

O pibid no curso de pedagogia da unesp marília: especificidades da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA)

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Claudio Roberto Brocanelli

Camila Malimpensa de Lyra

Laís Freitas Van Opstal

Vanessa de Sousa Gomes

Talita dos Santos Gonçalves

Como citar: SABIA, Claudia Pereira de Pádua; BROCANELLI, Claudio Roberto; LYRA, Camila Malimpensa de; OPSTAL, Laís Freitas Van; GOMES, Vanessa de Sousa; GONÇALVES, Talita dos Santos. O pibid no curso de pedagogia da unesp marília: especificidades da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Pibid e Residência Pedagógica/UNESP:** forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.47-68. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p47-68>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP MARÍLIA: ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Claudia Pereira de Pádua SABIA*¹

*Claudio Roberto BROCANELLI*²

*Camila Malimpensa de LYRA*³

*Lais Freitas Van OPSTAL*⁴

*Vanessa de Sousa GOMES*⁵

*Talita dos Santos GONÇALVES*⁶

¹ Departamento de Administração e Supervisão Escolar/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/claudia.sabia@unesp.br

² Departamento de Administração e Supervisão Escolar/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/claudio.brocaneli@unesp.br

³ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/camila.delira1@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/laisfreitasv@hotmail.com

⁵ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/vanessa.s.gomes@unesp.br

⁶ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/talita.s.goncalves@hotmail.com

RESUMO: A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. O direito à educação dos jovens e adultos já havia sido contemplado pela redação da Constituição Federal de 1988 no ensino obrigatório, ou seja, no Ensino Fundamental. A Emenda Constitucional 59/2009 ampliou a obrigatoriedade dos quatro aos 17 anos. Desse modo, a EJA também deve ser estendida até o Ensino Médio. Entretanto, persiste em nosso país um elevado contingente de jovens e adultos analfabetos. O objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre o processo de desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Curso de Pedagogia da Unesp de Marília e identificar as especificidades desta modalidade de ensino. A metodologia utiliza a abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográfica, documental, com as narrativas de bolsistas Pibid. Como resultados do estudo, identificamos a necessidade de o educador considerar na sua proposta pedagógica o contexto de vida dos educandos, seus interesses, suas histórias, suas demandas e o atendimento “quase” que individualizado para apoiar a aprendizagem dos alunos. O estudo exalta a atualidade das diretrizes pedagógicas freirianas para o trabalho desenvolvido na EJA: a pesquisa, o diálogo e a problematização, destacando-se a alfabetização e a conscientização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Pibid EJA; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

O direito que cada cidadão tem dentro de uma sociedade sempre foi um assunto muito discutido nos congressos e convenções realizadas internacionalmente, com o intuito de estabelecer direitos básicos para todas as pessoas. Conforme a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º, os direitos sociais são: “a educação, saúde, previdência social, trabalho, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). A educação foi reconhecida como direito para todos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, em Paris. No artigo 26, o documento afirma que “todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória” (ONU, 1948).

A valorização da educação passou a ser cada vez mais introduzida nas pautas das reivindicações, paulatinamente se tornando mais importante na vida das pessoas. Segundo Bobbio, “os direitos são construções históricas,

relacionadas às demandas particulares de cada sociedade” (Bobbio, 1996, p.76 *apud* Haddad, 2017, p. 25).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e a Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Básica no Brasil é dever do Estado, ou seja, a educação não é apenas direito dos cidadãos brasileiros, mas, concomitantemente, obrigação do Estado de oferecê-la a todos com padrão de qualidade. O estabelecimento, na CF, do conceito de que a educação é um “direito público subjetivo” trouxe a possibilidade para a população denunciar ao Ministério Público caso a oferta não seja cumprida pelos governos (estadual ou municipal), conforme o nível de ensino e a respectiva competência. Destacamos, ainda, que os governos poderão ser responsabilizados por não oferecerem a educação no período obrigatório (dos quatro aos 17 anos) ou por sua oferta irregular. Vieira (2001) explicita esse aspecto, ao afirmar:

A educação, como direito público subjetivo, cria a situação em que é preciso haver escolas para todos, seguindo o disposto no regime jurídico constitucional e dando maior realce ao Poder Judiciário neste setor. Os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente, segundo o artigo 208, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal de 1988 (Vieira, 2001, p.22-23).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cury e Ferreira (2010) entendem que esta modalidade de educação “também assume o caráter obrigatório, gerando direito público subjetivo à educação de jovens e adultos em face do critério constitucional da obrigatoriedade da educação em relação à idade” (Cury; Ferreira; 2010, p.136).

