

O espaço ocupado pela EJA na formação inicial de professores de inglês

Gabriela Tavares Barboza de Limaⁱ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6844-7318>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

E-mail: gabriela.tblima@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silvaⁱⁱ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-3352>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: isabelaribeirowork@gmail.com

Josineide Barbosa Pereiraⁱⁱⁱ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0016-7558>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

E-mail: josineidebarbosa.barbosa@gmail.com

Dra. Rosilene Felix Mamedes^{iv}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7290-0778>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda a importância da atualização do componente curricular ao que concerne a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como, instigar a reflexão de que o componente não deve ser ministrada apenas como uma disciplina ‘eletiva’ mas sim, como uma disciplina obrigatória; tendo em vista que os professores de língua inglesa em sua jornada profissional pode a qualquer momento se deparar com tal público de alunos, impondo novas necessidades pedagógicas, metodológicas, didáticas devem ser diferentes / personalizadas para o público da EJA. Este trabalho tem o objetivo geral de analisar o espaço “ocupado” pelo ensino voltado a (EJA) na formação inicial de professores de inglês. Destinado a, (i) compreender o contexto educacional sócio-histórico da EJA no Brasil; (ii) analisar os documentos que regem o processo de formação docente voltados à EJA; e (iii) evidenciar as atuais práticas de ensino de língua inglesa na modalidade EJA. Esta pesquisa caracteriza-se como uma tese documental inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, tendo como corpus de análise os seguintes documentos oficiais citados: LDB de 1996, BNCC de 2017 e o Projeto Político Pedagógico curricular de 2016, do curso de graduação em Letras Inglês da UEPB, campus I. Como aparato teórico que rege nossa análise, utilizamos as

ⁱ Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ⁱⁱ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPB Laboratório de Estudos de Poesia (LEP).

ⁱⁱⁱ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialização em Literatura e Cultura Africana e Afro-brasileira (UEPB).

^{iv} Doutora em linguística – UFPB.

contribuições de Pimenta e Lima (2019), Freire (1996), Arroyo (2006), Dantas (2012), dentre outros. Na análise, percebemos que práticas e estudos teóricos direcionados ao público de jovens e adultos não são contemplados no referido curso de graduação, delimitando o acesso a tais conhecimentos e reflexões dos docentes durante a sua formação inicial.

Palavras-chave: EJA. Formação inicial. Língua inglesa.

The space occupied by EJA in the initial training of english teachers

Abstract: This article addresses the importance of updating the curricular component with regard to Youth and Adult Education (EJA), as well as instigating reflection that the component should not be taught only as an 'elective' subject but rather as a subject mandatory; Bearing in mind that English language teachers in their professional journey may at any time come across such an audience of students, imposing new pedagogical, methodological and didactic needs that must be different/personalized for the EJA audience. This work has the general objective of analyzing the space "occupied" by teaching aimed at (EJA) in the initial training of English teachers. Aimed at, (i) understanding the socio-historical educational context of EJA in Brazil; (ii) analyze the documents that govern the teacher training process aimed at EJA; and (iii) highlight current English language teaching practices in the EJA modality. This research is characterized as a documentary thesis inserted in the qualitative research paradigm, having as corpus of analysis the following official documents cited: LDB of 1996, BNCC of 2017 and the curricular Political Pedagogical Project of 2016, of the undergraduate course in English Literature from UEPB, campus I. As a theoretical apparatus that governs our analysis, we use the contributions of Pimenta and Lima (2019), Freire (1996), Arroyo (2006), Dantas (2012), among others. In the analysis, we realized that practices and theoretical studies aimed at young people and adults are not included in the aforementioned undergraduate course, limiting access to such knowledge and reflections of teachers during their initial training.

Keywords: EJA. Initial formation. English language.

El espacio que ocupa la EJA en la formación inicial de profesores de inglés

Resumen: Este artículo aborda la importancia de actualizar el componente curricular en lo que respecta a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como incitar a la reflexión de que el componente no debe impartirse sólo como una materia 'optativa' sino como una materia obligatoria; Teniendo en cuenta que los profesores de lengua inglesa en su trayectoria profesional pueden encontrarse en cualquier momento con un público de este tipo de estudiantes, imponiendo nuevas necesidades pedagógicas, metodológicas y didácticas que deben ser diferentes/personalizadas para el público de la EJA. Este trabajo tiene como objetivo general analizar el espacio "ocupado" por la enseñanza

