



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA



MARIA AVANI NASCIMENTO PAIM

**O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNEB CAMPUS V: REFLEXÕES
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

SALVADOR
2018

MARIA AVANI NASCIMENTO PAIM

**O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNEB CAMPUS V: REFLEXÕES
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional MPEJA, Departamento de Educação - DEDC, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, na Área 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr. Érica Valéria Alves

SALVADOR
2018

Sistema de Biblioteca
Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

PAIM, Maria Avani Nascimento. O currículo dos cursos de letras da UNEB campus v: reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos / Maria Avani Nascimento Paim. -- Salvador, 2018. fls 163.

Orientadora: Érica Valéria Alves

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Formação Docente. I. Alves, Érica Valéria II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

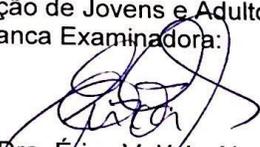
<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>DEDC - CAMPUS I</p> <p>Departamento de Educação</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>UNEB</p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>MPEJA</p> </div> </div>
---	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

“O Currículo dos Cursos de Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa) da UNEB Campus V: Reflexões sobre a Formação de Professores para a EJA”

MARIA AVANI NASCIMENTO PAIM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 21 de dezembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



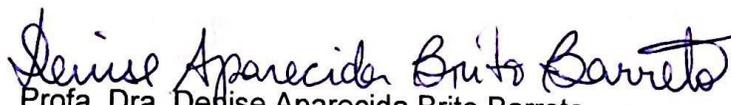
Profa. Dra. Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas



Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Profa. Dra. José Veiga Viñal Junior
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Língua e Linguística
Universidad de Vigo - UVIGO



Profa. Dra. Deise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo Dom da vida e a oportunidade do recomeço diário.

Agradeço a minha mãe, por seu amor incondicional, por seu zelo constante, suas orações e interseções.

Agradeço aos meus filhos e ao meu neto, minhas maiores motivações.

Agradeço às minhas irmãs e meus irmãos pelo carinho, cuidado e apoio, sempre.

À Universidade do Estado da Bahia, Campus V, especialmente, aos meus colegas do Colegiado de Espanhol, pelo incentivo e apoio. Muito obrigada!

A todos do MPEJA, pela acolhida, por oportunizar-me esse crescimento acadêmico e profissional, com excelência, compromisso. Minha gratidão, respeito e admiração a todos e todas!

Meu carinho, admiração e gratidão à Professora Ana Paula Conceição, que confiou e abraçou o meu projeto e, com sua alegria, disponibilidade, atenção e experiência, ajudou-me a trilhar os caminhos investigativos. Muito obrigada!!

Meu carinho especial, minha gratidão e admiração à doce Professora Érica Valéria, por também haver abraçado este projeto, pela confiança depositada, por sua leveza, pelas valiosas contribuições e pelo grande incentivo que me impulsionou até aqui. Muito obrigada!!

As colegas do Campus V e aos alunos dos cursos de Letras que aceitaram contribuir com esta pesquisa, dando vida e voz à investigação. Minha gratidão!

Agradeço ao Professor José Veiga Viñal, por sua disponibilidade em aceitar fazer parte desta banca, pela leitura atenta e cuidadosa e as valiosas contribuições.

Agradeço à Professora Denise Aparecida Brito pela disponibilidade em aceitar participar desta banca, pela leitura atenta e cuidadosa e pelas valiosas contribuições.

Aos meus queridos amigos e queridas amigas da Turma quatro do MPEJA, por tudo que me ensinaram, por cada encontro que tivemos, pelos dias de aprendizagem e pelos momentos felizes. Meu carinho, respeito e admiração por cada um/uma de vocês!!

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puro objeto do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p. 58-59)

PAIM, Maria Avani Nascimento. **O currículo dos cursos de letras da UNEB campus v: reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.** 2018. 163 páginas. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, 2018.

RESUMO

O currículo apresenta-se como um elemento constitutivo do cenário educacional visto que o processo pedagógico e epistemológico do saber é determinado pelas ações curriculares e pelos sujeitos implicados neste cenário. A partir desta compreensão de currículo este estudo que versa sobre “O currículo dos cursos de Letras da UNEB Campus V: reflexões sobre a formação dos professores para Educação de Jovens e Adultos” foi norteado pelo seguinte questionamento: Quais as ações desenvolvidas nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês que corroboram no processo formativo dos discentes para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos? Na busca de elementos elucidativos para a questão apresentada traçamos como objetivo geral investigar as reflexões e ações propostas no currículo dos cursos de Licenciaturas em Letras do DCH, Campus V, UNEB que corroboram na formação dos seus discentes para o exercício da docência na modalidade da EJA. Para o desenvolvimento desta investigação optamos por uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa com base nos escritos de Chizzotti (2006) e a escolha da pesquisa colaborativa amparada nos estudos de Ibiapina (2005, 2008, 2016). A técnica escolhida foi o grupo focal, pelas reflexões críticas que suscita a partir do diálogo e da interação entre os partícipes e o pesquisador em prol de um objetivo comum, conduzido por um processo de análise, interpretação e ação a fim de contribuir com possíveis transformações da realidade educativa investigada. Foram utilizados como dispositivos de coleta de dados a Observação Participada, o Diário de Campo e a realização de Oficinas de Formação oferecidas aos docentes e discentes dos cursos de letras, durante as quais aconteceram os encontros do grupo focal. Como suporte teórico, contamos com o apoio de autores como Paulo Freire (1987, 1996); Arroyo (2016, 2017); Barcelos (2006, 2012); Haddad e Di Pierro (2000, 2015); Macedo (2009, 2014); Tardif; Lessard (2005) entre outros. A partir das reflexões realizadas com os dados coletados, observamos que existe uma omissão no currículo dos cursos de letras do Campus V no que se refere à formação dos futuros professores para a docência na EJA. Como produto final, pautada nas narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, coletivamente, foi proposto a inserção de elementos curriculares que contemplem uma ação mais definida e direcionada à formação do educador para a docência na Educação de Jovens e Adultos assim como a introdução de discussões mais frequentes no Campus sobre esta modalidade de ensino através de oficinas de formação, rodas de conversas, seminários.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Formação Docente.

PAIM, Maria Avani Nascimento. **El currículo de los cursos de letras de la UNEB campus v: reflexiones sobre la formación de profesores para la Educación de Jóvenes y Adultos.** 2018. 163 páginas. (En el caso de las mujeres), en el caso de las mujeres.

RESUMEN

El currículo se nos presenta como un elemento constitutivo del escenario educativo visto que el proceso pedagógico y epistemológico del saber está determinado por las acciones curriculares y por los sujetos involucrados en este escenario. A partir de esta comprensión de currículo este estudio que versa sobre El Currículo de los cursos de Letras de la UNEB, Campus V: reflexiones sobre la formación de los profesores para la Educación de Jóvenes y Adultos ha sido guiado por los siguientes cuestionamientos: Cuáles las acciones desarrolladas en los currículos de los cursos de licenciatura en letras Vernáculas, Español e Inglés que corroboran en el proceso formativo de los educandos para la docencia en la EJA? En la búsqueda de elementos aclaradores para la cuestión presentada establecemos como objetivo general Investigar las reflexiones y acciones propuestas en el currículo de los cursos de Licenciatura en Letras del DCH, Campus V, UNEB, que corroboran en la formación de sus educandos para la docencia en la EJA. Para el desarrollo de esta investigación optamos por una pesquisa cualitativa basada en los escritos de Chizzotti (2006) y la elección por una investigación colaborativa basada en los estudios de Ibiapina (2005, 2008, 2016). La técnica elegida fue el grupo focal, por las reflexiones críticas planteadas a partir del diálogo y de la interacción entre los partícipes e investigador en favor de un objetivo común, conducido por un proceso de análisis, interpretación y acción con el fin de contribuir con posibles transformaciones de la realidad educativa investigada. Utilizamos como dispositivos de colecta de datos la Observación Participada, El diario de Campo y la realización de talleres de Formación ofrecidos a los docentes y educandos de los cursos de letras, durante los cuales ocurrieron los encuentros del grupo focal. Como aportes teóricos nos apoyamos en autores como Paulo Freire (1987, 1996); Arroyo (2016, 2017); Barcelos (2006, 2012); Haddad e Di Pierro (2000, 2015); Macedo (2009, 2014); Tardif; Lessard (2005) entre otros. A partir de las reflexiones realizadas con los datos colectados, observamos que existe una omisión en el currículo de los cursos de letras del Campos V en lo que se refiere a la formación de los futuros profesores para la docencia en la EJA. Como producto final, basada en las narrativas de los sujetos colaboradores de la investigación, colectivamente, propusimos insertar elementos curriculares que contemplen una acción más definida y direccionada a la formación del educador para la docencia en la EJA como también la introducción de discusiones más frecuentes en el Campus sobre esta modalidad de enseñanza a través de talleres de formación, charlas guiadas, seminarios y otros.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Currículo; Formación Docente.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum curricular

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEE - Conselho Estadual de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CONFITEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPC - Centro Popular de Cultura

DCH - Departamento de Ciências Humanas

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNCL - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

FD - Formação Docente

LEL - Letras Espanhol e Literaturas

LIL - Letras Inglês e Literaturas

LPL - Letras Português e Literaturas

LDBN - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCEM - Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PP - Prática Pedagógica

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

PROMOVE - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

FNF - Faculdade Nacional de Filosofia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - OFICINA I.....	29
QUADRO 02 - OFICINA II.....	30
QUADRO 03 - OFICINA III.....	30
QUADRO 04 - OFICINA IV.....	31
QUADRO 05 - Do curso de Letras Clássicas.....	67
QUADRO 06 - Do Curso de Letras Neolatinas.....	67
QUADRO 07 - Do Curso de Letras Anglo-Germânicas.....	67
QUADRO 08 - Demonstrativo da distribuição de carga horária do curso de letras, língua portuguesa e literaturas por eixo.....	79
QUADRO 09 - Demonstrativo dos componentes de prática pedagógica e respectivas ementas do curso de letras, língua portuguesa e literaturas.....	81
QUADRO 10- Demonstrativo dos componentes de estágio curricular supervisionado do curso de letras, língua portuguesa e literaturas.....	83
QUADRO 11 - Demonstrativo da distribuição de carga horária do curso de letras, língua estrangeira por eixo.....	87
QUADRO 12 - Demonstrativo dos componentes de prática pedagógica e respectivas ementas do curso de letras, língua estrangeira e literaturas.....	89
QUADRO 13 - Ementas dos componentes de estágio curricular supervisionado dos cursos de letras estrangeiras.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A PESQUISA: TRILHANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO.....	20
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM E TIPO DA PESQUISA.....	20
1.2 O CENÁRIO E OS ATORES DA PESQUISA.....	23
1.3 DISPOSITIVOS DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA DO COLETIVO.....	25
2 EJA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	34
2.1 CURRÍCULO: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES E ENTENDIMENTO.....	46
2.2 A EJA E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	55
2.2.1 Os Cursos nas Áreas de Letras.....	64
3 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNEB CAMPUS V: O LUGAR DA EJA.....	75
3.1 O CURSO DE LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS: OBSEVAÇÕES SOBRE O CURRÍ.....	78
3.2 O CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPANHOL E INGLÊS, OBSERVAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	85
4 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PERCURSOS TRILHADOS.....	94
4.1 IMPRESSÕES SOBRE O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: QUE ESPAÇO É ESSE?.....	94
4.1.1 A receptividade dos sujeitos partícipes da investigação, docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês.....	95
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NOS CURSOS DE LETRAS VERNÁCULAS, ESPANHOL E INGLÊS DA UNEB: O DIÁRIO DE CAMPO E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	97
5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: PROPOSTA DA OFICINA DE FORMAÇÃO.....	103
5.1 CONHECENDO A EJA: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA EJA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS, PORTUGUÊS, ESPANHOL E INGLÊS.....	104

5.1.1 Oficina de Formação I: Conceituação básica sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	104
5.1.2 Oficina II: As Leis e normas que amparam a EJA e a sua oferta dentro dos sistemas de ensino.....	108
5.1.3 Oficina III: Os Programas, a Estrutura Curricular no sistema educativo, materiais didáticos e os sujeitos da EJA.....	109
5.1.4 Oficina IV: O Educador da EJA e sua formação.....	112
5.2 POR UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA: RESULTADOS OBSERVADOS E CAMINHOS PROPOSTOS.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS.....	133
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
ANEXO II - EMENTÁRIO LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS.....	135
ANEXO III - EMENTÁRIO LETRAS, LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS.....	147

INTRODUÇÃO

No transcorrer dos últimos anos tem-se percebido um considerável aumento de pesquisas, publicações e debates em torno da formação e prática docente assim como das instituições formadoras e dos cursos destinados a esse fim. A Formação de Professores e a profissionalização da carreira nos mais diversos níveis têm assumido lugar de destaque nos debates educacionais no Brasil e no mundo. Ser professor em qualquer grau, nível ou modalidade de ensino é uma ação que vem sendo muito debatida no cenário educacional.

Os docentes têm um papel importante no que tange às mudanças na sociedade, por isso, é preciso repensar as exigências em torno dessa profissão, considerando a complexidade da educação contemporânea, direcionando nosso olhar para os processos formativos do profissional da educação, a construção identitária do docente, as políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento profissional levando em consideração a profissionalização e as características específicas da área educacional.

Este estudo é motivado a partir das experiências docentes vivenciadas enquanto Professora e Coordenadora da área de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, Língua Espanhola do Departamento de Ciências Humanas- DCH, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia, Coordenadora de Colegiado dos Cursos de Letras, Coordenadora e Professora de Prática Pedagógica do Programa de Formação para Professores do Estado da Bahia – PROESP, de 2004 a 2008, Professora de Estágio Supervisionado do Programa Especial de Formação de Professores da rede Estadual – PROFORMA, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, entre os anos de 2011 e 2013, Professora de Estágio Supervisionado do Curso de Espanhol na modalidade de Educação à Distância da UNEAD/UNEB desde 2010 e Coordenadora da área de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, Língua Espanhola e Literaturas da UNEB, Campus V.

As vivências com as atividades de Estágio e o contato com os professores desse componente de outros Cursos de Licenciatura vêm trazendo, atualmente, algumas inquietações relacionadas à formação inicial dos professores para as diversas modalidades de ensino da Educação Básica, em especial para a Educação de Jovens e Adultos, EJA, uma vez que a partir das experiências profissionais neste campo do conhecimento há mais de 10 anos, observamos que

nos cursos de Licenciaturas a discussão em torno da formação de professores para atuação na EJA e a inserção de Estagiários nesta modalidade de ensino acontece de forma muito tímida.

Vivemos em uma era na qual é exigida uma série de competências do profissional da educação que ultrapasse os limites dos saberes relacionados à área específica de cada curso. Isso significa dizer que todo nível de ensino requer do educador a formação adequada para o exercício competente e consciente de seu exercício na docência e que é necessário preparar os futuros professores de maneira que possam não apenas ministrar aulas de uma área específica do conhecimento, mas, sobretudo, que sejam capazes de se situar e situar seu aluno no contexto social, político, econômico e cultural do qual fazem parte.

Apesar das discussões e avanços no campo da formação do educador, percebe-se que os cursos de formação inicial para a docência mantêm um modelo ainda muito tradicional e fragmentado, voltado exclusivamente para a formação em áreas específicas do conhecimento, preocupados com a forma e o conteúdo, sem levar em consideração os processos sociais, históricos, culturais e políticos dos sujeitos e a construção destes como cidadãos críticos, reflexivos. Concordamos com Freire, (1996, p. 15) quando diz que “formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de suas destrezas”.

Advogar a favor de um ensino construído através da proposta de atendimento à sociedade nas suas mais diversas exigências requer uma mudança de paradigma que impõe, entre outras medidas, repensar o próprio sentido de formação. Segundo Macedo (2010, p.29):

Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

Esse modo de compreender a formação está ligado ao perfil das necessidades que emergem na sociedade atual, retrata um processo de reflexão na ação, transcendendo a ação de treinar ou cultivar ações repetitivas, eleva a condição do sujeito a constructo do seu ser potencializador de ações, sempre com vistas à compreensão de cidadania e atuação em um contexto social, político e cultural.

A Educação de Jovens e Adultos trata-se de uma modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do nível fundamental e médio que apresenta como finalidade a reintegração escolar de jovens e adultos que não foram atendidos nas idades respectivas a cada nível de

ensino. Como tal, é necessário que o profissional de Educação conheça e seja preparado também para atuar nesta modalidade.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA destina-se ao atendimento escolar daqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos do ensino fundamental e médio na idade adequada (BRASIL, 1996). Mas, muito além de aprender apenas a unir as letras para decodificar as palavras, trata-se de conhecer o mundo, refleti-lo, questioná-lo e aprender a reivindicar seus direitos de cidadão. Neste sentido, a formação do educador da EJA deve ser considerada como um ponto chave para atender a estas especificidades. Apesar de ser tema de diversas discussões em congressos e fóruns, não tem feito parte do escopo de discussões nos cursos de formação inicial para professores, Licenciaturas e Pedagogia, por ser muitas vezes considerada como uma modalidade de ensino que não necessita de um profissional específico para atuar nesta área.

De acordo com Soares (2008) na década de 80 discutia-se a formação do professor, do pedagogo, do professor da educação infantil e do ensino fundamental, mas não era discutida a formação dos educadores de jovens e adultos, nem mesmo do alfabetizador de jovens e adultos. Ainda conforme este autor, as pesquisas têm mostrado que é muito incipiente o que as universidades e as escolas normais fazem em torno da formação dos professores e dos alfabetizadores de jovens e adultos.

Barcelos (2006) e Arroyo (2006) discutem este tema e afirmam que ainda não existem no Brasil cursos de nível superior para a formação de profissionais para atuar na EJA e são poucos os cursos que contemplam em sua matriz curricular essa modalidade. Barcelos (2012) em suas discussões sobre o processo de formação de professores da EJA coloca ainda que:

[...] boa parte das dificuldades encontradas no trabalho com EJA, relatadas pelos colegas professores e professoras, não decorrem de uma especificidade desta modalidade – a Educação de Jovens e Adultos – mas, sim, são resultantes de lacunas de nossa formação geral como profissionais da educação. (BARCELOS, 2012, p. 33)

Desta forma, é necessário repensar as ações que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores, em especial, àquelas relativas à formação do educador para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, percebemos o currículo como um elemento constitutivo deste processo e concordamos com Macedo (2007) quando o autor coloca que o

currículo está no centro da concepção, da organização e da formação enquanto ato pedagógico e político. Neste sentido, o currículo torna-se um elemento constitutivo do cenário educacional visto que o processo pedagógico e epistemológico do saber é determinado pelas ações que são desenvolvidas e inseridas neste cenário a partir dos elementos que foram colocados no currículo dos cursos. Infelizmente, na maioria das vezes, são colocados apenas como uma lista de procedimentos e conteúdos a serem seguidos. Concordamos com Rudolph (1977) quando nos diz que:

A melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa. (RUDOLPH 1977 apud GOODSON, 2008, p.22)

A heterogeneidade e a pluralidade devem ser elementos constituintes e construtores do currículo. Nesse sentido, a pesquisa representa um eixo norteador na produção de novos conhecimentos. O profissional inserido na pesquisa em seu contexto de trabalho representa a possibilidade da construção de projetos políticos pedagógicos contextualizados. Projetos que têm suas bases em diagnósticos éticos e construtores de formação para o exercício da cidadania.

As reflexões acerca do lugar da EJA na formação inicial dos professores e do papel do currículo nas licenciaturas permitem-nos propor a seguinte questão: Quais as ações propostas e desenvolvidas nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês que corroboram no processo formativo dos discentes para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos?

Mediante a questão norteadora desta pesquisa, este estudo elege como objetivo geral: Investigar as reflexões e ações propostas no currículo dos cursos de Licenciaturas em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB que corroboram na formação dos seus discentes para o exercício da docência na modalidade da EJA.

Decorrem deste objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- Identificar no projeto dos Cursos de Licenciaturas em Letras Vernáculas, Inglês e Espanhol do DCH, Campus V da UNEB, o que o currículo destes cursos discute e reflete sobre a EJA nos componentes curriculares destinados à formação pedagógica do professor;

- Analisar as orientações estabelecidas a partir dos componentes do eixo de formação docente dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês para o desenvolvimento da docência na EJA;
- Desenvolver e acompanhar oficinas de formação oferecidas aos docentes e discentes dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado como meio de perceber quais orientações e ações são propostas para a prática docente na Educação de Jovens e Adultos;
- Propor, a partir das leituras e das narrativas docentes e discentes, a inserção de elementos nos currículos dos cursos de Licenciaturas em Letras da UNEB, DCH Campus V, que contemplem uma ação mais definida e direcionada à formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos.

Com vistas a dar suporte teórico às discussões levantadas a partir dos objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada uma revisão na literatura e a partir da qual dialogamos com autores que versam sobre a EJA, Currículo e Formação de Professores, realizamos um estudo dos currículos dos cursos de licenciatura, as ações propostas por estes e as ações desenvolvidas pelos docentes e discentes que contribuem na formação inicial de professores para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, traçamos um diálogo com autores que refletem sobre a EJA e a formação dos educadores para esta modalidade de ensino como Arroyo (2006), Barcelos (2006), Haddad e Di Pierro (2000), Leôncio Soares (2008), Paulo Freire (1987; 1996) entre outros.

Para dialogar sobre a formação de professores contamos com a contribuição de autores como Tardiff; Lessard (2005) que versa sobre a questão do saber plural heterogêneo, saber curricular, saber profissional, saber experiencial, adquiridos na própria história de vida e através da formação e da experiência profissional além de Barcelos (2006); Pimenta; Lima (2004); Pimenta; Anastasiou (2007) entre outros.

Para dialogar sobre currículo, nos utilizamos dos aportes teóricos de autores como Arroyo (2016), Giroux (1997), Goodson (2008) e Macedo (2007, 2009, 2014) que nos traz uma concepção de Currículo que vai muito além de um mero documento burocrático e não se limita ao espaço escolar ou aos acontecimentos vividos dentro deste espaço. “O currículo é um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” (PEREIRA, 2004, apud MACEDO, 2007, p. 76).

Utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa com base nos escritos de Chizzotti (2006) que designa pesquisa qualitativa os estudos que interpretam o sentido do objeto pesquisado a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. Neste contexto optamos por traçar uma metodologia pautada na pesquisa colaborativa que, em educação, de acordo com Ibiapina (2016, p. 42) “pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica”.

Dessa forma, pesquisadora e sujeitos partícipes da pesquisa teceram de forma coletiva, colaborativa e participava o caminho investigativo deste estudo que versa sobre a práxis pedagógica e a formação inicial do docente da EJA nos cursos de licenciatura em letras a partir da dialogicidade e da reflexão crítica, utilizando como dispositivos de coleta de dados a observação participada, o diário de campo e oficinas de formação que foram realizadas como suporte para o desenvolvimento do grupo focal.

Neste contexto, o Capítulo I, intitulado “A pesquisa: trilhando o caminho investigativo” traça o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa e assim indica a escolha da abordagem e tipo de pesquisa, estabelece os elementos condutores da investigação e verificação do fenômeno e determina os passos trilhados neste caminho.

No Capítulo II EJA, Currículo e Formação Docente, frente à necessidade de contextualizar historicamente essa modalidade de ensino no Brasil trazemos algumas ações desenvolvidas para os jovens e adultos no país desde a sua constituição até os dias atuais. Neste capítulo também tecemos um diálogo sobre currículo e algumas conceituações pertinentes a esta área, visto ser este um dos temas centrais desta pesquisa. Dialogamos, ainda neste capítulo, sobre o processo de formação de professores, como surgiram as primeiras escolas e universidades destinadas a este fim aqui no Brasil, mantemos também uma conversa com alguns autores sobre os saberes necessários à formação do educador e como o docente da EJA aparece neste cenário. Para finalizar, situamos os cursos de letras no contexto da formação de professores.

Intitulado como “O Currículo dos Cursos de Letras da UNEB, Campus V: O lugar da EJA, o Capítulo III discorre sobre os cursos de Licenciaturas da UNEB, uma universidade que apresenta um sistema multicampi, presente em todas as regiões da Bahia e caracteriza-se como uma Universidade formadora de professores de todas as áreas e em todo o estado. Traçamos,

especificamente, uma reflexão em torno dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus, região do recôncavo baiano. Neste capítulo fizemos uma análise do projeto destes cursos, dando ênfase ao currículo físico, as ementas e ao plano de cursos dos componentes específicos da área de prática pedagógica e estágio supervisionado a fim de perceber se a EJA aparece neste cenário, em que momento e como é abordada.

O capítulo IV “O Caminho se faz ao caminhar: percursos trilhados” apresenta as primeiras impressões dos docentes e discentes dos cursos pesquisados sobre esta modalidade de ensino da Educação Básica, como ela é tratada no componente Estágio Curricular Supervisionado, qual o conhecimento dos professores formadores sobre a EJA e como orientam seus estagiários para a regência nesta modalidade de ensino, coletadas a partir das observações participadas em reuniões de área, encontros para discussões de redimensionamento curricular, os diálogos informais realizados no *lôcus* da pesquisa e registrados no diário de campo.

O Capítulo V intitulado “A formação docente para a EJA: proposta da oficina de formação” traz algumas considerações a respeito do lugar da EJA no currículo dos cursos pesquisados e apresenta os diálogos e reflexões tecidos durante o desenvolvimento das quatro oficinas de formação oferecidas aos partícipes da pesquisa, docentes e discentes, durante as quais foram apresentados e discutidos temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. O capítulo visa, ainda, trazer os estudos e reflexões construídos de forma coletiva e colaborativa em torno da EJA e a formação dos alunos dos cursos de licenciatura para o exercício da docência nesta modalidade.

Por fim, trazemos as considerações finais desta pesquisa apresentando de maneira sintética os resultados obtidos em relação à problemática, as mudanças do olhar docente e discente em relação à EJA e a proposta de que os cursos de Licenciatura em Letras da UNEB, Campus V, passem a contemplar discussões e estudos sobre a EJA nos componentes destinados à formação do professor deixando evidente a inserção desta modalidade de ensino em suas ementas.

1 A PESQUISA: TRILHANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM E TIPO DA PESQUISA

O ser social assim como o individualismo competitivo são características da existência humana e estas são determinadas por uma diversidade de comportamentos, fenômenos e fatos que marcam a humanidade. A ciência e as pesquisas científicas a partir de uma análise profunda destes fenômenos, levando em conta períodos de tempo determinados historicamente e diferentes domínios do conhecimento, apresentam-se com o objetivo de compreendê-los e transformá-los para o bem social da humanidade.

Para Chizzotti (2006), a pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claro, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequados – explicar ou compreender determinados dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

A pesquisa em ciências humanas, observando o problema e os objetivos elencados como ponto de partida para a investigação, e, de acordo com os fundamentos e práticas da pesquisa, o modo de abordar a realidade e a coleta de dados poderá seguir uma abordagem quantitativa ou qualitativa de pesquisa.

A escolha por uma abordagem quantitativa pressupõe que o pesquisador parte de dados empíricos e necessita observar a regularidade do fenômeno investigado. Dessa forma, recorrerá a recursos quantificadores e mensuráveis para estabelecer uma análise dos seus dados e comprovar de maneira mais fidedigna, com dados mais estáveis e manipuláveis a constância do fenômeno e esclarecimento do problema. Os resultados de uma pesquisa cuja abordagem é quantitativa apresentam a estatística como instrumento único de análise e validação da realidade.

Em contrapartida, a abordagem qualitativa de pesquisa apresenta como uma de suas características a utilização de diversos caminhos para validar a investigação. Como coloca Chizzotti (2006, p. 28), a pesquisa qualitativa:

[...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desses fenômenos quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa constitui-se, assim, como o caminho percorrido em busca da análise e compreensão da complexidade que envolve o objeto de estudo, conferido pela familiaridade e articulação entre o pesquisador, o campo, o fenômeno e os participantes da pesquisa, adquiridos pela imersão *in lócus*, o contato direto com os sujeitos partícipes e suas vozes.

Seguindo a abordagem qualitativa o pesquisador se introduz no local delimitado como seu campo de estudo de modo a vivenciá-lo e experienciá-lo, interagindo com o ambiente e seus atores com o objetivo de observar, fazer um levantamento das questões que permeiam a problemática estudada e a coleta de dados que possibilitem subsidiar a análise, interpretação e compreensão do fenômeno investigado. A partir desta inserção no *lócus* da pesquisa, das observações realizadas no percurso da investigação, na vivência com os sujeitos partícipes, as suas vozes e as técnicas determinadas para a coleta dos dados o investigador obtém as informações necessárias para os questionamentos levantados em relação ao seu objeto de estudo.

É neste sentido que a proposta metodológica escolhida para esta investigação pautou-se em uma abordagem qualitativa uma vez que a pesquisadora está inserida em seu campo de estudo, a Universidade do Estado da Bahia, Campus V, localizada na cidade de Santo Antônio de Jesus, ambiente do qual faz parte como docente de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Língua Espanhola há 15 anos e se encontra envolvida em um processo de interação social e profissional neste *lócus* com os sujeitos partícipes da pesquisa, docentes e discentes do referido curso, vivenciando e partilhando do processo de formação de futuros professores. Desta inserção advêm os questionamentos acerca da formação desses discentes para atuação na EJA, as observações participadas, as vozes dos sujeitos e os registros que subsidiaram a análise e interpretação do fenômeno investigado.

Neste contexto, para o desenvolvimento deste estudo optamos pela pesquisa colaborativa por esta constituir-se em uma ativa e representativa interação entre os sujeitos envolvidos em prol de um objetivo comum, que é o de investigar os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras

Vernáculas, Espanhol e inglês e as ações propostas e desenvolvidas a partir dos currículos destes cursos para a formação inicial do educador da EJA, conduzido por um processo de análise, interpretação e ação que venha a contribuir com possíveis transformações da realidade educativa investigada, de maneira que todos os atores participantes sejam protagonistas na construção dos resultados e do produto advindo da investigação.

Considerando que a pesquisa colaborativa é oriunda da pesquisa-ação, caracterizando-se, entre outras questões, por uma dimensão emancipatória e assentada em uma racionalidade crítica (IBIAPINA; FERREIRA, 2005), utilizamos esse termo, ao longo do estudo, por melhor representar o sentido atribuído ao processo de pesquisa desenvolvido.

Conforme Thiollent (1985, p. 21):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Ibiapina (2016, p. 42) a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica. No entendimento da autora (2008), há três condições essenciais para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, quais sejam: “a colaboração, círculos reflexivos, e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores”.

Ainda conforme Ibiapina e Ferreira (2005, p. 27),

A reflexividade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Desta forma, destacamos a reflexão crítica como instrumento deste estudo colaborativo relacionado à formação docente dos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês e a realidade de atuação profissional destes na EJA, a partir dos seus atos de

currículos¹, onde pesquisadora, os docentes e os discentes da turma de Estágio Supervisionado se encontram em um movimento de auto-hetero-trans-formação, implicados como sujeitos participantes neste processo de formação e atuação do professor. Assim, para Bélize apud Macedo, (2010, p. 50), sintetizam que:

[...] a formação se realiza na experiência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/trans-formação), consigo mesmo (autoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser. (BÉLIZE, 2007 apud MACEDO, 2010, p. 50)

Neste sentido, a pesquisa colaborativa contribui para este movimento de auto-hetero-trans-formação na perspectiva de que os sujeitos envolvidos nesta investigação sejam conduzidos através de um processo de interação e reflexão crítica, guiados pela dialogicidade consigo mesmo (autoformação) e com o outro (heteroformação) tendo como suporte teórico o estudo realizado sobre formação docente, currículo e a EJA, a fim de que possam compreender o processo formativo do professor com vistas a observar e diagnosticar (trans-formação) a ausência de elementos constitutivos e determinantes para a formação e atuação docente no que se refere a conhecimentos e habilidades que o profissional da educação formado nos cursos de licenciatura precisa para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

1.2 O CENÁRIO E OS ATORES DA PESQUISA

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, fundada em 1983, estruturada no sistema multicampi e inserida em todas as regiões da Bahia, constitui-se, atualmente, a maior instituição pública de ensino superior do estado nordestino. Possui 29 Departamentos instalados em 24

¹Utilizaremos neste trabalho o conceito de *atos de currículo* colocado por Macedo qual (2013p.429), segundo o “ *os atos de currículo*, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, ... se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular.”

campi, um na capital baiana onde encontra-se a administração central e outros 23 distribuídos em importantes municípios do estado da Bahia.

O Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus V, cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, está localizado no município de Santo Antônio de Jesus, região do recôncavo baiano. Originado da Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus criada no ano de 1980, foi o quinto departamento criado na UNEB e passou a ser denominada DCH em 1997. Oferece, atualmente, seis cursos de graduação: um curso de Bacharelado em Administração – Micro e Pequenas empresas e cinco cursos de Licenciatura: Geografia, História, Letras, Língua Vernáculas e Literaturas, Letras, Língua Espanhola e Literaturas e Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

A escolha do DCH, Campus V como *locus* desta investigação justifica-se por ser a instituição onde atua a pesquisadora há 15 anos como docente do Curso de Letras com experiência na área de Estágio Supervisionado, Prática Pedagógica, Coordenação da Área de Ensino e Coordenação de Colegiado. O contato com a Educação de Jovens e Adultos surgiu a partir das atividades realizadas como Professora Orientadora e Supervisora do Componente Estágio Curricular Supervisionado.

São objetos desta investigação, os currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Língua Espanhola e Língua Inglesa. Tomando o conceito de Oliveira (2001, p. 160) “Universo de pesquisa é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentem pelo menos uma característica em comum”. Optamos por estes cursos por ser a área de atuação da pesquisadora, pertencerem a uma área comum, Letras, mas, também, apresentarem em seus Projetos de Curso elementos específicos, próprios para a formação do professor de língua materna e língua estrangeira.