Segundo Haddad (2007), “o direito à educação é também chamado de síntese porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos”. O autor complementa afirmando que as “pessoas que passam por processos de escolarização exercem melhor sua cidadania, pois, inevitavelmente, tem melhores condições de realizar e defender outros direitos humanos como

saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.” (Haddad, 2017, p.27).

Assim, quando as pessoas não têm acesso a esse direito, o processo de conscientização dos demais direitos estará comprometido. Portanto, a EJA vai muito além da alfabetização de jovens e adultos, tendo outras funções em nossa sociedade que extrapolam a área educacional, possibilitando ao indivíduo exercer a sua cidadania conscientemente.

Com o dever do Estado de oferecer a educação para aqueles que não tiveram o aprendizado na dita “idade correta”, a EJA tem o poder de alfabetizar e colocar os alunos dentro de uma sociedade alfabetizada, dando a eles maior capacidade de entender seus direitos e, conseqüentemente, de conseguir lutar por eles. Cabe ao Estado propiciar as condições para que os alunos não apenas tenham acesso, mas consigam permanecer e concluir as etapas da Educação Básica com qualidade. Nessa perspectiva, recorremos a Tomasevski (2001) *apud* Haddad (2017), que apresenta quatro características do direito humano à educação, enfatizando o papel do estado para o seu desenvolvimento adequado, ou seja, disponível, acessível, aceitável e adaptável.

- disponível: significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do estado brasileiro é assegurar que existam escolas de Ensino Fundamental para todas as pessoas. O Estado não é o único investidor para a realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância;
- acessível: é a garantia de acesso à educação pública, disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena;
- aceitável: é a garantia de qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos (as) professores (as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais como para os estudantes.

- adaptável: requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas; que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como as realidades mundiais em rápida evolução (Tomasevski, 2001, p.43 *apud* Haddad, 2017, p.30).

Diante das características apresentadas, entendemos que, nos últimos trinta anos, o Brasil ampliou a acessibilidade e a disponibilidade de vagas e incluiu um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. Entretanto, ainda não conseguimos atingir as características de aceitabilidade, ou seja, a implantação de critérios mínimos de qualidade para as escolas, e, do mesmo modo, a adaptabilidade ainda se encontra em estágio rudimentar, pois prevalece a cultura de que o aluno deve se adaptar à escola e não o contrário, particularmente nesta modalidade de ensino. A EJA não pode tão somente ter o intuito de alfabetizar para o ingresso no mercado de trabalho e a qualificação da mão de obra. Conforme Haddad (2017), “a educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado.” (Haddad, 2017, p. 29).

Entretanto, apesar de toda a legislação nacional e internacional que estabelece o direito à educação para todos, o contingente da população brasileira com analfabetismo ou baixo grau de escolarização continua elevado. Segundo Catelli Jr. (2017, p.3), “os demandantes dessa educação plural são os mais de 80 milhões de brasileiros jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica ou se alfabetizar”.

Diante do exposto, enfatizamos a contribuição que a atuação de programas de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na EJA, pode propiciar o enfrentamento dessa dívida social com o público-alvo dessa modalidade de ensino. Ressaltamos o dever do Estado brasileiro com o financiamento, a manutenção e a expansão de programas para a qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação e para o compromisso social da universidade pública junto às demandas e problemas da sociedade.

METODOLOGIA

Este texto é resultado de estudos bibliográficos, documentais, análise e reflexões acerca do processo de desenvolvimento das atividades desenvolvidas no Pibid “Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social” com os editais 2018 e 2020, iniciadas em agosto/2018 por docentes e discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Unesp de Marília. Destacamos que o foco, neste estudo, são as atividades de iniciação à docência que envolveram toda a equipe, com dezesseis bolsistas, dois orientadores da universidade e professores supervisores de campo de uma escola municipal de Marília.

Com isso, o objetivo primordial deste trabalho é refletir sobre o processo de desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, além de identificar as especificidades dessa modalidade de ensino e seu valor na sociedade.

A pesquisa utiliza abordagem qualitativa e realizou pesquisas de cunho bibliográfico e documental, e algumas narrativas. A pesquisa bibliográfica utilizou autores que são referência para a Educação de Jovens e Adultos e o Pibid. A pesquisa documental consistiu na análise da Declaração de Direitos Humanos, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Analisou, também, material didático elaborado por bolsistas. Em relação às narrativas, tomamos como referência os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015), que apresentam quatro tipos de usos de narrativas: 1) narrativas como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto)biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; e 4) narrativas de experiências do vivido. Neste trabalho, utilizamos as narrativas de experiências do vivido. Para os autores citados,

[...] No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental,

mas vivencial. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a *posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 26-27).