dirigida a (EJA) en la formación inicial del profesorado de inglés. Dirigido a (i) comprender el contexto educativo sociohistórico de la EJA en Brasil; (ii) analizar los documentos que rigen el proceso de formación docente dirigido a la EJA; y (iii) resaltar las prácticas actuales de enseñanza del idioma inglés en la modalidad EJA. Esta investigación se caracteriza por ser una tesis documental inserta en el paradigma de la investigación cualitativa, teniendo como corpus de análisis los siguientes documentos oficiales citados: LDB de 1996, BNCC de 2017 y el Proyecto Político Pedagógico curricular de 2016, de la carrera de Licenciatura en Literatura Inglesa de UEPB, campus I. Como aparato teórico que rige nuestro análisis, utilizamos los aportes de Pimenta y Lima (2019), Freire (1996), Arroyo (2006), Dantas (2012), entre otros. En el análisis, nos dimos cuenta de que las prácticas y estudios teóricos dirigidos a jóvenes y adultos no están incluidos en la mencionada carrera de grado, limitando el acceso a tales conocimientos y reflexiones de los docentes durante su formación inicial.

Palavras-chave: EJA. Formación inicial. Idioma en Inglés.

Submetido: 26/04/2024 | Revisado: 27/04/2024 | Aceito: 29/04/2024 | Aprovado: 29/04/2024.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi iniciada durante o período de colonização, mais precisamente em 1534, através dos jesuítas. Uma das primeiras preocupações foi a alfabetização dos povos indígenas na língua portuguesa e sua conversão à fé católica. Mais tarde, com a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação passou a ficar na responsabilidade do Império, provocando um colapso no âmbito educacional, e foi restringida apenas para a elite, excluindo os negros e indígenas.

Posteriormente, em 1958, já no período republicano, percebeu-se que o índice de analfabetos era muito grande e isso revelava uma educação muito deficitária no Brasil, consequência de diversas decisões errôneas do passado. Nesse sentido, muitos movimentos surgiram com o intuito de pensar e propor soluções e um dos nomes que se destacaram foi o de Paulo Freire. Segundo ele, “O desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas.” (Freire, 1958).

Neste sentido, faz-se necessário pensar em uma formação de qualidade para que os processos de ensino e aprendizagem consigam abarcar as necessidades dos diferentes públicos, dentre eles os jovens e adultos que fazem parte dos 11,5% da população analfabeta do Brasil, aproximadamente 29 milhões de pessoas. Para tanto, a formação de professores precisa ser repensada, trazendo a EJA para o bojo das discussões e ações que a permeiam.

Diante dessas considerações, é preciso salientar que a disciplina de língua estrangeira, nesse caso, o inglês, faz parte do currículo da EJA, mas a EJA não é objeto de estudo, discussão e de pesquisa de forma considerável nos cursos de formação de professores de inglês, o que implica na entrega de profissionais sem a mínima preparação para atuarem nesse contexto.

Levando esse contexto em consideração, o seguinte questionamento de pesquisa foi formulado: “Que espaço a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial de professores de língua inglesa?”. A partir dessa indagação, foi estabelecido o objetivo geral de analisar o espaço “ocupado” pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na

formação inicial de professores de inglês. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos (I) compreender o contexto educacional e sócio-histórico da EJA no Brasil; (II) abordar os documentos que regem o processo de formação docente voltados à EJA, por exemplo a LDB, BNCC e PPC³; e (III) Refletir sobre o lugar ocupado pela EJA na formação docente de língua inglesa.

2 BREVE HISTÓRICO DO REGIMENTO DO ENSINO DA EJA NO BRASIL

A educação brasileira se inicia no período de colonização do país em 1530, através dos jesuítas. A partir da língua portuguesa, a alfabetização, atrelada a catequização, foi implementada no país e destinada aos povos indígenas que o habitavam, sofrendo assim, uma intensa ação cultural. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação fica na responsabilidade do Império, provocando um colapso no âmbito educacional, abarcando apenas para a elite, excluindo, assim, os negros e indígenas (populações que viviam às margens do governo, excluídos socialmente).

Posteriormente, em 1824, o Império garantiu, na Constituição Brasileira, o direito à educação básica para todos os cidadãos. Já em 1834, o Império atribuiu o ensino primário às províncias de todo o país, uma vez que, não conheciam os detalhes do país como as províncias, deste modo, a reforma administrativa agravou ainda mais a educação de crianças, jovens, adultos, negros, mulheres e indígenas.

Já em 1889, no período republicano, a elite considerava os analfabetos como pessoas dependentes e incompetentes, posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva restringe o voto aos letrados, o que contribuiu ainda mais para a exclusão e preconceito com esse público. Em 1891, o voto ficou ainda mais restrito, pois dava o direito apenas a pessoas letradas e com posses, excluindo mais uma vez os analfabetos e pobres.