Neste contexto, com o objetivo de investigar as ações propositivas curriculares que corroboram com a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura em Letras do Departamento de Ciências Humanas - DCH, Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para o exercício da docência na EJA, a partir do currículo dos referidos cursos, foram analisadas as disciplinas que compõem o quadro curricular dos Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos, especificamente, nas ementas e planos de curso dos componentes que fazem parte do núcleo de formação docente².

² Os projetos dos referidos cursos, assim como suas ementas e afins podem ser consultados em:

Conforme a Resolução de 01 de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Capítulo V, Art. 13, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica terão, no mínimo 3.200 horas. Destas, os incisos I e II do citado artigo determina que devam ser destinadas 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado. Optamos por analisar, preferencialmente, os componentes que constituem essas 400 horas de prática e 400 horas de estágio supervisionado por serem estes os componentes responsáveis pela formação pedagógica, orientação e inserção do futuro professor no campo de atuação do profissional do magistério.

Para compor o cenário desta investigação foram convidados um total de cinco professoras dos cursos de Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês que ministram o componente Estágio Curricular Supervisionado I e os discentes destes cursos matriculados no referido componente, identificando-os como os sujeitos partícipes e atores implicados no desenvolvimento do currículo dos cursos e, conseqüentemente, na formação do educador da EJA.

1.3 DISPOSITIVOS DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA DO COLETIVO

Para Macedo (2014, p. 157) “um dispositivo tem a capacidade de reunir, num conjunto, tecnologias, atividades, vontades e escolhas [...] o dispositivo organiza as práticas, dá-lhes potência, orientação”. Segundo Foucault (2000) dispositivo é um conjunto heterogêneo composto por elementos como discursos, enunciados, organizações arquitetônicas, o dito e não dito. Para o autor, “O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000 apud Marcello, 2004). Neste sentido, fazemos uso do termo dispositivo neste capítulo como indicativo dos elementos, a saber: a observação, o diário de campo, o grupo focal e as oficinas de formação utilizados para tecer o desenvolvimento desta investigação.

Pautada em uma pesquisa de abordagem qualitativa a pesquisadora se insere no campo da investigação, de modo a participar de forma interativa das vivências e experiências dos

a-<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Letras-Lingua-Portuguesa-e-Literaturas-Santo-Antonio-de-Jesus-Campus-V.pdf> b-<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Letras-Lingua-Inglesa-e-Literaturas-Santo-Antonio-de-Jesus-Campus-V.pdf> c-<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Letras-Lingua-Espanhola-e-Literaturas-Santo-Antonio-de-Jesus-Campus-V.pdf>.

professores e alunos partícipes deste estudo com vistas a identificar o lugar da EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Letras, Espanhol e Letras, Inglês do DCH da UNEB, Campus V e as ações desenvolvidas a partir destes currículos que contribuem para a formação e atuação dos futuros docentes em turmas da EJA.

Neste cenário de interação e inter-relação, entre situações e sujeitos, utilizamos a pesquisa colaborativa que possibilita ao pesquisador estar imerso no cenário da investigação em um processo dialógico com os partícipes, na tentativa de compreender as crenças, ideologias e anseios que aparecem em seus atos de currículo e se constituem como elementos determinantes na formação do educador. Compreendendo a pesquisa colaborativa utilizada nesta pesquisa como vertente da pesquisa-ação, Thiollent (1985) nos diz que:

[...] a pesquisa ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação. (THIOLLENT, 1985, p. 25)

Assim, pesquisadora, professores e discentes dos cursos, sujeitos participantes desta investigação, são convidados a, de forma colaborativa, participativa e ativa tecer estudos, problematizar, analisar e compreender a formação do educador para o exercício da docência no contexto da educação de jovens e adultos e pensar em ações que fomentem a introdução de elementos nos currículos dos cursos de licenciaturas em letras e assim possam contribuir efetivamente com a formação do professor para o exercício do magistério na EJA. Neste sentido, Thiollent (1985) nos diz que professores e alunos não podem ser vistos como consumidores de conhecimentos e sim produtores de conhecimento e a pesquisa é realizada através do diálogo, da interação, a partir de suas observações, leituras e reflexões de maneira cooperativa e colaborativa.

Os caminhos percorridos, os dispositivos e estratégias de pesquisa assim como a intervenção realizada a partir do desenvolvimento das oficinas de formação, elementos utilizados no desenvolvimento deste estudo, estão detalhados a seguir, com vistas a deixar evidente todo o processo de construção desta investigação, estabelecendo as fases e o percurso realizado ao longo da trajetória investigativa.

A primeira fase desta pesquisa fundamentou-se no estudo exploratório da literatura. O diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os autores apresentados anteriormente, constituiu-se como suporte teórico em todo o processo de investigação, compreensão e análise dos dados

coletados com o objetivo de identificar quais os elementos presentes no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras da UNEB, Campus V, que corroboram no processo formativo dos discentes para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos.

A segunda fase da pesquisa deu-se a partir das observações realizadas durante os momentos em que a pesquisadora esteve inserida no campo de estudo, em contato direto com seus interlocutores e seu cotidiano. Uma vez que o *lócus* da pesquisa é também o seu campo de atuação profissional, fazendo parte da realidade por ela investigada, esta inserção não só a aproximou da realidade observada, mas, fez com ela se sentisse na posição do investigado e assim se aproximasse de uma compreensão mais real do seu modo de pensar e agir. Conforme Minayo (2009, p.70):

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois, interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Neste sentido, a observação participada aconteceu no *lócus* da pesquisa em diversos momentos de diálogos com os professores e discentes dos cursos, a saber: em reuniões da área de Estágio Supervisionado, quando estão presentes todos os professores desta área e são discutidos diversos assuntos relacionados à organização e planejamento dos estágios; nas reuniões com gestores e docentes das instituições de ensino básico; nas aulas dos componentes de Prática e Estágio Supervisionado; nas reuniões presenciais das Comissões Setoriais de Estágio Curricular Supervisionado da UNEB- DCH, Campus V, momento em que os docentes de todos os cursos desta área se reúnem para discutir sobre temas relacionados à formação do professor e ações relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado. A observação participada também aconteceu durante reuniões da comissão Central de Estágio, UNEB, para reformulação do regimento e nas discussões de redimensionamento curricular dos cursos de Licenciatura da UNEB em reuniões promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação desta instituição.

Minayo (2009, p. 70) coloca que a atividade de observação tem um sentido prático e deixa o pesquisador mais livre para retirar ou inserir questões observáveis de acordo com o que considera ser relevante ou necessário. Para fazer o registro das questões mais relevantes e necessárias ao processo de compreensão do fenômeno investigado colhidas durante as observações participadas, as entrevistas e diálogos informais e não elaborados previamente e que

implicam em instrumento de análise e reflexão, utilizamos o diário de campo que, segundo Minayo (2009), configura-se como um caderninho de anotações cujas informações devem ser utilizadas pelo pesquisador na análise qualitativa.

A terceira fase desta investigação constituiu-se da na análise do currículo dos cursos pesquisados, ementas e planos dos componentes curriculares do eixo de formação docente, destacando a prática da pesquisa bibliográfica como um estudo delineado de maneira sistematizada, por meio de consulta de fontes primárias ou secundárias, para que sejam tecidos os principais aspectos das obras pesquisadas.

No percurso das escolhas traçadas pela pesquisadora e pelos sujeitos envolvidos a quarta fase da pesquisa constituiu-se no desenvolvimento do grupo focal, instituído como a etapa subsequente às observações realizadas e aos estudos teóricos com vistas a compreender a problemática suscitada nesta investigação: Quais as ações propostas e desenvolvidas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês que corroboram no processo formativo dos discentes para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos. O grupo focal foi utilizado como uma das etapas desta investigação pensando na proposta da dialogicidade entre os sujeitos partícipes, docentes e discentes dos cursos, como um grupo envolvido com o fenômeno estudado. Como coloca Macedo (2016, p. 101):

Não se trata de uma temática sugerida por um pesquisador e seu objeto de pesquisa academicamente forjado na sua solidão pesquisante ou do seu grupo de pesquisa. A centralidade está nos processos que vão reger o interesse pelos depoimentos e os tipos de consenso e tensões generativas que surgem da com-versação implementada pelo grupo sobre determinados pontos, a partir dos seus pertencimentos e etnométodos³.

Desta forma, o grupo focal foi pensado como um instrumento de coleta de dados durante o qual os sujeitos partícipes da pesquisa, de forma coletiva e colaborativa, se desafiam a problematizar conceitos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, ao currículo dos cursos e a formação do professor para atuar na EJA refletindo em torno dos interesses e necessidades próprias do coletivo. Esse espaço, conforme Ibiapina (2008, p. 97), é “[...] o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *lócus* de promoção da reflexividade”.

³O conceito de etnométodo é central à teoria etnometodológica. Trata-se da razão prática dos atores sociais ao, no cotidiano da vida, produzirem para todos os fins práticos descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades, visando compreender e interferir na vida de todos os dias. Está na origem da afirmação garfinkeliana de que “nenhum ator social é um idiota cultural”. (GARFINKEL, 1976).

Os encontros do grupo focal deram-se, especificamente, durante o desenvolvimento de oficinas de formação sobre a EJA oferecidas aos docentes e discentes do componente Estágio Curricular Supervisionado I dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês da UNEB, Campus V. Estas oficinas, cuja estrutura está descrita nos quadros abaixo, serviram como suporte teórico e formativo para os docentes e discentes do mencionado componente curricular e como base para fomentar as discussões e reflexões sobre a EJA e a formação dos professores para atuação nesta modalidade de ensino.

Os quadros abaixo apresentam a Estrutura das Oficinas de Formação sobre a EJA:

Quadro 01 OFICINA I

TEMA	Conceituação básica sobre a Educação de Jovens e Adultos
Conteúdo	Percurso Histórico da EJA no Brasil: Período Colonial Período Imperial Período Republicano Educação Popular e a EJA A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) Movimentos de Educação e Cultura Popular Período Militar e o Mobral Paulo Freire e suas contribuições para a EJA antes e após o fim do Regime Militar
Processo de desenvolvimento	Exposição do conteúdo, debates e reflexões promovidos pela pesquisadora.
Carga Horária:	04 horas
Público:	Docentes e Discentes do Componente Estágio Curricular Supervisionado I dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês.
Local de Aplicação	UNEB, DCH Campus V
Aplicação	Abril de 2018

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2018.

Quadro 02 OFICINA II

TEMA	As Leis e normas que amparam a EJA e a sua oferta dentro dos sistemas de ensino brasileiro
Conteúdo	As Consituições Brasileiras: 1934 e 1988 A Lei 5692/71 A LDBN 9394/96 Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA CONFITEAS As Resoluções CNE/CEB nº 2/2010 e CNE/CEB nº6/2012
Processo de desenvolvimento	Exposição do conteúdo, debates e reflexões promovidos pela pesquisadora.
Carga Horária:	04 horas
Público:	Docentes e Discentes do Componente Estágio Curricular Supervisionado I dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês.
Local de Aplicação	UNEB, DCH Campus V
Aplicação	Setembro de 2018

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2018.

Quadro 03 OFICINA III

TEMA	Os Programas, a Estrutura Curricular no sistema educativo, materiais didáticos e os sujeitos da EJA
Conteúdo	Estrutura curricular da EJA nas escolas PROEJA Os Sujeitos da EJA Juvenilização na EJA ENCEEJA Materiais didáticos
Processo de desenvolvimento	Exposição do conteúdo, debates e reflexões promovidos pela pesquisadora.
Carga Horária:	04 horas
Público:	Docentes e Discentes do Componente Estágio Curricular Supervisionado I dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês.
Local de Aplicação	UNEB, DCH Campus V
Aplicação	Outubro de 2018

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2018.

Quadro 04 OFICINA IV

TEMA	O Educador da EJA e sua formação
Conteúdo	Quem é o Educador da EJA Qual a formação desse educador O Currículo dos cursos de Licenciatura em Letras da UNEB e a formação do professor para a docência na EJA
Processo de desenvolvimento	Exposição do conteúdo, debates e reflexões promovidos pela pesquisadora.
Carga Horária:	04 horas
Público:	Docentes e Discentes do Componente Estágio Curricular Supervisionado I dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês.
Local de Aplicação	UNEB, DCH Campus V
Aplicação	Outubro de 2018

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2018.

A realização do grupo focal aconteceu durante o desenvolvimento das oficinas de formação descritas acima e foi marcado pelo compartilhamento dos significados extraídos das reflexões em torno do processo de formação coletiva e autoformação do educador dos cursos de Licenciatura em Letras da UNEB, DCH Campus V para o exercício docente na EJA. De acordo com Barbier apud Pimenta; Franco; Santoro (2008, p.119) “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” ao que o autor denomina de uma “abordagem em espiral”. Esta “abordagem em espiral” é representada pela articulação entre pesquisa/ação/reflexão.

Concluídas as etapas de coleta de informações para o desenvolvimento desta pesquisa passamos para a quinta fase que se constituiu no tratamento dos dados e os procedimentos adotados para a descrição, análise e interpretação dos mesmos. Para Minayo (2009, p.80), estas expressões, descrição, análise e interpretação apresentam diferentes concepções. A descrição apresenta as opiniões e considerações dos informantes, o mais próximo possível de suas falas. A análise faz uma decomposição dos dados buscando relações entre as partes decompostas. A interpretação vai além da descrição e da análise, nesta procura-se dar sentido as falas e as ações para se chegar a uma compreensão. Ainda com base em Minayo (2009, p.90):

Podemos considerar que a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Nesse sentido, articulamos a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinam suas características.

Levando em consideração o objeto de estudo, a quantidade e diversidade do material coletado a partir dos estudos tecidos com os teóricos, das observações, do diário de campo, dos diálogos e reflexões realizados nos encontros do grupo focal, com o fim específico de se chegar a uma interpretação segura, nos inspiramos na Análise do Discurso (AC) designada pela professora Laurence Bardin como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para a autora a AC é uma técnica que pode ser utilizada na aplicação de diversos tipos de discursos ou formas de comunicação como textos, documentos ou parte destes, registros realizados a partir de observações, transcrição de entrevistas, diálogos ou narrações, meios de expressões a partir dos quais busca-se categorizar as unidades do texto ou textos que serão utilizados. Para Chizzotti (2006, p. 117) a opção por categorias é importante para que se possa alcançar os objetivos pretendidos e por isso devem ser pertinentes e claramente definidas.

Assim, como forma de sistematizar os resultados de nossa investigação o material coletado foi categorizado a partir dos objetivos específicos traçados nesta pesquisa, levando em consideração as três etapas previstas na utilização da AC segundo Bardin (2011): a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

Neste sentido, a pré-análise constituiu-se na etapa de organização metodológica, escolha do tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados, além do levantamento, estudo do referencial teórico e dos projetos dos cursos de Licenciatura em Letras do DCH, Campus V da UNEB. A segunda etapa constituiu-se na exploração dos materiais coletados, o registro das vozes dos partícipes da pesquisa e a transcrição dos seus discursos, inseridas nos capítulos III, IV e V. Cada capítulo representa uma categoria definida a partir de cada um dos objetivos específicos trilhados para a pesquisa.

Seguindo o que nos coloca Chizzotti (2006), que o pesquisador deve penetrar nas ideias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem, após a decomposição das informações por categorias tentamos identificar no interior de cada uma delas as relações existentes para que pudessemos desvendar os significados existentes e a necessidade de possíveis inferências. A última etapa, tratamento dos resultados e interpretação,

está desenvolvida no Capítulo V, também, e apresenta a sistematização das informações coletadas e o que percebemos em comum dentro de cada uma das categorias.

2 EJA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente, de acordo com a LDBN a Educação de Jovens e Adultos, EJA, constitui-se uma das etapas da educação básica desenvolvida nos níveis fundamental e médio destinada aos jovens e adultos que por algum motivo não conseguiram inserir-se nestes níveis de ensino na idade apropriada ou tiveram que abandoná-los antes de concluí-los. O Professor Ivo Goodson em suas intensas pesquisas e trabalhos sobre a história do currículo diz que as “categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades.” (GOODSON, 2008, p. 11). Dessa forma, não podemos pensar e discutir sobre a EJA na formatação em que ela se encontra nos dias atuais, sem percorrer e compreender o caminho histórico, social e político ao qual foi e está inserida.

Podemos dizer que no Brasil a educação destinada aos jovens e adultos nasceu com o país quando esta passou a ser desenvolvida no período colonial com os jovens e adultos indígenas pelos jesuítas no momento em que eles chegaram às terras brasileiras com a intenção de doutrinar os habitantes nativos que aí viviam, com o objetivo de que eles conhecessem a língua, a religião e a cultura daqueles que estavam tomando posse de suas terras. Inicia-se assim um processo de produção e reprodução sociais no qual predominam-se as prioridades políticas e sociais dos dominantes.

Com a vinda da corte portuguesa para o país foi implantado um sistema de educação de adultos, unicamente, com o objetivo de servir a aristocracia portuguesa. Dessa forma, percebemos que a educação de jovens e adultos neste contexto nasce não como um compromisso com o cidadão nativo, de oferecer-lhes instrução e conhecimentos para que pudessem ter melhores oportunidades de crescimento e inserção social, mas, como uma maneira de prepará-lo apenas para servir aos colonizadores portugueses. As poucas escolas que chegaram ao país neste período estiveram a serviço da elite portuguesa cujo currículo era baseado no código cultural da classe dominante e para a classe dominante.

Após a Independência política do Brasil, no período Imperial, em 24 de março de 1824 foi criada a primeira Constituição brasileira na qual o Título 8º “Das disposições Gerais, e garantias dos direitos civis, e Políticos dos cidadãos Brasileiros” dispunha em seu Artigo 179, incisos XXXII e XXXIII o seguinte:

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis, e Políticos dos cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos da ciência, Belas Letras e Arte. (BRASIL, 1824)

Compreendemos que no texto do documento supracitado, a instrução primária como direito civil deveria ser garantida *a todos os cidadãos* (grifo da autora), e, neste contexto, deveria estar inserida também a garantia de instrução aos jovens e adultos. Infelizmente, esta não foi a interpretação dada por este primeiro documento oficial da união brasileira, visto que não contemplou a população de um modo geral. A educação não se estendeu para todas as classes e níveis sociais.

As camadas populares, os mais pobres e carentes, assim como a população jovem e adulta foram excluídas do sistema educativo e tiveram cerceado o direito básico à educação, o que resultou na elevação do analfabetismo no país. De acordo com Haddad e Di Pierro “Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. (2000, p. 109).

De acordo ainda com os autores Haddad e Di Pierro (2000) essa estatística não teve uma alteração significativa com a mudança do regime político do país, quando o imperialismo foi substituído pela república. Mesmo passados 30 anos do fim do império, em censo realizado em 1920, o Brasil contava ainda com 72% da população acima de cinco anos analfabeta. Segundo os autores, o sistema educativo, neste período, se voltava unicamente para a educação primária das crianças, a alfabetização dos jovens e adultos não se constituía uma preocupação das políticas públicas educacionais.

A Nova Constituição brasileira, promulgada em 1934, delegou à união a competência de fixar um Plano Nacional de Educação, coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país e trouxe em seu texto a obrigatoriedade do ensino primário integral e gratuito, *extensiva aos adultos* (grifo da autora) como uma de suas normas (BRASIL, 1934).

O documento oficial da união que fez referência pela primeira vez a uma educação extensiva aos adultos foi instituído em um período de revolução econômica e política no país com o advento do capitalismo, a chegada das indústrias, a necessidade de mão de obra para o trabalho e o conseqüente crescimento das desigualdades sociais. Neste contexto, a educação dos adultos surge mais uma vez não como um direito do cidadão, através da oferta de uma educação que promova o crescimento intelectual, pessoal, profissional e a inserção social, mas, como proposta

de atender às necessidades políticas e econômicas das elites e dos governantes e a necessidade de mão de obra para atender as indústrias que começaram a se instalar no país.

A luta contra as desigualdades e as injustiças sociais que cresceram neste período com o capitalismo e a busca pelos direitos dos cidadãos incentivou a criação de programas, campanhas e centros de cultura popular com vistas à difusão cultural da classe trabalhadora, ao fomento da educação de adultos e a erradicação do analfabetismo como o Fundo Nacional de ensino primário (FNEP), O Serviço de Educação de Adultos (SEA), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo Paiva (1987, p.160-161) “O final dos anos 40 e início dos anos 50 assiste ao desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação de adultos”.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), uma das primeiras e grandes campanhas contra o analfabetismo, em 1947, fez ressurgir um grande “entusiasmo pela educação” e suscitou a convocação do I Congresso Nacional de Educação de Adultos que viria a discutir sobre os caminhos que tomaria a campanha na guerra contra o analfabetismo. Entretanto, o entusiasmo e as ideias apresentadas neste congresso não foram suficientes para manter os objetivos da primeira grande campanha de massa para a educação dos adultos.

O empenho direcionado pela CEAA para a escolarização e alfabetização contribuiu com alguns avanços, mas, os recursos destinados a sua execução foram ficando cada vez mais escassos e, a partir de 1954, ainda no primeiro e principal objetivo que era a alfabetização dos grandes contingentes populacionais, a campanha entrou em um período de declínio total (PAIVA, 1987).

Os esforços da CEAA e as manifestações em torno da educação de adultos em todo o país no período que vai até 1960 “fizeram cair o índice de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7%” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 111), mas, longe de alcançar uma educação voltada para os jovens e adultos das massas populares e mais carentes como princípio de cidadania e de inclusão social, a campanha contra o analfabetismo constituiu-se como uma ação de bases políticas e econômicas para o sistema governamental do Brasil. Para Paiva (1987, p. 179) “Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais se acompanhava das ideias de “integração” como justificação social e de “incremento da produção” como justificação econômica”.

Observamos que as ações realizadas contra o analfabetismo e a escolarização dos adultos no período supracitado pelos programas e campanhas de fomento à educação de adultos surgiram dos movimentos populares que lutavam em prol dos direitos básicos de todos os cidadãos injustiçados pelo sistema social, político e econômico, mas, em sua maioria, foram criados de maneira desorganizada, desarticulada, fragmentada, e, principalmente, com poucos recursos e investimentos.

Não possuíam materiais pedagógicos e metodologias adequados à alfabetização de adultos e os professores eram improvisados, sem nenhuma formação ou capacitação. Por serem considerados sujeitos imaturos, na educação dos adultos eram utilizadas as mesmas metodologias utilizadas no ensino das crianças nas escolas primárias. Os professores disponibilizados para trabalhar com os jovens e adultos, em sua maioria, eram voluntários ou profissionais despreparados e com baixas remunerações. Estes fatores desencadearam a evasão dos estudantes que se sentiam desmotivados e dos educadores que não queriam se submeter a trabalhar por tão pouco, conseqüentemente, a campanha começou a entrar em declínio demonstrando assim o seu fracasso na guerra contra o analfabetismo e a escolarização dos adultos.

O fracasso da CEAA motivou a convocação do II Congresso de Educação de Adultos, que aconteceu em julho de 1958, com o objetivo de fazer um levantamento das ações que estavam sendo desenvolvidas em relação à educação das pessoas adultas, revê-las e melhorá-las. Neste sentido, educadores de vários estados fizeram Seminários Preparatórios onde discutiram os problemas e as novas diretrizes como ações preliminares do congresso. A formação dos educadores e o currículo dos cursos destinados à alfabetização dos adultos foram temas dos seminários e, em um desses seminários preparatórios, em Pernambuco, o educador Paulo Freire sugeriu:

a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro de espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de surgimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210)

Neste período, o educador Paulo Freire tornou-se referência na educação de adultos, constituindo-se um marco da Educação e Alfabetização de adultos em nível mundial. Com um

método próprio ele não só alfabetizou centenas de cidadãos como também orientou e formou grupos de estudantes de todo o país para que utilizassem o seu método em diversos estados brasileiros. Freire tornou-se um marco não apenas por alfabetizar centenas de cidadãos com um método próprio e eficiente, mas, principalmente, porque a partir de uma educação conscientizadora contribuía para que os sujeitos se libertassem do modo de alienação imposto pela elite e pelos governantes, incentivava a construção de um pensamento crítico, de valorização da cultura popular e de uma sociedade mais livre e democrática. Para Freire (1987, p. 12) “Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”.

As discussões alavancadas no II congresso de Educação de Adultos em 1958, as campanhas e os diversos movimentos de cultura popular surgidos nesta época como o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em Recife, De pé no chão também se aprende a ler, em Natal, e os Centros Populares de Cultura (CPCs) criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) fizeram reverberar por todo o país a necessidade de imprimir mudanças na educação de adultos de ordem pedagógica, cultural, social e política a fim de que a cultura da massa popular viesse a ser valorizada, conhecida e reconhecida e o cidadão pudesse adquirir, através dela, a consciência dos seus direitos e de sua capacidade de atuar na construção de uma sociedade democrática e libertária. Para Freire (1980)

[...] preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar possibilidades de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 1980, p. 20)

Preparar o cidadão para a cidadania, principalmente aquele jovem e adulto que pertencia à classe popular, trabalhadora, não fazia parte das prioridades do sistema político da nação brasileira neste momento, pelo contrário, esse sistema impedia essa formação crítica a fim de evitar que isto pudesse criar uma conscientização política na população carente que iria certamente, fomentar os movimentos de luta a favor dos direitos básicos, incluindo educação de qualidade para todos independente de classe social, idade, gênero, raça ou religião.

Neste contexto, em dezembro de 1961, foi sancionada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei de nº 4.024/61 que reconheceu a educação como um direito de todos, porém, não fazia, ainda, referência direta a educação de adultos, traz no texto do art.27 que poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos para aqueles que se iniciassem

no primário depois dos 7 anos e no art. 99 concedia aos maiores de 16 anos a obtenção do certificado de conclusão mediante exame de madureza. Este exame, que foi mudando de nomenclatura ao longo dos anos, mas segue até os dias atuais, foi e continua sendo uma forma de dar uma certificação escolar àqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular sem, no entanto, oferecer a possibilidade de um avanço intelectual capaz de desenvolver uma conscientização política, social e cultural.

A luta contra a erradicação do analfabetismo e uma educação de jovens e adultos baseada nos ideais de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática pregada por Freire e pelos movimentos de cultura popular foi censurada e reprimida com o advento da ditadura no Brasil, imposta pelo golpe militar de 1964, que não queria a expansão de uma população alfabetizada e consciente de seus direitos.

O Brasil era um país com uma das piores taxas de analfabetismo do mundo neste período, quase 40% da população com mais de 15 anos não sabia ler e escrever. O analfabeto era considerado uma vergonha para o desenvolvimento da nação. “Para o ministro da Educação Moniz de Aragão. Erradicar o analfabetismo era uma exigência do pudor nacional, uma necessidade para que o Brasil pudesse ser ouvido no concerto das Nações” (PAIVA, 1987, p. 205). Por pressão da UNESCO que cobrava dos países membros o compromisso com a educação, novos movimentos surgiram em prol da educação dos jovens e adultos iletrados, entre eles, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL criado pela Lei 5.379/1967 e o Ensino Supletivo pela Lei 5.692/1971.

O MOBRAL foi um movimento do Ministério de Educação e Cultura, MEC, criado pela Lei 5.379/1967 que aprovou o Plano de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos com o objetivo de promover a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos, assistência imediata aos analfabetos com idade entre 10 e 14 anos que deviam ser matriculados em escolas primárias por meio de classes especiais e horários adequados e a *alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 anos ou mais por meio de cursos especiais, com duração prevista de 9 meses.*⁴(BRASIL, 1967).

Ao contrário do que era pregado nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos antes do período militar, tratava-se de uma alfabetização opressora, um programa que não se preocupava com a formação do homem que vivia às margens da sociedade nem com as

⁴ Grifo da autora

diversidades culturais e particularidades próprias de cada local ou região, se preocupava apenas em ensinar a ler e escrever o próprio nome, preparar uma máquina para o mercado de trabalho e baixar os números do analfabetismo mascarando as estatísticas para mostrar um desenvolvimento social e cultural no país que, de fato, não era real. Concordando com Paulo Freire:

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 120)

Segundo Freitag (1992), este não foi o primeiro programa de alfabetização de adultos, mas, o primeiro movimento no qual o governo assumiu um caráter ideológico explícito tendo como objetivo elevar a força de trabalho e promover os valores do capitalismo autoritário.

Em agosto de 1971 foi sancionada a Lei de nº 5.692 que reformou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus trazendo em seu texto, pela primeira vez em documento legal, um capítulo direcionado a educação de jovens e adultos, denominado de Ensino Supletivo. De acordo com o art. 24 deste capítulo o ensino supletivo tinha como finalidade “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.”.

No que se refere aos docentes para atuar no Ensino Supletivo, de acordo com o art. 32 da lei “terão preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino”. Entretanto, se a educação dos jovens e adultos com a finalidade de prepará-los intelectualmente e politicamente não se constituía uma premissa dos sistemas governamentais a formação do educador também não fazia parte desse rol de interesses, ficando assim delegados aos profissionais que já atuavam em turmas de alfabetização de crianças a função de alfabetizar os adultos, que acabavam utilizando as mesmas metodologias, técnicas e materiais didáticos disponibilizados para esse fim. Até então, também não existia um currículo próprio destinado à escolarização dos jovens e adultos que se preocupasse e contemplasse as suas diversidades e especificidades.

Com a 5692/71 percebeu-se um avanço na educação das pessoas jovens e adultas por sua “institucionalização” através da reforma da LDB, mas, o que não podemos considerar é que isso tenha atendido aos anseios de ascensão pessoal e social da classe popular e trabalhadora neste período, uma vez que o caráter político e ideológico do sistema capitalista continuou sendo o mesmo: recuperar o atraso escolar, formar mão de obra para o trabalho, além de oferecer exames de aceleração que dariam acesso a outros níveis de ensino regular, mas, que pouco se

concretizavam por falta de oferta para continuidade do ensino em nível de 2º grau e principalmente, superior, para a referida classe.

Alfabetizar os jovens e adultos, oportunizando-os avançar como cidadãos de direito politicamente ativos e partícipes na construção de uma sociedade igualitária não fazia parte do rol de objetivos das campanhas de escolarização dos jovens e adultos do período militar. De acordo com Freitag (1992, p.123) “O ensino supletivo, no sentido mais amplo, abrangendo também, portanto o MOBRAL, em verdade só serve de Alíbe para um sistema educacional altamente elitário e excludente”.

Somente após 21 anos de ditadura militar, com a retomada do poder pelos, em 1985, imprimiu-se novas ações para a educação de jovens e adultos. De acordo com o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, o MOBRAL passou a denominar-se Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar e deveria promover captação dos recursos para a execução dos programas de alfabetização e educação básica; formular projetos e orientar sua execução, incentivar o aprimoramento de metodologia. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) com a queda dos militares a educação de jovens e adultos, realizada a partir do ideário da educação popular desenvolvida clandestinamente, começou a ganhar visibilidade e influenciar programas públicos e comunitários.

Em 1988, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil trouxe em seu texto um grande avanço para a educação de jovens e adultos ao instituir que a educação básica obrigatória e gratuita *é um direito de todos os cidadãos* (grifo da autora). A Constituição previu também a criação de um plano nacional de educação, de duração decenal destinado à erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, melhoria na qualidade do ensino e formação para o trabalho.

Entretanto, apesar da garantia inserida no documento oficial da união, a luta a favor de uma educação voltada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização prosseguiu sem prestígio e posta às margens pelas políticas públicas que pouco destinava investimentos orçamentários para a educação destes sujeitos. Currículos que não eram compatíveis com os sujeitos da EJA, materiais didáticos e pedagógicos totalmente fora da realidade dos estudantes jovens e adultos e professores sem formação ou capacitação.

Os anos 90 trouxeram novas reformas educacionais e novas expectativas para a EJA como a extinção da Fundação Educar e a conseqüente transposição de responsabilidade pública com a

educação de jovens e adultos da união para os municípios. Em dezembro de 1996 foi sancionada a nova LDB, 9.394/96, na qual a EJA passa a ser definitivamente institucionalizada ao ser inserida no Capítulo II, Da Educação Básica, Seção V “Da Educação de Jovens e Adultos” como uma modalidade da Educação Básica. Sem dúvida, grande avanço para a educação de jovens e adultos, entretanto, mais uma vez, esta não se caracterizou como uma mudança na efetiva funcionalidade da EJA para as políticas educacionais. Mostra disso foi a sanção da lei 9.424/96 que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, cujos recursos foram destinados ao ensino fundamental e consideradas as matrículas dos alunos regulares da 1ª a 8ª série, excluindo aqueles que estavam matriculados no ensino supletivo, deixando a EJA mais uma vez às margens das políticas públicas educacionais, sem investimento orçamentário que garantisse aos sujeitos desta modalidade uma educação com mais qualidade.

Para Rummert e Ventura (2007) houve também um destaque dado à Educação Profissional na Nova LDB e, principalmente, o decreto de nº 2.208/97, revogado em 2004 pelo Decreto 5.154/2004. Segundo as autoras esse decreto contribuiu para a descaracterização da EJA, principalmente quando deliberou a promoção da educação profissional em níveis independentes, I básico, II técnico, III tecnólogo, dos quais a oferta para o nível básico acontecia independente de escolarização prévia. Essa formatação de acesso ao sistema educativo com vistas a uma formação profissional que não exigia uma formação inicial desencadeou uma nova identidade da EJA que passou a apresentar-se ainda mais heterogênea e fragmentada.

Ainda segundo as autoras, essas modificações estruturais na EJA não modificaram a sua “marca histórica” que sempre foi a de alfabetizar e inserir na escola os jovens e adultos que estavam fora do sistema educativo priorizando a “redução dos indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33).