Portanto, as narrativas de experiência vividas pelas bolsistas Pibid EJA nas respectivas turmas das escolas parceiras foram objeto de reflexão em diálogos com autores referência da modalidade de ensino. Do mesmo modo, o material elaborado pelos bolsistas oferece subsídios para a reflexão da especificidade da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EJA é destinada às pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa modalidade da educação é a oportunidade para que iniciem ou prossigam a escolaridade. Conforme Di Pierro (2017), a Educação de Jovens e Adultos é delimitada não só por critérios de idade ou geração, mas, sobretudo, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam o analfabetismo, a baixa escolaridade ou a insuficiente formação profissional.

A autora citada explicita quem faz parte do público-alvo da EJA:

um público formado por agricultores familiares ou sem-terra, extrativistas e pescadores, jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que auferem baixos salários ou que sobrevivem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal. [...] Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escola na infância e adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. [...] Compreende também idosos que tiveram seu direito privado de frequentar a escola ainda na sua infância, por diversos motivos, como por exemplo, mulheres/ meninas que deveriam trabalhar

no campo ao invés de estudar obrigadas por seus pais. Além do público-alvo da educação especial, que por falta de oferta e adequação curricular no ensino regular não conseguiram concluir o estudo (Di Pierro, 2017, p.11-12).

Apesar da diversidade do público-alvo, o planejamento didático deve ser pensado a partir do histórico e da experiência de cada um e, assim, desenvolver a alfabetização, o conhecimento das disciplinas etc. A Educação de Jovens e Adultos caminha, porém, em grande parte, com a visão da educação compensatória.

Essa concepção preocupa-se sobretudo com a reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência, e com a reposição da escolaridade não realizada nessas etapas do ciclo de vida, por vezes chamadas de “idade própria”. [...] O problema reside na frequente transposição para a formação de jovens, adultos e idosos de formas de organização do ensino, de currículos e metodologias da educação de crianças e adolescentes (Di Pierro, 2017, p. 14).

Portanto, significa utilizar a “mesma” forma de organização, o “mesmo” currículo e as “mesmas” metodologias utilizadas para as crianças reproduzidas para jovens, adultos e idosos. A autora acrescenta que os cursos para jovens e adultos baseados nessa concepção compensatória é muito parecido com o antigo Ensino Supletivo, criado nos anos 1970, que consistia em cursos acelerados voltados à reposição dos mesmos conteúdos escolares utilizados no ensino infanto-juvenil.

Essa abordagem compensatória ignora a riqueza de saberes e experiências de que as pessoas jovens e adultas são portadoras e pode também infantilizar os estudantes. Para Di Pierro (2017) a EJA é enriquecida pelas experiências de vida, e a experiência é um saber que contribui para a ligação do novo conhecimento. Nessa perspectiva, as aulas devem fazer sentido com a realidade vivida de modo a despertar o interesse dos educandos.

Outra concepção de Educação de Jovens e Adultos vem da corrente da Educação Popular. Conforme Mota Neto (2017),

[...] a educação popular é, possivelmente, a tradição pedagógica mais original na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, ambos profundamente conectados com a realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes culturais, suas necessidades e seus projetos de vida (Mota Neto, 2017, p.149).

Essa é a concepção que foi defendida por Paulo Freire e seus interlocutores. No Brasil, esta corrente é associada às experiências inovadoras de educação e cultura popular de Paulo Freire, a partir do início da década de 1960. Segundo Mota Neto (2017, p.151), foi a partir das “experiências teórico-práticas de Paulo Freire com os movimentos de cultura popular no nordeste brasileiro que a educação popular de orientação libertadora ganhou contornos mais nítidos no Brasil e na América Latina”, incorporando o legado anterior de outros movimentos de resistência à sociedade excludente e à pedagogia tradicional.

De acordo com Di Pierro (2017), para Paulo Freire, o sentido da educação seria a construção da autonomia do sujeito, e a educação dialógica constituiria o caminho da emancipação. Em seu livro “Educação como Prática da Liberdade” (1967), Paulo Freire expõe o seu “Método” de Alfabetização de Adultos de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos. Para Freire, a alfabetização e a conscientização caminham juntas – a tomada de consciência da situação real vivida pelo educando deve acompanhar todo processo de aprendizado.