Em 1920, o Brasil alcançou a marca de 72% da população analfabeta. Com as mudanças políticas e econômicas, apenas nas décadas de 40 e 50, a educação de jovens e adultos foi marcada como prioridade no país. Com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), a educação começou a receber fundos monetários,

cerca de 25% para investimento. Com os movimentos sociais no país, foi instituído o direito ao voto às pessoas analfabetas, atribuindo assim, um grande avanço à população brasileira.

[...] ao longo do século XX, essa faceta do analfabetismo foi tratada como um mal que assolava a sociedade e que precisava ser erradicado; era preciso diminuir a ‘ignorância’ e formar um ‘coletivo eleitoral’ que viesse a responder aos interesses da elite política. (Souza, 2007, p.83)

A orientação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), era de tornar a educação como meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Dessa forma, a educação de jovens e adultos no país foi ganhando força e prioridade, formando um movimento educacional e social de que qualquer pessoa alfabetizada poderia ensinar, formando assim, grupos de professores voluntários.

Mais tarde, em 1952, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que visava integrar a zona rural, alcançando os jovens e adultos nas áreas remotas do país, a fim de amenizar os índices de analfabetismo. Já em 1958, tomou-se nota de que novos métodos deveriam ser seguidos no processo de alfabetização, tendo como modelo a ser seguido o pedagogo Paulo Freire, modulando, assim, a pedagogia da educação.

Tais movimentos contribuíram para um novo olhar à EJA, reconhecendo e refletindo sobre o fato de que existe um saber popular, que os analfabetos também são capazes de produzir conhecimento. Sobre essa nova perspectiva, Paulo Freire foi convidado a integrar o Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, em 1964, o plano foi interrompido devido ao Golpe Militar, movimentos políticos e econômicos que abriram espaços para que pessoas não alfabetizadas tivessem direito ao voto, exercendo a sua cidadania, sobretudo, a dignidade humana, a partir da inclusão social.

Do período Militar até a Nova República, foram desenvolvidos vários movimentos no âmbito educacional, dentre eles: o Movimento Brasileiro de

Alfabetização (Mobral), em 1967, que objetivava apenas ensinar a ler e escrever, mas não compreender ou interpretar os signos, responsabilizando o indivíduo pelo subdesenvolvimento do país. Só então, na Nova República em 1985, foi instituída uma Emenda Constitucional, estruturando a Educação de Jovens e Adultos como prioridade no país com o investimento de 30% do capital direcionada a este público. Com este suporte na educação, o MOBREAL foi encerrado em 1985.

O direito à educação básica para todos foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dentre tantos outros movimentos criados ao longo dos anos, a fim de erradicar o analfabetismo atrelado às diversas mudanças políticas e econômicas no país, chegamos ao século XXI com estimativas de 11,5 milhões de brasileiros considerados ainda analfabetos e 29% da população brasileira são considerados analfabetos funcionais, segundo pesquisas recentes realizadas em 2020 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Por fim, chegamos à reflexão sobre a importância da formação do professor no âmbito da EJA, para que ele deixe de ser ‘voluntário’ e passe a ser ‘profissional’, de forma responsável e instruída para lidar com o público EJA. Deste modo, Dantas (2012) chama atenção para as diversidades culturais e experiências de vida dos sujeitos, tendo em vista que a EJA compõe-se de turmas heterogêneas, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 16). Recentemente passou a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade [...]”.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (Brasil, 2013, p. 17).

Nesta perspectiva, Dantas, (2012, p. 151) reforça sobre a necessidade de uma formação especial para os educadores da EJA, assim como, desenvolver no trabalho uma escola reflexiva e inclusiva. Visto que, a educação necessita ao longo dos anos passar por reformas metodológicas, didáticas, e administrativas, a fim de atualizar e

dispor de uma qualidade melhor de ensino ao corpo docente, institucional e discente na busca de garantir o direito à educação a todos, instituído pelo Artigo 205 da Constituição Federal.

2.1 LÍNGUA INGLESA, DESAFIOS E DESMOTIVAÇÃO

O ensino de língua inglesa teve início no Brasil em 1809, como disciplina obrigatória no currículo escolar, a partir de Dom João VI que decretara a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. Posto isto, a função do ensino era, segundo Santos e Oliveira apud Lima (2009), “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito.”