O que percebemos é que o avanço no campo da institucionalização da EJA não significou um avanço real em sua oferta, estrutura e organização pedagógica que deveriam contar com a garantia e apoio das políticas públicas educacionais para a sua execução. O período compreendido entre os anos de 1996 e 2001, segundo estatísticas do IBGE, apresenta um pequeno declínio nas taxa de analfabetismo entre as pessoas a partir de 15 anos, 14,6% e 12,4% respectivamente, entretanto, não representou um ganho significativo baseado nos pressupostos de

uma sociedade democrática que deve ter como premissa a igualdade de direito a todos os cidadãos e a promoção de uma educação de qualidade que conduza o indivíduo à inserção social e ao desenvolvimento das competências exigidas no novo cenário econômico e político do país.

No percurso histórico da EJA com vistas a sua promoção e incentivo, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, CONFITEA, desde 1949, quando aconteceu a primeira na Dinamarca, até o ano de 2009 na quinta em Belém/ Brasil, tem se constituído como um dos mais importantes fórum de discussões e tem se tornado um espaço influente de reflexões e lutas a favor desta modalidade de ensino e do enfrentamento em torno dos desafios surgidos para a sua manutenção e a promoção de uma educação de qualidade preocupada em promover o desenvolvimento humano e social dos jovens e adultos. Entre os documentos extraídos das CONFITEAs, a Declaração de Hamburgo construída na V, ocorrida em 1997, diz que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores, como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO/CONFITEA apud IRELAND, T. D; SPEZIA, C.H. 2014, p. 215)

O desenvolvimento social e econômico de um país deve ser construído a partir da oferta de uma educação de base que seja capaz de alcançar todas as classes sociais e toda a população, incluindo aqueles que não tiveram acesso a essa educação, a fim de garantir a todos os cidadãos, independente de idade, gênero e raça a igualdade de direitos e oportunidades. Essa educação de base deve garantir não somente uma alfabetização funcional, mas, principalmente, a aquisição de um conhecimento que seja capaz de intelectualizar o cidadão no sentido de que ele possa tornar-se um sujeito político e social ativo e participe na construção de uma sociedade democrática e igualitária.

A partir de 2003, o novo governo que assume a presidência do Brasil imprime novos e significativos rumos a EJA. Neste mesmo ano foi criado o Programa Fazendo Escola que a princípio se restringiu aos chamados bolsões de pobreza até o ano 2004, mas, nos anos subsequentes, 2005 e 2006, foi ampliado e passou a dar apoio financeiro a todos os alunos matriculados na EJA. No segundo semestre de 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado

(PBA) que apresentou como objetivos criar oportunidades e promover uma educação de qualidade aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência ao ensino fundamental, mobilizou gestores educacionais e municipais e implementou políticas de formação. Entretanto, o PBA não foi um programa que ofereceu aos jovens e adultos um ganho significativo em termos de qualidade de ensino e aquisição de conhecimentos, pois, segundo Castelli Jr:

Foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas.

(CATELLI JR, 2014 apud HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 207)

Como podemos observar do que nos fala o autor supracitado, apesar dos avanços e conquistas a EJA mantinha ainda em sua estrutura problemas de investimento dos órgãos públicos e financiamento orçamentário que percorreram a sua trajetória e se mantém até os dias atuais, desencadeando um funcionamento pedagógico precário uma vez que não eram disponibilizados materiais didáticos adequados elaborados a partir de um currículo próprio, pensado e construído para um público tão diversificado e com tantas especificidades.

Ainda neste governo, em 2005 foi criado o Projovem com o objetivo de oferecer aos estudantes de 15 a 29 anos a reintegração escolar, qualificação profissional e desenvolvimento humano em quatro modalidades: Projovem Adolescente; Projovem Urbano; Projovem Campo e Projovem trabalhador.

Em âmbito federal, em 2006 foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA que visa abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, considerando as características dos jovens e adultos atendidos, podendo articular-se ao ensino fundamental e médio com o objetivo de elevar o nível de escolaridade do trabalhador e ao ensino médio, integrado com este ou concomitantemente. (BRASIL, 2006).

Segundo a Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (BRASIL, 2009), no ano de 2006 a EJA passou a ser incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com previsões de que em três anos todas as matrículas dos alunos deste ensino fossem contempladas. Para Haddad e Di Pierro

(2015) apesar da inclusão da EJA no Fundef não ter se mantido de forma progressiva os recursos disponibilizados foram maiores que os já mantidos até então.

Ao longo de sua trajetória, como vimos, ações, campanhas e alguns programas nas esferas municipais, estaduais e federais, assim como em termos institucional e legal têm marcado alguns avanços no campo da EJA. Podemos observar: a Constituição de 1934 quando se colocou a educação como um direito de todos, a de 1988 quando a garantia e obrigatoriedade do ensino fundamental é extensiva aos que foram excluídos da escola, a LDB/96 que incluiu a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, a emenda Constitucional de Nº 59 que reformulou o texto do Art.208 apresentando a obrigatoriedade e garantia de um ensino público gratuito dos 4 aos 17 anos e podemos citar ainda o Decreto Nº 7.626/2011 que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp) “com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”. (BRASIL, 2011).

Entretanto, apesar dos programas de desenvolvimento educacional e ações legais institucionalizadas em torno da EJA, principalmente na última década, as estatísticas têm demonstrado que as taxas de alfabetização dos brasileiros acima de 15 anos caíram menos de 4% entre o período de 2005 e 2015, segundo a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio-Pnad /IBGE e cerca de 13 milhões de pessoas jovens e adultas ainda estão em situação de analfabetismo. Ainda de acordo com a Pnad em 2015, 52% dos brasileiros de 25 anos ou mais tem apenas o ensino fundamental completo. Outro dado que tem chamado atenção é o fato de que entre 2014 e 2015 as matrículas na EJA caíram 2,81%.⁵

Desde a sua constituição a EJA apresenta algumas especificidades que se constituem em grandes desafios no desenvolvimento e execução dos programas de alfabetização e da educação inicial e continuada dos sujeitos que estão inseridos neste contexto, como a diversidade encontrada nas salas de aula compostas por indivíduos com diferenças de idade, gênero, grau de instrução, renda, raça, religião. Outro problema que está presente na caminhada da EJA são os investimentos das políticas públicas que estão sempre colocando-a as margens das prioridades educacionais, dando pouca relevância aos problemas reais que estão presentes nas estruturas das escolas, nos materiais didáticos, nos currículos e na formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino.

⁵ www.todospelaeducacao.org.br. Último acesso em 19/06/2018

As estatísticas revelam que muito ainda necessita ser feito de modo que a oferta da educação de jovens e adultos venha a realizar-se de forma mais consistente e representativa para os indivíduos que compõem os numerários do analfabetismo total ou funcional no país. Faz-se necessário compreender e conduzir os elementos constituintes desta modalidade para além de uma educação que deve ser oferecida apenas como um direito constitucional, mas que tenha como principal finalidade a promoção de uma educação que atenda aos interesses e anseios dos sujeitos e principalmente a sua inserção e reconhecimento social, assim como a liberdade de divulgar a sua cultura e participar da vida política e econômica do país sem repressões ou preconceitos.

Na promoção de uma educação que atenda as demandas dos sujeitos da EJA e a fim de que venha a realizar-se de forma mais consistente é importante pensar em uma estrutura curricular para esta modalidade que se preocupe com um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração todas as suas especificidades. Neste sentido o currículo torna-se um elemento essencial e deve ser construído não como um amontoado de disciplinas fragmentadas, mas, que tenha como elemento condutor os sujeitos e suas necessidades.

2.1 CURRÍCULO: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES E ENTENDIMENTO

Muitos são os debates e discussões em torno da organização e construção dos conhecimentos escolares nas instituições educacionais e formativas, as aspirações e os objetivos relacionados a tais conhecimentos. Neste contexto, o conjunto de ações desempenhadas para a formação e desenvolvimento do conhecimento escolar é denominado de currículo. De acordo com Goodson (2008), partindo da etimologia da palavra *Scurrere* do latim, o vocábulo currículo apresenta-se como um curso a ser seguido.

Para Macedo (2013), o currículo é considerado pelo senso comum educacional como um documento através do qual a formação é organizada e através dele organiza-se os conhecimentos, os métodos e as atividades em disciplinas ou matérias. Essa conceituação dada pelo senso comum é uma forma tradicional de definir o currículo e está muito relacionada a forma como Bobbitt o percebe, como uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados e, neste sentido, o currículo é organizado a partir de norma, padrões. De acordo com Bobbitt “a educação, tal como a usina de fabricação

de aço, é um processo de moldagem”. (SILVA, 2017, p. 24). Para este autor, os sistemas educacionais deveriam funcionar tal como as indústrias.

Essa configuração tradicional dada ao currículo escolar por Bobbitt está relacionada à maneira de perceber o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como espaço de instrução com o objetivo único de repassar um conjunto de habilidades comuns aos estudantes e instrumentalizá-los para uma sociedade industrial e capitalista. Sob a ótica marxista este é o reflexo do capitalismo em torno da educação e o currículo um elemento de reprodução das classes dominantes e, conseqüentemente, das desigualdades sociais. Desta forma, constitui-se o currículo como um instrumento político e ideológico vinculado às estruturas de classe e de poder.

Contrapondo-se ao modelo curricular tradicional e dominante, as teorias críticas do currículo passaram a enfatizar os questionamentos em torno dos elementos de formação educacionais e sociais. Segundo Giroux (1997), o modelo tradicional de currículo, “a escola como metáfora da fábrica”, não utiliza um modelo curricular preocupado em utilizar o conhecimento como um elemento de transformação social, ao contrário, o conhecimento é divorciado do significado humano, deixa de ser questionado, analisado e negociado e passa a ser administrado e dominado. Nele o currículo se apresenta como algo a-histórico e externo ao indivíduo. Giroux assume uma postura totalmente crítica e contrária às ideias tradicionais do currículo que se preocupavam com a racionalidade e a eficiência burocrática desconsiderando os aspectos sociais e históricos do conhecimento, considerando que esses ideais culminam em relações de controle e poder e contribuem para a reprodução das desigualdades e injustiças.

Para os críticos do currículo tradicional o que importa não são as técnicas que serão determinadas pelo currículo, mas, compreender o que ele pode desenvolver e proporcionar no âmbito de toda a sociedade. De acordo com Macedo (2013, p.38) “É aí que o ângulo muda e se reconfigura, e a atenção da teoria crítica volta-se para compreender o que o currículo faz com as pessoas e as instituições e não apenas como se faz currículo”. Ainda de acordo com o autor, neste sentido, o currículo se caracteriza como uma edificação dos sujeitos sociais, suas intenções, sentidos e poderes.

De acordo com os críticos da teoria tradicional, o currículo não pode ser concebido como algo estático, isolado e descontextualizado. No processo de organização e construção do conhecimento escolar ele precisa ser um elemento histórico, social, político e cultural para que

seja capaz de promover o desenvolvimento crítico e politizado de todos os sujeitos sociais que compõem o universo escolar. Para autores da teoria crítica do currículo como Freire (1987) que percebe o currículo como elemento de libertação e emancipação, a acumulação e a categorização dos conteúdos são elementos para uma “educação bancária”, o tipo de educação onde o sujeito é totalmente passivo, recebe tudo que lhe é transmitido como verdade absoluta, atuando apenas como uma caixa de depósito. Ao contrário, para os críticos os conhecimentos devem ser algo ativo e dialético através dos quais as pessoas possam produzir significados sociais e as escolas agentes de socialização constituídas por ações coletivas que devem percorrer e transitar por todos os âmbitos de sua organização. (SILVA, 2017)

Segundo Michael Apple, precisamos

[...] examinar criticamente não apenas como um estudante adquire maior conhecimento (questão dominante em nosso campo preocupado com a eficiência), mas “por que e como aspectos particulares da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual e objetivo” De que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade? Como é que as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais do saber como verdades inquestionáveis? (APPLE, 1975, apud GIROUX, 1997, p. 56)

Apesar dos estudos e discussões na área do currículo escolar persiste ainda uma conotação muito tradicional relacionado ao termo que deságua na prescrição de um documento escrito, o currículo oficial, formal, construído tal qual uma receita na qual se colocam uma série de prescrições destinadas cada uma às áreas ou disciplinas e para as quais devem ser prescritos os saberes a serem transmitidos, distribuídos por nível escolar, predeterminados pelos documentos oficiais que orientam o sistema educativo. O espaço escolar ainda é percebido como uma esfera fechada que obedece a determinadas normas, modificável apenas e quando os resultados quantitativos desejados não são satisfatórios.

Ao contrário, a escola e o currículo devem, em conjunto, exercer a sua função socializadora e ambos construídos de maneira que possam desenvolver nos estudantes habilidades a partir das quais os mesmos devem ser capazes de discutir, questionar e atribuir significados aos que estão aprendendo, inclusive, compreender que o currículo é um elemento ativo e está muito além de ser apenas um documento oficial no qual estão prescritos os conteúdos e as fórmulas que devem ser utilizadas e transmitidas. Segundo Arroyo (2016, p. 119) “Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas

experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. ”

Como espaço sócio-político a escola e o currículo devem ser construídos e constituídos levando em consideração os atos de currículo que, de acordo com por Macedo (2014) são compostos por todas as ações, atividades, participações e intervenções envolvidas em um processo de formação sob uma perspectiva socioconstrucionista na qual o currículo é visto como uma construção social edificada a partir das ações e dos atores curriculantes “implicados em suas ações e tessituras, entretecidas na experiência formativa, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais etc.” (MACEDO, 2014, p. 107).

Nessa dinâmica de organização do currículo escolar existem alguns elementos que surgem por trás de determinadas intenções e comportamentos e que não estão explícitos ou descritos no currículo oficial, é o que se denomina de currículo oculto. De acordo com Silva (2017, p. 78) “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” Segundo o autor, apesar de não existir propriamente uma teoria do currículo oculto este atraiu uma atenção especial dos críticos ao perceberem que as crianças e jovens aprendem com as exigências de adaptação que estão implícitas no processo de socialização a que são submetidas no espaço escolar, a exemplo das regras e normas que se estabelecem e através das quais, indiretamente, são repassados conhecimentos relacionados à obediência, a autoridade, as relações de poder, dominação e subordinação e, conseqüentemente, as divisões de classes.

Críticos como Freire e Giroux apontam para um currículo que apresente a emancipação e a libertação como princípios norteadores de um processo pedagógico no qual os sujeitos alvo desse processo sejam participantes ativos na construção de seus próprios significados sociais e uma conscientização política que os torne capazes de identificar as ações presentes nas instituições escolares, como as que estão implícitas no currículo oculto, que tentam controlar e reproduzir uma sociedade homogeneizadora, hierárquica, dominante e segregadora. Concordando com Silva (2017, p.80) ao referir-se ao currículo oculto “O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz. Supostamente, é essa consciência que vai possibilitar alguma mudança”.

Podemos inferir que essa característica homogeneizadora e hierárquica apresentada pela sociedade se encontra presente também na estrutura disciplinar encontrada nos currículos. De acordo com Giroux (1997) Michael Foucault mostrou que a disciplina como elemento de controle e organização social surgiu no final da era clássica e prevaleceu no período moderno. Ainda de acordo com Giroux a disciplina limita o discurso, apresenta um conjunto particular de termos e estuda um conjunto estreito de coisas, fazendo com que muitas questões importantes sejam perdidas entre os limites que são postos nas diversas disciplinas. Para o autor essas limitações são reforçadas pelas instituições através de recompensas e punições e pertencem a uma classificação hierárquica.

Concordando com Macedo (2013) a organização disciplinar e não comunicante do currículo formal que apresenta o conhecimento de maneira fragmentada nos influencia a ver o mundo que habitamos e a nossa sociedade também de maneira fragmentada e mantém todos os atores curriculares presos cada um em seu território disciplinar impedidos de manter diálogos mais amplos e contextualizados. É necessário um fazer curricular que ultrapasse os campos específicos de cada disciplina e a participação ativa dos sujeitos e suas vivências e experiências com vistas a promover um conhecimento de mundo mais significativo. Para Arroyo (2016, p. 119) “Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade”.

A resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, construída com base nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, do Conselho Nacional da Educação, da Câmara da Educação Básica, apresenta uma proposta para a criação de cursos de formação de professores da educação básica e determina que devam ser considerados, entre outros fatores: a necessidade de orientações normativas nacionais para a formação do profissional docente da educação básica frente à complexidade da educação brasileira; a concepção sobre o conhecimento, educação e ensino como fator indispensável à destituição da fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional; a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; uma docência baseada em um processo ativo construído a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos que levem em consideração

a realidade concreta dos atores curriculares e o currículo seja um conjunto de valores que dê significado e contribua para a construção social, cultural e política do cidadão. (BRASIL, 2015).

De acordo com as considerações trazidas pelas diretrizes, devemos fomentar a construção de uma educação que tenha como base um currículo pautado no desenvolvimento de conhecimentos articulados e nas ações empreendidas por seus atores, advindas do contexto social, político e cultural em que estão inseridos. O currículo oficial apresenta-se como elemento central na organização do sistema de ensino e orienta a estruturação dos cursos escolares e acadêmicos e, apesar das intenções das diretrizes curriculares, o que percebemos nas instituições educativas são currículos rígidos, pautados no ordenamento dos conhecimentos disciplinares com propostas de avaliações quantitativas.

Neste cenário se inserem os cursos de formação docente em nível de graduação, as licenciaturas, nas quais cada curso representa um pedaço ou um recorte do conhecimento, visto que seus currículos são totalmente voltados para a formação em uma área específica: português, matemática, história, geografia, língua estrangeira, física, química, biologia e de acordo com estes os professores são preparados unicamente para trabalhar com uma destas disciplinas nas salas de aula.

Com um currículo voltado para uma área específica, os cursos de formação inicial do professor apresentam uma estrutura totalmente disciplinar com vistas à preparação de um profissional para ministrar o conteúdo da disciplina relacionada ao curso. Assim também ocorre nas formações continuadas, especializações e capacitações onde sempre se busca uma relação específica à área ou disciplina do curso com a qual trabalham: metodologias aplicadas ao ensino da disciplina, materiais didáticos para usar na aprendizagem dos conteúdos da disciplina, métodos e técnicas para a aprendizagem de tal área/disciplina. Um verdadeiro ostracismo disciplinar.

Pensar cursos de formação docente estruturado a partir de um currículo moldado por disciplinas é visualizar ações curriculares mecânicas nas quais a formação pedagógica confunde-se com instrução ou treinamento e o professor vai ser preparado para ser o transmissor de como ensinar e aprender os conteúdos determinados pelas diretrizes do currículo, o que significa limitar a formação. O processo educativo e formativo não pode se limitar a preparar o profissional da educação apenas por recortes do conhecimento.

Concordando com Macedo (2014), o currículo aparece como um organizador/implementador de conhecimentos eleitos como formativos e por isso articulador das políticas e práticas educacionais, mas, não se pode constituir um trabalho pedagógico formativo a partir de um currículo estruturado com esta única aplicabilidade. Não se trata apenas de desenvolver conteúdos distribuídos por disciplina em sala de aula guiados por documentos que organizam e direcionam o que deve ser transmitido como conhecimento legítimo.

Consultando a LDBN/9394, lei que rege, organiza e instrui as diretrizes curriculares de todo o sistema educacional brasileiro, no Título V dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, encontramos no Capítulo I, Art. 21 a composição dos Níveis Escolares: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II- educação superior. No Art. 21 do Capítulo II, Da Educação Básica, consta na Seção I, das Disposições Gerais, os Art. 22 a 28 que tratam de regras de organização para a educação básica nos níveis fundamental e médio (Art. 24); versam sobre o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio pontuando que este deve apresentar uma *base nacional comum-BNC* (grifo da autora) complementada por uma parte diversificada na qual deveria ser inserida as características sociais, culturais e econômicas de cada localidade e dos educandos.

Uma BNC significa a homogeneização em todos os níveis e modalidades. Concordamos que a organização e orientações no sistema educacional em um país tão extenso fazem-se necessário, mas, em que situações e como é utilizada? Onde entram as especificidades de cada grupo, cada sujeito e a autoria dos docentes? Em uma sociedade marcada pela diversidade como trabalhar uma base comum? Quem serão os beneficiados? Será que a parte diversificada em um currículo que trabalha com recortes do conhecimento vai conseguir dar conta de uma realidade tão complexa como a nossa diversidade social, ética, racial, de gênero, campo, periferia?

Se voltarmos as nossas reflexões para uma das modalidades da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos que é constituída por grupos que apresentam todas estas características em uma só sala de aula, como pensar uma BCN? O Art. 38 da LDB diz que os cursos e exames destinados a esta modalidade serão orientados também pela BCN. Como pensar orientações destinadas ao Ensino Fundamental e Médio “regulares” sendo aplicados na EJA?

Seguindo com a LDBN, sobre a formação dos professores da educação básica, o § 8º do Art. 61 dispõe que “Os currículos dos cursos de formação docente terão por referência a Base

Nacional Comum Curricular”, ou seja, os docentes devem ser preparados com base no que irão ensinar em sua área de conhecimento nos níveis de ensino. De acordo com o Art. 62 a formação mínima exigida é em nível superior, em curso de licenciatura plena para a educação infantil, ensino fundamental e médio. No que se refere à formação do educador da EJA, ainda que seja uma modalidade institucionalizada da educação básica a LDBN não dispõe de nenhuma orientação curricular específica, embora apresente tantas especificidades, ficando a cargo das licenciaturas prepará-lo seguindo as mesmas orientações para a formação do professor do ensino fundamental e médio regulares.

As Licenciaturas e a Pedagogia são os cursos em nível superior destinados à formação dos professores. A estrutura e organização curricular destes cursos são dispostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de acordo com a resolução N° 2/2015, conforme o Art. 2°:

Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada em Nível Superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 04)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior apresentam em seu texto um grande avanço na compreensão que coloca sobre a docência no sentido de percebê-la como uma ação educativa que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares, pedagógicos que se desenvolvem a partir de valores éticos, estéticos, linguísticos, sociais e políticos e que o processo ensinar e aprender se dá em constante diálogo com o mundo. O texto deste documento apresenta também propostas curriculares destinadas à formação do docente como a articulação entre teoria e prática, um processo formativo com base teórica e interdisciplinar, articulação entre as instituições de ensino superior e educação básica, assegurar ao futuro professor o domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, assim como a capacidade de identificar questões e problemas socioculturais e educacionais entre outras.

Quanto à estrutura e currículo dos cursos de formação de professores em nível superior, que tem que ter no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico o § 2° do Art. 13 dispõe que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 16)

O que inferimos a partir do excerto acima sobre os cursos de formação do docente da educação básica é que a EJA fica excluída em todas as propostas e orientações curriculares. Percebemos também que apesar da inserção de temáticas diversificadas no currículo os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, as licenciaturas, devem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Acreditamos que a criação de diretrizes, normas e orientações destinadas ao sistema educativo é importante e necessária do ponto de vista político organizacional do país e do próprio sistema educativo, entretanto, infelizmente, o que acontece é que acaba tornando-se um território de poder, disputa e controle, e tal como a manutenção da fragmentação do conhecimento, contribui para a fragmentação das classes e manutenção de uma hegemonia a favor das classes dominantes.

É necessário ir além dos saberes legitimados pelas disciplinas ordenadas nos currículos formais que se apresentam de maneira desarticuladas e como recortes do conhecimento. De acordo com Arroyo (2016, p. 217) “Enquanto os cursos continuarem formando docentes por disciplinas reproduzirão em qualquer nível de ensino o que aprenderam a fazer”. Não estamos relegando o valor dos conteúdos específicos de cada campo do saber, entretanto, é basilar apreendê-los, utilizá-los e acima de tudo saber ressignificá-los socialmente e politicamente. Para isso precisamos reconhecer os conhecimentos sociais e culturais trazidos das práticas sociais, do contexto em que estão inseridos todos os atores curriculares e percebê-los como legítimos também. De acordo com Santos (1996, p.17):

Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um certo grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento.

Neste contexto, não se pode pensar o conhecimento como uma sequenciação de conteúdos desarticulados e os alunos como meros destinatários do que ensinar e aprender. O conhecimento deve ser um instrumento de desenvolvimento social e político e o currículo um dispositivo organizado a partir dos atos de currículo constituídos a partir de conhecimentos específicos das diversas áreas do saber, e, sobretudo, dos saberes próprios dos sujeitos e do contexto onde estão inseridos, de suas práticas sociais e culturais.

Foi pensando em um processo pedagógico que partisse do contexto social, político e cultural dos indivíduos que o Professor Paulo Freire, na década de 60, alfabetizou centenas de jovens e adultos. Seu método de alfabetização partia de um processo dialógico entre educador e educando, não era um saber imposto, fabricado, a partir do qual o aluno aprendia pela memorização, ao contrário, partia-se do universo vocabular dos alunos extraído de suas práticas sociais. O conhecimento só pode ser validado no momento em que os sujeitos são capazes de percebê-lo em uso, relacioná-los, compará-los, argumentá-los e revalorizá-los, utilizando-os como um instrumento de libertação e não de opressão.

2.2 A EJA E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se que todas as mudanças educacionais são reflexos dos avanços advindos do contexto histórico, social, político e econômico que demandam formação e ressignificação da identidade do profissional da educação no contexto da sociedade atual. Entretanto, apesar das mudanças propostas e realizadas, essa discussão ainda é bastante controversa e de difícil solução. Todos os processos configuradores da sociedade, incluindo a organização do sistema de ensino e a formação do profissional da educação, estão em estreita e recíproca relação e se influenciam mutuamente.

O que a história retrata sobre a trajetória do professor é que viveram, durante muito tempo (séculos, talvez), a serviço de comunidades eclesiais, que agiam de acordo com as virtudes, com a religião pregada nos mosteiros fundamentada na obediência e na vocação. Do século XX até os dias atuais, “eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram/são confiadas pelas autoridades públicas estatais. Assim, os

professores sempre estiveram sob o comando de poderes maiores e mais fortes que eles” (TARDIF, 2005. p. 243).

No campo legislativo e institucionalizado da formação docente ou preparação do profissional da educação, as Escolas Normais são as primeiras instituições criadas com este objetivo. A primeira foi instalada em Paris em 1795 e ao longo do século XIX países da Europa e da América foram criando as Escolas Normais com objetivo de preparar os professores para o exercício da docência e, a princípio mais com caráter científico sem uma aparente preocupação com a formação didático-pedagógico dos educadores. O Brasil segue a tendência dos demais países e também recorre às escolas normais para preparar os profissionais da educação. (SAVIANI, 2005).

A Escola Normal surge como a primeira instituição com aspirações relacionadas à formação do professor e passa por diversos períodos de instabilidade e descrédito. O decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881, estabeleceu algumas mudanças no currículo destas escolas com vistas à preparação e qualificação do profissional do magistério, que passou a apresentar uma diversidade maior de disciplinas das áreas técnicas e científicas e a inclusão de uma disciplina de formação pedagógica que fizeram suscitar as discussões e mudanças relacionadas à docência e à formação do professor. Neste sentido, de acordo com Tanuri (2000, p. 67) “Pode-se dizer que a menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular”.

Desde a criação da Escola Normal até os primeiros trinta anos da República são consideráveis as preocupações e as mudanças que surgiram em torno da figura do profissional da educação. Inicialmente, os professores eram preparados tendo como premissa a mesma base curricular que era utilizada nas escolas primárias, ou primeiras letras, por considerar que para ser professor seria suficiente que ele tivesse o mesmo conhecimento que deveria ser transmitido à criança, sem preocupações com os aspectos pedagógicos e metodológicos das aulas.

Somente a partir da reforma paulista, dirigida por Caetano de Campos, foram criadas as escolas-modelo anexas para a formação docente, responsáveis pela introdução prática do profissional da educação. Considerada por Saviani (2009) a mais significativa mudança no processo de formação e preparação do educador, caracterizou a preocupação com a práxis docente e influenciou, neste período, muitos estados brasileiros a criarem diversas e diferenciadas reformas, decretos e leis em torno da organização educacional e estrutura curricular da escola normal.

Nesse contexto de reformas do ensino brasileiro e preocupado com a formação docente, em 1932, Anísio Teixeira implantou o primeiro Instituto de Educação no Distrito Federal e, em

1933, Fernando de Azevedo inaugurou o Instituto de Educação de São Paulo. Ambos seguiam a mesma estrutura curricular para a Escola de Professores que, de acordo com a Exposição de motivos que acompanha o Decreto de nº 3810 de 19 de março de 1932, constituiu-se em um curso geral e introdutório com disciplinas que visavam a uma preparação técnica, comum a todos os programas; os cursos de especialização direcionados à formação do professor de acordo com o nível de ensino escolhido; o curso de resumos composto por uma sistematização dos conhecimentos mais gerais da educação, baseados em uma visão social e filosófica do trabalho docente e o curso prático. Este último era realizado a partir do segundo trimestre do curso nas escolas laboratórios em três etapas: inicialmente observação do ensino, depois coparticipação ou experimentação no ensino e por último a participação com a regência regular de classes nas escolas que serviam de laboratório. De acordo com Tanuri (2000, p. 74) “Com isso, a preocupação central do currículo da escola normal desloca-se dos “conteúdos” a serem ensinados para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação””.

Em 1934 e 1935 os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal, respectivamente, foram elevados ao nível universitário. Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal na qual foi incorporada a Escola de Professores que passou a ser Escola de Educação e em São Paulo foi criada a USP.

A partir do decreto lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que se estendeu para todo o Brasil, nasceu então a Faculdade de filosofia da Universidade do Brasil, eleita como referência na criação de outras escolas de nível superior e foram instituídos os cursos de Pedagogia com o objetivo de formar os professores das Escolas Normais e o Curso de Licenciatura que formariam os professores das disciplinas específicas na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, oferecidos em quatro anos, dos quais os três primeiros eram compostos pelas disciplinas específicas, e o último ano de formação didático (SAVIANI, 2009).

Interessante observar que a organização e estrutura dos primeiros cursos de formação docente de nível superior, os cursos de Pedagogia e Licenciatura, criados pelas Universidades do Brasil e São Paulo, seguidos por todo o território brasileiro, apresentavam um currículo mais centrado e mais preocupado com uma formação cultural ou específica e menos pedagógica, como os das Escolas Normais, que fora tão criticado e tantas vezes reformado, e excluem as escolas laboratório, incluídas para melhor e mais adequada formação do professor na qual o aluno se

inseriria desde o início do curso em um processo de pesquisa, construção e desenvolvimento de sua práxis docente.

Desde a criação das Escolas Normais, dos Institutos de Educação e a criação das primeiras Universidades a preocupação em torno da formação do profissional da Educação sofreu diversas mudanças, todas voltadas à formação do professor dos níveis primário e secundário ou Educação Infantil e aqueles que irão ministrar as disciplinas específicas para os grupos de estudantes em idade e nível regular do sistema de ensino. Os cursos de formação inicial de professores, desde a sua origem, sempre foram pensados para a alfabetização de crianças e a continuidade da escolarização com os jovens já alfabetizados. Nenhum curso de formação de docentes era pensado a partir da necessidade de alfabetizar pessoas jovens e adultas. A Educação de Jovens e Adultos como vimos, sempre existiu, ainda que por muito tempo não institucionalizada, mas, segue até os dias atuais com professores improvisados.

A formação dada inicialmente aos primeiros cursos de formação de professores nas escolas normais e nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em nível Superior prosseguiu até o golpe de 1964, a partir do qual foram realizados alguns ajustes educacionais. A aprovação da Lei nº 5.692/71 alterou os antigos ensinos primário e secundário, passando a denominá-los de ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau e transformou o modelo de escola normal, dando início a um novo processo de organização do ensino, apresentando novas estruturas curriculares para a formação docente. (SAVIANI, 2005).

Neste sentido, a Lei de nº 5.692/71 em seu Capítulo V, dispõe em seus artigos 29 e 30:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

Promulgada a LDB de nº 5692/71 as Escolas Normais desapareceram e foram criadas as habilitações específicas para o magistério de 1º grau. No que se refere ao docente das séries iniciais, Educação Infantil e as primeiras séries do primeiro grau, a formação seguiu acontecendo, predominantemente, em nível de 2º grau, atualmente, Ensino Médio. Com uma duração de três

anos e carga horária de 2200 horas estariam habilitados os docentes para ministrar aulas até a 4ª série e com uma duração de quatro anos e carga horária de 2.900 horas o docente poderia ministrar classes até a 6ª série. O currículo dessas escolas era composto por disciplinas de base comum e disciplinas de caráter diversificado. Os docentes das séries finais do 1º grau e do 2º grau seriam habilitados pelas Licenciaturas curta ou plena, em nível superior.

Com as reformas propostas pela LDB 5692/71, entre elas a regulamentação do MOBREAL e do Ensino Supletivo, destinados aos jovens e adultos sem escolarização, muitos centros educacionais foram criados para atender ao objetivo de alfabetizar ou certificar os jovens que nunca frequentaram uma escola ou se afastou dela antes de concluir os estudos. Entretanto, os docentes que ministravam as aulas de alfabetização ou escolarização dos jovens e adultos não possuíam uma formação inicial e específica para atender aos sujeitos pertencentes a um grupo de pessoas que apresentavam uma grande diversidade social, de raça, gênero, religião, características próprias que, certamente, eram percebidas, mas, ignoradas.

No que se refere à habilitação ou formação do docente da EJA, apesar das mudanças, permaneceu um vazio total de formação inicial para o profissional da educação que iria trabalhar com os jovens e adultos. Surgiram, neste contexto, algumas orientações e capacitações de pessoas para atuar como docentes dos cursos de alfabetização de adultos oferecidos de maneira insipiente e aligeirada. Os professores alfabetizadores dos jovens e adultos que tinham alguma formação inicial eram aqueles preparados e habilitados para alfabetizar crianças ou habilitados em alguma área específica, professores improvisados e que por isso improvisavam uma metodologia ou simplesmente faziam a transferência de metodologias próprias da alfabetização de crianças para a alfabetização de adultos, ainda que percebessem que estavam trabalhando com sujeitos que apresentavam especificidades e características bem diferentes dos alunos da educação infantil.

A nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de nº 9.394/1996, LDBN, trouxe novos encaminhamentos para o sistema educativo brasileiro. A introdução da EJA como modalidade da Educação Básica, uma grande conquista em termos institucional para a educação de jovens e adultos, e, no âmbito da formação dos profissionais da educação vem dando novos direcionamentos desde sua promulgação. De acordo com o Título VI que trata Dos Profissionais da Educação, parágrafo único do artigo 61 e o artigo 62:

Parágrafo único: 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, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Levando-se em consideração o texto dos parágrafos supracitados, incluiríamos como obrigatória a formação inicial do professor da EJA uma vez que trata-se de uma modalidade da Educação Básica e faz-se necessário promover uma formação sólida aos profissionais da educação a fim de que ele possa atender aos objetivos das diferentes etapas e modalidades oferecidas nas unidades escolares. Segundo Pimenta; Anastasiou (2005) compreende-se como indispensável à formação da docência os seguintes itens:

Conteúdos de diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática educacional; conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2007, p. 13)

Infere-se, baseado no que colocam as autoras acima, que para uma adequada formação do educador é necessário a adoção de objetivos bem estruturados voltados não apenas para técnicas que coloquem os atores curriculares como meros executores de decisões alheias, mas que os reconheçam aptos para decidirem, agirem e implementarem novos conhecimentos que os conduza a uma renovada teoria. Teorias que formem e informem sobre a prática de ensinar fundamentadas em suas experiências e vivências, que envolva à docência e todo o conteúdo ligado ao desenvolvimento da consciência profissional acoplada aos saberes e às crenças sobre sua própria prática – a de sala de aula – enfatizando a colaboração que o docente, a partir dos atos de currículo, pode promover para transformar os currículos, a organização do ensino, os projetos educacionais e as diversas maneiras de gerir sua práxis pedagógica. De acordo com Arroyo:

Destacar que há uma produção de saberes do próprio trabalho nos obriga a auscultar e captar esses saberes e incluí-los nos currículos. Preparar os docentes e educandos para fazer esse exercício de entender e se enriquecer com os saberes das situações de trabalho

que vivem e viverão. Um papel que cabe aos cursos de formação de educadores e docentes. (ARROYO, 2016, p. 111)

A utilização de uma ação interdisciplinar numa estreita relação entre a teoria e a prática e a busca por um conhecimento produtivo em estrita vinculação entre conteúdos científicos, pedagógicos e experienciais deve ser uma constante na vida do profissional de educação. A ressignificação da identidade do professor no contexto complexo da sociedade atual é indispensável, assim como exige dele posturas éticas e políticas. Por isso, é necessário que o profissional da educação se aproprie não só de saberes teóricos e técnicos, mas, dos modos de agir. Com relação a isso, vejamos o que diz Pimenta; Anastasiou (2007):

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2007. p. 16).

Vê-se, portanto, a importância de se transformar os conteúdos formativos do educador e ultrapassar os campos do saber científico ou tecnológico. De acordo com Tardif (2000) os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e compostos, trazem as marcas do humano. Deduz-se, neste sentido, que os saberes profissionais são plurais e compostos porque provêm da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos adquiridos através da formação e da experiência profissional, entre outros.

Necessário se torna, portanto, realizar-se permanente processo de aprendizagem que acompanhe toda a trajetória formativa do professor, que inclui não somente o domínio da área específica, mas, a compreensão verdadeira dos conhecimentos, saberes, aptidões e competências professor/aluno. É preciso repensar as exigências em torno da formação docente considerando discussões sobre o fazer docente em sala de aula, explicitando acerca do processo de ensino-aprendizagem e como mediador deste processo deixar claro sua busca reflexiva por um caminho a ser percorrido com mais eficácia.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) discorre sobre vários aspectos necessários à prática de ensino como postura ética e estética, a pesquisa e a reflexão crítica, o respeito a si mesmo, ao próximo e a humildade

epistemológica, o desejo e esperança da mudança e, dentre outras coisas, o olhar e a escuta sensíveis. Em relação a isso, Paulo Freire afirma que:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (...) quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a Boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 23-24).

É no ensinar aprendendo que a formação do professor se revela em toda sua complexidade, quando os professores deverão zelar pelos aspectos técnicos, políticos e humanos, a fim de compreender seu objeto de ação, que é a educação do ser humano através de sua prática educativa. A reflexão sobre esta requer um despertar no docente sobre a necessidade de uma permanente atualização e a busca de novos conhecimentos.

É preciso destacar que, numa abordagem complexa, assim como os aspectos afetivos e itinerários pessoais, a questão do conhecimento e dos saberes da docência e para a docência compõe dialogicamente o quadro humano. Esses elementos do processo formativo do professor fundamentam sua ação docente, ou seja, os objetivos do trabalho, os saberes e as técnicas não podem ser concebidos separadamente do processo de construção de conhecimentos. Leva-se, portanto, em consideração, que os professores não constroem seus saberes a partir de uma única fonte e que esses conhecimentos são formados a partir do entrecruzar de diversos saberes.

Com Piaget (2002), deu-se origem às pesquisas de psicologia genética, o construtivismo, cujo objetivo era estudar o processo de constituição do conhecimento humano. O conhecimento humano inicia-se na infância, quando a criança repete os gestos, as expressões e as palavras dos adultos com quem convive por imitação. Entendendo-se a construção do conhecimento como uma gama de saberes adquiridos em determinado período histórico ou como processo de aprendizagem, podemos pensar que o professor adquire os seus saberes necessários à docência ao longo de uma formação técnica-científica, pedagógica e prática.

Não se pode afirmar que a construção de saberes pressupõe um estado de atividades que parte unicamente do sujeito e que isso signifique ausência de ensino, de transmissão social ou que o sujeito vai adquirir conhecimento, memorizando conteúdos e sendo passivo ao que os ensinam. Sobre a formação de professores, Tardiff e Lessard inferem que:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas⁶, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professaram não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. (TARDIF; LESSARD, 2005. p. 241).

De acordo com o autor, nem sempre quem exerce a docência conhece a realidade de uma escola da educação básica, são técnicos que nunca trabalharam em uma sala de aula do ensino fundamental ou médio. Outro aspecto da formação do professor que é citada por Tardif (2005) é o fato de que os alunos passam anos assistindo a aulas, passam por um estágio curricular e, finalmente, começam a trabalhar sozinhos, sem o preparo prático necessário, sem que se realize com eles um trabalho relativo às crenças e à cognição social e afetiva, para serem processadas em suas práticas como professores no futuro.

É neste contexto que se percebe o educador da EJA, aquele que passa anos em um curso de licenciatura, que apresenta um currículo totalmente fechado e voltado para a aplicabilidade dos conteúdos de uma área específica nos níveis “regulares” da educação básica, para um grupo de alunos nivelados de acordo com a idade permitida para cada nível em conformidade com o sistema educativo. As discussões e reflexões em torno da formação do educador da EJA não se constituem uma premissa nos cursos de licenciatura, trata-se de um tema colocado no cantinho do esquecimento.

De acordo com Soares (2008), não existem diretrizes ou programas próprios destinados à formação inicial do educador da EJA. Dantas *et. Al* (2017) reforça a ausência de uma formação inicial obrigatória específica para a EJA em seu texto e coloca este como um aspecto relevante para essa modalidade, observando que a formação desse educador acontece mesmo é a partir de sua prática em sala de aula, “de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão...”. (DANTAS, 2016, p.141).

⁶ Refere-se á *docimasia* inquérito acerca das aptidões morais dos candidatos a uma função pública, entre os antigos gregos (Cf. Novo dicionário de Aurélio, 1998, p. 489).

Essa ausência de formação específica ou discussões, reflexões e orientações sobre a EJA que percebemos nos currículos dos cursos de Licenciaturas em Letras da UNEB, Campus V, faz com que os professores acabem “caindo de paraquedas” nas turmas de jovens e adultos para ser professor em uma modalidade de ensino da educação básica que desconhecem e para a qual não tiveram nenhum tipo de orientação ou formação. Desconhecem as suas especificidades, a diversidade apresentada por seus alunos, a estrutura e as características próprias de uma modalidade que demanda não apenas a utilização de materiais didáticos e metodologias específicas para os seus sujeitos, mais que isso, demanda um trabalho humanitário e social com propósitos de elevar a autoestima dos alunos e incentivar a continuidade dos estudos daqueles que desejam e sonham inserir-se como cidadãos de direito em uma sociedade que um dia negou-lhes a oportunidade de aprender a ler e escrever.

Uma vez que a EJA se constitui como uma modalidade da Educação Básica, muito além de serem meros cursos preparatórios para uma área específica do campo de conhecimento escolar, as Licenciaturas são Cursos de Formação de Professores e, como tal, devem capacitar o profissional da Educação para atuar em todas as modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

2.2.1 Os Cursos nas Áreas de Letras

Os primeiros cursos de Letras em nível superior surgem no Brasil na década de 1930, um período caracterizado pela redemocratização no país com diversas mudanças nos setores políticos, sociais e educacionais. Nesta época foi criado o Ministério da Educação e Saúde dirigido por Francisco Campos, em 1931, que implementou o Conselho Nacional de Educação (CNE), reformulou o ensino secundário e estruturou o ensino superior organizando o estatuto das universidades no Brasil (CUNHA, 1977). Foi também uma época marcada pelos ideários de uma nova educação guiada por educadores como Anísio Teixeira e Lourenço filho que visavam imprimir novos conceitos à educação, como deslocar o papel do aluno para o centro dos interesses pedagógicos. Este foi o cenário no qual foi promulgada a Constituição Federal de 1934 que trouxe mudanças significativas ao sistema educativo brasileiro, principalmente, ao considerar em seu art. 149 a educação como um direito de todos.

Neste contexto foi criada a primeira instituição de ensino superior, a Universidade de São Paulo (USP), organizada pelo Decreto nº 19.851/1931 segundo o qual seria necessário a criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras, que, além dos fins específicos de fomento à investigação científica seria responsável pela formação do profissional do magistério de nível secundário, como um dos requisitos para a constituição da universidade, conforme observamos no referido decreto:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 5º - A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I – Congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. (BRASIL, 1931)

Nasce junto com a USP a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) com o objetivo de preparar trabalhadores intelectuais, fomentar a pesquisa científica e formar professores. Na FFCL os cursos foram distribuídos em três secções: a Secção de Filosofia, a Secção de Ciências e a Secção de Letras. Os Cursos aí inseridos pertenciam ao campo das ciências humanas ou humanidades, área do conhecimento que está implicada com o complexo estudo do homem e suas relações sociais. Neste sentido, os cursos oferecidos na FFCL deveriam corroborar na promoção de uma formação acadêmica e científica, mas, que ultrapassasse os limites do profissional, do tecnicismo, objetivando o aperfeiçoamento da humanidade através de uma formação integral do homem como ser social, cultural, ético e político fomentando a construção de um sujeito consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão do mundo e para o mundo, com capacidade de inserção em todos os âmbitos da sociedade.

De acordo com o Decreto Nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, Art. 6º os cursos da FFCL-USP seriam ministrados ao longo de três anos e aos estudantes lhes seria conferido o título de licenciado após conclusão do curso escolhido entre os oferecidos em uma das três secções: Filosofia (Filosofia); Ciências (matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais); Letras (Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas).

Para aqueles que se interessavam pelo magistério seria necessário fazer um curso de formação pedagógica durante o período de um ano oferecido pelo Instituto de Educação que se manteve durante algum tempo como anexo vinculado à universidade. Após a conclusão deste

curso os licenciados estariam aptos a seguir a carreira do magistério como professores de nível secundário e para o qual lhes seriam concedidos uma licença para lecionar. Em 1938, o Instituto de Educação foi desvinculado da USP e em substituição a este foi criada a seção de Educação na FFCL-USP que passou a oferecer a formação pedagógica necessária para quem quisesse adquirir a licença para o magistério.

O primeiro curso de Letras da FFCL-USP foi organizado em dois cursos: Letras Clássicas e de Português e Línguas Estrangeiras. Ambos apresentavam a mesma estrutura curricular segundo o decreto nº 6.283/1934, deveria ter duração de três anos, composto por algumas disciplinas que foram assim distribuídas: 1º ano – Linguística, Filosofia Comparada, Língua e Literatura Grega; 2º ano – Língua e Literatura Grega, Língua e Literatura Latina, Filologia Portuguesa; 3º ano – Língua e Literatura Latina, Literatura Luso-brasileira, Técnica e Crítica Literária. O que os diferenciava seria o estudo direcionado à língua estrangeira: francês, inglês ou alemão. (BRASIL, 1934).

O curso complementar de formação pedagógica para os interessados em seguir na carreira do magistério, oferecido inicialmente no instituto de educação anexo à USP e depois substituído pela seção de Educação, deveria ser cumprido após o término do 3º ano da seção, ou concomitante com este, e apresentava a seguinte estrutura curricular:

- § 3º – A seção de Matérias de Ensino para os candidatos ao professorado secundário constituirá uma seção autônoma da de prática de ensino e terá por fim o estudo teórico-prático;
- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las;
 - b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
 - c) da história do ensino da matéria;
 - d) da correlação de cada matéria com as demais;
 - e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares. (BRASIL, 1934)

Desde o decreto que estruturou a organização das universidades no Brasil e a criação das primeiras FFCL, em 1934 foram implementadas algumas modificações. No Rio de Janeiro, o Decreto lei nº 1.190/1939 reorganiza a FFCL que passou a ser denominada de Faculdade Nacional de Filosofia- FNF na qual foi criada uma seção de Pedagogia e um curso ordinário de Didática destinado à formação para o magistério e constituído os cursos de Letras clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas que em conformidade com os Art. 16 a 18 do

referido decreto apresentavam uma estrutura curricular composta pelas disciplinas abaixo descritas. (BRASIL, 1939).

Quadro 05 Do curso de Letras Clássicas

Primeira série	Segunda série	Terceira série
1. Língua latina.	1. Língua latina.	1. Língua latina.
2. Língua grega.	2. Língua grega.	2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.	3. Língua portuguesa.	3. Língua portuguesa.
4. Literatura portuguesa.	4. Literatura grega.	4. Literatura grega.
5. Literatura brasileira.	5. Literatura latina.	5. Literatura latina.
		6. Filologia

Quadro 06 Do Curso de Letras Neolatinas

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série
1. Língua Latina.	1. Língua Latina.	1. Filosofia Românica.
2. Língua e Literatura Francesa.	2. Língua Portuguesa.	2. Língua Portuguesa.
3. Língua e Literatura Italiana.	3. Língua e Literatura Francesa.	3. Literatura Portuguesa e Brasileira.
4. Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana.	4. Língua e Literatura Italiana.	4. Língua e Literatura Francesa.
	5. Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana.	5. Língua e Literatura Italiana.
		6. Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana

Quadro 07 Do Curso de Letras Anglo-Germânicas

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série
1. Língua Latina.	1. Língua Latina.	1. Língua Portuguesa.
2. Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana.	2. Língua Portuguesa.	2. Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana.
3. Língua e Literatura Alemã.	3. Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana.	3. Língua e Literatura Alemã.
	4. Língua e Literatura Alemã.	

Para a formação do magistério e obtenção do diploma de licenciado de acordo com o Decreto lei nº 1.190/1939 seria necessário o curso de didática de um ano, composto pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração

Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Alguns anos depois, em 1946, o decreto lei nº 9092 art. 4º exigiu a formação didática no 4º ano, não mais concomitante e, além da formação didática e teórica a obrigatoriedade de uma formação prática realizada em um ginásio de aplicação, espaço que o decreto coloca como de existência obrigatória nas FNF, mais um curso de Psicologia Aplicada à Educação. (BRASIL, 1946).

O que observamos a partir dos documentos de estruturação das primeiras universidades brasileiras e das Faculdades de Filosofia é que havia uma proposta de reformulação do ensino a partir de uma concepção de educação preocupada não apenas com a formação profissional ou técnica do homem, mas com a sua “formação integral”, “o aperfeiçoamento da humanidade”. Essa preocupação com a formação do homem objetivando o seu crescimento e inserção social, a conscientização dos direitos, a valorização e o respeito à diversidade são ideários da escola nova que teve como influenciador o filósofo norte americano John Dewey e representou um movimento de renovação do ensino. Era um movimento que fazia parte da história do ensino no país neste período e certamente influenciou a criação das primeiras universidades e principalmente a criação da Faculdade de Filosofia e Letras que tinha como finalidade a formação do professor.

Seguramente a idealização de uma instituição de ensino que preparasse o homem em um nível mais elevado, fomentando o desenvolvimento da pesquisa, da ciência e, sobretudo, o crescimento do cidadão enquanto ser social ativo e participativo na construção de uma humanidade com mais respeito à diversidade e também a individualidade estavam presentes nos objetivos traçados na criação das primeiras universidades e, principalmente, na criação da FFCL como proposta também de instituição de ensino destinada à formação de professores, uma vez que a educação representa o elemento propulsor para o desenvolvimento da humanidade como um todo e a integração do cidadão como ser social.

Neste contexto, ao analisarmos a estrutura curricular do curso de letras inicial da FFCL-USP e depois a FNF-RJ observamos que as disciplinas que compõem esses cursos parecem ter sido pensadas como uma proposta que objetiva a construção do conhecimento totalmente voltado para uma área específica de forma técnica e isolada. Não fica perceptível a representação de um curso pensado a partir de uma proposta de ensino reformulado, no qual o conhecimento seja construído a partir da experiência, da observação, da participação social, tampouco o contexto educacional onde serão aplicados os conhecimentos de língua e literatura vistos nas disciplinas.

Outro fator que chama a atenção é a forma tradicional e cartesiana da organização curricular, mais aplicada para o desenvolvimento técnico e científico no qual as disciplinas específicas e didáticas estão dispostas de maneira isoladas, não dialogam entre si. Também não são apresentadas propostas para o uso prático e social das linguagens.

Como proposta para a preparação do professor do ensino secundário, observamos um interesse e preocupação com a práxis docente nos documentos dos primeiros cursos de letras no momento em que há a obrigatoriedade da inserção de um colégio onde os professores poderiam experienciar a prática docente em salas de aula laboratórios, com o uso dos conteúdos específicos in loco. Porém, apesar da intenção na articulação entre a teoria e a prática parecem ter sido pensadas de maneira desarticulada. Primeiro as disciplinas específicas são cursadas durante três anos sem articulação alguma com as do curso de formação pedagógica e didática que são oferecidas apenas no quarto e último ano do curso. Dessa forma, não havia uma interação entre os dois eixos do curso: formação específica e formação pedagógica, assim como também se distanciavam do contexto escolar e dos principais envolvidos nesse processo educativo: os alunos a quem se destinava o ensino.

Nesta perspectiva não formavam o professor para ensinar as línguas e literaturas de língua materna ou língua estrangeira em um nível de ensino, secundário ou outro, oferecendo-lhes ferramentas para que ele fosse capaz de conhecer e reconhecer os seus alunos e adequar as suas aulas e os conteúdos da área de acordo com o nível da turma, as vivências e experiências dos seus respectivos alunos. Primeiro preparavam o profissional de letras, todos os conteúdos da área de língua materna ou estrangeira de forma técnica e científica, o bacharel. Depois lhes apresentavam algumas disciplinas pedagógicas com vistas a ensinar como ser professor, também de forma técnica, culminando com uma experiência prática em um ginásio laboratório de ensino.

Sendo assim, com o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores de letras em nível superior não podemos minimizar ou excluir a intencionalidade positiva de sua inserção no sistema de ensino, mas, sabemos que muitos são os fatores de disputas políticas e sociais que existiram por trás das regulamentações dispostas nos documentos que normatizam o ensino, principalmente o ensino público, que deixa aflorar o caráter hegemônico das classes sociais e das políticas dominantes.

Desde a criação da primeira FFCL em 1934, na qual estava vinculado o curso de letras, muitas mudanças e reformulações fizeram parte do cenário educacional. Os anos 60 e a

promulgação da LDBN, Lei 4.024/1961 trouxeram algumas orientações para o sistema educativo brasileiro, entre eles a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) que passaram a estabelecer as diretrizes curriculares para os cursos superiores. Entre outras determinações o CFE, fixou a duração dos cursos de licenciatura, incluindo o de letras, em hora-aula com uma carga horária de 180 dias letivos. Em 1971 o CFE, através do parecer nº 895/71 determinou a carga horária de 1220 horas para uma Licenciatura Curta que habilitava o professor a atuar no ensino de 1º grau e a Licenciatura Plena entre 2200 e 2500 horas e habilitava ao exercício do magistério no 1º e 2º graus. (BRASIL, 2001).

Com o advento da nova LDBN 9.394 de 1996 o CFE passa a ser Conselho Nacional de Educação (CNE), as licenciaturas curtas são extintas, a licenciatura plena passa ser a formação mínima para o exercício do magistério, os dias letivos passam a ser 200 e a organização dos currículos dos cursos em nível superior deve ser guiada pelas diretrizes pertinentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (DCNCL) são aprovadas pelo parecer CNE 492/2001 e trazem uma proposta baseada nos desafios da educação superior frente às constantes mudanças que vêm passando o mercado de trabalho na sociedade contemporânea e tomando a universidade como um espaço de intervenção e transformação social. Os princípios norteadores das DCNCL são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a conscientização da Diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno. O colegiado de graduação do curso passa a ser o responsável pela concepção e acompanhamento da diversidade curricular que a Instituição de Ensino Superior implantar. (BRASIL, 2001).

Conforme as DCNCL o profissional do curso de Letras deve apresentar domínio do uso oral e escrito da língua ou das línguas objeto de estudo quanto a sua estrutura, funcionamento, aspectos linguísticos, culturais e literários e ser capaz de refletir criticamente sobre temas e questões relacionadas a estes aspectos, ter consciência de sua inserção na sociedade e a sua relação com o outro. Com vistas à formação de profissionais na modalidade de Licenciatura ou Bacharelado para atuar como professores, pesquisadores críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, de acordo com o parecer CNE 492/2001 o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001).

A partir do desenvolvimento dessas competências e habilidades o documento prevê a formação de profissionais aptos a atuar de maneira interdisciplinar em áreas afins além de ser capaz de interagir dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que estão presentes na graduação em Letras. Em relação ao currículo do curso de Letras, os conteúdos curriculares básicos devem estar ligados às áreas de Estudos linguísticos e Literários e desenvolver competências e habilidades específicas nestas áreas considerando a língua e a literatura como prática social e como manifestações culturais. Os conteúdos básicos devem estar integrados aos caracterizadores de formação profissional em Letras, compostos por toda e qualquer atividade acadêmica que se constitua no processo de aquisição de competências e habilidades para a formação do profissional. (BRASIL, 2001).

Ainda de acordo com as DCNCL:

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001, p. 31)

Observamos que as DCNCL apresentam orientações totalmente voltadas para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados ao conteúdo específico da área de letras, língua e literatura e não apresenta nenhuma articulação ou proposta pedagógica para a atuação no magistério. Neste sentido, o Curso de Letras, na modalidade de Licenciatura é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas pela Resolução N° 2, de 15 de julho de 2015 que se aplicam à formação de professores para o exercício da docência na educação básica e suas respectivas modalidades (EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo etc.) assim como nas diversas áreas do saber. (BRASIL, 2015).

De acordo com a referida resolução, Art. 3º:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; (BRASIL, 2015, p.04).

Infere-se a partir do exposto acima que os professores dos cursos de Letras devem obter uma formação que os prepare para atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica, Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino médio, EJA, Educação Especial e Educação Profissional. O artigo supracitado traz como princípios também a formação do profissional do magistério como um compromisso social, político e ético, preocupado em contribuir para o desenvolvimento de uma educação que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais a partir de um ensino de qualidade que deve acontecer de forma integrada com a educação básica promovendo uma articulação entre teoria e prática a partir das relações sociais entre os sistemas educativos e a sociedade de forma geral. (BRASIL, 2015).

De acordo com o Art. 8º das DCN o egresso do curso de formação inicial do professor em nível superior, o licenciado em letras, curso alvo de nossos estudos, deve estar apto a compreender o seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, inclusive daqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade própria, o público da educação de jovens e adultos, promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos levando em conta as diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades da educação básica e identificar as questões advindas de problemas socioculturais a fim de evitar exclusões sociais, culturais, religiosas, de gênero entre outras.

Os cursos de Letras e todos os demais cursos de Licenciatura organizados em áreas especializadas, conforme posto no Capítulo V da Resolução Nº 2/2015 “Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível superior: Estrutura e currículo”, Art. 13, devem ter uma carga horária total de 3.200 (três mil e duzentas) horas organizadas por componentes curriculares ou por campo do conhecimento com duração de quatro anos ou oito semestres assim distribuídos:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11)

Ainda de acordo com o capítulo supracitado, deve ser garantido nos currículos, conteúdo específico da área do conhecimento, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação em área pública e gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, Libras, educação especial, e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Observamos que as DCN trazem em seu texto uma proposta curricular para a formação docente dos licenciados pautada na preocupação com o desenvolvimento de uma práxis docente articulada com a educação básica de forma que venha a contribuir com a construção da cidadania, possibilitando o crescimento intelectual, político, social, cultural e profissional dos sujeitos, conseqüentemente a sua inserção na sociedade de forma mais justa e igualitária. Entretanto, passar da intencionalidade presente no texto para as ações reais e concretizáveis requer o enfrentamento de muitas disputas que habitam no campo político do sistema educativo. Em relação à formação inicial do docente o Art. 10 da Resolução Nº 2/2015 nos diz que:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p. 9).

O artigo diz que os Licenciados em Letras e em todas as demais áreas devem ter uma formação que os habilite a carreira do magistério nas diversas etapas da educação básica assim como também nas modalidades de ensino, e neste contexto se insere a EJA, o que está apresentado em consonância com o Título V da LDBN Dos Níveis e das Modalidades de

Educação e Ensino que apresenta a Educação Básica, suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional). Podemos observar que existem muitos outros artigos na LDBN nos quais é atribuída à formação inicial dos profissionais da educação a função de atender as diversas etapas e modalidades da educação básica, assim como se prevê essa formação nos Art. 2º e 3º das DCN fazendo-nos inferir que não há uma omissão total relacionada à formação do docente para atender as demandas da EJA nos documentos oficiais que regulamentam o sistema de ensino brasileiro.

Entretanto, embora percebamos uma articulação entre os documentos que regem, normatizam e orientam a construção da estrutura curricular dos cursos de licenciatura visto que apresentam um discurso comum quanto à formação do docente da educação básica e à necessidade de que sejam preparados para atuar nas diversas modalidades, consequentemente na EJA, nos questionamos se na construção curricular dos cursos de letras são contemplados em sua estrutura elementos curriculares que discutam e reflitam todas as modalidades da educação básica, em especial a EJA, uma vez que quem determina o que será incluído nos campos de conhecimento são as IES representadas por seus colegiados e seus atores curriculantes.

3 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNEB CAMPUS V: O LUGAR DA EJA

Nascida no ano de 1983, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB representa para o território baiano uma importante instituição de fomento à socialização e formação do cidadão a partir da propagação do conhecimento que se reverbera através de seus cursos de graduação, pós-graduação e extensão, implementados nos 24 Campi que se encontram espalhados por quase toda a região da Bahia, graças ao seu sistema *multicampi*⁷ e multirregional. Foi criada sob a forma de autarquia em regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, artigo 1º da lei Delegada 66/83⁸, com sede e foro na Cidade do Salvador e jurisdição em todo o Território baiano, reestruturada pela Lei Estadual nº 7176/1997, quando passou a adotar a estrutura orgânica de Departamentos.

A UNEB se instituiu a partir da integração de diversas faculdades que já funcionavam em alguns municípios baianos, a saber: Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e Centro de Ensino Técnico da Bahia juntamente com a Faculdade de Educação institucionalizada na cidade de Salvador sob o mesmo decreto de funcionamento da UNEB passando esta a ser a cidade sede.

Dessa forma foi constituída como uma única Instituição de Ensino Superior, mas, distribuída em diversos municípios da Bahia, organizada através do sistema multicampi que possibilitou a implantação de novos campi universitários em diversas regiões, principalmente aquelas que demandam ações de caráter social e educativas promovendo com isso o fortalecimento da interiorização da educação superior no estado da Bahia.

Com a missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber, atualmente, a UNEB possui um total de 29 Departamentos instalados em 24 campi situados em grande parte do território baiano, em áreas geoeconômicas de influência,

⁷ Multicamp é uma universidade geograficamente dispersa; mas economicamente eficiente. Uma administração complexa, com uma sede, interligando-se com os vários campi. A UNEB é um projeto que se inicia a partir dessa ideia. (BOAVENTURA, 1998 apud FIALHO, 2005)

⁸ <http://www.uneb.br/files/2009/10/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf> último acesso 28/06/2018

beneficiando uma grande parcela da população baiana com a oferta de mais de 150 opções de cursos com habilitação nas modalidades presencial e Educação a Distância (EaD), através de seus cursos regulares de graduação, programas especiais e projetos de extensão além dos cursos em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu (mestrados e doutorados)⁹.

A UNEB oferece cursos de graduação que pertencem à área de formação de professores, Pedagogia e Licenciaturas, que visam preparar o profissional para a docência e a pesquisa e cursos de Bacharelado com vistas a graduar os profissionais que exercerão atividades técnicas em diversas áreas do conhecimento. Embora venha passando por mudanças desde a sua institucionalização até os dias atuais e conte hoje com uma oferta de cursos em áreas bem diversificadas, a UNEB mantém as características iniciais de sua organização com um predomínio maior na oferta de cursos na área de Licenciaturas.

No contexto dos cursos de Licenciaturas na modalidade presencial, inserem-se os cursos na área de Letras, 27 ao todo, assim distribuídos: dezesseis cursos de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas; oito cursos de Letras, Língua Inglesa e Literaturas; dois cursos de Letras, Língua Espanhola e Literaturas e um curso de Letras, Língua Francesa e Literaturas. Neste cenário estão situados os Cursos de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas (LPL), Letras, Língua Inglesa e Literaturas (LIL) e Letras, Língua Espanhola e Literaturas (LEL) do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus V, situado na cidade de Santo Antônio de Jesus, região do recôncavo baiano que fazem parte do *corpus* de estudo desta pesquisa.

O Departamento de Ciências Humanas-DCH, Campus V originou-se da Faculdade de Formação de Professores do município de Santo Antônio de Jesus que foi criada em 1980 e oferecia o Curso de Artes Plásticas – Licenciatura de 1º Grau, quando, em 1983 transformou-se em uma unidade da UNEB e no ano de 1984 foram autorizados a funcionar o curso de Letras e Estudos Sociais, ambos de licenciatura curta. Em 1993 o Curso de Letras foi convertido em Licenciatura Plena, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 743, de 25 de julho de 1997. Neste mesmo ano as unidades universitárias da UNEB passaram a adotar o sistema Departamental criado por área de conhecimento e a Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, com a aprovação do Decreto Estadual nº 7.223, de 10 de setembro de 1998, passou a denominar-se Departamento de Ciências Humanas.

⁹ <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>último acesso 28/06/2018

Ainda em 1998, autorizados pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, conforme Resolução nº 215/98 começaram a funcionar os Cursos de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e os cursos de dupla habilitação Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas, Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas. Em 2004, em cumprimento às determinações do MEC, atendendo as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 todos os cursos de Licenciatura da UNEB entraram em um processo de redimensionamento curricular e os cursos de Letras com dupla habilitação, Português/Língua Estrangeira, passaram a ter habilitação única.

Desde então, foi implantada uma nova matriz curricular, amparada pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; Resolução CNE/CP nº 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Resolução CNE/CP nº 18/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, e pelos Pareceres CNE/CES nº 492/2001; CNE/CES nº 1.363/2001; CNE/CP nº 009/2001; CNE/CP 28/2001. Frente às mudanças na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em conformidade com as solicitações do MEC, em 2008 o CONSEPE aprovou as alterações através da Resolução nº 928 e os cursos de Letras da UNEB, DCH-Campus V, passaram a denominar-se Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, Letras, Língua Inglesa e Literaturas e Letras, Língua Espanhola e Literaturas.

Constituindo-se como objeto de investigação desta pesquisa, este capítulo pretende apresentar a estrutura curricular dos cursos supracitados e fazer uma análise nos ementários e conteúdos dos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado que integram o Eixo de Formação Docente e se encontram presentes em seus respectivos Projetos Pedagógicos a fim de perceber se há indicações de componentes curriculares ou propostas de discussões teóricas e práticas direcionadas à formação do docente para atuação na EJA.

3.1 O CURSO DE LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS: OBSERVAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

O Curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, da UNEB, DCH, Campus V tem por finalidade formar professores de Língua Portuguesa e Literaturas para atuar na Educação Básica, assim como profissionais que poderão atuar em diversas áreas que demandem do indivíduo a capacidade de lidar com a linguagem, buscando habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais.