O educador estabelece uma convivência em que “homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem” de forma que se constrói uma pedagogia capaz de eliminar “pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’ e nem ‘professor’, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (Freire, 1967, p.26).

Resumidamente, as práticas da Educação Popular adotam metodologias ativas, dialógicas, participativas e interculturais. Consideramos que a Educação de Jovens e Adultos é muito mais ampla do que uma formação restrita ao mercado de trabalho e a alfabetização. É uma formação para a vida, para autonomia do cidadão e para a vida em sociedade. Precisamos considerar a identidade social do aluno visando auxiliar o seu desenvolvimento na busca por uma educação emancipatória.

Para que seja viabilizada uma oferta da EJA que contemple a identidade cultural dos educandos e voltada à emancipação dos sujeitos, indo muito além da alfabetização da formação restrita ao mercado de trabalho, é fundamental a formação de professores que compreendam suas demandas e especificidades. Trazemos a contribuição de Paiva (1973) *apud* Soares e Pedroso (2016), que recupera essa discussão no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1947. Foi abordada a necessidade de um preparo específico para esse educador. Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, momento em que a falta de uma formação específica para esse educador foi duramente criticada. Conforme Paiva (1973).

Uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito com o analfabeto (Paiva, 1973, p.207-208 *apud* Soares: Pedroso, 2016, p.255).

A LDB 5.692/1971 tem um capítulo exclusivo para o ensino supletivo e as especificidades na formação do educador, necessidade também destacada pela nova LDB (1996). A Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e enfatiza a necessidade de formação específica para a atuação na EJA. Todavia, as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia (Resolução

CNE/CP N.1, de 15 de maio de 2006) não trazem nenhuma normativa específica sobre a formação do educador da EJA (Soares; Pedroso, 2016). No Brasil, os cursos superiores de licenciatura, não oferecem formação para atuar nessa modalidade de ensino; somente alguns cursos de Pedagogia a têm como disciplina optativa, projeto de extensão ou estágio à formação para atuação na EJA (Silva; Soares, L.; Soares, R.; 2018, p. 95).

Os autores citados realizaram pesquisa em 2002 e identificaram que, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofereciam o curso de Pedagogia, apenas nove (2%) ofereciam a habilitação de EJA (Silva; Soares, L.; Soares, R.; 2018, p. 95). Na época da pesquisa, existiam ainda as habilitações no curso de Pedagogia. Essa escassez de formação específica para atuação na EJA, nos cursos de graduação e licenciatura, mostra o quadro atual das salas de EJA no Brasil, onde essa formação específica não é obrigatória.

Mesmo com alguns avanços no sentido legal, ou seja, no sentido de preconizar a necessidade de formação específica para esta modalidade de ensino, a produção científica sobre formação do educador para atuar na EJA ainda é muito escassa:

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPEd5 e da realização de 13 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e cinco Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA6, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (Arroyo, 2006, p. 18 *apud* Soares; Pedroso, 2016, p. 257).

Ribeiro (1999) complementa a análise de Arroyo (2006), apontando a necessidade da efetivação de conhecimentos que contribuam para a formação dos professores de EJA, destacando que “os estudos sobre

a insuficiência da formação de professores já foram suficientemente reiterados, e a necessidade da produção e sistematização de conhecimentos que contribuam teoricamente para formação deste campo pedagógico” (Ribeiro, 1999, p.190 *apud* Silva; Soares, L.; Soares, R., 2018, p. 93).

Essa inexistência de parâmetros oficiais para o perfil do educador da EJA contribui para o quadro atual, em que temos professores do Ensino Fundamental atuando na EJA, reforçando a ideia inicial de que qualquer pessoa pode ensinar jovens e adultos. Ao refletirmos sobre a formação do educador de Jovens e Adultos, partimos do pressuposto de que esse profissional tenha um preparo específico, tendo em vista que não é aceitável oferecer a esse público as mesmas atividades que são utilizadas para uma criança.

Verifica-se a necessidade de uma formação que capacite o educador para atuar na EJA, reconhecendo as especificidades desses alunos e tendo consciência deles como sujeitos que fazem parte da sociedade, com ela contribuem de forma ativa e, como tal, merecem respeito e dedicação. Entretanto, conforme Ribeiro (1999), a insuficiência da formação de professores para a EJA já foi devidamente reiterada, assim como a necessidade da produção e sistematização de conhecimentos teóricos para a formação de professores para a EJA. Conforme Nascimento e Sabia (2021), nos cursos de Pedagogia da Unesp, três unidades oferecem a disciplina de EJA como grade obrigatória.