Para Siqueira (2005), é notório que o inglês tornou-se o idioma principal da sociedade contemporânea. Como chama o autor “[...] o latim dos tempos modernos”. Portanto, é possível ver que a língua inglesa atingiu um patamar que serve de pauta para diversos fins sociais, políticos, econômicos e institucionais. Considerada a língua mais falada do mundo por não-nativos, a mesma influencia meios de comunicação, tais como: televisão, internet, livros, propagandas, dentre outros; ressalta cada vez mais a importância do seu ensino. Para Lopes (2003), a língua inglesa é atualmente responsável por grande parte das informações disseminadas acerca dos fatos que acontecem em todo o planeta.

Já nas esferas estaduais e municipais, identificamos que os documentos redigidos e voltados ao ensino de língua inglesa, na esfera federal como a LDB E BNCC apontam o ensino de língua inglesa como obrigatória, pois ambas são consideradas normativas. Com isto, a LDB (Art. 35-A, § 4º) determina o ensino da língua estrangeira no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio. Assim, temos no Artigo 26 o seguinte: “no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)”

Desde que sigam as diretrizes da BNCC e da LDB, os estados e municípios estão livres para tomar a maior parte das decisões sobre a oferta de Educação Básica e em

especial da língua estrangeira, como a escolha da língua que será ensinada, o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Inglesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. (BNCC, 2017;p. 197)

No entanto, a proposta da interdisciplinaridade entre dois professores de línguas, como português e inglês, pode proporcionar melhorias e resultados de produção/atividades benéficas e evolutivas ao longo dos semestres, podendo, assim, sanar gradualmente as lacunas/deficiências encontradas na língua materna e transpassando para a língua estrangeira, de acordo com as pesquisas de campo realizadas por Pimenta e Lima (2017). Tal integração entre as disciplinas citadas podem facilitar o processo de aprendizagem da língua inglesa nas turmas de EJA, além do uso da tradução, didaticamente TECCHIO (2011, p.163) enfatiza que:

“Na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se de forma automática, espontânea e inconsciente, um exercício de contraste com a língua materna, que consiste em comparar elementos lexicais ou estruturas sintáticas para melhor compreender a língua estrangeira.”

Atrelado a isso, os professores ainda lidam com a realidade de salários baixos, turmas grande e heterogêneas, falta de recursos didáticos, falta de livro didático e a vulnerabilidade social dos alunos, tudo isso, muitas vezes, faz com que os alunos não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para a sua formação.

Embora as lacunas hereditárias da alfabetização tardia e debilitada ainda se arrastam até os dias atuais, os professores de LI ainda se deparam com dificuldades no quesito *tempo*, que em sua maioria, são marcadas por dois tempos de cinquenta minutos por semana, podendo ser ainda menor dependendo da escola e dos acontecimentos que a cercam.

2.2 O ESPAÇO OCUPADO PELA EJA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A formação inicial docente, sobretudo a de língua inglesa (LI), tem sido marcada por reflexões acerca do que significa ensinar e aprender línguas, e mais recentemente, acompanhar a dinamização e necessidades do público da EJA, ao qual o futuro professor de inglês poderá se deparar em sua realidade profissional.

Neste sentido, KAWACHI-FURLAN (2020, p. 544) afirma que “é fundamental que tais temas sejam considerados na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, pois como esses futuros professores entendem esses conceitos e lidam com eles é de grande valia para que possamos almejar de fato uma educação linguística comprometida com a formação dos aprendizes e não apenas uma instrumentalização linguística.”

Isso nos leva a refletir em uma perspectiva mais particular, sobre que não se trata de afirmar que a mera inserção da EJA no curso de Letras-Inglês como um componente curricular eletiva, terá resultado exitoso. Uma vez que, conforme Lopes (2004) afirma, “as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”, (Lopes, 2004, p. 112).

Voltados a um universo menor, temos a Universidade Estadual da Paraíba, campus I; retomamos aos regimentos mencionados no tópico II, temos como documentos voltados à EJA ainda despreziosos. O documento PPC (Projeto Pedagógico de Curso) aponta a EJA como: Componente Curricular Eletiva, com carga horária de 60 horas; tornando o componente curricular tênue diante das atuais exigências sociais e profissionais, tendo como possibilidade de aprimorar a qualificação do docente, tal qual o próprio componente, de modo que supra as necessidades pedagógicas, tornando-a como um Componente Curricular Obrigatória, e mantendo sua carga horária de 60 horas. Ratificando assim, o pensamento do teórico IALAGO (2008):

“discutir sobre a necessidade de uma reconfiguração da formação de professores, no âmbito das licenciaturas, considerando o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar/aprender.”