Neste sentido, de acordo com o Projeto de Reconhecimento do referido Curso, o currículo foi pensado a partir das orientações legais e, sobretudo, da necessidade de possibilitar uma maior integração entre as áreas dos conteúdos específicos de língua portuguesa e respectivas literaturas e a prática pedagógica, por entenderem que os conteúdos não podem ser considerados como recortes de conhecimento, concebidos de forma isolada, sendo para isso necessário uma inter-relação de áreas, de pessoas, associação com fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos de forma a atender às demandas sociais na formação de um profissional mais competente, reflexivo, criativo e autônomo.¹⁰

Assim, em conformidade com a carga horária prevista para os cursos de formação de professores da educação básica de acordo com o Art. 1º da Resolução CNE/CP de 2/2002 e seguindo o que dispõe o parecer CNE/CP 009/2001 sobre a construção de um currículo articulado a partir de eixos, o curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas (LPL) apresenta uma estrutura curricular com uma carga horária total de 3.320 horas, integralizadas em oito semestres e distribuídas em quatro grandes eixos: Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico Cultural (CNCC) responsável pela formação teórico específica do profissional, dividindo-se em linguística e literatura; Eixo de Formação Docente (FD) composto pelos componentes de Prática pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado presentes ao longo de todo o curso; Eixo disciplinar (EI) que integram as áreas de língua, literatura e prática pedagógica e o Eixo das Atividades Acadêmico-

¹⁰ Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura. Disponível em: https://portal.uneb.br/santoantoniodejesus/cursos/letras-lingua-portuguesa/?post_id=3321

Científico-Culturais (AACCs) composto pelas atividades extracurriculares organizados segundo quadro demonstrativo abaixo:¹¹

Quadro 08 Demonstrativo da distribuição de carga horária do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas por eixo

EIXO		SEMESTRE								TOTAL CH
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
		CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	
EIXO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (CNCC)	225	180	225	225	285	255	210	45	1.800
	COMPONENTE ADICIONAL	-	45	-	-	-	30	-	75	
EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	PRÁTICA PEDAGÓGICA (PP)	90	105	105	135	-	-	-	-	435
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ES)	-	-	-	-	105	105	105	105	420
EIXO INTERDISCIPLINAR	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (EI)	105	90	105	45	45	45	30	-	465
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)		200								200
TOTAL GERAL		420	420	435	405	435	435	345	225	3.320

Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa – DCH-Campus V

Como forma de desenvolver a interdisciplinaridade e a inter-relação entre os eixos, de acordo com o projeto, a articulação entre os componentes curriculares do semestre é realizada a partir de um tema norteador pré-definido, a saber: 1º semestre Linguagem e Significado: reflexão sobre a linguagem e os meios linguísticos e literários; 2º semestre Linguagem e Ideologia:

¹¹ Ibidem, p. 132.

articulação entre os componentes curriculares de literatura e de língua; 3º semestre Múltiplas Linguagens: desenvolvimento do conhecimento crítico voltado para as diversas produções culturais e artísticas; 4º semestre Linguagem e Sociedade: perceber a língua e a literatura como práticas sócio discursivas e agente de reflexão e transformação; 5º Linguagem e História: discutir a formação e o avanço da diversidade linguística; 6º Linguagem e Cultura: estudo dos diferentes movimentos culturais literários e sua relação com a história e a promoção dos aspectos linguísticos na formação cultural do nosso povo; 7º semestre Linguagem e Ciência: como os estudos linguísticos e literários se constituem como ciência; 8º Linguagem e Ensino: Retomada dos temas vistos anteriormente para elaboração do TCC. Segundo consta no projeto, estes temas evidenciam a linguagem e a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade assim como o conhecimento necessário à formação do profissional de letras: língua, literatura e a prática pedagógica.

Os componentes curriculares do Curso de LPL relacionados ao eixo de FD são responsáveis pela integração entre conteúdo específicos da área de língua, linguística e literatura e os conteúdos relacionados à Prática Docente e ao sistema educacional brasileiro na educação básica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino e estão inseridos e distribuídos ao longo do curso desde o primeiro semestre até o último. Primeira metade do curso, 1º ao 4º semestre os componentes de Prática Pedagógica e a segunda metade, do 5º ao 8º, Estágio Curricular Supervisionado, organizados dentro de uma carga horária de 855 horas.

No eixo de formação docente estão os componentes curriculares que apresentam aos futuros professores os conteúdos relacionados à estrutura e organização do sistema de ensino brasileiro, as etapas e modalidades da Educação Básica, o conhecimento sobre os documentos oficiais que regulamentam toda a educação do país, além de conhecimentos relacionados a currículo, gestão escolar, planejamentos, metodologias e técnicas de ensino específicos da área de estudo. Neste eixo também estão inseridos os componentes de Estágio Curricular Supervisionado que visa inserir os discentes em seu campo de atuação profissional, direcionando-os às instituições educacionais quando devem realizar as etapas de observação, coparticipação e regência em turmas das diversas modalidades da Educação básica.

Além dos componentes do Eixo de FD constituído pelos componentes de Prática Pedagógica I, II, III e IV e Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV observamos a inclusão de alguns outros componentes no Eixo Interdisciplinar, a saber: Estudos Sócio-Antropológicos,

Estudos Epistemológicos da Aprendizagem, Currículo e Sociedade, Psicologia e Educação que se relacionam com o processo de formação pedagógica do docente uma vez que as temáticas desenvolvidas nestes componentes apresentam elementos formativos que contribuem para a formação do profissional do magistério. De acordo com o ementário do curso de LPL, os componentes curriculares de Prática Pedagógica apresentam as seguintes ementas:

Quadro 09 Demonstrativo dos Componentes de Prática Pedagógica e respectivas ementas do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas

COMPONENTE	EMENTA	CARGA HORÁRIA
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	Discute e analisa o conceito de educação, as políticas públicas em educação e a influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras nas práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa e de literatura com o objetivo de estabelecer a efetiva relação entre a teoria, a prática e a pesquisa, confrontando os diversos períodos e as mudanças que tenham se efetivado nas escolas, principalmente no que se refere à ministração dos conteúdos de língua e literatura.	90
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	Discute o planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação, vivenciando situações de ensino-aprendizagem de temas linguísticos e literários relacionados aos conteúdos abordados na Educação Básica.	105
PRÁTICA PEDAGÓGICA III	Estuda as diferentes formas de Planejamento educacional. Pedagogia de Projetos, Projetos Pedagógicos. Discute as diferentes teorias de Currículo numa perspectiva histórica e suas interferências no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.	105
PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	Discute as Tecnologias da Comunicação e Informação com ênfase em Educação à Distância no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Estuda a Ludicidade no processo de mediação da aprendizagem, bem como as metodologias no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas.	105

Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa – DCH-Campus V

A partir da leitura e análise das ementas estabelecidas para os componentes de Prática Pedagógica (PP) I, II, III e IV do curso de LPL percebemos que de maneira geral há uma predominância maior dos conteúdos relacionados à área específica do curso, temas linguísticos e literários. Uma preocupação em preparar o professor de português e literaturas para planejar as

suas aulas e a aplicabilidade dos conteúdos referentes à sua área de estudo sem indicação de relação com os níveis e modalidades de ensino e seus sujeitos. Observamos que em uma das ementas há a sugestão de uma discussão sobre o conceito de Educação e Políticas Públicas, mas, aparentemente de forma muito geral e ampla.

No que concerne à formação do educador e aos componentes de PP há uma ausência de discussão sobre os documentos oficiais que orientam o planejamento educacional, como a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e, principalmente, sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Muitos estudos e orientações sobre planejamento, técnicas e métodos aplicados ao ensino de língua e literatura portuguesa sem articulação com o contexto educacional e os sujeitos a quem serão destinados. De acordo com Pimenta e Lima (2004) os currículos de formação apresentam-se como um “aglomerado de disciplinas entre si” sem articulação com a realidade e o campo de atuação dos futuros formandos.

Esta é uma análise do que se encontra nas ementas e nos conteúdos programáticos do Projeto do Curso, sabemos que todo planejamento é flexível e que os atos de currículos podem modificar e direcionar a proposta para diversas vertentes, assim como inserir todos estes pontos de ausência observados. Poderíamos considerar que nas propostas de conteúdos que envolvem planejamento e as situações de ensino e aprendizagem sejam realizadas de forma articulada aos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, ou seja, espera-se que haja uma articulação entre planejamento dos conteúdos específicos e teóricos da área de estudo com o cenário educacional e os atores integrantes deste cenário. Entretanto, nas ementas, nos conteúdos ou referências elencadas no ementário do projeto do curso de LPL essa articulação não fica clara, também não encontramos nada que faça referência à Educação de Jovens e Adultos ou aos sujeitos que a integram.

Quadro 10 Demonstrativo dos Componentes de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas

COMPONENTE	EMENTA	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	Discute os objetos e metodologias de ensino de língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Além disso, desenvolve observações e análises das práticas pedagógicas escolares e de outros aspectos educativos, visando à elaboração de projetos de ensino e extensão.	90
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	Desenvolve estudos de casos e estudos diagnósticos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variados, bem como minicursos e oficinas pedagógicas direcionados a programas de ensino tanto para instituições como para projetos comunitários.	105
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	Elabora e desenvolve projetos de docência em classes de Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.	105
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	Elabora e desenvolve projetos de docência, em classes de Ensino Médio na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.	105

Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa – DCH-Campus V

De acordo com as ementas apresentadas, os componentes de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) discutem sobre procedimentos didáticos e metodológicos para o ensino de português e literatura, planejamento, elaboração de projetos de docência além de indicar a inserção dos discentes nas instituições de ensino onde devem realizar as atividades de observação e diagnóstico da realidade escolar e das aulas de Língua Portuguesa e Literaturas assim como direcioná-los para a regência em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Como podemos observar, pela ementa, não há indicação de Estágio em outras modalidades de ensino como a EJA.

No que se refere à inserção do discente no campo profissional, no ECS I o aluno estagiário vai ao campo profissional para realizar observações diagnósticas no que diz respeito à estrutura física das escolas, a gestão escolar, assim como as metodologias e estratégias aplicadas nas salas de aula pelas professoras em exercício. Quanto aos ECS II, III e IV, o aluno estagiário vai dar início à regência supervisionada. No ECS II planeja e desenvolve projetos de intervenção pedagógica em Instituições de Ensino em qualquer um dos níveis e modalidades da Educação Básica ou em espaços não formais. No ECS III, estágio de regência, de acordo com a ementa do componente a prática deve ser realizada no Ensino Fundamental II, do 5º ao 8º ano, atualmente modificados para 6º ao 9º ano e no ECS IV o estágio de regência deve ser desenvolvido no Ensino Médio.

Assim como nos componentes de PP nas ementas de ECS também não há nenhuma referência à EJA, não há indicação de inserção explicitada no ementário ou nos conteúdos programáticos do projeto do curso nesta modalidade, assim como não há propostas de discussões a respeito da educação de jovens e adultos nos componentes do eixo de FD do curso de LPL.

Quanto aos componentes do EI, em Estudos Sócio-Antropológicos, Estudos Epistemológicos da Aprendizagem, Currículo e Sociedade e Psicologia da Educação, ratificando o que acontece com PP e ECS, nestes componentes há uma total ausência nas discussões de temas relacionados à EJA. Suas ementas, os conteúdos e referências demonstram mais uma vez que este não é um tema de discussão que venha a contribuir para a formação do educador da EJA proposto no projeto do curso de LPL, apesar de estar inserida na LDBEN como uma modalidade da Educação Básica e que necessita de profissionais capacitados para atuar nesta área do ensino que apresenta tantas especificidades.

As normas, propostas e recomendações instituídas nos documentos organizadores do sistema educacional brasileiro fazem referência à construção de uma Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades, a fim de atender a todos os cidadãos nela inseridos, com vistas à promoção de uma educação democrática, igualitária e que atenda a grande diversidade e heterogeneidade que caracteriza o contexto educacional brasileiro. O projeto do Curso de LPL em atendimento ao proposto nos documentos que regem e orientam a formatação dos cursos de formação de professores, objetiva promover uma formação profissional docente que atenda as normas vigentes exigidas pelo sistema educacional constituído em nosso país assim como as

demandas sociais, políticas, econômicos e culturais no qual este está inserido. Entretanto, traz uma lacuna uma vez que não atende à formação do professor para a docência na EJA.

Se observarmos o texto do projeto de reconhecimento do referido curso, encontraremos alguns quadros demonstrativos de matrículas da Educação Básica nas etapas regular, especial e EJA, nas redes municipal, estadual e privada na região de Santo Antônio de Jesus, inferindo que há uma demanda de alunos e uma consequente oferta de matrículas em todas as redes nos níveis fundamental, médio e na EJA. Este quadro é um indicativo da relevância do curso de LPL para o município e região circunvizinha uma vez que grande parte dos docentes que atua nas instituições de ensino dessa região é oriunda deste curso.

A partir da concepção de que o curso de LPL tem por finalidade formar professores de língua portuguesa para atuar na Educação Básica, inferimos que o licenciado deve estar preparado para o exercício do magistério em todos os níveis e modalidades da Educação Básica: no Ensino Fundamental, no Ensino Médio assim como na EJA, uma vez que esta configura-se como uma modalidade de ensino institucionalizada e oferecida nas escolas da região onde está situado o curso. Neste sentido, os currículos dos cursos de LPL devem apresentar elementos formativos nesta área de ensino que contribuam para a formação do professor.

3.2 O CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPANHOL E INGLÊS, OBSERVAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Organizado a partir das mesmas bases legais do curso de Letras LPL, os cursos de Licenciaturas em Língua Estrangeira da UNEB, Espanhol, Inglês e Francês, oferecidos em oito Departamentos, com exceção dos cursos de Inglês e Espanhol do DCH-Campus I, Salvador, todos os demais campi possuem a mesma estrutura curricular. O que os modifica são os atos de currículo advindos dos atores curriculantes que estão presentes no seu desenvolvimento e o contexto regional, cultural, político, econômico e social onde está situado cada Departamento. Como já destacado anteriormente, são objetos desta pesquisa os cursos de Letras com Habilitação em Língua Estrangeira: Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e Literaturas (LEL) e Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas (LIL) do DCH – Campus V, situado no município de Santo Antônio de Jesus.

Conforme consta nos Projetos de Reconhecimento dos cursos de LEL e LIL estes têm como finalidade formar professores de Língua Espanhola e Língua Inglesa para atuar na Educação Básica, desta forma, infere-se que serão profissionais da educação que irão atuar no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na EJA. Para tal, de acordo com os projetos dos referidos cursos faz-se necessário o desenvolvimento das competências linguísticas, literárias e didático-pedagógicas, através de um processo de articulação entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. Além da docência, os licenciados destes cursos poderão exercer funções de redator e revisor de textos em jornais, revistas, periódicos, criação e implementação de políticas educacionais relacionadas com o ensino da língua e literatura estrangeira estudada.¹²

Neste sentido compreendemos que enquanto profissional para a função no magistério o professor deve estar habilitado para o uso e desenvolvimento dos elementos linguísticos e literários relacionados às línguas de estudo, espanhol e inglês e, principalmente, para aplicá-los em seu campo de atuação, levando em consideração o contexto educacional, adequação aos níveis e modalidades de ensino da educação básica assim como ao contexto social, político e cultural dos sujeitos aí inseridos, a fim que venha a tornar-se um agente de transformação a partir das manifestações relacionadas aos conhecimentos linguísticos e literários das línguas estrangeiras, espanhol e inglês, por ele difundidos em seu campo de atuação profissional, ou seja, nas instituições de ensino.

Com uma carga horária total de 3225 horas distribuídas em oito semestres, os currículos dos referidos cursos estão organizados a partir de quatro eixos: Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico Cultural (CNCC), Eixo de Formação Docente (FD), Eixo Interdisciplinar e Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs). De acordo com o Projeto dos cursos, a partir destes eixos procura-se tornar evidente a prática pedagógica desde os primeiros momentos do curso, assim como a integração entre a pesquisa, a extensão e o ensino promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências para um bom desempenho profissional e atendendo ao tripé que caracteriza a universidade, ensino, pesquisa e extensão. Ainda de acordo com o projeto dos cursos, os Eixos de FD, EI e AACC são compostos por conteúdos

¹² Projeto de Reconhecimento do curso de letras com Habilitação em Língua Espanhola – Licenciatura. Disponível em: https://portal.uneb.br/santoantoniodejesus/cursos/letras-lingua-espanhola/?post_id=3321

caracterizadores da formação profissional e articuladores dos sub-eixos de linguística e literatura, onde se encontram os conteúdos interdisciplinares, de PP e ECS.¹³

Em conformidade com a Resolução CNE/CP N° 2/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, o currículo dos cursos de Letras, Língua Estrangeira – Licenciatura, Espanhol e Inglês destina 1.935 horas para o eixo CNCC, 880 horas para o de FD, 480 horas de Prática Pedagógica e 400 horas para ECS, 210 para o EI e 200 horas para o de AACC distribuídas nos oito semestres conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 11 Demonstrativo da distribuição de carga horária do curso de Letras, Língua Estrangeira por eixo

EIXO		SEMESTRE								TOTAL
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
		CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	
EIXO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE	NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (CNCC)	210	300	360	285	285	240	180	45	1.935
EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	PRÁTICA PEDAGÓGICA (PP)	135	45	45	105	45	45	60	-	480
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS)	-	-	-	-	100	100	100	100	400
EIXO INTERDISCIPLINAR	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (EI)	45	45	-	-	-	30	45	45	210
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)		200								200
TOTAL GERAL		390	390	405	390	430	415	385	220	3.225

Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa – DCH-Campus V

¹³ Projeto de Reconhecimento do curso de letras com Habilitação em Língua Espanhola – Licenciatura. Disponível em: https://portal.uneb.br/santoantoniodedejesus/cursos/letras-lingua-espanhola/?post_id=3321 Último acesso 03/07/2018.

Os eixos propostos no currículo apresentam-se com uma finalidade de garantir a articulação entre os componentes do curso, entre a teoria e a prática, fundamentada nos conhecimentos científicos e pedagógicos conferidos pelos estudos realizados nos diversos componentes curriculares. A fim de garantir esta articulação entre os diversos componentes dos eixos, o curso de estrangeiras definiu um trabalho desenvolvido a partir de um tema norteador com vistas a estabelecer, além da articulação, a interdisciplinaridade entre os componentes de cada semestre. Assim o projeto traz os seguintes temas norteadores: 1º semestre: As linguagens e as produções socioculturais e históricas; 2º semestre: Os códigos, as linguagens e as produções orais socioculturais; 3º semestre: A tradução e as produções literárias na contemporaneidade; 4º semestre: Os estudos e análises dos processos político, histórico e social das linguagens; 5º O processo sistemático e comparativo entre as culturas no ensino da língua espanhola/língua inglesa; 6º As linguagens e as Novas Tecnologias em língua espanhola/inglesa; 7º A interdisciplinaridade e o ensino da língua espanhola/inglesa; 8º As novas tendências pedagógicas, tecnológicas e a prática docente.

De acordo com o projeto do curso os temas norteadores podem ser redefinidos pelo Colegiado observando para isto a relação entre os componentes que serão oferecidos no semestre. É interessante observar que a articulação entre os componentes do curso é um ponto importante na construção curricular para que o conhecimento não seja percebido como fragmentado, aos pedaços, mas como partes de um todo que se comunica e se entrelaça. O currículo do curso apresenta o componente curricular Núcleo de Estudos Interdisciplinares- NEI, oferecido do 1º ao 6º semestre, que atua como elo de ligação entre todos os componentes do semestre.

Quanto aos componentes curriculares do Eixo de FD, PP e ECS, instrumento de estudo desta pesquisa, apresentamos abaixo um quadro com suas respectivas ementas. Apesar de o quadro indicar as ementas do curso de LEL, o projeto dos cursos de estrangeiras como já mencionado anteriormente apresenta a mesma estrutura e o mesmo ementário, não há diferenças em seu texto, apenas há modificação na indicação da língua estrangeira, dessa forma, a análise será feita considerando os dois cursos: Espanhol e Inglês.

Quadro 12 Demonstrativo dos Componentes de Prática Pedagógica e respectivas ementas do curso de Letras, Língua Estrangeira e Literaturas

COMPONENTE	SEM	EMENTA	CH
NÚCLEO DE ESTUDOS INERDISCIPLINARES I	1º	Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve a habilidade de Produção de fichamento, resumo e esquema.	45
LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL	1º	Aprimora as competências de ler e produzir textos em Língua Materna. Aborda os fatores de textualidade na Leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.	45
LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL	1º	Inicia o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e compreender textos autênticos em Língua Espanhola. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos Textuais.	45
NÚCLEO DE ESTUDOS INERDISCIPLINARES II	2º	Aprofunda a discussão sobre o método científico. Apresenta procedimentos para a elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.	45
NÚCLEO DE ESTUDOS INERDISCIPLINARES III	3º	Discute a formação teórico-crítica do professor de Língua Espanhola e a importância da pesquisa em sala de aula. Relaciona os métodos de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. Elaboração e escrita de Artigo	45
NÚCLEO DE ESTUDOS INERDISCIPLINARES IV	4º	Analisa os diferentes métodos de ensino de Língua Espanhola. Discute o caráter eclético das abordagens de Ensino da Língua Espanhola contemporâneo. Orienta a construção de textos acadêmicos	45
POLÍTICAS E ORGANIZAÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO	4º	Discute as políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a Prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.	60
NÚCLEO DE ESTUDOS INERDISCIPLINARES V	5º	Discute os contextos sócio-políticos e institucionais do ensino de Língua Espanhola e as especificidades das Classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de Curso e de aula e de elaboração de relatórios.	45
NÚCLEO DE ESTUDOS INERDISCIPLINARES VI	6º	Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de Língua Espanhola e o papel do professor Na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.	45
NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTANCIA NO ENSINO DE LINGUA E LITERATURA ESPANHOLA	7º	Aborda e trabalha com ambientes e-learning, conhecendo a sua aplicabilidade, numa perspectiva transdisciplinar. Apresenta a operacionalização da EaD e suas implicações no ensino-aprendizagem na língua e literatura de língua espanhola.	60

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2018.

O que inferimos a partir da leitura das ementas dos componentes de PP do eixo de FD dos Cursos de Letras, Línguas Estrangeiras é que não se encontram em uma seara diferente daquela que observamos nos componentes desse mesmo eixo no curso de LPL. Os componentes deste

eixo transitam por todo o curso, em quase todos os semestres e alternam temas relacionados à pesquisa e ao ensino da língua estrangeira que visam preparar o profissional para o campo da investigação científica na dimensão do campo do conhecimento linguístico e literário da língua espanhola ou língua inglesa e a preparar o professor para a atuação em sala de aula, através da abordagem de conteúdos relacionados a métodos de ensino de língua estrangeira, planejamento de aula, papel do professor de língua estrangeira, orientações didáticas e pedagógicas a partir de documentos específicos da área de estudo, mas, apenas nos níveis regulares da educação básica: Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, sabemos que a Educação Básica não se compõe apenas de Ensino Fundamental e Médio. Neste sentido, percebemos que não há nenhuma evidência nas ementas, tampouco nos conteúdos propostos para os componentes do eixo de FD que mencione a EJA, suas diretrizes, seus sujeitos ou discussões que venham corroborar com a formação do professor para atuação nesta modalidade. Observamos propostas de conteúdo, como a LDBN, que podem suscitar a discussão e o seu estudo uma vez que a educação de jovens e adultos está integrada institucionalmente à educação básica através deste documento, mas, não há nenhuma indicação explicitada de que o docente do componente desenvolva alguma discussão relacionada à EJA. Concordamos com Viñal Junior (2015, p.97) quando o autor coloca que:

A questão curricular apresenta-se como uma grande problemática quando falamos sobre a presença da EJA nos cursos de formação de professores no Brasil. Principalmente porque currículo está para além da presença de conteúdos dispostos em uma lista que compõe qualquer este ou aquele componente curricular, ainda mais quando falamos da EJA cujos sujeitos possuem necessidades, especificidades e saberes específicos.

Observamos que a ausência da EJA nas ementas dos componentes de PP dos cursos de Letras Estrangeiras do Campus V da UNEB reforça a ausência de estudos e discussões nesta modalidade de ensino na estrutura curricular dos cursos de formação docente colocada pelo autor, o que provoca uma grande lacuna na preparação do professor de espanhol ou inglês indicando mais uma vez que, apesar de institucionalizada e de possuir características que demandam uma atenção especial é uma modalidade que vive às margens da gestão pública.

Vejam os abaixo o quadro de ementas dos componentes de ECS do curso de estrangeiras:

Quadro 13 Ementas dos Componentes de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Letras Estrangeiras

COMPONENTE	EMENTA	C H
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	Estuda e diagnóstica a prática e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio.	100
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando à prática docente para o ensino fundamental e médio.	100
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	Orienta, reflete a teoria e a prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.	100
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio.	100

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2018.

O ECS é o componente através do qual acontece a integração entre os conhecimentos teóricos vistos ao longo do curso nas disciplinas específicas da área estudada e a realidade escolar, visto que é durante o período destinado a estes componentes, 400h, que se dá a inserção do futuro professor em seu *locus* profissional, a instituição escolar, com o objetivo de que o licenciado possa inserir-se no processo educativo para vivenciar a prática docente nos diversos níveis e modalidades de ensino da educação básica assim como conhecer a realidade escolar.

Entretanto, o que observamos a partir da leitura das ementas e dos conteúdos de estudo destinados aos componentes da área de ECS, tal como acontece com o curso de LPL, é que há uma indicação clara de que os estágios ocorram nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio regulares. Percebemos mais uma vez a ausência da EJA como espaço de prática docente nos cursos de formação inicial do professor, apesar de ser uma modalidade de ensino garantida pela Constituição que dispõe sobre a educação como direito de todo cidadão, institucionalizada na LDBN como modalidade da Educação Básica e do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial do professor, CNE/CP nº 2/2015, que, entre outras orientações, dispõe em seu Art. 8º que:

Art. 8º O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II – Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento deste, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III – trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015)

O artigo das DCN traz claramente em seu texto que o profissional do magistério deve estar preparado para atuar não apenas nos níveis Fundamental e Médio, mas também nas diversas modalidades da Educação Básica e nestas está inserida a EJA. As DCN para a Educação de Jovens e Adultos, parecer CNE/CEB nº 11/2000 dispõe também, em seu artigo IV, sobre a formação docente para esta modalidade de ensino. Concordando com Dantas *et. Al* (2017, p. 188) “A EJA, ao ser compreendida como uma modalidade da Educação Básica, requer um tratamento e o atendimento às suas particularidades, o que remete a pensar também a formação docente”.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, pessoas socialmente excluídas e carentes que veem na escola uma oportunidade de reaver seu espaço na sociedade enquanto cidadãos, composta por sujeitos que apresentam uma grande diversidade social, cultural, de gênero, raça, idade, religião. Uma modalidade de ensino que apresenta especificidades e não pode ser conduzida aplicando-se os mesmos conteúdos, procedimentos pedagógicos e didáticos ofertados nas turmas dos níveis de ensino Fundamental e Médio regulares ou fazendo-se adaptações curriculares. É preciso que o docente apresente conhecimentos e reflexões prévias acerca desta modalidade e, principalmente, dos sujeitos e do contexto social em que vivem.

Diante da proposta de um curso com um currículo que se apresenta como flexível, a fim de atender a diversidade e heterogeneidade com a qual convivemos e proporcionar uma formação que respeite estas características, pressupõe-se que seja necessário a inserção de elementos que ofereçam ao futuro docente um conhecimento que o faça adquirir competências e habilidades para atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA e não apenas nos níveis Fundamental e Médio regulares.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica e como tal é basilar que o futuro professor da área de Licenciatura em Letras, Português ou Estrangeiras, enquanto educador e agente que

contribui para a transformação da sociedade, em seu processo formativo, discuta, conheça e vivencie ações docentes nesta modalidade de ensino que faz parte do contexto educacional brasileiro, apresenta muitas especificidades e, infelizmente, ainda vive às margens do sistema político e da gestão pública educativa.

4 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PERCURSOS TRILHADOS

Motivada por um trabalho pautado na dialogicidade entre a pesquisadora e os sujeitos partícipes, a construção e desenvolvimento desta pesquisa pautou-se em um processo investigativo coletivo no qual todos os sujeitos envolvidos atuaram como atores coadjuvantes com vistas a identificar quais são os elementos curriculares nos cursos de Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês que contribuem para a formação dos discentes destes cursos para a docência na EJA. Neste contexto, este capítulo é constituído por três tópicos que visam apresentar as impressões obtidas sobre o tema a partir das observações realizadas na UNEB, Campus V, cenário desta investigação.

4.1 IMPRESSÕES SOBRE O *LÓCUS* DA PESQUISA: QUE ESPAÇO É ESSE?

Originado da Faculdade de Formação de Professores criada em 1980 o quinto departamento da UNEB passou a ser denominado DCH do Campus V a partir de 1997. *Lócus* desta investigação está situado no município de Santo Antônio de Jesus, na Bahia, pertencente à região do recôncavo que é composta por 20 municípios. Implantado com a missão de produzir, difundir, socializar e produzir conhecimento nas diversas áreas do saber o Campus V oferta, atualmente, cinco cursos em nível de graduação: um bacharelado em Administração – Micro e Pequenas Empresas e cinco Licenciaturas: Geografia, História, Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, Letras, Língua Espanhola e Literaturas e Letras, Língua Inglesa e Licenciaturas.

Além dos cursos de Graduação o Campus V oferece à comunidade acadêmica e a comunidade local e regional cursos de extensão em diversas áreas do saber e para diversos públicos, desde projetos para preparar jovens para vestibulares: Universidade para todos (UPT), programas para os idosos: Universidade aberta a terceira idade (UATI); Núcleo de estudos em língua estrangeira: Núcleo de Estudos Hispânicos (NEHIS) e Núcleo de Estudos Canadenses (NEC); Congressos e Seminários; Grupo de Teatro: La Barraca e dois cursos de pós-graduação stricto sensu: Programa de Pós-graduação em História Regional e Local e Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS.

Desde a sua origem, há 38 anos, quando era Faculdade de Formação de Professores até os dias atuais como Departamento da UNEB, há 21 anos, o Campus V atende uma vasta região e constitui-se uma instituição predominantemente formadora dos profissionais da educação de todo o território onde está localizado. Não apenas com os cursos presenciais de Licenciatura do Campus, mas, também, com a oferta de Programas Especiais de Formação de Professores, Pedagogia e Licenciaturas, em diversos municípios da região do recôncavo baiano em parceria com as prefeituras dos municípios onde são ofertados os cursos.

Neste contexto, inferimos que muitos dos professores que atuam nas redes estaduais, municipais e particulares de Santo Antônio de Jesus e todos os municípios circunvizinhos são egressos do Campus V, conferindo à instituição uma enorme importância para a região e grande responsabilidade na formação destes profissionais. Assim, é fundamental que os docentes formadores estejam conscientes dos diferentes níveis e modalidades da educação básica nas quais podem inserir-se os professores para que possam prepará-los para atuar nestas de forma competente.

Primeira instituição em nível superior do município o DCH, Campus V da UNEB é constituída por gestores e técnicos administrativos que trabalham em prol de uma instituição organizada e com uma estrutura física que atenda a demanda da comunidade acadêmica apesar dos problemas orçamentários, por estudantes advindos de todas as regiões do recôncavo que chegam embalados pelo sonho de uma formação profissional em uma instituição de nível superior e pública e por docentes que vêm de diversas regiões da Bahia, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores das diversas áreas do conhecimento que contribuem para o desenvolvimento profissional dos discentes e a expansão do conhecimento. Estes últimos, docentes e discentes, são os atores principais do cenário investigativo desta pesquisa.

4.1.1 A receptividade dos sujeitos partícipes da investigação, docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês

O cenário investigativo desta pesquisa foi composto por cinco professoras dos componentes de Estágio Supervisionado I dos cursos de LLP, LLE e LLI da UNEB, incluindo a pesquisadora, uma vez que esta faz parte do corpo docente do curso de Letras, Língua Espanhola

e atua como Professora de Estágio Supervisionado e 15 alunos das turmas do componente Estágio Supervisionado I dos respectivos cursos. A escolha por este componente curricular e seus respectivos professores e alunos deve-se ao fato do mesmo fazer parte do eixo de formação docente dos cursos pesquisados e ser um dos componentes responsáveis pelas discussões sobre o sistema de ensino, as orientações pedagógicas e metodológicas e, principalmente, a inserção do discente em seu campo de atuação profissional.

Em relação às docentes que compõem o universo dos sujeitos partícipes desta investigação três são pertencentes ao quadro de professores do curso de Espanhol, uma pertencente ao Curso de Letras Vernáculas e uma do Curso de Inglês. No que se refere à formação duas possuem mestrado na área de linguística, uma doutora em linguística, uma doutora em educação e uma especialista em língua espanhola. Todas as professoras disseram ter mais de dez anos de docência no ensino superior e afirmaram ter trabalhado como professora na educação básica antes de entrar na academia, mas, apenas uma afirmou ter experiência com a EJA, porém, informou que há menos de dois anos começou a atuar nesta modalidade de ensino. Essas informações foram obtidas a partir dos primeiros diálogos informais mantidos com as professoras no *locus* da investigação, quando a pesquisadora apresentou o seu projeto e convidou-as para participar desta pesquisa.

Quanto aos discentes sujeitos desta pesquisa, alunos do quinto semestre dos cursos de Letras Português, Espanhol e Inglês cujas informações foram obtidas durante a realização das oficinas de formação, descritas no capítulo seguinte, são estudantes de classe média baixa, oriundos da cidade de Santo Antônio de Jesus, onde está localizada a UNEB e de diversas cidades e povoados circunvizinhos que chegam em busca da realização do sonho de concluir o ensino superior. Muitos vivem na residência universitária e, para conseguir se manter na cidade e concluir o curso, contam com a ajuda financeira de bolsas de monitoria: ensino, pesquisa, extensão ou contratos temporários de estágios extracurriculares em escolas públicas e privadas da região.

Nos contatos iniciais mantidos com as docentes colaboradoras, ao estabelecermos os primeiros diálogos com elas sobre a EJA e o currículo de seus respectivos cursos no que se refere à formação do futuro professor para atuação nesta modalidade de ensino, foram muito solícitas ao serem convidadas a participar da pesquisa, conversaram sem nenhum constrangimento e não

demonstraram nenhuma resistência ou rejeição inicial, ao contrário, demonstraram um grande interesse na discussão do tema.

Durante alguns contatos prévios falamos sobre a pesquisa colaborativa e a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa, através do qual estaríamos dialogando coletivamente sobre a temática e o desenvolvimento das oficinas de formação sobre a EJA com o objetivo de conhecermos e dialogarmos sobre esta modalidade de ensino.

Seguindo os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa e o compromisso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante o sigilo sobre a identidade dos participantes desta pesquisa, optamos por utilizar os códigos Docente 1, Docente 2, ... Docente 5 para nos referirmos às docentes dos cursos de letras e Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4... Aluno 15 para nos referirmos aos estudantes.