Buscamos quais campus da UNESP apresentavam a matéria de Educação de Jovens e Adultos para analisar como era oferecida para os alunos de Pedagogia. As grades curriculares contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) disponibilizados nos sites de cada unidade permitem observar que a formação dos professores que exercerão sua profissão dentro das salas de EJA é pouca ou nula em quase todas elas. Dentro dos cursos da UNESP, os campus de Araraquara e São José do Rio Preto não contam com uma disciplina para a EJA. As Unidades de Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro oferecerem a disciplina na grade obrigatória do curso e o campus de Marília oferece em caráter optativo. Na unidade de Marília, a disciplina é oferecida por um grupo de professores a fim de ofertar pontos de vista e conteúdos diferentes para os alunos (Nascimento; Sabia, 2021, p.64).

Pelo exposto, o fato de os cursos de Pedagogia não terem disciplina obrigatória de EJA torna a atuação dos professores limitada e, com isso, o Pibid se torna ainda mais relevante como uma oportunidade para contribuir para a formação inicial e continuada de professores desta modalidade.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) teve seu primeiro edital publicado em dezembro de 2007. O Programa está vinculado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/Capes) e tem por objetivo promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O referido programa concede suporte financeiro, por meio de bolsas e auxílios, para a inserção de licenciados nos contextos das escolas públicas objetivando o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas supervisionadas por um professor da escola, sob a orientação de docentes da universidade. Conforme Mendonça *et al.* (2018), a participação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) nos editais Pibid começou no Edital Capes/2009. Os autores afirmam que

Após esse primeiro momento, a presença da UNESP no PIBID só veio a crescer, com a participação em novos editais em 2011, 2012 e 2013. De 12 subprojetos no edital de 2009, para 57 no edital de 2013, envolvendo todos os cursos de licenciatura da Universidade. Além disso, os subprojetos desenvolvidos ao longo desse período envolveram 2.276 bolsistas (Mendonça *et al.*, 2018, p. 19).

Os autores citados informam ainda que a Unesp se encontra na sétima posição entre as universidades, em nível nacional, no que se refere ao número total de bolsas, sendo a primeira no estado de São Paulo. De acordo com Mendonça *et al.* (2018), desde os fins dos anos 1980, a Unesp iniciava uma relação de parceria entre a universidade e a escola pública, por meio da criação de seus Núcleos de Ensino.

[...] Ainda de forma embrionária, os elementos constitutivos do Pibid já se faziam presentes no Núcleo de Ensino, em especial, ao desenho de parceria, que permitia o envolvimento dos três sujeitos estratégicos: licenciando, o professor da rede pública e o professor formador da Universidade (Mendonça *et al.*, 2018, p. 17).

Diante do exposto pelos autores, os Núcleos de Ensino acabaram se constituindo como base de sustentação para o Pibid e, de certo modo, explicando a participação de todos os cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista.

Após essas considerações preliminares sobre o Pibid na Unesp como um todo, destacamos apenas o Pibid EJA na unidade de Marília. Enfatizamos que, anteriormente, foi realizado pelos docentes desse câmpus – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), o Pibid Interdisciplinar – EJA, com professores dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Conforme Brocanelli *et al.* (2018, p. 148), este Pibid ocorreu em duas escolas: na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof. Nelson Gabaldi” e no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) “Prof^a Sebastiana Ulian Pessine”.

Os autores informam, ainda, que parte dos docentes participantes do Pibid Interdisciplinar desenvolveram o Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos (Peja) desde o ano de 2001, além do oferecimento de disciplinas na graduação e na pós-graduação sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, vale ressaltar que esta unidade da Unesp vem desenvolvendo atividades junto às escolas há bastante tempo.

Cabe explicitar, também, que a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos é compartilhada entre o governo estadual paulista (anos finais do Ensino Fundamental) e o governo municipal (anos iniciais do Ensino Fundamental). O propósito dos projetos foi o de discutir com professores da rede pública, com estagiários e/ou bolsistas, ações e estratégias pedagógicas colaborativas, disseminá-las na prática docente, articulando tais ações com a educação inclusiva, valorizando e potencializando a participação de todos na escola.

Aqui, abordaremos especificamente o subprojeto Pibid EJA “Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social”, que foi desenvolvido em uma escola pública municipal localizada na zona sul da cidade de Marília e oferece a EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período noturno. Os componentes deste subprojeto são dezesseis bolsistas, dois orientadores da universidade e dois professores supervisores da escola.