(IALAGO; DURAN, 2008, p. 58).

De acordo com Arruda (2010), essa modalidade de ensino – EJA – não é uma parte complementar ou extraordinária do esforço que o Estado aplica na educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, no qual as instituições de ensino superior devem se lançar.

Desta forma, é necessário reforçar a importância de instituições formadoras de profissionais docentes que reconheçam tal configuração, de modo que esses possam estar concluindo suas graduações, capacitados para dar aulas de inglês, porém talvez não saibam como alfabetizar jovens e adultos nesse idioma, nem como viabilizar a comunicação ou vivências pedagógicas adequadas, sem afetar o que está previsto pela LDB, DCN e BNCC ao que concerne o âmbito da EJA.

3 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No que se refere a sua classificação, este artigo é um estudo documental inserido na abordagem qualitativa de pesquisa. Os procedimentos investigativos estão pautados sob o viés da formação docente de professores de inglês. Trata-se de um estudo documental, pois, de acordo com (Patton,1980) “a Análise é o processo de ordenação dos dados, organizando-os em padrões, categorias e unidades básicas descritivas; Interpretação envolve a atribuição de significado à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas.” Neste caso, o PPC do curso de graduação em Letras-Inglês da UEPB, campus I, a LDB e a BNCC.

A respeito da abordagem, esta pesquisa é qualitativa, pois, de acordo com GODOY (1995, p.21), “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.”, nesse caso, o espaço ocupado pela EJA na formação docente inicial de professores de inglês.

3.1 ANÁLISE DO CORPUS

O corpus da presente pesquisa é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Letras-Inglês, reformulado em 2016 conforme a Resolução no. 02, de 1º de 22 julho de 2015, do Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme apontado no próprio PPC, esta resolução trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (PPC, 2016). Para a análise, fundamentamo-nos em teóricos como Pimenta e Lima (2019), Freire (1996), Arroyo (2006), Dantas (2012), que estão presentes na fundamentação teórica deste trabalho.

Após a leitura e análise do documento citado acima, fizemos capturas de tela de trechos que remetem ao questionamento lançado nesta pesquisa, sendo este “Que espaço a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial de professores de língua inglesa?”. O processo da análise deu-se através de reflexões embasadas e relacionadas aos aportes teóricos. Elucidadas as características metodológicas desta pesquisa, apresentamos, a seguir, a seção de análise de dados.

4 ANÁLISE

Nesta seção, realizaremos a análise do corpus desta pesquisa, constituído pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Letras Inglês, do campus I, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sobre a óptica teórica da formação inicial de docentes. As teorias e estudos apresentados até a presente seção foram utilizados como embasamentos para a realização desta análise, de modo que, possibilite identificarmos se o supracitado documento (PPC) e as disciplinas voltadas à formação da prática pedagógica inseridas no fluxograma do curso contemplam a formação docente, direcionada ao trabalho com o público EJA.

4.1 O PPC E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

O vigente documento no qual estamos analisando, compõe-se de uma

reformulação do projeto que já estava em vigor desde 2006. Sua atualização foi resultado de uma necessidade de reexaminar o que já estava sendo feito e proporcionado aos graduandos, de modo que atendesse melhor às necessidades e exigências da sociedade a qual a universidade encontra-se inserida, conforme descrito no trecho a seguir:

Imagem 1 – Sobre a atualização do PPC.

Após 10 (dez) anos de execução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) implantado em 2006, construindo-se um posicionamento crítico quanto aos benefícios ou desacertos desse projeto, sentiu-se a necessidade de, mais uma vez, repensar o ensino, a pesquisa e a extensão que vimos desenvolvendo, no âmbito do Curso de Letras-Inglês, para atendermos cada vez melhor às novas exigências de uma sociedade que se abre com novas perspectivas: capacidade de absorção de novas tecnologias, exigência de novos parâmetros educacionais, melhoria no perfil que se projeta para o formando futuro professor/pesquisador da área de Letras-Inglês, dentre outras.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 31.

Neste viés para com a sociedade, a partir do ensino e de pesquisas que corroboram para o bem social e coletivo, destaca-se o público de profissionais, na qual estão sendo preparados para atuarem e os que já atuam. Referente aos graduandos de Letras-Inglês os mesmos desempenham e configuram o papel de alunos de língua inglesa; agregando a língua estrangeira às práticas pedagógicas, sob a ótica dos componentes curriculares obrigatórios.