Dessa forma foi trilhado o caminho investigativo e colaborativo desta investigação, inicialmente, através da coleta de informações obtidas a partir de diálogos informais no lócus da pesquisa e observações participativas em encontros de área e de comissões de estágio e para os quais utilizamos o diário de campo como instrumento para registrar as impressões que serviram como material de análise e reflexão em torno da EJA e a formação do futuro docente oriundo dos cursos de letras da UNEB para atuar nesta modalidade.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NOS CURSOS DE LETRAS VERNÁCULAS, ESPANHOL E INGLÊS DA UNEB: O DIÁRIO DE CAMPO E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Não é possível falar dos primeiros olhares sobre a investigação em pauta sem descrever um pouco do percurso trilhado pela pesquisadora na seara da Educação e como chegou até o seu objeto de estudo, a formação dos professores da EJA nos cursos de Licenciaturas em Letras da UNEB, Campus V.

Graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas no ano de 1992, Especialista em Língua Espanhola, Professora da Universidade do Estado da Bahia do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e Literaturas desde o ano de 2002 e há mais de dez anos atuando na área de Estágio Curricular Supervisionado, antes de ingressar na academia como Professora de um curso

de formação de professores atuou como professora da rede particular no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, cursos pré-vestibulares e cursos de idiomas, todos como Professora de Língua Espanhola como língua estrangeira.

O contato mais constante com a Educação Básica na esfera das escolas públicas deu-se após o ingresso na docência no ensino superior, no curso de formação de professores, enquanto docente orientadora e supervisora do Componente Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola, uma vez que os discentes dos cursos de licenciaturas devem realizar seus estágios de regência em instituições de ensino da rede pública. Porém, como se tratava do ensino de Espanhol, uma Língua Estrangeira não obrigatória e pouco oferecida nas escolas públicas, os estágios aconteciam sempre nas poucas turmas que existiam no Ensino Fundamental e Médio regulares. Assim, todo estudo e reflexão em torno de leis, documentos, diretrizes, métodos para o ensino de língua estrangeira, conteúdos, planejamento e orientações pedagógicas em geral eram orientados em torno da oferta do ensino do espanhol para esses níveis de ensino.

O primeiro contato direto desta pesquisadora com a EJA aconteceu, não faz muito tempo, durante a execução de um Projeto de Oficina de Intervenção Pedagógica em Língua Espanhola em uma instituição escolar para um grupo de estudantes da EJA, desenvolvido pelos alunos do Componente Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola, do qual era a Professora Orientadora e Supervisora. A partir deste encontro e o fato de perceber que era formadora de professores há tantos anos e não havia tido nenhum contato até então com esta modalidade de ensino, fez surgir alguns questionamentos em torno desta modalidade, da formação do educador que nela atua e do educador que estamos formando em nossos cursos de Licenciatura.

Dos primeiros diálogos estabelecidos com a professora regente desta turma da EJA na instituição de ensino onde foram realizadas as oficinas de espanhol, soubemos que ela possuía graduação em Letras, inclusive oriunda de um curso de Letras da UNEB, Campus V. De acordo com o informado pela professora, ela não teve nenhuma formação inicial específica para atuar naquela modalidade de ensino e tampouco havia feito nenhum outro tipo de formação ou capacitação para tal, o que nos surpreendeu naquele momento, visto que pelas observações realizadas durante o período de desenvolvimento da oficina de espanhol e pelas narrativas da professora regente da turma, se tratava de um grupo de estudantes que apresentava uma grande diversidade, muitas especificidades entre os sujeitos que a compunha, uma modalidade de ensino

com estrutura curricular diferente dos níveis regulares do Fundamental e Médio regulares e com características próprias e peculiares.

A partir desse momento passamos a perceber uma lacuna existente no curso em que atuamos como docente de estágio no que se refere aos estudos e reflexões em torno da EJA e, principalmente, na formação do futuro educador que pode vir a atuar como docente nesta modalidade de ensino da Educação Básica após a conclusão do curso de licenciatura, como aconteceu com a professora regente acima citada. Assim, dessas primeiras impressões nasceu este projeto de pesquisa com vistas a investigar como os cursos de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa da UNEB, Campus V, contribuem para a formação dos futuros professores no que tange à docência na EJA, uma vez que muitos deles, como a professora regente de espanhol com a qual tivemos o primeiro contato, irão atuar nesta modalidade de ensino.

Na trilha do caminho da pesquisa, a coleta de informações acerca da formação do professor da EJA iniciou-se no *lócus* desta investigação, o DCH, Campus V da UNEB, onde atua a pesquisadora, através das narrativas dos sujeitos partícipes, docentes e discentes dos cursos em estudo, coletadas nos diversos diálogos informais estabelecidos com estes e de observações participativas que aconteceram, primordialmente, durante os encontros dos professores de estágio nas reuniões da comissão setorial de estágio do DCH, Campus V.

As reuniões da Comissão Setorial de Estágio acontecem uma vez ao mês com os docentes de todos os cursos do DCH, Campus V, com o propósito de discutir assuntos relacionados à área de Estágio Curricular Supervisionado. A cada início de semestre são planejadas e organizadas as atividades de Estágio para o período e são compartilhadas as informações relacionadas às instituições de ensino da Educação Básica que irão receber os estudantes estagiários, turmas e horários disponíveis de cada instituição escolar das áreas relativas aos cursos de licenciatura do Campus. Neste momento, observamos que na relação constam os nomes das Escolas, horários e turmas da EJA em algumas áreas como opção de realização do estágio pelos discentes. Entretanto, percebemos que não há muitos encaminhamentos de estagiários para as turmas dessa modalidade de ensino.

Nos diálogos estabelecidos com algumas professoras de estágio perguntamos por que não há uma constância no encaminhamento de estagiários para turmas da EJA. Uma das professoras disse não saber que havia a oferta da EJA para o ensino Médio. Outro, disse que não

encaminhava porque só tinha aula da EJA no noturno e ficava complicado fazer supervisão à noite. Outro, disse que não conhecia nada desta modalidade e por isso não encaminhava seus alunos, sentia-se desconfortável em orientar para um público que não conhecia.

As respostas dos docentes de Estágio demonstram o pouco conhecimento que os formadores têm sobre esta modalidade de ensino e como orientam o seu trabalho seguindo exatamente o que está estabelecido no currículo dos cursos. Como vimos na análise do ementário, não há nenhuma indicação de estudos ou reflexões em torno da EJA, todas as orientações pedagógicas e metodológicas são direcionadas para o ensino da Língua Portuguesa ou da Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio regulares. Concordando com Arroyo (2016, p. 15) “A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo do profissional fiel ao currículo, [...]”.

Apesar de identificarmos que são poucos os discentes encaminhados para realizar estágios em turmas da EJA, percebemos que a regência nesta modalidade de ensino nestes últimos semestres tem suscitado algumas discussões nos encontros da área de estágio. De acordo com o relato de uma professora sobre seu aluno que estava realizando o estágio de regência em uma turma da EJA, no turno vespertino “os estagiários não planejam adequadamente, as atividades que desenvolvem não conseguem despertar na turma interesse pelo que está sendo exposto, há grande dispersão e indisciplina na sala de aula” (D1).

Inferimos que esses problemas observados pela professora em relação às aulas do seu estagiário na turma da EJA são advindos do desconhecimento que ambos, professor formador e estagiário apresentam em relação às particularidades apresentadas por esta modalidade de ensino e pelos sujeitos que a compõem e ao fato de ser feita a transferência de atividades, metodologias, avaliações que seriam desenvolvidas nas turmas regulares do Ensino Fundamental para uma modalidade que é composta por um grupo que apresenta muitas especificidades e uma diversidade de etnia, raça, classe, gênero e são oriundos de um processo de exclusão advindo dessa mesma avaliação escolar. Concordando com Barreto (2006, p. 44)

Percebemos que os aspectos referentes à identidade da EJA, ao currículo, à formação inicial e continuada de seus professores e a ausência de políticas públicas para esse segmento da educação são elementos que se encontram no bojo da discussão da constituição da EJA enquanto campo pedagógico. Durante muito tempo a educação de jovens e adultos possuiu um caráter subalterno ao ensino fundamental regular, sendo comum reproduzirem-se atividades e metodologias próprias daquele segmento para a EJA.

Essa reprodução de atividades e metodologias próprias do Ensino Fundamental e Médio regulares em turmas da EJA, certamente, foi o que aconteceu na turma do estagiário citado acima, e, infelizmente, ainda é uma constante nesta modalidade de ensino que requer a utilização de uma prática pedagógica que atenda a suas especificidades. Arroyo (2017) diz que a função reparadora da EJA, refazer o que não foi feito no Ensino Fundamental e Médio regular, faz com que seja reaproveitado o “cardápio intelectual dos currículos dessas etapas” e não se tenha um currículo próprio que leve em consideração os trabalhadores jovens e adultos.

Em outro momento, conversando com uma docente de estágio sobre o encaminhamento do estagiário de língua estrangeira para as turmas da EJA ela nos disse que “temos uma proposta mais voltada para o desenvolvimento das competências linguísticas, nas turmas da EJA não há como desenvolver um trabalho que contemple esta proposta” (D2). Esta fala demonstra como há um preconceito em relação à educação de jovens e adultos e como ela é marginalizada. Ademais, ratifica o que percebemos sobre o desconhecimento sobre essa modalidade de ensino e a falta de discussões e reflexões sobre ela assim como a inserção do futuro professor neste campo de ensino.

Podemos dizer que, apesar de todas as mudanças que vêm sendo realizadas na seara da educação, em particular nas escolas de formação de professoras, reflexo das primeiras Faculdades de Filosofias e Letras, persiste o modelo cartesiano, moldado para a formação de uma área específica e para atuar em um nível específico, o que nos mostra que vivemos no automático, presos nas nossas especificidades, acomodados nos pedacinhos de conhecimentos que nos cabe e que acreditamos ser o melhor caminho.

Esse modelo cartesiano, disciplinar, específico de cada área e que é moldado para ser desenvolvido nos níveis regulares de ensino, também foi observado em reuniões de redimensionamento curricular que vêm acontecendo na instituição, em atendimento às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Infelizmente, o que se percebe é uma disputa de áreas. “Ele é formado para ensinar língua e literatura” (D3). Como sempre, é a construção ou reformulação de um currículo tendo em vista a forma e os conteúdos com base no que é exigido pela resolução e no que acreditamos que seja necessário aprender para ensinar e como ensinar, esquecemos muitas vezes que se trata da formação de educadores e é necessário levar em consideração a quem vamos ensinar. E aí se encontram todos aqueles inseridos nos níveis e modalidades da educação básica.

Apesar desse automatismo em que vivemos, observamos que as discussões nas comissões setoriais de estágio do Campus V, geradas pelo desconforto criado nos professores supervisores que começam a encaminhar seus estagiários para as turmas da EJA e sentem algum nível de dificuldade por conta do desconhecimento sobre esta modalidade de ensino conseguiu plantar um sinal de alerta e a necessidade de revisão das nossas práticas em relação à formação do professor, assim como o incremento de novas ações curriculares que possam contribuir para a ressignificação e transformação desse cenário.

Essas primeiras impressões contribuíram para orientar a construção das oficinas de formação desenvolvidas para a realização do grupo focal. A partir das informações obtidas foram determinados os temas a serem explorados e que serviram como base teórica para docentes e discentes nas discussões sobre a EJA e o currículo dos cursos de letras na formação do educador desta modalidade. As oficinas de formação, sua estrutura, desenvolvimento e análise estão descritas no capítulo que segue.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: PROPOSTA DA OFICINA DE FORMAÇÃO

Como já dito anteriormente, o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento desta investigação foi a pesquisa colaborativa, por acreditar que a formação de professores não acontece apenas a partir da execução de um currículo pelos docentes de forma isolada ou fragmentada, ao contrário, é constituída a partir de um processo desenvolvido coletivamente pelos atores curriculares de maneira articulada, no qual docentes e discentes devem caminhar conjuntamente de forma a contribuir, ambos, para uma formação com vistas a promover não apenas uma formação técnica, mas, fazer com que o profissional da educação seja um potencial agente de transformação social através de seu campo de atuação que é a educação.

No capítulo referente aos dispositivos de pesquisa vimos também que, levando em consideração a proposta de uma pesquisa colaborativa, o grupo focal foi escolhido como a técnica utilizada para a coleta das narrativas dos sujeitos partícipes e, considerando o que nos diz Powell; Single, apud Gatti, (2005) esta técnica reúne um grupo de pessoas selecionadas pelo pesquisador para debater e refletir sobre o objeto da pesquisa a partir de suas experiências em uma atividade coletiva. Assim, oferecemos quatro oficinas de formação como proposta de uma atividade de intervenção coletiva para dialogarmos sobre a EJA e assim desenvolvermos os encontros do grupo focal.

Escolhemos as Oficinas de Formação para o desenvolvimento do grupo focal por entender que com esta atividade de intervenção podemos desenvolver o caráter colaborativo da pesquisa uma vez que, a partir de uma ação formativa dialogamos sobre a EJA, seu percurso histórico e político, as bases legais que a amparam, a estrutura curricular, seus sujeitos e a formação do educador que atua nesta modalidade de ensino.

Durante esta ação formativa sobre a EJA, que também se constituiu como o projeto de intervenção desta pesquisa aconteceram os círculos reflexivos durante os quais pesquisadora e partícipes, em um processo dialógico e coletivo, discutiam sobre os conhecimentos novos que eram apresentados sobre a EJA, os conhecimentos que já possuíam e sobre a necessidade de outros conhecimentos que se apresentavam como basilares para a formação do profissional da educação, em especial para a formação do educador da EJA.

Assim, a seguir temos em um primeiro momento, a descrição das oficinas de formação e as vozes dos participantes que contribuíram com as discussões, coletadas nas gravações realizadas com a devida autorização seguindo os princípios do comitê de pesquisa e ética e, no segundo momento, os resultados observados em relação às orientações e ações que são propostas para a prática e a formação dos discentes para atuar na EJA.

5.1 CONHECENDO A EJA: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA EJA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS, ESPANHOL E INGLÊS

Neste capítulo trazemos a descrição das quatro Oficinas de Formação realizadas no período de abril a outubro de 2018 com os docentes e discentes do componente Estágio Curricular Supervisionado I dos cursos de Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês, desenvolvidas com o objetivo de juntos, pesquisadora e partícipes colaboradores, dialogarmos e refletirmos sobre temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos e a formação do educador desta modalidade de ensino além de perceber, a partir das vozes dos sujeitos partícipes, as orientações e ações propostas nestes cursos com vistas a contribuir para a formação dos discentes para atuarem como educador da EJA.

5.1.1 Oficina de Formação I: Conceituação básica sobre a Educação de Jovens e Adultos

Esta primeira Oficina de Formação teve como objetivo dialogarmos sobre o período histórico e político da EJA no Brasil, quando e como ela foi inserida em nosso país, em que contexto, como se desenvolveu desde o período colonial e como prosseguiu até o período militar. Neste contexto buscamos refletir sobre os movimentos e campanhas populares e a contribuição de Paulo Freire para a alfabetização de adultos e a educação brasileira.

Antes de entrarmos propriamente na exposição da temática, dialogamos um pouco sobre a importância da educação escolar, o reconhecimento social do sujeito e a sua inserção na sociedade assim como o crescimento profissional possibilitado pela educação. A fim de conhecer melhor os partícipes da pesquisa, que saberes traziam, o que pensavam, o que faziam, a

pesquisadora e condutora das oficinas precisou fazer algumas intervenções com questionamentos para fomentar o diálogo, o debate e as reflexões. Assim, iniciamos nosso diálogo perguntando aos discentes quem atuava como professor.

Apesar de serem alunos do 5º semestre, sabemos que muitos já entram no curso atuando na profissão e outros se iniciam em estágios extracurriculares a partir do 3º semestre. No universo dos sujeitos da pesquisa apenas três deles, 20%, já trabalhavam como professores. Nenhum destes tinha experiência com a EJA, entretanto, uma aluna disse ter trabalhado com a alfabetização de adultos no Programa Todos pela Educação, TOPA, antes de entrar na faculdade. Quanto às duas docentes que participaram deste encontro, ambas trabalhavam na educação básica, mas, apenas uma delas com a EJA e há menos de dois anos. A outra informou que conhecia esta modalidade pelo que ouvia dos colegas da educação básica, mas, nunca trabalhou com esse grupo.

Perguntamos então o que sabiam sobre a educação de jovens e adultos.

As pessoas que trabalhei no TOPA eram pessoas que não tiveram estudos, não sabiam ler e escrever e nós ajudamos a alfabetizá-los. Alguns não sabiam nada, mas no final quase todos sabiam escrever seus nomes. (Aluna 01)

Eu observei uma turma de EJA em Estágio Supervisionado I e percebi que são alunos que trabalham o dia todo e só podem estudar no turno noturno e muitos vão direto do trabalho. (Aluno 02)

Eu dou aula na EJA, que a gente chama de eixo, os alunos se formam em dois anos. Primeiro ano tem aulas de linguagens e humanas e segundo ano ciências sociais e exatas. São turmas compostas por alunos que retornam à escola depois de alguns anos sem estudar. (Docente 1)

Nunca tive experiência com a EJA e o pouquíssimo contato que tive foi observando alunos de estágio fazendo a regência na EJA (Docente 2)

Percebemos que o conhecimento sobre a EJA é muito superficial, não ultrapassa os limites do básico: educação oferecida aos alunos que abandonaram a escola ou nunca tiveram acesso a ela. Mesmo a docente que disse trabalhar há dois anos com essa modalidade não demonstrou um conhecimento mais aprofundado sobre essa modalidade de ensino, ratificando o que já expusemos no capítulo anterior.

Mais uma pergunta lançada sobre o conhecimento histórico da EJA e nenhum dos participantes expressou algum conhecimento, então continuamos a dialogar a partir da exposição do conteúdo apresentado pela pesquisadora sobre a história da educação de jovens e adultos no

Brasil. Mas, os participantes não demonstraram nenhum conhecimento relacionado ao que estava sendo exposto sobre a EJA, tudo parecia ser novidade, novos conhecimentos.

Nem mesmo sobre a educação popular, cultura popular ou os movimentos de cultura popular houve alguma intervenção. Tratando-se de alunos de cursos de Licenciatura em Letras e Literaturas, esperávamos que dissessem algo sobre a cultura popular, mas, nenhum dos participantes expressou nenhum tipo de conhecimento sobre o assunto. Como o silêncio também informa, nesta primeira oficina era quase que total por parte dos participantes que nem sequer tentavam fazer associação com outros estudos, como as literaturas estudadas no curso, inferimos que os discentes realmente não tinham nenhum conhecimento sobre o tema.

Uma das docentes, incentivada pela pesquisadora disse: “pesquisa sobre cultura, mas não especificamente nesta área, mas, assim, pelo que o nome acaba passando, é que seria uma educação mais voltada para uma população mais carente, não sei” (Docente 2). Percebemos aí neste contexto o que Macedo (2007) dispõe em relação a estarmos acostumados a ver o mundo aos pedaços, o conhecimento fragmentado, a formação organizada por áreas, numa perspectiva disciplinar advinda da Idade Média, mas, que no que se refere à organização das formações institucionalizadas se prolifera e se constitui como uma opção na modernidade científica. Concordando com Nóvoa (2005), essa estrutura disciplinar não dá conta de atender as atuais necessidades educativas.

Seguindo a proposta do grupo focal nesta oficina, dialogando coletivamente sobre a EJA, seguimos assim, nosso estudo com Paulo Freire e o sistema de ensino utilizado por ele em Angicos que foi seguido por todo o país, apresentando sua importância nas lutas pela educação dos adultos e o legado que ele deixou em suas obras. O que nos surpreendeu é que apenas uma das docentes falou do contato com a obra de Freire quando era estudante do magistério e da importância do autor para sua formação enquanto educadora. Uma das alunas comentou que “em uma das aulas do professor... ele colocou o grupo em círculos e fez uma atividade conosco e disse que ele utilizou um sistema parecido com o de Paulo Freire” (ALUNA 03).

Os alunos colaboradores da pesquisa e participantes da oficina são estudantes do 5º semestre, com mais de cinquenta por cento do curso concluído e, até então, não tiveram nenhum contato com as obras de Paulo Freire. Alguns citaram a Obra *Pedagogia do Oprimido*, quando perguntado se conheciam alguma, mas nunca leram.

Não se trata de que seja obrigatório que todo educador tenha que conhecer e ler as obras de Paulo Freire, mas, enquanto professores ou futuros professores é necessário ultrapassarmos os limites da simples curiosidade. Citando o próprio Paulo Freire “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Quando falamos sobre o período militar, o exílio de Paulo Freire e o fim dos MCP, ao expor sobre o MOBREAL, alguns alunos narraram o que sabiam sobre este movimento.

Eu ouvi falar do MOBREAL pelos meus pais que estudaram né, não sabiam ler nem escrever e iam a noite depois do trabalho e lá aprenderam a fazer o nome e ler, tem até um certificado em casa (ALUNA 04)

Esse MOBREAL tinha aquele método de ensino que era ensinado em casa (ALUNA 05)

Esse conhecimento colocado pelos alunos partícipes da pesquisa não veio dos saberes adquiridos das leituras e estudos acadêmicos, mas, do ouvir dizer, das vivências e experiências trazidas por outros, mas, não quer dizer que sejam menos importantes que os conhecimentos teóricos e científicos adquiridos na academia. Concordando com Macedo (2007, p.146) “destrivializar a percepção de uma experiência educativa não implica em descartá-la totalmente enquanto possibilidade narrativa e dialógica”, trata-se da necessidade de ir além do ouvir dizer, ir em busca de novos conhecimentos, nos apropriarmos de outros saberes e, acima de tudo, transformá-los e ressignificá-los para então reutilizarmos em outros contextos e narrativas.

As narrativas dos partícipes nos diálogos e discussões fomentadas neste primeiro encontro do grupo focal durante o desenvolvimento da primeira oficina de formação deixa evidente a falta de conhecimento sobre a EJA e ratifica o que vem sendo observado desde a análise dos componentes curriculares dos cursos pesquisados e nas primeiras impressões obtidas a partir das observações e os registros do diário de campo: a lacuna existente nos cursos de Licenciatura em Letras no que se refere à formação do discente destes cursos e a necessidade de criar elementos em seus currículos que preparem o professor para atuar nesta modalidade, pois, ela faz parte do sistema educativo e, como tal, é basilar que os futuros professores possuam conhecimentos necessários para que possam atuar com competência.

5.1.2 Oficina II: As Leis e normas que amparam a EJA e a sua oferta dentro dos sistemas de ensino

A Oficina II aconteceu no mês de setembro com o objetivo de apresentarmos e dialogarmos sobre as leis, resoluções e diretrizes que dão amparo legal à EJA a fim de perceber que essa modalidade de ensino teve uma trajetória de lutas até ser inserida e legalizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, perceber que ela é uma modalidade de ensino discutida não apenas em âmbito nacional, mas, em outros países e são diversos os seminários, foruns, campanhas, congressos que existem e resistem na luta a favor da educação de jovens e adultos.

Neste sentido, discutimos sobre a EJA como um direito à educação instituída, ainda que não diretamente, desde a constituição de 1934 até a sua inserção legal na LDBN 9.394/96 além de outras resoluções e diretrizes que a insitucionaliza e organiza dentro do sistema de ensino brasileiro, entendendo que essas são discussões necessárias para que possamos conhecer, observar e refletir sobre esta modalidade de ensino da Educação Básica e, apesar de marginalizada pelo sistema político e educacional do país, a educação de jovens e adultos tem sido tema de discussão em diversos espaços por vários países do mundo e há uma luta a favor de sua manutenção, em prol do respeito aos seus sujeitos, contribuindo para que eles possam resgatar o direito à educação que não tiveram quando crianças e adolescentes.

Durante a apresentação do tema pela pesquisadora, o diálogo e as discussões levantadas em torno das legislações que amparam a EJA, percebemos mais uma vez que os partícipes apresentavam um conhecimento muito vago ou quase nulo em relação a estas leis. Sendo alunos de um curso de licenciatura e já inseridos no componente estágio supervisionado subtende-se que deveriam conhecer ou haver estudado a 5692/71 e, principalmente a 9394/96. Sobre este tema tivemos algumas poucas intervenções dos partícipes:

Mas esta é a LDB atualizada, né? (ALUNA 06)

Estudamos com a professora ... na disciplina organização do sistema de ensino um pouco da LDB mas não vimos nada da EJA. (ALUNA 07)

A gente estuda um pouco da LDB, mas, direcionando nossas leituras às especificidades do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e à Língua Estrangeira. Acreditamos que as discussões sobre as outras modalidades de ensino são realizadas em outros componentes mais específicos sobre o sistema de ensino. (DOCENTE 01)

Percebemos a partir da fala da professora o que o currículo causa ao recortar o conhecimento em áreas específicas, ficamos alienados às especificidades das nossas áreas de estudo. Concordando com Macedo quando ele nos diz que (2014) a simplificação da visão hiperespecializada tem dificultado a compreensão de problemas globais complexos e importantes. Ainda de acordo com o autor é necessário pensar uma prática formativa tendo uma visão mais ampla e relacional das realidades. A seletividade do conhecimento visto por partes pode instaurar um processo de segregação e ocultamento de outros saberes, consequentemente de outros sujeitos.

Mais uma vez fica claro com as discussões em torno das temáticas desenvolvidas nesta oficina que não somente há um desconhecimento em torno da legislação referente à legalização da EJA, leis, diretrizes, resoluções, mas, também, um desconhecimento em torno das leis da educação nacional, de forma geral, como a principal delas, a LDBN. Observamos, através da voz de uma participante: “eu acho que o supletivo era fazer dois anos em um, duas séries em uma”. (ALUNA 06), uma indicação de que os saberes relacionados a muitos temas da educação são advindos de conversas, instituições informais, diversos meios de comunicação, como é o caso do exame supletivo, do ENCEJA. São exames divulgados em diversas mídias de comunicação e pouco ou nunca discutidos nos cursos de formação de professores, ratificando, assim uma lacuna na formação do educador no que se refere à educação e suas leis.

5.1.3 Oficina III: Os Programas, a Estrutura Curricular no sistema educativo, materiais didáticos e os sujeitos da EJA

Eu nem sabia que tinha EJA no ensino médio, achei que era somente para alfabetizar os adultos que não sabiam ler e escrever (ALUNA 07).

Se voltarmos ao capítulo anterior e olharmos na descrição das narrativas coletadas pela pesquisadora nas primeiras impressões, vamos encontrar uma fala que se assemelha à fala da aluna colocada acima. Com o objetivo de refletir sobre a estrutura curricular da EJA nas instituições educativas, seus sujeitos e os materiais didáticos distribuídos e utilizados nesta modalidade de ensino realizamos o terceiro encontro do grupo focal durante o desenvolvimento da Oficina de Formação III.

A voz da discente vai, uma vez mais, ratificando a falta de conhecimento sobre a EJA no cenário dos cursos investigados e a conscientização de que esta é uma lacuna que os cursos de licenciatura precisam resolver a fim de contribuir de maneira mais eficaz com a formação dos futuros professores e com a educação de jovens e adultos que poderá contar com educadores mais preparados para trabalhar com as especificidades próprias desta modalidade e de seus sujeitos.

Na seara da EJA não é possível pensar esta modalidade de ensino sem considerar os seus sujeitos e todas as suas especificidades. De acordo com Arroyo (2017, p. 105) “Na história da Educação de Jovens e Adultos as políticas e diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre eles: analfabetos,... no tempo de recuperar não feitos na idade regular, tempo de reparação de aprendizagens”. A partir do que já havíamos visto até o momento, dos conhecimentos que já possuíam, quando perguntamos o que sabiam ou poderiam dizer sobre os sujeitos que compõem a EJA, tivemos as seguintes inferências dos participantes da oficina:

Eu acho assim, como eles se afastaram por algum motivo, trabalho, constituiu família, eles retornam para resgatar o tempo perdido. É um público que tem uma idade mínima, mas também uma idade muito avançada. (ALUNA 08).

Os alunos mais velhos são os mais interessados. (ALUNO 09).

Cada estudante que se encontra ali tem sua história de vida, suas características. (ALUNA 10)

O aluno da EJA não é uma tábua rasa, eles têm um conhecimento de mundo, as suas experiências e aprendemos muito com eles. (ALUNA 03).

A maioria dos alunos da EJA vem de um histórico de desistência escolar por vários motivos, a necessidade de trabalhar para ajudar a família, a mãe que abdicou do estudo em prol da família, e temos agora muitos jovens que saíram a pouco tempo da escola, mas e aqueles repetentes de muitos anos e foram transferidos para esses eixos para concluir o período escolar. (DOCENTE 01).

Terceiro encontro, os participantes pareciam estar mais à vontade e mais familiarizados com as temáticas relacionadas a esta modalidade de ensino. Percebemos que, ao falar sobre os sujeitos da EJA, a discussão fluiu mais, houve uma maior participação. Ou, talvez neste contexto dos sujeitos da EJA, se sentiram mais confortáveis para falar por ter algum tipo de experiência ou vivência com pessoas que estudaram ou estudam nesta modalidade como avós, pais, irmãos, outras pessoas próximas, ou associem as próprias lutas diárias por crescimento social, cultural e pessoal destes sujeitos às próprias lutas. Ainda que não tenham mencionado nenhuma relação ou vivência

peçoal, de alguma forma percebemos uma interrelação entre os sujeitos da EJA com esses sujeitos e suas realidades como podemos perceber através de suas falas.

Esse sujeito do Eja, pode ser, eu não me encaixo dentro dele porque na época não existia, eu tive que fazer o primeiro, segundo, terceiro ano, oitava série, no Estadual, mas eu tinha que passar por um problema difícil, porque eu saia do trabalho, não dava tempo ir em casa eu ia para o colegio para voltar para casa no último horário. Pessoas que participam do eja são pessoas que precisam trabalhar e não pode estudar. (ALUNA 08).

Minha filha fez a matricula em dois vestibulares, eu disse que não fizesse isso não que já estou velha, mas ela me inscreveu, eu estudei três meses sozinha em casa. (ALUNA 08).

Eu fiquei mais de 20 anos fora da escola, e assim, quando voltei a estudar, para mim foi uma dificuldade grande porque foi como se eu estivesse me alfabetizando, então no primeiro ano eu não consegui acompanhar, somente no segundo ano fui começando a acompanhar o movimento. As pessoas falam e perguntam se o Universidade para Todos funciona e eu fiz e agora estou aqui, vai depender também da vontade do aluno. (ALUNO 09).

Os depoimentos dos partícipes da pesquisa, estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras, retratam uma realidade que se assemelha muito àquela vivenciada pelos sujeitos da EJA, ainda que não houvesse afirmação de terem sido alunos dessa modalidade de ensino. Não conhecemos o contexto histórico e sociológico que promoveu a exclusão desses estudantes de letras do processo de escolarização na idade determinada.

O que observamos é que houve certa preocupação da aluna 6 em afirmar que não se encaixava na EJA e do Aluno 9 em citar o Universidade para Todos (UPT), que se trata de um pré-vestibular, como se tivessem um certo receio de dizer que são estudantes oriundos da EJA. A aluna 06 ainda complementa: “Esse é um meio de ensino que veio resgatar o sonho de estudar, apesar de que ele (EJA) não cobre todas as necessidades que o aluno do ensino fundamental ou médio regular necessita para ingressar na faculdade”. É como se hoje, já alunos universitários tivessem receio de dizer que são oriundos de turmas da EJA, preocupados com o preconceito que poderiam sofrer dos colegas de curso, uma vez que em sua maioria são mais jovens e tiveram uma escolarização regular, na idade certa, ou talvez porque tenham percebido que o preconceito já existe, assim como é percebido nas turmas da EJA.

5.1.4 Oficina IV: O Educador da EJA e sua formação

As discussões e reflexões em torno do educador da EJA têm se tornado tema de diversos debates e discussões na seara da Educação, principalmente, por tratar-se de uma modalidade de ensino que apresenta muitas especificidades e não temos em nosso contexto educacional cursos de formação inicial com habilitação específica para atuar nesta modalidade, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, concordando com o que nos diz o excerto abaixo, para atuar na EJA o professor deve ter em sua formação não somente o que é exigido para atuação no magistério, mas, estar capacitado para atender as suas particularidades.

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (CNE, 2000, p. 56).

Considerando que a formação do profissional da Educação e, sobretudo a formação do Educador de Jovens e Adultos deve estar além do mero treino de conteúdos e práticas docentes direcionados a áreas específicas, nesta oficina nos propusemos a dialogar sobre a formação desse educador e como os cursos de licenciatura em Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês vêm contribuindo para que os futuros professores atuem nesta modalidade de ensino, uma vez que ao concluir a licenciatura deverão sair aptos a atuar em todos os níveis e modalidades da educação básica e isso inclui a EJA.

Iniciamos a última oficina escutando os alunos partícipes sobre o papel do educador na sociedade e o que pensam em relação ao curso de formação de professores que fazem.

Com o nosso estudo, o conhecimento a gente pode melhorar o ambiente escolar, a educação, nem que seja um pouquinho a gente pode contribuir. (ALUNO 02).

O que me faz estar no curso é que eu gosto de português, mas se vou seguir a carreira de professor, só depois que concluir para saber. (ALUNO 09).

A gente tem que ter consciência de que o professor é agente de transformação, que não vamos conseguir mudar o mundo, mas, posso contribuir para transformar a vida de um, dois ou dez sujeitos que vão em busca de melhores condições de vida através da escola. (ALUNA 10).

É importante ter a consciência de que se estou em um curso de licenciatura, de formação de professor, então estou estudando para ser professor e irei me deparar com os desafios próprios de sala de aula (ALUNA 11).

O que percebemos a partir das inferências dos participantes neste momento inicial é que demonstram ter uma consciência em relação ao papel do professor e das dificuldades e desafios enfrentados pelo profissional da educação e, ainda que não atuem como professores, observamos que já começam a desenvolver uma reflexão crítica sobre o enfrentamento dos problemas relacionados à educação, como se já estivessem inseridos no contexto profissional. Giroux (1997), percebendo os professores como intelectuais diz que os docentes devem não somente compreender as circunstâncias em que se desenvolve o ensino, mas, adquirir bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que permeiam a insituição escolar.