Relatamos, a seguir, o desenvolvimento das atividades desenvolvidas no Pibid (EJA) na escola parceira. Na primeira reunião, identificamos que o material pedagógico utilizado era o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) EJA para o Ensino Fundamental. Nesse primeiro contato, foi apresentada pela professora supervisora Pibid na escola a dificuldade dos alunos para o processo de alfabetização e o aprendizado da matemática.

Na primeira reunião com os bolsistas na universidade, assistimos e discutimos o vídeo “O Desafio da Educação de Jovens e Adultos”, disponível no *YouTube*. Participaram desse debate três pesquisadores renomados na temática de EJA, os professores: Maria Clara Di Pierro, da Universidade de São Paulo (USP); Leôncio Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Jane Paiva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os pesquisadores ressaltaram a importância de se saber qual o motivo do retorno às salas de EJA pelos alunos. Assim, as bolsistas levaram essa primeira questão para identificar, junto aos matriculados, exatamente o motivo pelo qual estavam retornando aos estudos. Além do motivo do retorno à escola, outras questões foram relacionadas ao perfil dos alunos, como faixa etária, sexo, se portador ou não de necessidades especiais.

A ideia era produzir materiais didáticos que partissem do interesse dos educandos e do seu contexto de vida, visando a melhorar sua aprendizagem. A partir dessa perspectiva, apresentamos algumas narrativas de bolsistas Pibid EJA sobre o processo vivenciado na escola parceira.

Começamos tentando compreender os motivos dos alunos terem voltado para a escola e quais seus objetivos. A grande maioria relatou a dificuldade em viver em uma sociedade alfabetizada, e como isso os impedia de realizar atividades simples como pegar um ônibus ou conferir o troco após uma compra. O desejo de aprender, que tinha sido interrompido em sua maioria, pela necessidade de trabalhar logo cedo, não os desmotivou a voltar a escola “fora” da idade para realizar esse sonho. Notamos que, na EJA as particularidades de cada aluno são mais visíveis que em uma sala regular, tendo em vista toda a trajetória, dificuldade e nível escolar que cada aluno está, o que torna o aprendizado um pouco mais demorado. Porém, notamos que com a ajuda do PIBID dentro da escola, os alunos

passaram a ter o dobro de atenção e ajuda e conseqüentemente vimos o avanço de muitos alunos, conseguindo desenvolver algumas leituras e contas de matemática, que antes julgavam impossíveis de realizar (Opstal, 2019).

As atividades realizadas com os alunos da EJA têm o objetivo de alfabetização e desenvolvimento lógico-matemático. No processo de alfabetização, desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico-matemático utilizamos materiais concretos como: alfabeto móvel, jogos educativos, silabário, material dourado, dinheiro falso e palitos de sorvete. A sala é multisseriada, sendo assim, cada aluno está em um nível de aprendizado e requer uma atenção individual o que limita, devido ao tempo, um acompanhamento de todos os alunos (Lyra, 2019).

Atuar como bolsista do PIBID contribuindo com os alunos na especificidade da EJA permiti estabelecer um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem. Durante a participação na sala de aula, auxiliando os alunos em um contato mais direto, conseguimos perceber quais aspectos dos conteúdos deveríamos ainda ofertar. Assim preparamos algumas atividades de língua portuguesa. Nem todos os alunos são alfabetizados, para desenvolver a leitura preparei uma lista de compras com itens do supermercado, por ser algo presente no cotidiano de todos. O objetivo era que reconhecessem esses itens descritos, foi entregue uma folha para cada aluno com três questões também, então realizei a leitura coletiva e fui dialogando com os alunos até conseguirem reconhecer aquela determinada palavra, foi uma aula proveitosa pois avançaram no aprendizado, a todo momento foi respeitado o tempo de cada aluno para realizar atividade. Em outro dia, em um determinado momento da aula, um aluno relatou não saber escrever o nome do ônibus que pegava diariamente, isso indica que se o ônibus passasse em um local diferente não iria reconhecer, diante deste argumento o objetivo daquela noite foi trabalhar a escrita e leitura do nome do ônibus. Destaquei este momento, para exemplificar, ao sentar-se individualmente, ao lado de um aluno, muitas vezes alterava o rumo da atividade, pois a dúvida levantada pelo aluno, naquele momento seria mais relevante para o seu contexto de vida. Para aqueles alunos que já dominam a escrita, a atividade desenvolvida foi trabalhar uma música chamada “Meu ex-amor”, do cantor Amado Batista, escolhida pelo próprio aluno, o objetivo era que lê-se a letra e escrevesse um texto de acordo com