Ao que concerne aos documentos que norteiam o ensino de LI no Brasil, como a LDB, a inserção da mesma como língua estrangeira é componente curricular, consta obrigatória para todos os ciclos da EJA, além do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no ensino regular, a partir do 6º ano. Isto é, possibilitar perspectivas para a língua inglesa, tratada por muitos como uma obrigação da grade curricular, é atribuir uma nova abordagem no processo cognitivo, atrelado a isto, Araújo (2013) agregar as experiências de vida do alunado - EJA.

Nesta continuidade, e retomando o papel da universidade abordado por RIOS et al (2006), consideramos ser uma falha frente a uma atividade socialmente significativa e tão necessária, considerando que 11,5% da população são analfabetos. Somente 7,9%

concluiu o ensino médio (destes, 0,68% possui o ensino superior incompleto, 0,38% o ensino superior completo e 0,02% pós-graduação), conforme dados do IBGE, 2019. Deste modo, concordamos com a autora Marinho (2021) que reforça “a necessidade da universidade olhar mais atentamente para as demandas que estão surgindo nas instituições de ensino básico de sua região, independente delas serem públicas ou privadas.”

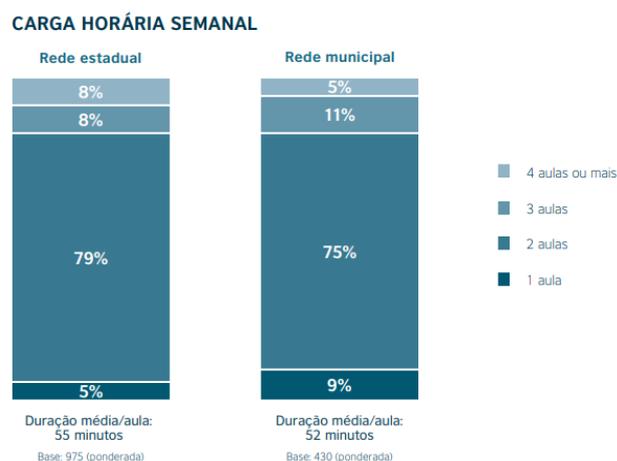
Imagem 2: O perfil dos alunos da EJA

A Rede Estadual de Ensino concentra cerca de 80% das matrículas de jovens no Ensino Médio. Dos jovens paraibanos na faixa etária de 15 a 17 anos que estão na escola, apenas 15% estão matriculados no Ensino Médio, evidenciando que significativa clientela potencial dessa etapa de ensino encontra-se em outros níveis, principalmente no Ensino Fundamental.

Fonte: UEPB/PPC - Letras Inglês, 2016 p.7.

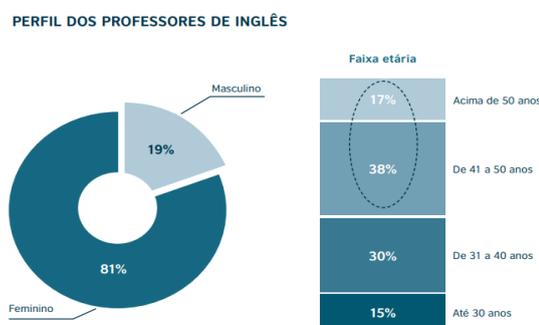
Ao que concerne ao tópico 2.2 “Língua inglesa, desafios e desmotivação.” como mencionado na seção “Fundamentação Teórica” deste trabalho, dispomos, em nosso país os seguintes dados referente ao âmbito profissional do docente de LI no Brasil:

Imagem 3: A carga horária semanal do professor de inglês.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE

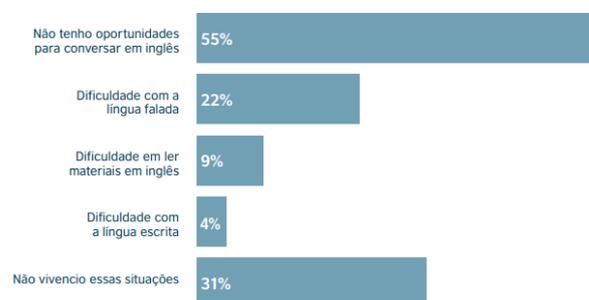
Imagem 4: O perfil dos professores de LI



Fonte: Censo Escolar (2018)

Imagem 5: Dificuldades associadas à formação

PRINCIPAIS DIFICULDADES ASSOCIADAS À FORMAÇÃO



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE Base:

1247

A partir de uma leitura mais aprofundada no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), é possível identificar uma complementação, e maior detalhamento do que seria a “adequação às condições do educando” dentro dos objetivos da EJA, determinadas pela DCN:

Imagem 6: Sobre a flexibilidade da EJA

- Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:
- ~ **I** – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
 - ~ **II** – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
 - ~ **III** – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
 - ~ **IV** – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
 - ~ **V** – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
 - ~ **VI** – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

Fonte: DCN, 2021, p.40

4.2 DOS OBJETIVOS, DISCIPLINAS E FLUXOGRAMA DO CURSO

Vale salientar que o direcionamento ao estudo e a preparação pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos não se encontram disponíveis dentre os objetivos do PPC do referido curso de graduação da UEPB - campus I, apresentados abaixo, nas imagens 7,8,9 e 10:

Imagem 7: Objetivos Gerais.