Com base no que havíamos visto, discutido e refletido até o momento sobre a EJA, partimos então para uma reflexão em torno do docente que atua nesta modalidade de ensino que apresenta tantas especificidades. Dantas (2017), que discute a formação do professor da EJA chama atenção para a falta de uma formação específica para esta modalidade e as narrativas dos nossos partícipes não somente ratifica o que coloca a autora mas, chama a atenção não somente para a total falta de formação de profissionais que trabalham com a educação de jovens e adultos mas, demonstra a falta de compromisso das políticas públicas que sempre a colocou às margens dos investimentos políticos, educacionais e sociais do país.

Eu tenho uma amiga que ela nem é formada e foi chamada pela prefeitura para dar aula em casa da eja, e a prefeitura pagava e dava o material. (ALUNA 05).

Em 2016 fui convidado para dar aula na EJA de física e química, como não era de minha área eu não aceitei. Quem ficou com a turma foi uma amiga, que não tem nem formação no magistério. (ALUNO 09).

Como eu já disse antes, o que acontece nas escolas e turmas da EJA é que os professores assumem estas turmas como complementação de carga horária, sem o compromisso de contribuir para a tão sonhadada inclusão social desses sujeitos que estão alí em busca de transformar a realidade na qual estão inseridos, cansados de serem excluídos sociais porque não tem uma escolaridade completa. (ALUNA 10).

Eu trabalhei com o PROEJA a tarde e a noite, e as turmas eram toralmente diferentes, alunos de 15 anos da zona urbana e alunos de 60 anos da zona rural, e tinha que ir em busca de ajuda para fazer um bom trabalho com aqueles alunos. (ALUNA 11).

Eu acompanhei um projeto sobre a culminância do amendoim em minha cidade e lá eles tiveram varias atividades, apresentação de cordeis, receitas, tudo produzido por eles mesmos, então eu vejo a importância desse projeto. Mas, já ouvi relato que tem professora que só usa o livro didático, que não faz leitura na sala de aula, tá ali por estar e aquele capacitado que tá ali no municipio, estudou quatro ou cinco anos na faculdade que poderia estar ocupando esse espaço e não está, a gente vai percebendo que muitos estão ali através de cargos políticos, entendeu, tem pessoas ali que não estão capacitadas, nem completou o ensino medio, estão ali ocupando o espaço de quem estudou e

prejudicando aquelas pessoas que precisam de um acompanhamento mais especial, entendeu, que deixou de estudar porque teve que parar para trabalhar, não tinha condições, e agora tem a escola (ALUNO 12).

Infelizmente, a EJA tem sido colocada às margens da educação não apenas pela falta de investimentos por parte das políticas públicas, ela tem sido esquecida pelos cursos de formação inicial de professores, especificamente as Licenciaturas cujos currículos não contemplam componentes que discutam sobre esta modalidade de ensino, ainda que ela seja legalmente institucionalizada pela LDB, que tenhamos as DCN para a EJA enfatizando a necessidade de profissionais da educação com formação apropriada para dar conta da diversidade que apresenta em suas turmas, além de outras resoluções. As falas dos discentes dos cursos de letras, partícipes da oficina e colaboradores desta investigação comprovam o que falamos sobre a falta de discussão sobre essa modalidade de ensino no currículo dos cursos de licenciatura.

Discussões como esta deveriam ser mais frequentes no curso, porque Eu já estou no 7º semestre, mas até agora nunca tive nenhuma disciplina ou discussão sobre esta modalidade, já fui convidado para dar aula nesta modalidade mas o que conheço não é suficiente, não tenho nenhuma preparação (ALUNO 02).

A falta de disciplinas no curso como psicologia da educação que discute as teorias da aprendizagem e o estudo a respeito da aquisição do conhecimento por parte do jovem e do adolescente, mas, não discute do adulto (ALUNA 03).

Bom, eu me interessei na temática sobre a eja para meu tcc, fui fazer um levantamento bibliográfico, percebi que existem muitas produções sobre o tema, poucos relacionados aos métodos de ensino do português aplicado para essa turma, e percebi que no nosso curso nunca havia tido nenhum conhecimento direcionado para essa educação. (Aluna 05).

É a primeira vez que estamos escutando algo sobre a EJA. (ALUNA 10).

As disciplinas que poderiam trabalhar com temas relacionados com a EJA são as de prática pedagógica ou estágio. Nestas disciplinas estudamos teoria da aprendizagem, concepções pedagógicas, planejamento, mas nunca discutimos sobre a EJA. (ALUNA11).

Autores como Arroyo (2016), Soares (2006), Dantas (2017) discutem sobre a EJA e a formação de seus educadores e colocam sobre a necessidade de uma formação específica desse professor, dadas as características peculiares dessa modalidade de ensino, entretanto, o que temos observado nas escolas é que o professor que assume as turmas da EJA normalmente não tem nenhum tipo de formação ou capacitação, não conhece o suficiente para desenvolver um bom trabalho em sala de aula, assume a turma para complementar a carga horária e normalmente transfere a metodologia utilizada nas turmas regulares para essa modalidade que requer

metodologias e práticas pedagógicas que incentivem os seus sujeitos que vêm de uma jornada de trabalho e estão há algum tempo longe da escola, com baixa autoestima. A transferência das metodologias utilizadas nas turmas regulares normalmente não vão dar conta da diversidade apresentada por este grupo.

O que ficou perceptível nesta Oficina IV, que fecha esta etapa da pesquisa, é que pelas narrativas dos sujeitos partícipes mais uma vez foi detectada a lacuna nos cursos de letras da UNEB, Campus V no que se refere à ausência de elementos curriculares relacionados à Educação de Jovens e Adultos na formação do futuro professor. Como já colocado neste e em capítulos anteriores, com apoio teórico de diversos autores, resoluções e leis, a EJA é uma modalidade de ensino institucionalizada, que apresenta muitas especificidades, principalmente a de apresentar em suas turmas uma diversidade de sujeitos que vivem em busca de uma inserção social e acreditam que a educação que um dia lhes foi negada pode ser a via de acesso agora, mas, para isso, essa educação precisa contar com educadores preparados e capacitados que possam contribuir de forma efetiva com estes cidadãos. Sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica e sendo este o campo de trabalho dos profissionais que concluem os Cursos de Formação de Professores, é peremptório que estes apresentem em seus currículos elementos que preparem o professor para atuar também nesta modalidade de ensino.

5.2 POR UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA: RESULTADOS OBSERVADOS E CAMINHOS PROPOSTOS

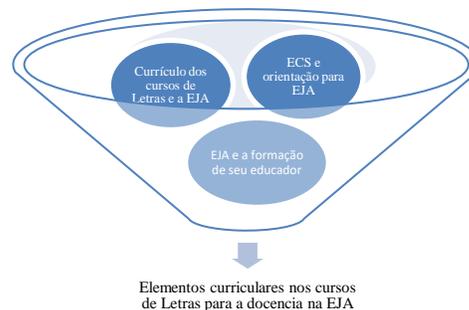
É impossível pensar a educação ou a prática docente como um processo individualizado. Toda prática educativa é uma prática coletiva, permeada por múltiplas articulações entre docentes, discentes, gestores, instituições, comunidade. De acordo com Franco (apud PIMENTA, S. SANTORO, 2008, p. 113) “A prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente”. Dessa forma também não podemos pensar a formação docente como uma ação isolada ou como uma ação onde não estejam presentes os sujeitos alvo dessa ação, para não corrermos o risco de reincidirmos no velho e conhecido tecnicismo recheado da presença de fórmulas teóricas do que fazer, como fazer, para quem fazer, considerando os formandos como meros objetos de reprodução e o campo profissional como simples receptor de um produto. Concordamos com Macedo (2014, p. 64) quando diz que:

A mediação da formação implica muito mais em acompanhamento dialógico, em orientação e reorientação dialética, em escuta e em narrativas compartilhadas do que em simples procedimentos exoterodeterminantes, sem que imaginemos, com isso, que a formação configura-se apenas por um não-diretívismo inconsequente. Nestes termos, a formação não se explica, se compreende, porquanto emerge como experiência única de um Ser em aprendizagem. O que se explica são as condições para que a formação possa emergir na experiência do Ser que aprende.

Na tentativa de trilhar um caminho investigativo pautado em uma ação coletiva percebemos a importância dessa dialogicidade na construção de um currículo onde todos os atores estejam implicados no processo de formação, não apenas o roteirista que determina o que cada ator deve fazer e como fazer. Concordamos com Macedo (2014) quando diz que os atos de currículo têm uma função transformadora da sociedade, neste sentido, formadores e formandos devem estar preparados para intervir no mundo.

Esta pesquisa tem como objetivo perceber como o currículo dos cursos de Letras da UNEB, Campus V, contribui para a formação da docência para a EJA, ou seja, perceber quais os elementos que o currículo apresenta e como os formadores têm preparado os formandos para que sejam agentes de transformação. Neste sentido, os capítulos anteriores que foram traçados a partir dos objetivos específicos propostos para a pesquisa, apresentaram a coleta das seguintes informações: Currículo dos cursos de Letras e a EJA, Capítulo III; ECS e orientação para EJA, Capítulo IV; EJA e a formação de seu educador, Capítulo V. Cada um desses capítulos representa uma categoria que traz a decomposição das informações, como descrito no capítulo metodológico. Neste capítulo trazemos a sistematização destas categorias, tentando mostrar as relações existentes entre elas na busca de compreender os significados existentes, como representado na figura abaixo:

Figura 01: Sistematização das Categorias



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2018.

Assim, tentando filtrar o que as três categorias trazem em comum, observamos que ficou evidente, a partir das informações coletadas e colocadas nas três categorias, a lacuna que existe no currículo dos cursos com relação à formação do estudante de letras do Campus V, da UNEB, para a docência na EJA.

No que se referem aos cursos pesquisados, as ementas do eixo de formação docente não apresentam nenhum vestígio de discussão sobre a EJA e há uma concentração no ensino das línguas para o Ensino Fundamental e Médio. Inferimos que esses elementos poderiam estar implícitos e aparecessem nas discussões em sala de aula, pelos atos de currículo, mas, pelas análises realizadas no capítulo III, o que ficou evidenciado foi um esquecimento total da EJA e o desconhecimento sobre esta modalidade de ensino por parte dos professores formadores. As vozes transcritas dos diálogos coletivos realizados nas oficinas de formação, no capítulo V também evidenciaram essa falta de formação do educador da EJA nos cursos objeto desta pesquisa. Em suas falas, todos disseram ser a primeira vez que discutem sobre a educação de jovens e adultos desde o início do curso.

Diante do exposto, da mesma forma que não podemos pensar a educação como um processo individualizado, não podemos pensar em um processo formativo dissociado do currículo uma vez que este é o elemento condutor para a organização desse processo. Entretanto, o que tem acontecido nos cursos de letras em questão e em muitos outros cursos de graduação é que, infelizmente, ainda construímos o currículo, conforme Macedo, (2014) como um desenho decalcado, de forma automatizada e mecânica, indicando em sua composição aqueles conhecimentos e atividades considerados, por nós integrantes desse processo, como sendo os elementos necessários à formação, pensando “pelos” sujeitos da formação, no que segundo a nossa convicção deve ser aprendido, quando deveríamos pensar coletivamente “com” estes sujeitos.

No Capítulo IV, quando trouxemos as primeiras impressões sobre os cursos e as orientações para a formação do educador da EJA registradas no diário de campo, uma docente de ECS disse: “precisamos discutir sobre a EJA, eu não sei como orientar meu estagiário, não sei o que fazer” (D03). Neste momento, inferimos que a área de ensino do curso não pode oferecer orientações ao discente sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos porque o currículo não

contempla essa modalidade e pela fala da docente acima os professores formadores também não têm formação alguma sobre a EJA.

Mas, observamos, também, preocupação da docente e uma postura crítica de sua práxis, indo ao encontro do que Giroux (1997) traz sobre os professores como intelectuais, quando eles desenvolvem não apenas a compreensão da realidade em que se encontram, mas, tentam desenvolver no coletivo uma crítica em relação à situação e vão a busca da transformação de suas práticas e das práticas sociais em que se encontra a educação ou o ensino. Freire (1996) ressalta também a importância do professor reflexivo e diz que essa reflexão crítica sobre a prática é essencial para a sua formação.

Esta postura reflexiva em torno da necessidade de inserir a EJA na formação dos futuros professores de Letras Vernáculas, Espanhol e Inglês foi observada também no capítulo V, principalmente, pelas vozes dos discentes dos cursos, como percebemos pelas transcrições de algumas de suas falas. Nesta categoria, percebemos não só um olhar reflexivo em torno da necessidade de conhecer mais profundamente essa modalidade de ensino para que tenhamos professores mais capacitados para atuar em suas turmas, mas, demonstraram um posicionamento crítico em relação à situação política desta modalidade no nosso contexto educacional. “Apesar de tudo que foi feito pela EJA, legalização, ela ainda é muito deixada de lado, e percebemos isso aqui, que nunca estudamos sobre ela ou sobre os adultos”. (A03)

Concordamos com a aluna sobre a situação de marginalização que ainda se encontra a Educação de Jovens e Adultos, sempre relegada às sobras da Educação brasileira. Até na escolha das salas nas escolas isso é perceptível e foi mencionado também pelos partícipes, que falaram do que viram na oficina de formação, nas campanhas de alfabetização da década de 60 que não tinham espaços adequados e hoje temos uma situação semelhante. Na maioria das vezes as turmas da EJA são colocadas nos “puxadinhos” que estão nos fundos das instituições, ou ainda são usadas salas improvisadas em casa, com professores improvisados, como ouvimos os alunos relatarem.

Todas as discussões nos levam a inferir que precisamos de fato repensar sobre essa modalidade de ensino em todos os segmentos da educação para que seja oferecida ao cidadão como direito, de fato, com respeito e dignidade, e não apenas como uma medida compensatória. De acordo com Barreto (2006, p.41):

Para a Educação de Jovens e Adultos a educação não pode se limitar – como para os filósofos – a interpretar o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo (MARX; ENGELS, 1984). Deve ser uma educação que una teoria à prática em vistas à transformação de cada um e de toda a sociedade; uma educação que melhore a vida individual e coletiva de todo o povo brasileiro, não só espiritual, mas também, materialmente.

Nesse sentido é indiscutível o papel do docente para reconfigurar a EJA e a necessidade de preparar os docentes para que isso torne-se realidade e consigamos de fato oferecer aos sujeitos dessa modalidade uma escolarização mais qualificada, pensada, planejada e executada levando em consideração as especificidades dessas turmas e principalmente dos seus sujeitos. Não é possível mudar uma realidade de exclusão em que vivem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos usando metodologias e materiais didáticos adaptados do Ensino Fundamental e Médio regulares por professores que não têm formação específica para atender as características próprias das turmas e de seus sujeitos e não têm compromisso nem interesse em buscar meios de contribuir melhor. Muitos alegam não ter tempo para preparar outros materiais ou dizem que estão ali somente complementando a sua carga horária.

Como podemos observar, os três capítulos retratam a inexistência de elementos curriculares nos cursos de letras para a formação do educador da EJA e os dois segmentos, docentes e discentes perceberam esta lacuna. De acordo com Soares (2006) as questões relativas à formação do educador da EJA poderiam ser tratadas ao longo dos currículos, em disciplinas específicas ou inserindo em ementas. Neste sentido, é necessário que haja interesse e boa vontade de todos os implicados no processo de construção curricular, todos os atores curriculares em conjunto com as políticas educacionais.

A partir das reflexões advindas de um processo dialógico e colaborativo construído durante o desenvolvimento das oficinas de formação, ficou perceptível a lacuna existente nos Cursos de Letras do DCH Campus V, UNEB, no que se refere à formação do professor da EJA. Dessa forma, coletivamente, pesquisadora e partícipes colaboradores da pesquisa, levando em conta o caráter colaborativo desta investigação, sugeriram algumas ações como: discussões sobre a EJA em Seminários Específicos sobre a modalidade, mais Oficinas de Formação, rodas de conversas em componentes de Estágio ou Prática Pedagógica, inclusão de uma linha de pesquisa nos TCCs; GTs sobre a EJA nos diversos congressos e Seminários que acontecem no Campus. Essas são sugestões de ações que podem suprir a carência dos cursos sobre a formação do

docente da EJA até que haja a introdução desta temática na ementa de algum componente do eixo de formação docente ou algum componente específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trilha construída para esta pesquisa assim como todo o caminho percorrido durante o desenvolvimento e execução desta investigação que nasceu do questionamento sobre a formação dos discentes dos cursos de letras da UNEB, Campus V, para a docência na EJA, foi alicerçada no diálogo estabelecido com os autores que versam sobre a EJA, currículo, formação de professores e, principalmente, nos estudos, diálogos e reflexões realizados, coletivamente, com os partícipes colaboradores da pesquisa. Ademais, as experiências e vivências obtidas das observações realizadas ao longo de todo o processo investigativo nos aportaram um significativo conhecimento que nos ajudou a traçar as considerações ora apresentadas.

Iniciamos versando sobre a primeira percepção obtida desta pesquisa: o desconhecimento que existe nas instituições de ensino sobre a educação de jovens e adultos, modalidade esta que está sempre às margens das esferas públicas e políticas educacionais. Ficou perceptível, a partir dos diálogos com as docentes, que este desconhecimento não acontece apenas no ensino superior. Como vimos, alguns professores partícipes na investigação são docentes da educação básica, e, além de não terem experiência com a docência na EJA, sabem apenas que se trata de uma modalidade que oferece o Ensino Fundamental e Médio em um tempo reduzido para quem não fez na idade regular. Estas são situações que nos levam a perceber como nos limitamos a viver apenas no campo que nos compete. Cada um no seu mundo, com o pedaço do currículo que lhe cabe. E a quem cabe a parte que trata da EJA? Percebemos que trata-se de uma parte da educação que precisa se apoderar de seu espaço, de fato e de direito.

Observamos, a partir de nossos estudos, que existe um total apagamento no currículo dos cursos pesquisados no que se refere à construção de conhecimentos sobre a EJA, sua estrutura, seus sujeitos. Identificamos que, infelizmente, não se trata de um caso isolado, de um curso ou de uma instituição de ensino que não discute a EJA. Como vimos, segundo os autores com os quais dialogamos este é um problema que afeta a maior parte dos cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, e, aqueles que apresentam algum elemento curricular sobre esta modalidade, normalmente mais presente nos cursos de Pedagogia e quase nunca nos de licenciaturas, o fazem de maneira insuficiente ou com uma disciplina optativa para o curso que, na maioria das vezes nunca é cursada.

Constatamos pelas reuniões da área de estágio com professores de todos os cursos do Campus V, como também em reuniões da comissão central desta área e reuniões com a comissão de redimensionamento curricular com professores de diversos campi da UNEB que o apagamento da EJA não é uma questão apenas dos currículos dos cursos de Letras do Campus V, mas, de todos os demais cursos de licenciatura desta instituição.

Apesar dos currículos dos cursos analisados não apresentarem nenhum elemento curricular que indique algum estudo ou reflexão sobre a EJA e não haver uma indicação perceptível para a realização do estágio curricular supervisionado nesta modalidade foi constatado que nestes últimos semestres esta realidade tem mudado, pois, no cenário dos cursos de Letras investigados, o encaminhamento de alunos estagiários para a realização da regência supervisionada nesta modalidade de ensino tem acontecido com mais frequência. Isto se deve ao fato de que houve um aumento na oferta de turmas da EJA nas instituições da educação básica nos turnos diurnos.

Esta nova realidade nos fez perceber que não há ações curriculares propositivas ou orientação específica para o desenvolvimento da regência na EJA visto que foi percebido um grande desconhecimento sobre esta modalidade de ensino por parte dos docentes formadores da área de Estágio, reconhecidas por elas nas conversas informais e em seus depoimentos, como vimos nos capítulos anteriores.

A inserção dos alunos estagiários em turmas da EJA suscitou algumas discussões em torno da dificuldade que as docentes apresentaram no momento de orientar seus estagiários por tratar-se de uma modalidade de ensino que apresenta determinadas particularidades em sua estrutura curricular e, principalmente, por ser composta de sujeitos oriundos de diversos contextos de exclusão, que apresentam uma diversidade muito grande de idade, de classes, de saberes, de comportamentos, de interesses, e por isso demanda a utilização de metodologias e materiais didáticos específicos que atendam todas as suas especificidades. Não conhecendo essas particularidades, os professores supervisores limitam-se, na maioria das vezes, a orientar o estagiário a fazer adaptação de metodologias usadas no Ensino Fundamental e Médio regulares. Como encaminhar o estagiário para a regência em turmas da EJA sem nenhum suporte teórico sobre esta modalidade de ensino?

Conhecimentos básicos sobre a EJA como os que foram apresentados nas Oficinas de Formação sobre a história de lutas dessa modalidade de ensino desde a sua origem até os dias

atuais, a sua legalização e a conquista ao direito de todo cidadão em ter uma educação de qualidade, crítica, libertária e emancipatória, tal como foi pregada e desenvolvida por Freire na década de 60, podem contribuir muito para o processo formativo do futuro professor, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento de um olhar mais crítico e reflexivo em torno do contexto educacional ao qual estamos inseridos e a sua importância enquanto educador, uma vez que ele é um agente de transformação e como tal pode contribuir para a inclusão social daqueles que voltam à escola em busca de novas oportunidades. Entretanto, para que isso seja de fato possível, é necessário que ele ressignifique a sua práxis, que se (in)forme e se transforme.

Neste sentido, inferimos que há uma necessidade não somente da inclusão da EJA nos currículos dos cursos de letras, como também uma formação especial para os professores formadores que trabalham ou trabalharão diretamente com os assuntos relativos a esta modalidade de ensino nas instituições de ensino superior. Poderia ser uma formação realizada através de mais oficinas de formação, debates e reflexões em círculos de leitura, grupos de pesquisa nesta área, ciclos de palestras promovidos no campus com especialistas em EJA, que podem contribuir tanto com os docentes como os discentes de todos os cursos, assim como com os professores da educação básica da região que trabalham com a educação de jovens e adultos.

Em face disso, pudemos observar ao final das oficinas de formação, como elas foram profícuas para os participantes, incluindo a pesquisadora, constituindo-se em um espaço de aquisição de conhecimento, troca de informações, vivências e experiências a partir dos diálogos e reflexões realizadas. Como consta nos depoimentos dos partícipes colaboradores da pesquisa, elas promoveram um pequeno avanço no que diz respeito à formação e conscientização de discentes e docentes quanto à aquisição do conhecimento relacionado a esta modalidade de ensino, até então desconhecida, assim como fez com que percebêssemos a necessidade de inserir ações curriculares que contribuam com a formação do educador da EJA.

Durante esse processo investigativo sobre a formação do aluno dos cursos de letras da UNEB, campos V para a docência na EJA, concluímos que o currículo é um elemento chave para a construção de um processo educativo e a construção de conhecimentos em todos os campos educacionais e, principalmente, nos cursos de formação de professores visto que ele tem que trazer elementos curriculares direcionados à formação do educador para os diversos níveis e modalidades e não apenas aqueles relacionados ao preparo para o exercício técnico de uma área do conhecimento em níveis específicos.

A partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa ficou clara a necessidade de conhecer e refletir sobre a EJA e a inserção de componentes curriculares específicos para este fim, ou que sejam inseridos elementos complementares sobre esta modalidade de ensino nas ementas das disciplinas da área de Prática Pedagógica ou Estágio Curricular Supervisionado a fim de que essa lacuna que existe nos cursos estudados seja resolvida.

A nova resolução de Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica em Nível Superior trouxe novas orientações para os cursos de formação inicial de professores como a inserção de disciplinas que contemplem discussões em torno de direitos humanos e cidadania, educação e diversidade, entre outros. Dessa forma, todos os Cursos de Licenciatura da UNEB, entre eles os da área de Letras do Campus V, estão passando por um processo de redimensionamento curricular, não apenas para atender ao solicitado pela resolução, mas, partindo também das pesquisas com docentes e discentes dos cursos a fim de verificar o que necessita ser revisto e melhorado.

Neste contexto, informamos que a inserção do componente Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Letras Espanhol e Inglês, produto desta pesquisa e resultado das vozes de seus participantes colaboradores faz parte das mudanças no currículo destes cursos. Além do componente EJA foi inserido o componente Psicologia da Educação que não era contemplado no currículo dos cursos de Espanhol e Inglês, com uma ementa que prevê o estudo do processo de aquisição da linguagem não somente da criança, mas do adolescente e, principalmente do adulto.

Sabemos que a inserção destes componentes nos cursos de Letras, Espanhol e Inglês, não é o suficiente para atender a tantas demandas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos que tem sobrevivido às margens das políticas públicas e dos níveis regulares de ensino, mas é uma conquista e um grande avanço tendo em vista a lacuna que possuía nestes cursos em relação a esta modalidade de ensino.

Além da inserção do componente curricular EJA nos cursos, sugerimos, a partir das análises dos diálogos coletivos, a oferta de cursos de extensão no Campus com vistas à promoção de apoio teórico aos professores formadores e aos alunos que já estão em semestres mais avançados e não obtiveram ainda nenhum conhecimento sobre esta modalidade. Também a inserção de linhas de Pesquisa que contemple a área da Educação de Jovens e Adultos. Ouvimos inclusive, de uma das participantes da oficina o seu interesse nesta área e uma pesquisa encaminhada. Como produto também desta pesquisa, nos dois últimos semestres, foram

desenvolvidos Trabalhos de Conclusão de Cursos sobre a EJA e o ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira, orientados pela pesquisadora.

Entendemos que a inserção dos componentes é apenas um passo, frente a tantas outras mudanças que ainda são necessárias para que tenhamos uma educação de jovens e adultos de qualidade oferecida como um direito de todos os cidadãos, não apenas com um caráter compensatório e sim como uma ação promotora de transformações sociais, culturais, profissionais e pessoais. Sem dúvida o conhecimento adquirido a partir deste estudo não somente fez com que fossemos apresentados a EJA, mas, imprimiu-nos um verdadeiro crescimento pessoal e profissional, e a consciência de que enquanto educadores necessitamos estar inseridos em um processo contínuo de transformação. Esta pesquisa não tem pretensão alguma de esgotar o tema, é a mola propulsora para novos questionamentos e novas investigações sobre esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-32.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. **Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita**. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador – BA, 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 de fev, 2018.

_____. **Constituição da república dos Estados do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 15 fev, 2018.

_____. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1881**. Página 189 Vol. 1pt2 (Publicação Original) disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>>. Acesso: 16 mar, 2018.

_____. **Decreto de lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso: 25 fev, 2018.

_____. **Decreto n.º 6.283, de 25 de jan. 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br>>. Acesso: 04 abri, 2018.

_____. **Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do MOBREAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, 1985 Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 23 out, 2017.

_____. **Decreto Lei Nº 9.092, de 26 de março de 1946.** Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em: 28 abr, 2018.

_____. **Decreto lei Nº 9.053, de 12 de março de 1946.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de filosofia do País. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 abr, 2018.

_____. **Decreto Nº 7.626/2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 26 nov, 2017.

_____. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui o Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica - PROEJA Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 05 fev, 2018.

_____. **Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Brasília, 1967. Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil>>. Acesso em: 02 dezem, 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm>. Acesso em: 23 out, 2017.

_____. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicada no DOU de 12.8.1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em: 02 out, 2017.

_____. **Lei nº 9394/96. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao>>. Acesso em: 10 novem, 2017.

_____. **Parecer 1/2000 do CNE.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 dezem, 2017.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 05 jun, 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao>>. Acesso em: 03 dezem, 2017.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Estabelece duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028>> Acesso em: 05 mar, 2018.

CATELLI Jr., R.; SOARES, L. F. S. O Enceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: CATELLI Jr.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.) **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo, Global, Ação Educativa, 2014, p. 77-158.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DANTAS, T. R.; NUNES, E.J.; LAFFIN, M. H. L. EJA e formação docente: práticas pedagógicas possíveis. In: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; AQUINO, M. S. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural.** Salvador: EDUFBA, 2017.

DANTAS, T. R. Formação em EJA: o Programa de mestrado profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: DANTAS, T.R.; AMORIM, A.; LEITE, G.O. (Org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2000. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dezembro 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987, 1975.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo. Cortez, 51ª de, 2011.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FIALHO, D. S.; FIDELES, L.L. **As primeiras faculdades de letras no Brasil.** Revista Helb. Ano 2 – Nº 2 – 1/2005. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb>>. Acesso em: 25 mar, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

GATTI, Bernardete, A. **Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líder Livro, 2005.

GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Ivor Goodson; tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Thomaz Tadeu da Silva. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**. Nº 14, 2000.

_____. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, v.35, nº 96, maio-ago. Campinas, 2015, p. 197-217.

IBGE. Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>>. Acesso em: 20 mar, 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, Formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____; FERREIRA, Maria Salonilde. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun., 2005.

_____. Pesquisa Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In. IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication>> Acesso em: 03 fev, 2017.

INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2009.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. MEC/INEP, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents>> Acesso em: 26 setem, 2017.

IRELAND, T. D; SPEZIA, C.H. (orgs). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA**. Brasília: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images>> Acesso em: 19 mar, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. – Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. – 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDO. **Compreender mediar a formação**: o fundante da educação/ Roberto Sidnei Macedo; prefácio de Marie-Christine Josso; apresentação de Jaqueline Monbaron-Hourient. – Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Atos de currículo formação em ato**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. – Ilhéus: Editus, 2014.

_____. **Atos de currículos**: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v.13, n 3, .427-435, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 21 abri, 2018.

_____. **A Teoria Etnoconstrutiva de currículo**. Teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: Editora CVR, 2016.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **O conceito de dispositivo em Foucault**: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. Educação & Realidade. v. 29, n. 1, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Coleção temas sociais, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: Antonio Flávio Barbosa, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo Cortez, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. São Paulo: pioneira 2005. P. 9-13.

OLIVEIRA, I. B. As interfaces da educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n. 2, p. 104-110, maio/ago.2010.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; MACHADO, M. M., IRELAND, T. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Coleção Educação para todos, v1. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. 186 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 setem, 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira - **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5^a edição - São Paulo: Edições Loyola, Ibrades,1987.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. SANTORO (Org.) **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e fazendo Escola. Educar, n.29, p.29-45. Curitiba, Editora UFPR, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Historia da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação Santa Maria, v.30, nº 02, p.11-26, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Ed 3ª, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS, B. S. Por uma pedagogia do conflito. In: Azevedo, C.J.; SILVA. H.L. & DOS SANTOS, E.S. (orgs). **Novos mapas culturais – novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. Disponível em <<https://pt.scribd.com/doc/Boaventura-de-Sousa-Santos>> Acesso em: 19 mar, 2018.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. 184 p.

_____. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

TARDIF M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000 Nº 13. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso 21 set, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** Cortez: São Paulo, 1985.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, v. 21, nº 37, jan/jun. Salvador, 2012.

VIÑAL JUNIOR, José Veiga. **O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB:** uma perspectiva para a emancipação. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Campus I. Salvador, 2015. 194f.

ANEXO I



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA



ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:		Sexo: F () M ()	
Data de Nascimento:	Documento de Identidade nº:		
Endereço:	Nº:	Complemento:	
Bairro:	Cidade:	CEP:	
E-mail:		Celular:	

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “**O currículo dos cursos de letras da UNEB campus V: reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**”, da discente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB que tem como objetivo investigar as reflexões e ações propostas no currículo dos cursos de Licenciaturas em Letras do DCH, Campus V, UNEB que corroboram na formação dos seus discentes para o exercício da docência na modalidade da EJA. Caso aceite o(a) senhor (a) será solicitado(a) para responder o questionário pela discente Maria Avani Nascimento Paim.

III - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

RESPONSÁVEL: Maria Avani Nascimento Paim

Contato da pesquisadora: 75 9-91781095 - E-mail: avanipaim@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA.
CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex - INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “O currículo dos cursos de letras da UNEB campus V: reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(Orientanda)

Assinatura da professora responsável
(Orientadora)

ANEXO II

EMENTÁRIO LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	FD	90
EMENTA		
<p>Discute e analisa o conceito de educação, as políticas públicas em educação e a influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras nas práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa e de literatura com o objetivo de estabelecer a efetiva relação entre a teoria, a prática e a pesquisa, confrontando os diversos períodos e as mudanças que tenham se efetivado nas escolas, principalmente no que se refere à ministração dos conteúdos de língua e literatura.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções de Educação, Políticas Públicas e Curriculares: Desenvolvimento de processos cognitivo e de reconstrução social / Currículo como tecnologia e racionalismo acadêmico / Política e Prática de Ensino no Brasil; 2. Planejamento de Ensino; 3. Planos de Conteúdo; 4. Observação crítica e direta em sala de aula; 5. Práticas pedagógicas em ensino de português; 6. Interdisciplinaridade e o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira; 7. Análise de material didático. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998 119 p.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000 144 p.</p> <p>DOLL, William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224p.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	FD	105
EMENTA		
<p>Discute o planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação, vivenciando situações de ensino-aprendizagem de temas linguísticos e literários relacionados aos conteúdos abordados na Educação Básica.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<p>1. Tendências pedagógicas brasileiras: Breve histórico do Plano Estadual de Educação e a formação profissional / Influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras na construção de plano estadual de Educação, relativas às práticas metodológicas do ensino de língua e literatura.</p> <p>2. Planejamento dialógico: Refletir sobre a função do planejamento escolar, sob uma perspectiva de projeto, redimensionando a prática pedagógica, fundamentando-a numa proposta dialógica de ensino. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas: fases, tendências dominantes / Concepção de língua, linguagem e ensino de línguas subjacentes no ensino de temas linguísticos e literários.</p> <p>3. Processo avaliativo e a relação professor x aluno: Breve histórico acerca dos tipos de avaliação / Aspectos legais norteadores da avaliação / Pressupostos teóricos da avaliação formativa, mediadora, construtiva / Construção de instrumentos auto-avaliativos.</p> <p>4. Tema Transversal: A Ética no ensino.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>BAGNO, Marcos. Linguística da norma. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004 356 p.</p> <p>BASTOS, Lúcia Kopschitz. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1994, 184 p.</p> <p>BRITTO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997 287 p.</p> <p>DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 229p</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
PRÁTICA PEDAGÓGICA III	FD	105
EMENTA		
<p>Estuda as diferentes formas de Planejamento educacional. Pedagogia de Projetos, Projetos Pedagógicos. Discute as diferentes teorias de Currículo numa perspectiva histórica e suas interferências no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisando conceitos, entendendo a prática docente; 2. Os diferentes contextos de ensino; 3. Os níveis de planejamento; 4. Planejamento: o que é e para que serve? 5. As diferentes dimensões do planejamento; 6. Plano de curso: o que é para que serve? 7. O que é o currículo? 8. A pedagogia de projetos; 9. O espaço da sala de aula: antes, durante e depois; 10. O planejamento da aula: o que considerar? 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>AZEREDO, José Carlos de. (org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola 1999.</p> <p>BRITO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.</p> <p>CARRAVETA, Maria Luiza. Métodos e técnicas no ensino do português. Porto Alegre: R.S: Mercado Aberto, 1991.</p> <p>DEMO, Pedro. Ranços e Avanços (da nova LDB). São Paulo: Papyrus, 1997.</p> <p>DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa – Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.</p> <p>GANDIN, Danilo e GANDIN, Luis Armando. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	FD	105
EMENTA		
<p>Discute as Tecnologias da Comunicação e Informação com ênfase em Educação à Distância no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Estuda a Ludicidade no processo de mediação da aprendizagem, bem como as metodologias no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<p>1. Tecnologias da Comunicação e Informação / As Tecnologias da Comunicação e Informação, a escola e os professores / As Tecnologias da Comunicação e Informação e a Educação: a questão da exclusão digital.</p> <p>2. Tecnologias e Ensino de Língua e Literaturas / Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica? / Possibilidades educativas da informática / Reflexões sobre os softwares educacionais / Educação à Distância: desafios e possibilidades / Entrelaçamento de Língua e Literatura com as tecnologias: mobilizando competências.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. 11 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.</p> <p>BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura . 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. 12. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.</p> <p>SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 9 ed. São Paulo: Ática, 1992 95 p. (Fundamentos v. 10)</p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1984.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTUDOS SÓCIO ANTROPOLOGICOS	EI	45
EMENTA		
Estuda e analisa a formação dos grupos sociais, utilizando a fundamentação da sociologia e da antropologia para estabelecer a sua influência nas diversas manifestações da linguagem.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensão de cultura e de linguagem; 2. Objetivos do ensino de conteúdos sócio antropológicos; 3. Noção de tempo, espaço e memória na perspectiva da formação de grupos sociais; 4. Aspectos antropológicos do conteúdo curricular; 5. Variação linguística e suas consequências sociais; 6. Teorias da Cultura: Evolucionismo, difusionismo, funcionalismo, estruturalismo. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.</p> <p>DA MATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.</p> <p>LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro. Zahar, 1996. SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. Anuário Antropológico/93, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM	EI	60
EMENTA		
Estuda as principais teorias da aprendizagem e suas concepções a respeito do homem e de sua formação como sujeito, analisando os processos envolvidos na aprendizagem, a fim de viabilizar um trabalho educacional.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuições da Psicologia para a Educação; 2. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos; 3. Compreensão das relações sujeito X objeto de conhecimento; 4. Empirismo, Construtivismo; 5. Concepções interacionistas da aprendizagem e sua aplicação na educação; 6. Estrutura cognitiva, aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica; 7. Teoria piagetiana do conhecimento: conceitos centrais e suas aplicações na educação; 8. Teoria psicogenética de Henri Wallon: fundamentos filosóficos, perspectiva metodológica; 9. Contribuições de Paulo Freire ao pensamento pedagógico: conceitos centrais, perspectiva metodológica; 10. Teoria sócio-histórica de Vigotsky: linguagem, pensamento e desenvolvimento; 11. Teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner; 12. Teoria da inteligência emocional: Daniel Goleman. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>ANTUNES, Celso. A inteligência emocional na construção do novo eu. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 84p</p> <p>GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 340 p.</p> <p>GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria que revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 73 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 370 p.</p> <p>KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 7 ed. Campinas (SP): Pontes, 2000. 82 p.</p> <p>LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.</p> <p>PEREIRA, Waldecyr C. de Araújo. Resolução de problemas criativos: ativação da capacidade de pensar. Brasília: EMBRAPA-DID, 1980. 54</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
CURRÍCULO E SOCIEDADE	EI	30
EMENTA		
Estuda as teorias do Currículo, numa perspectiva social e histórica, com ênfase nas discussões curriculares contemporâneas e identifica o perfil profissional do egresso do Curso de Letras.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<p>1. Concepções Curriculares: Currículo como desenvolvimento de processos cognitivo / Currículo como tecnologia / Currículo como auto-realização / Currículo como reconstrução social / Currículo como racionalismo acadêmico.</p> <p>2. Teorias do currículo: Teorias tradicionais / Teorias críticas / Teorias pós-críticas.</p> <p>3. Currículo como confluência da Prática;</p> <p>4. Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>BAHIA Secretaria da Educação e Cultura. Introdução aos estudos africanos: documentos. Salvador: [s. n.], 1986 55 p.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998 119 p.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000 144 p.</p> <p>DOLL, William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224p.</p> <p>KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981. 164p.</p> <p>MACEDO, Roberto Sidnei; SILVA, Gelcivânia Mota; TORRES, Mônica Moreira. Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Ed. UNEB, 2003 181 p.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio Babosa, Currículos e programas no Brasil. 3 ed. Campinas (SP): Papyrus, 1997. 232p.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	FD	30
EMENTA		
<p>Aborda as contribuições das relações entre Psicologia e Educação para uma fundamentação científica do estudo dos fenômenos educativos escolares: a sua compreensão e explicação, o planejamento e execução de ações educativas mais enriquecedoras e eficazes e os esforços para resolver dificuldades e problemas que surgem de mudanças intrapessoais e dos conhecimentos relativos aos processos de comunicação interpessoal, mediante os quais se exercita, em parte, a práxis pedagógica.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<p>TEMA I</p> <p>1. Psicologia conceito e fundamentos: Introdução à Psicologia e Educação / O conceito de Educação / O conceito de Aprendizagem / O conceito de Ensino / Concepções psicológicas do desenvolvimento, educação e aprendizagem humana: a) Concepção inatista / b) O interacionismo de Jean Piaget / c) A abordagem sócio-cultural de Vygotsky / d) A abordagem dialética do desenvolvimento humano de Wallon e) A abordagem de Pichon-Rivière</p> <p>TEMA II</p> <p>2. Psicologia e Educação: Procedimentos didáticos / O papel do professor de língua portuguesa e literaturas / Problemas de aprendizagem: diagnóstico e tratamento / O enfoque psicopedagógico / A construção do conhecimento em sala de aula.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e aprendizagem escolar. Porto alegre: ARTMED, 2003.</p> <p>BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Psicologia do desenvolvimento. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p>LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 18 ed. São Paulo: Summus, c1992. 117p.</p> <p>MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. 3 ed. São Paulo: Summus, 1978</p> <p>OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Wallon – Teorias Psicog. Em Discussão. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	FD	105
EMENTA		
<p>Discute os <i>objetos e metodologias de ensino</i> de língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Além disso, desenvolve observações e análises das práticas pedagógicas escolares e de outros aspectos educativos, visando à elaboração de projetos de ensino e extensão.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Fundamentos para o Ensino de Língua Portuguesa</i>: Objetivos e concepções do ensino de língua portuguesa/literatura / <i>Contribuição dos PCN'S</i> para o ensino de Língua Portuguesa (uma abordagem crítica) 2. <i>A formação do professor e sua práxis em sala de aula</i>: A postura do professor frente à realidade: o professor como <i>sujeito de transformação</i> / A <i>mediação</i> docente e a prática reflexiva no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas / <i>O perfil</i> do professor de Língua Portuguesa/Literatura e o estágio curricular supervisionado. 3. <i>O estágio</i> como possibilidade de <i>ressignificação da prática docente</i>: O estágio supervisionado enquanto um momento de <i>aproximação da realidade e atividade teórica</i> / <i>As diferentes concepções</i> de estágio / Um olhar crítico sobre a organização e estrutura do espaço educacional do ensino médio e fundamental / A sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura: que espaço é este? 4. Redimensionando o ensino de Língua Portuguesa e Literatura: <i>Organização e execução de propostas</i> que contribuam para melhoria do ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A prática do ensino e o estágio supervisionado. 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2002. 139p.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. 8 ed. Cascavel, Pr: ASSOESTE, 1984. 125 p.</p> <p>HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14 ed. Porto Alegre Mediação 1998. 197 p.</p> <p>LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2003. 94p</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	FD	105
EMENTA		
<p>Desenvolve estudos de casos e estudos diagnósticos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variados, bem como mini-cursos e oficinas pedagógicas direcionados a programas de ensino tanto para instituições como para projetos comunitários.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. O Estágio II no Curso de Letras – contextualização / reflexão: da teoria à prática: Estágio: diferentes concepções; 2. A escola como ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação contínua de professores; 3. A sala de aula, seus conflitos e contradições 4. Concepções de ensino, língua, gramática, erro, literatura 5. Instrumentalização para a etapa de observação 6. Conhecimento do espaço selecionado para realização do estágio de observação: estrutura física, pedagógica e gestão; 7. Observação de aulas em classes de Ensino Fundamental e Médio contemplando atividades de leitura, produção de textos, análise linguística e estudos literários. 8. Socialização e discussão sobre as práticas pedagógicas observadas 9. Roteiro para elaboração do estudo de caso 10. Mini-aulas evidenciando as propostas de melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa / Fundamentos para o Ensino de Língua Portuguesa / Refletindo sobre a prática da aula de língua portuguesa / Objetivos do ensino de língua portuguesa / Os eixos norteadores do ensino de língua portuguesa / Contribuição dos PCN'S para o ensino de Língua Portuguesa (uma abordagem crítica). 11. A formação do professor e sua práxis em sala de aula: A postura do professor frente à realidade: o professor como sujeito de transformação / A formação do professor de Língua portuguesa: “ um perfil”. 12. A importância do planejamento nas ações pedagógicas: O projeto didático: Necessidade e possibilidade do planejamento / Concepções de planejamento / Elementos constituintes do planejamento / Planejamento à luz de projeto pedagógico: concepções e elementos constituintes / Elaboração do projeto de estágio / Planejamento e preparação do material didático para as oficinas pedagógicas. 13. Sistematização da prática pedagógica: Elementos constituintes do Relatório de Estágio / Planejamento do Seminário de Socialização das Experiências de Estágio 		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	FD	105
EMENTA		
Elabora e desenvolve projetos de docência em classes de Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estágio Supervisionado no Curso de Letras – Contextualização / reflexão: da teoria á prática (Objetivos; Características; Fases Constituintes: Observação, diagnóstico, co-participação e regência); 2. Instrumentalização para o trabalho docente; 3. Planejamento pedagógico contemplando atividades de: leitura, produção de textos, análise linguística e estudos literários; 4. Roteiro para elaboração do relatório de estágio; 5. Orientação para preparação da atividade de Avaliação do Estágio. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>AZEREDO, José Carlos de. (org.). Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola 1999.</p> <p>_____(org.). Lingüística da Norma. São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental): Língua Portuguesa. Brasília: MEC/EC, 1998.</p> <p>BRITO, Luiz Percival Leme. A Sombra do Caos: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.</p> <p>HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.</p> <p>GERALDI, João Wanderlei. O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura. São Paulo: Pontes, 1995. MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	FD	105
EMENTA		
Elabora e desenvolve projetos de docência, em classes de Ensino Médio na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussões referentes à Educação e ao papel do professor; 2. Orientação para as atividades de observação, co-participação e regência; 3. Orientação para a construção do projeto pedagógico para o ensino de língua materna no Ensino Médio; 4. Orientação para elaboração de relatório e/ou memorial. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>AZEREDO, José Carlos de. (org.). Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola 1999.</p> <p>_____(org.). Lingüística da Norma. São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental): Língua Portuguesa. Brasília: MEC/EC, 1998.</p> <p>BRITO, Luiz Percival Leme. A Sombra do Caos: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.</p> <p>GERALDI, João Wanderlei. O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.</p> <p>KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura. São Paulo: Pontes, 1995. MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p> <p>MALEARD, Letícia. Ensino e Literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1985.</p> <p>MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Contradições no ensino do português: a língua que se fala e a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1997.</p> <p>MENEGOLLA, Maximiliano. Por que planejar? Currículo Área. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola? Normas e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.</p>		

ANEXO III

EMENTÁRIO LETRAS, LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES I	FD	45	-
Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve a habilidade de produção de fichamento, resumo e esquema.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Histórico do método científico; 2. Tipos de conhecimentos: filosófico, teológico, senso comum, científico; 3. O Conhecimento e seus níveis; 4. Trinômio: verdade, evidência e certeza; 5. Sublinhar, esquematizar e resumir; 6. Modelos e instruções para a produção de Esquemas e Fichamentos; 7. Anotação esquemática e anotação resumida; 8. Fichamento de transcrição e de resumo; 9. Normas da ABNT; 10. Estrutura e normas para a elaboração de um Resumo; 11. Seminário: finalidade, etapas, papéis e roteiro; 12. Tipos de Resenha. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ALONSO BELMONTE, Isabel. Las actividades lúdicas en las enseñanzas de E/LE. Isabel Alonso Belmonte(coord.). Madrid, ES: SGEL, 1997. 171 p. Atlas, 2008. 321p.</p> <p>FAZENDA, Ivani (org.) e outros. Metodologia da pesquisa educacional. 4.ed. São Paulo:Cortez,1997. 174 p.</p> <p>FEITOSA, Vera Cristina. Redação de textos científicos. 8. ed Campinas (SP): Papyrus, 2004. 155 p.</p> <p>GARGALLO, Isabel Santos; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE).. 2. ed. Madrid [Espanha]: Sociedad General Española de Librería, 2005. 1318p.</p> <p>HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p>ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev e ampl. Curitiba: Juruá, 2003. 94 p.</p> <p>MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 10. ed. São Paulo: SGEL, 1999.</p> <p>OLIVEIRA, Jorge Leite de. Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica. 3. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 191p.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL	FD	45	-
<p>Aprimora as competências de ler e produzir textos em Língua Materna. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.</p>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de leitura; 2. Texto e interpretação; 3. Gêneros Textuais; 4. Tipologia Textual. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Ler e redigir. 2. ed. Sao Paulo: Atual, 1989. 4v.</p> <p>INFANTE, Ulisses. Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994. 223 p.</p> <p>MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português instrumental. 7. ed. Porto Alegre: Prodil, 1983. 388 p.</p> <p>MEDEIROS, João Bosco. Português instrumental: para cursos de contabilidade, economia e administração. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 320 p.</p> <p>SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. Compreensão e produção de textos. 10. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2005. 164 p.</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>ALONSO, Encina. "Las destrezas interpretativas". In: ¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 2005. p.p. 107-128.</p> <p>FÁVERO, Leonor L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991.</p> <p>FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001 KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.</p> <p>MOLINA, Olga. Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992 SANCHÉZ, obre Helena. La relación entre coherencia y cohesión es estrecha y solidaria. Disponible en: http://www.dialogica.com.ar, acceso en 15 de marzo de 2007.</p> <p>SOLÉ, I. Estratégias de la lectura. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/ Graó, 1992.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
ESTUDOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	EI	45	-
Faz uma introdução aos estudos sócio-antropológicos enfocando os problemas relacionados com a aquisição da Língua Espanhola como L2.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definição de Antropologia; 2. Conceito de Sociolingüística; 3. Aspectos sociolingüísticos; 4. Aspectos Lingüísticos; 5. Cultura e Bilingüismo; 6. Multilinguismo; 7. Interlíngua. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.</p> <p>BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 1999.</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. O que é, como se faz. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.</p> <p>FERNÁNDEZ, Sonsoles. Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1997.</p> <p>SANCHEZ, A. La enseñanza de idiomas: principios, problemas e métodos. Barcelona: Hora S.A, 1981.</p> <p>_____. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madri: SGEL, 1922.</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>DUFIEF, Nicolas Gouin. La naturaleza descubierta en su modo de enseñar las lenguas a los hombres. Filadélfia, en la imprenta de T.L. Plowman, 1811.</p> <p>HALL, Stuart; SOVIK, Liv. UNESC. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL	FD	45	-
<p>Inicia o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e compreender textos autênticos em Língua Espanhola. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.</p>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de leitura de textos em Língua Espanhola; 2. Texto e interpretação; 3. Gêneros Textuais; 4. Tipologia Textual. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ANCHEZ, Aquilino; MARTIN, Ernesto; MATILLA, J. A. Gramática practica de español para extranjeros. Madrid: SGEL, 1980</p> <p>MORENO, Concha; GRETEL, Fernández Eres. Gramatica contrastiva del español para brasileños. Madrid: SGEL, 2007.</p> <p>ROJAS, Oscar. Novo minicionário escolar espanhol/português - português/espanhol. São Paulo: DCL, 2000.</p> <p>SÁNCHEZ LOBATO, Jesus; MORENO GARCÍA, Concha; SANTO(S GARGALLO, Isabel. Nuevo español sin fronteras – sf1: libro del alumno. 3. ed. corregida y revisada. Madrid: SGEL, 2007.</p> <p>_____. Nuevo español sin fronteras – sf2: libro del alumno. 3. ed. corregida y revisada. Madrid: SGEL, 2005.</p> <p>SANTOMAURO, A. Practicar y consultar español. Barcelona: Difusion, 1994.</p> <p>SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2000.</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>ALONSO, Encina. "Las destrezas interpretativas". In: ¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 2005. p.p. 107-128.</p> <p>FÁVERO, Leonor L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991.</p> <p>FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001 KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.</p> <p>MOLINA, Olga. Le para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992 SANCHÉZ, obre Helena. La relación entre coherencia y cohesión es estrecha y solidaria. Disponible en: http://www.dialogica.com.ar, acceso en 15 de marzo de 2007.</p> <p>SOLÉ, I. Estratégias de la lectura. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/ Graó, 1992.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES II	FD	45	NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES I
<p>Aprofunda a discussão sobre o método científico. Apresenta procedimentos para a elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.</p>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento: tipos e natureza; 2. A construção do conhecimento científico; 3. Dimensão teórica da pesquisa: ciência e verdade; 4. Dimensão política da pesquisa: ética e ciência; 5. O papel do pesquisador enquanto estudioso, crítico e educador; 6. O pesquisador: objetividade e subjetividade no desenvolvimento da pesquisa; 7. O projeto na construção do trabalho científico; 8. PCN's de Língua Espanhola; 9. O código, as linguagens e as produções sócio-culturais; 10. A formatação do trabalho científico segundo as normas da ABNT; 11. Redação científica; 12. Fichamento; 13. Resumo; 14. Referência Bibliográfica; 15. Resenha; 16. Estrutura e organização de um painel integrado. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ALONSO BELMONTE, Isabel. Las actividades lúdicas en las enseñanzas de E/LE. Isabel Alonso Belmonte(coord.). Madrid, ES: SGEL, 1997. 171 p. Atlas, 2008. 321p.</p> <p>FAZENDA, Ivani (org.) e outros. Metodologia da pesquisa educacional. 4.ed. São Paulo: Cortez,1997. 174 p.</p> <p>FEITOSA, Vera Cristina. Redação de textos científicos. 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2004. 155 p.</p> <p>GARGALLO, Isabel Santos; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE).. 2. ed. Madrid [Espanha]: Sociedad General Española de Librería, 2005. 1318p.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO	FD	60
Discute as políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lei de diretrizes e bases; 2. Nova Lei de Diretrizes e Bases; 3. Parâmetros Curriculares Nacionais; 4. Lei 11.161/2005; 5. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Espanhol. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>MOITA LOPES, LP. Oficina de lingüística aplicada a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC, SEF, 1997. 146 p</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998 119 p.</p> <p>RIBEIRO, João Ubaldo. Política: quem manda, por que manda, como manda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		
<p>LEI 11.161 DE 05 DE AGOSTO DE 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicado no Diário Oficial da União, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.</p> <p>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES - PESQUISA E PRÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA IV	FD	60
Orienta e instrumentaliza a pesquisa e a prática pedagógica, as possibilidades de investigação e análise da situação problema relacionada com o tema norteador.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Documentos que norteiam o ensino/aprendizagem de Língua Espanhola no Brasil; 2. Orientações didáticas; 3. Planos de aula; 4. Avaliação; 5. Ensino/aprendizagem de Língua Espanhola; 6. Técnicas de leitura; 7. As quatro destrezas; 8. Resumo; 9. Resenha. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>BASTOS, Cleveson Leite. Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2004</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC, SEF, 1997. 146 p</p> <p>_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1998. 119 p.</p> <p>ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev e ampl. Curitiba: Juruá, 2003. 94 p</p> <p>LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; LANA MARA SIMAN. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre (RS): ARTMED, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.</p> <p>SALOMON, Délcio Vieira. . Como fazer uma monografia. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 412p SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22.ed.rev. de acordo com ABNT e ampl. São Paulo: Cortez, 2004</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		
<p>ALONSO, Encina. Cómo ser profesor/ a y querer seguir siéndolo. Madrid: EDELSA, 1994 191 p</p> <p>ASTI VERA, Armando. Metodologia da investigação científica. Trad. Maria Helena Guedes e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1973.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES III	FD	45	NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES II
Discute a formação teórico-crítica do professor de Língua Espanhola e a importância da pesquisa em sala de aula. Relaciona os métodos de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. Elaboração e escrita de artigo.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Parâmetros Curriculares Nacionais; 2. Lei de diretrizes e Bases; 3. Conhecimentos relacionados ao ensino/aprendizagem LE; 4. Normas Técnicas para a construção do trabalho docente; 5. Normas Técnicas para a construção do trabalho científico; 6. Resenha; 7. Resumo; 8. Fichamento; 9. Artigo científico. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>BASTOS, Cleveson Leite. Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2004</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC, SEF, 1997. 146 p</p> <p>_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998. 119 p.</p> <p>ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev e ampl. Curitiba: Juruá, 2003. 94 p</p> <p>LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; LANA MARA SIMAN. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre (RS): ARTMED, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999</p> <p>SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 412p</p> <p>SEVERINO, Antônio Joaquim. . Metodologia do trabalho científico. 22.ed. rev. de acordo com ABNT e ampl. São Paulo: Cortez, 2004</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>ALONSO, Encina. Cómo ser profesor / a y querer seguir siéndolo. Madrid: EDELSA, 1994 191 p</p> <p>ASTI VERA, Armando. Metodologia da investigação científica. Trad. Maria Helena Guedes e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1973.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES IV	FD	45	NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES III
<p>Analisa os diferentes métodos de ensino de Língua Espanhola. Discute o caráter eclético das abordagens de ensino da Língua Espanhola contemporâneo. Orienta a construção de textos acadêmicos: artigo.</p>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Documentos que norteiam o ensino/aprendizagem de Língua Espanhola no Brasil; 2. Orientações didáticas; 3. Planos de aula; 4. Avaliação; 5. Ensino/aprendizagem de Língua Espanhola; 6. Técnicas de leitura; 7. As quatro destrezas; 8. Resumo; 9. Resenha; 10. Artigo 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>BASTOS, Cleveson Leite. Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2004</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. . Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC, SEF, 1997. 146 p</p> <p>_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998. 119 p.</p> <p>ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev e ampl. Curitiba: Juruá, 2003. 94 p</p> <p>LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; LANA MARA SIMAN. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre (RS): ARTMED, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 412p SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22.ed.rev. de acordo com ABNT e ampl. São Paulo: Cortez, 2004</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO	FD	60	-
Discute as políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
1. Lei de diretrizes e bases; 2. Nova Lei de Diretrizes e Bases; 3. Parâmetros Curriculares Nacionais; 4. Lei 11.161/2005; 5. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Espanhol.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil . São Paulo: Cortez, 1991. DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços . 17. ed. Campinas: Papirus, 2004. 111 p. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade . 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986 142 p. GROSSI, Ester. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 . Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997. 57 p MELLO, Guiomar Namó de. Educação e transição democrática . 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. 133 p.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
CARVALHO DA SILVA, O papel das línguas estrangeiras no desenvolvimento científico. Anais do V ENPULI . PUC-SP, 1983. CAVALCANTI, M.C. Interação leitor-texto . Campinas: Unicamp, 1989. CELANI, M. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública . Claritas, n.1, p. 9-19, 1995. _____. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º. e 2º. ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, n.18, p.21-36, 1996. COSTA, D. M. Por que ensinar línguas estrangeiras na escola de 1º. grau . São Paulo: EPU/ EDUC, 1987. FREITAG, Bárbara. O indivíduo em formação: diálogo interdisciplinares sobre educação . São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, v. 30) MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas . Campinas : Mercado de Letras, 1996.			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES V	FD	45	NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES IV
<p>Discute os contextos sócio-políticos e institucionais do ensino de Língua Espanhola e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.</p>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resumo; 2. Revisão Bibliográfica; 3. Anteprojeto; 4. Plano de curso e de aula; 5. Relatórios. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>BASTOS, Cleveson Leite. Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2004</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC, SEF, 1997. 146 p</p> <p>_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998. 119 p.</p> <p>ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev e ampl. Curitiba: Juruá, 2003. 94 p</p> <p>LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; LANA MARA SIMAN. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre (RS): ARTMED, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 412p SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22.ed.rev. de acordo com ABNT e ampl. São Paulo: Cortez, 2004</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>ALONSO, Encina. Como ser professor / a y querer seguir siéndolo. Madrid: EDELSA, 1994. 191 p ASTI VERA, Armando. Metodologia da investigação científica. Trad. Maria Helena Guedes e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1973.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES VI	FD	45	NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES V
Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de Língua Espanhola e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
1. Metodologia de Estudo; 2. Projeto de Pesquisa; 3. Citações; 4. Artigo científico; 5. Referencial Teórico.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
BASTOS, Cleveson Leite. Aprendendo a aprender : introdução à metodologia científica. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC, SEF, 1997. 146 p _____. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998. 119 p. ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos . 2. ed. rev e ampl. Curitiba: Juruá, 2003. 94 p LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; LANA MARA SIMAN. A construção do saber : manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre (RS): ARTMED, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia . 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 412p SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico . 22.ed.rev. de acordo com ABNT e ampl. São Paulo: Cortez, 2004.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
ALONSO, Encina. Cómo ser profesor / a y querer seguir siéndolo . Madrid: EDELSA, 1994 191 p ASTI VERA, Armando. Metodologia da investigação científica . Trad. Maria Helena Guedes e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1973. CARVALHO, Maria Cecília M. de. Construindo o saber : metodologia científica, fundamentos e técnicas. 5ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. CUNHA, Maria Isabel O bom professor e sua prática . Campinas: Papyrus, 1995. ECO, Humberto. Como se faz uma tese . 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. FAZENDA, Ivani (org.) e outros. Metodologia da Pesquisa Educacional . São Paulo: Ed Cortez., 1989. PUJOL BERCHÉ, Mercè; LLOBERA, Miquel. Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa. Madrid, Espanha: EDELSA, 1998. RATHS, Louis e outros. Ensinar a pensar ; teoria e aplicação. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder- Edusp, 1972.			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA	FD	60	-
Aborda e trabalha com ambientes e-learning, conhecendo a sua aplicabilidade, numa perspectiva transdisciplinar. Apresenta a operacionalização da EaD e suas implicações no ensino-aprendizagem na língua e literatura de língua espanhola.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Software de usuário; 2. Software de produção; 3. Internet; 4. WWW (Malla Mundial); 5. O papel do professor em cursos de Línguas à distância; 6. Aprendizagem e tecnologias digitais; 7. Novas tecnologias, comunicação e educação; 8. O ensino de línguas assistida por computador (ELAO); 9. Internet no ensino de espanhol; 10. Dos webs educativos ao material didático web; 11. Educação a distancia e avaliação da aprendizagem. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>GARGALLO, Isabel Santos; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE). 2. ed. Madrid [Espanha]: Sociedad General Espanola de Libreria, 2005.</p> <p>MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. 173p.</p> <p>NOVAS tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 220p.</p> <p>OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Tecnologia educacional: teorias e instrução. 7. ed. ampl. Petrópolis (RJ): Vozes, 1982. 223 p.</p> <p>RUIPÉREZ, Germán : CARABELA: Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE. Madrid [Espanha]: Sociedad General Espanola de Libreria, 1997.</p> <p>SANCHO, Juana Maria. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. 198 p.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	FD	100
Estuda e diagnostica a prática docente e a realidade do ensino de língua espanhola no ensino fundamental e médio.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafios para uma escola de qualidade no novo milênio; 2. O conceito de teoria e prática na educação; 3. Características de uma boa aula; 4. Relação ensino/aprendizagem. 5. As três dimensões básicas da qualidade educativa; 6. As escolas de qualidade: características; 7. Dificuldades e contradições no ensino de Língua Espanhola; 8. O bom professor de línguas; 9. O ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio; 10. Procedimentos para o planejamento de uma aula; 11. A oralidade nas aulas do ensino médio, 12. Análise de materiais didáticos; 13. Etapas e estrutura do Projeto de intervenção; 14. Importância da Língua Espanhola no mundo; 15. Passos para o desenvolvimento de oficinas; 16. Aprendizagem e ensino de segundas línguas 17. Aprendizagem e ensino da Língua Materna. 18. Ensino de Língua Portuguesa na escola pública; 19. Ensino de Língua Espanhola na escola pública; 20. Aspectos do registro e da reflexão do educador; 21. Aspectos relevantes do estágio de observação de Língua Portuguesa; 22. Aspectos relevantes do estágio de observação de Língua Espanhola; 23. O ensino do espanhol no século XXI; 24. Educação e cidadania ativa: análise e conceitos; 25. Estágios: diferentes concepções. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 2 ed Campinas: Pontes, 1998. 75p.</p> <p>ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, c1999. 184 p.</p> <p>LOPES, Luiz Paulo da Moita. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996p.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	FD	100	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I, LÍNGUA ESPANHOLA - INTERMEDIÁRIO III E NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES V
Planeja e executa as atividades docentes através de mini-cursos, cursos de extensão, e outros, visando à prática docente para o ensino fundamental e médio.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Destrezas interpretativas; 2. Destrezas expresivas; 3. Integración de destrezas lingüísticas; 4. Etapas da elaboração de um projeto 5. Planejamento de atividades práticas de ensino; 6. Confecção de materiais didáticos: aspectos relevantes; 7. Elaboração de relatórios. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ALONSO, E. ¿Como ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 1994.</p> <p>_____. El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera. Isabel Alonso Belmonte (coord.). Madrid, ES: SGEL, 2000. 212 p.</p> <p>_____. Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera/ Isabel Alonso Belmonte (coord.). Madrid: SGEL, 1999. 190 p.</p> <p>ALONSO BELMONTE, Isabel. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE/ Isabel Alonso Belmonte (coord.). Madrid: SGEL, 1997. 177 p.</p> <p>FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991 139 p.</p> <p>GONZÁLEZ, María Luisa Coronado. Curso superior de español para extranjeros: lengua y civilización : a fondo. 5. ed. Madrid: SGEL, 1999. 311 p.</p> <p>MARCHANTE, Carmen. Lo que oyes: materiales para la comprensión auditiva y la expresion oral. São Paulo: Consejería de Educación de Brasil, 1992. 69 p.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	FD	100	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III, NEI VI, LE INTERMEDIÁRIO III
Orienta, reflete a teoria e a prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estágio de regência: aspectos relevantes; 2. Elaboração de planos de aula; 3. Estudos dos objetivos: para o aluno ou professor; 4. Seleção de materiais didáticos: aspectos importantes; 5. As quatro destrezas lingüísticas: como trabalhá-las? 6. Elaboração de relatório: aspectos relevantes. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 3ed. Campinas: Pontes, 2002. 75p.</p> <p>ALONSO BELMONTE, Isabel. El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera/ Isabel Alonso Belmonte (coord.). Madrid, ES: SGEL, 2000. 212 p.</p> <p>ALONSO, E. ¿Como ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 1994.</p> <p>MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005. 110 p.</p> <p>MARCHANTE, Carmen. Lo que oyes: materiales para la comprensión auditiva y la expresión oral. São Paulo: Consejería de Educación de Brasil, 1992. 69 p.</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>DURAO, A. B. Análisis de errores e Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: Ed. UEL, 1999.</p> <p>GARCÍA, Álvaro. El currículo de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1995. GIOVANNINI, A. Et alii, Profesor en acción. Madrid: Edelsa, 1996.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2009.</p>			

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	FD	100	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I E II, NEI VI, LE AVANÇADO II
Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino/aprendizagem de LE no Ensino Médio; 2. PCN's de Língua Estrangeira – Ensino Médio; 3. Orientações curriculares nacionais para o ensino de espanhol; 4. O ensino de Língua Espanhola na Contemporaneidade; 5. Orientação para as atividades de observação, co-participação e regência 6. Orientação para elaboração de projeto pedagógico e memorial. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em http://www.mec.gov.br</p> <p>GARGALLO, Isabel Santos; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE). 2. ed. Madrid [Espanha]: Sociedad General Espanola de Libreria, 2005.</p> <p>LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.</p> <p>RIVERS, Wilga M. A metodologia do ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Pioneira, 1975. 397 p.</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>AMENÓS J. Usos orales de la lengua en los diálogos de cine. Frecuencia L, n. 9, Madrid: Edinumen, 1988.</p> <p>LEI 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicado no Diário Oficial da União, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.</p>			