contexto da música e as lembranças que ela carregava em sua vida. Na matemática os alunos apresentaram não compreender a operação da divisão, então diante dessa questão, na lousa expliquei de uma forma mais simplificadamente, permitindo os esclarecimentos das suas dúvidas. Uma maneira acessível encontrada, indicada em um curso de formação na universidade foi desenvolver esses valores numéricos em forma de dinheiro e dessa forma que os alunos conseguiram realizar a operação. Auxiliar os alunos na educação de jovens e adultos, em meio ao processo de formação como professora é um grande desafio, pois é reconhecer que o caminho de ensino da EJA não abrange as especificidades dos seus alunos e o material didático oferecido não é enriquecedor. Minha maior dificuldade de colaborar com esses alunos, foi o próprio ato de ensinar, pois determinados assuntos não fazem sentido para eles, pois não vivenciaram na sua infância, então foi necessário ultrapassar os paradigmas e trazer a descrição desse conteúdo mais próximo a realidade, em uma linguagem mais simples, em exemplos reais. Outra dificuldade é a falta de formação para os professores que trabalham na EJA. Identifico que os mesmos entendem como algo fácil, muitas vezes perdem tempo com atividades irrelevantes, que infelizmente caminham ao contrário do seu público-alvo, que são pessoas idosas em sua maioria e estão correndo contra o tempo, mas não é qualquer tempo, é o próprio tempo da vida (Gomes, 2019).

Embora a educação de jovens e adultos esteja assegurada por lei, na qual visa o desenvolvimento humano, tratando a educação como um bem social, sendo, portanto, um direito inquestionável de qualquer cidadão que não teve oportunidades e condições de usufruir desta educação, a qual tem direito em idade regular, e deseja iniciar ou retomar os estudos quando já são adultos e idosos ainda enfrentamos grandes barreiras e desafios para que esse direito se cumpra em verdade. Por essas barreiras e desafios podem-se citar alguns exemplos tais como: baixas disponibilidades de horários e instituições de atendimento, onde se prevalece em maioria o horário noturno, dificultando o acesso daqueles que tem crianças pequenas e não tem com quem deixar a noite para poder frequentar as aulas, a dificuldade de acesso à instituição onde se oferecem as aulas sendo muitas vezes preciso utilizar até dois ônibus para chegar até a escola, temos também o mais preocupante desses, a carência de uma formação especializada do professor que atuará nesta modalidade e a falta de investimento para tal pra que este possa

ter um currículo adaptado para as necessidades destes educandos. Em suma, o profissional que ali está atuando não tem o mínimo preparo para atuar com este público, em geral são professores que atuam na educação básica e assumem o cargo para atuar com a educação de jovens e adultos como uma forma de complementar a renda, se valendo dos mesmos materiais e conteúdos aplicados a crianças e não focalizando os sujeitos que estão ali diante deles, suas histórias e reais necessidades oferecendo sempre o mais do mesmo. Para o aluno que já tem uma vivência, que traz uma bagagem de vida, que já trabalhou o dia inteiro seja em um emprego formal ou nos afazeres do lar não lhes é interessante muito menos atribuirá conhecimento algum identificar as cores das notas de cinco, dez ou vinte reais, tão pouco quantos feriados tem determinado mês. Para esses alunos a apropriação da leitura e da escrita é fundamental e indispensável, mas, além disso, é necessário atribuir sentido a essa aprendizagem, trazer-lhes conhecimentos e principalmente esclarecimentos sobre algo que eles ainda não possuem e que possa de fato beneficiá-los e também proporcioná-los o deleite como o acesso as artes e tecnologias possibilitando que acompanhem as novas gerações e esse novo mundo que os cercam. A pedagogia de Paulo Freire parece ser esquecida, burlada. Os jovens, adultos e idosos ao invés de receber uma educação de qualidade recebem no lugar apenas uma fatia daquilo que lhes é de direito e enfrentam ainda o preconceito e o fato de serem vistos muitas vezes como uma pedra no sapato, um fardo para a sociedade. A prática vai na contramão do discurso de que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida, de que é um direito de todo cidadão e que faz parte do processo de humanização quando esses sujeitos são discriminados e por consequência tendo os seus lugares como sujeitos de direito roubados. Para estes sujeitos que tiveram seus direitos a educação barrada ou interrompida durante a infância por qualquer que seja a situação/ocasião e buscam agora desfrutar deste bem recebem uma educação que no lugar de libertar os aprisionam quando não são ofertadas todas as oportunidades para explorar todas as suas potencialidades suas capacidades de produzir cultura (Gonçalves, 2019).