OBJETIVOS GERAIS

O Curso de Letras-Inglês do Departamento de Letras e Artes (DLA) da UEPB, tem como objetivo geral formar profissionais da área de Letras-Inglês competentes para a ação pedagógica de professor/pesquisador envolvido politicamente com ações que o dimensionem numa perspectiva humanística, científica e cultural, consciente de seu papel de orientador da aprendizagem, com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 33.

Ao observar os objetivos específicos do curso de graduação de Letras-Inglês, não se encontram trechos que preveem o ensino e estudo de práticas pedagógicas aplicadas ao EJA.

Imagem 8: Objetivos Específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, o curso de Letras-Inglês, tendo em vista a multiplicidade de papéis que o licenciando deste curso poderá exercer em sua profissão, pretende desenvolver neste profissional:

- a capacidade de compreender os fatos da linguagem nos planos escrito, oral e multimodal, à luz de diversas teorias, sem o aprisionamento teórico a modelos únicos, numa perspectiva ampla que contemple as mais recentes pesquisas no campo das linguagens, sem esquecer os modelos clássicos que lhes deram origem;
- a capacidade de aplicar esses conhecimentos a problemas de ensino/aprendizagem, por meio da reflexão crítica numa perspectiva que contemple o texto e o discurso, na sua diversidade de modalidades, como motivadores do estudo da linguagem;
- a capacidade de desenvolver pesquisas no campo das Letras, direcionadas para o ensino, viabilizando um exercício humanista que considere o educando como sujeito de seu espaço e de seu tempo;
- a capacidade de formar futuros professores considerados agentes transformadores da realidade engajados numa dimensão política;
- a capacidade de reflexão sobre as linguagens nas suas diversas

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 33.

Imagem 9: Objetivos Específicos

representações artísticas, a exemplo da literatura, cinema, teatro entre outras;

- o domínio da terminologia técnica das áreas de língua, linguagens, literatura, linguística, por meio da qual se possa discutir e transmitir a fundamentação desses conhecimentos;
- a capacidade de atuar como professor pesquisador, com as diferentes formas de linguagens;
- a capacidade de formar professores leitores críticos, bem como produtores de textos dos mais diversos gêneros, fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, estéticas e culturais;
- o domínio de múltiplos interesses culturais, na perspectiva da multidisciplinaridade, no diálogo sempre aberto às mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo de áreas afins;
- a competência intelectual, isto é, o domínio de um repertório linguístico e metalinguístico capaz de torná-lo apto a desenvolver suas funções, entre as quais ensino, pesquisa, interpretação, tradução, revisão, dentre outros;
- a capacidade de repassar o conhecimento da linguagem tanto do ponto de vista da estrutura (organização do texto, do parágrafo, da frase, da palavra) quanto de suas manifestações discursivas;
- a habilidade de favorecer a abordagem crítico-reflexiva da linguagem literária, bem como das obras e autores mais representativas da Língua Inglesa e de cada época, enfatizando a literatura contemporânea e local;
- o domínio ativo e crítico de um repertório representativo das obras literárias da Língua Inglesa.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 34.

Todavia, é possível identificar no Perfil do Egresso um olhar docente voltado ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, objetivos estes que podem ser aplicados nos ciclos da EJA.