Todo o trabalho desenvolvido durante a vigência do Pibid foi registrado com fotos das reuniões da universidade e na escola parceira, dos

eventos, dos materiais pedagógicos elaborados e das atividades desenvolvidas com os educandos. Os relatórios elaborados pelos bolsistas resgatam todo o processo de formação e atuação vivenciado, que sintetizamos nas narrativas apresentadas.

Pelo que pudemos apreender das narrativas das bolsistas Pibid EJA, elas explicitam as especificidades desta modalidade de ensino, ou seja, a necessidade de se considerar o contexto de vida dos educandos, seus interesses, suas histórias, suas demandas e o atendimento quase que individualizado. Evidenciam, também, como a falta de formação específica para a atuação na EJA compromete o avanço da aprendizagem dos educandos, pois a metodologia utilizada não faz sentido para os demandantes dessa modalidade. Informamos, ainda, que durante o período de 18 meses do Pibid EJA, os orientadores da universidade organizaram vários cursos de formação para os bolsistas visando contribuir para sua atuação.

Citamos, como exemplo, o curso sobre Metodologia do Ensino de Matemática, ministrado pelo Professor José Carlos Miguel da FFC/Unesp. O conteúdo do curso contemplou a metodologia de ensino das operações básicas da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. Nesse curso, as bolsistas aprenderam a usar o material dourado e outros materiais que auxiliam no aprendizado. O professor orientou ainda a começarem usando dinheiro “de mentira”, depois material dourado, depois quadriculado e, por último, fazer contas. Segundo o professor, esse processo facilita o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentarmos, neste estudo, a EJA como um direito humano, suas funções sociais, a política de formação de professores para essa modalidade, a atuação da Unesp no Pibid – particularmente o compromisso da unidade de Marília com a EJA, em vários projetos desenvolvidos em parceria com as redes municipal e estadual, além das narrativas do processo vivenciado pelas bolsistas, reiteramos as especificidades da EJA e a

atualidade das diretrizes pedagógicas freirianas para o trabalho desenvolvido nessa modalidade de ensino: a pesquisa, o diálogo e a problematização, conforme já indicado. Nesse sentido, o educador da EJA deve orientar sua proposta pedagógica priorizando o trabalho colaborativo em sala de aula, a pesquisa permanente, o diálogo com os alunos, a problematização e a contextualização dos conteúdos escolares, conforme mencionado nas narrativas.

Recorremos a Mota Neto (2017), que explicita que os conteúdos trabalhados na educação freiriana não são uma doação ou uma imposição dos educadores, mas sim a devolução sistematizada e acrescentada, ao povo, daqueles elementos que lhe foram entregues. Nessa perspectiva, o conteúdo sempre deve ser organizado a partir da situação presente, concreta e existencial. Com isso, permanecemos na luta, ao lado dos esfarrapados do mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. *Emenda Constitucional 59*, de 11 de novembro de 2009 [...]. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. [...] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso de Chamamento Público MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BROCANELLI, C.R. *et al.* PIBID Interdisciplinar – EJA e formação de professores: desafios históricos e pedagógicos. *In: MENDONÇA, S.G.L. et al. (org.). PIBID/UNESP Forma(a)ção de Professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.143-162. 2018.

CATELLI JR., R. Apresentação. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e práticas na educação de jovens e adultos.* São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 3-6.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances*, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, 2010.

DI PIERRO, M.C. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Ação Educativa, p. 9-22. 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e práticas na educação de jovens e adultos.* São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 25-42.

LIMA, M.E.C.C.; GERALDI, C.M.G.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

MOTA NETO, J.C. A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na educação de jovens e adultos. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 147-160.

NASCIMENTO, L.F.V.O.; SABIA, C.P.P. A formação para EJA no curso de pedagogia da Unesp de Marília e a contribuição do PIBID. *Educação em Revista*, Marília, n. esp. 2, p. 55-72, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SILVA, F.A.O.R; SOARES, L.; SOARES, R.C.S. Políticas públicas de formação de professores de jovens e adultos no brasil: impactos no poder local. *In: SILVA et al. (org.). Diálogos da Formação Docente com diferentes sujeitos e espaços educativos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 91-101.

SOARES, L.J.G.; PEDROSO, A.P.F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n.55, p. 9-20, 2001.