Imagem 10: Perfil do Egresso

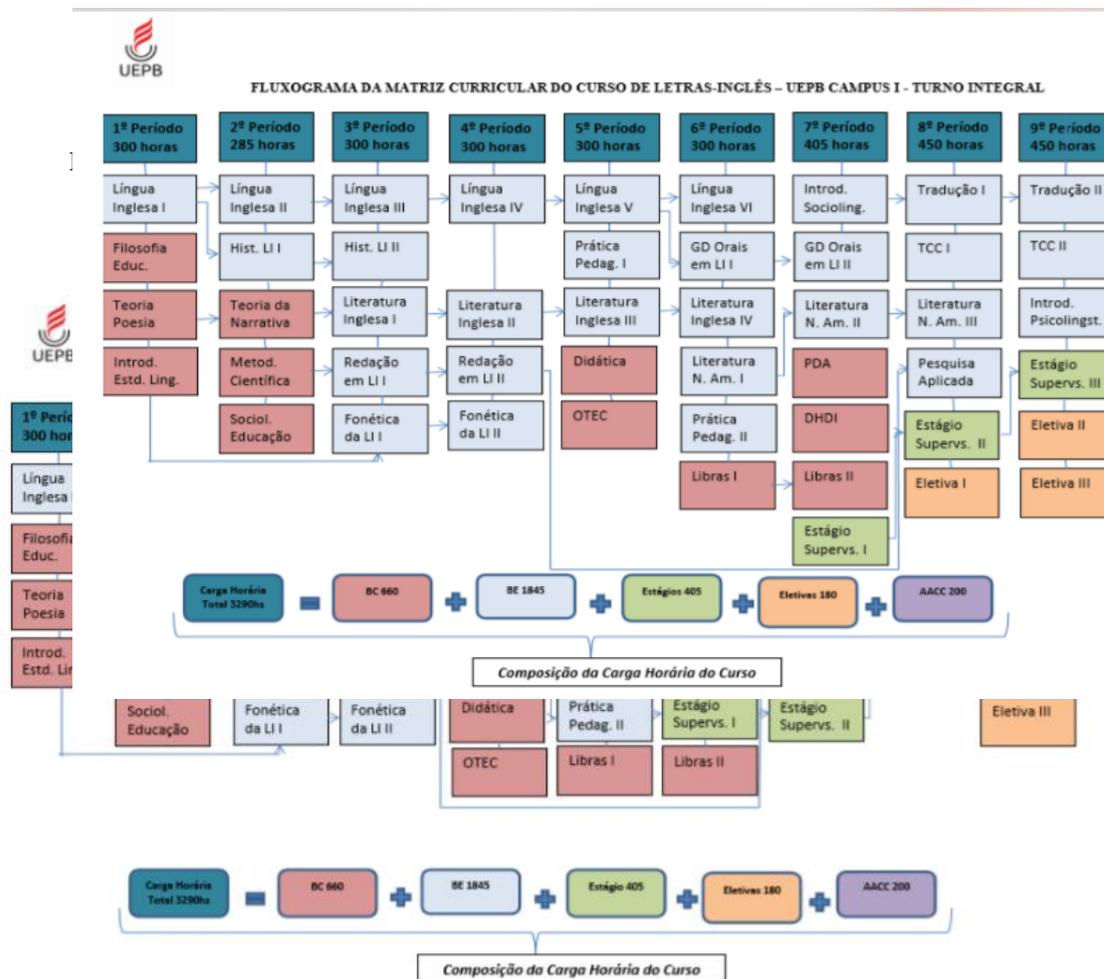
O licenciado em Letras-Inglês terá como campo de atuação profissional:

- magistério regular de ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos) e médio;
- ensino instrumental de inglês;
- escolas de idiomas;
- revisão de textos acadêmicos (monografias, dissertações, teses) e outros;
- tradução e (con)versão de textos em língua inglesa;
- interpretação, redação e editoração de novas tecnologias e mídias eletrônicas;
- assessoramento a empresas no que diz respeito à oratória, redação técnica, revisão, dentre outros.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 36.

Após analisar os objetivos gerais e específicos, observamos que nos objetivos gerais o documento prevê a formação de um profissional “competente para ação pedagógica” (PPC, 2016, p. 13) e no terceiro objetivo específico, requer um professor capaz de enxergar e realizar a prática enxergando o aluno como o principal sujeito de seu tempo e espaço (PPC, 2016, p. 13). Além disso, não encontramos nos fluxogramas do curso, disciplinas ofertadas durante a graduação que contemplem a proposta pedagógica e lugar ao estudo e prática docente frente ao público da EJA - imagens 11 e 12.

Imagem 11: Fluxograma I - Integral



Fonte: <https://coordletrasinglesu.wixsite.com/ingles/fluxogramas>. (Acesso em 12/03/2022).

Com base nos fluxogramas apontados nas imagens 11 e 12, nota-se que consiste em um documento que expõe todas disciplinas a serem cursadas durante a graduação, contudo, não foram encontradas disciplinas que sejam direcionadas ao público da EJA. Deste modo, questionamo-nos, então, para quais alunos os professores em formação precisam estar qualificados quanto a ação pedagógica? E qual público farão parte das reflexões, estudos e pesquisas por parte dos docentes em formação durante as aulas na universidade?

No processo da análise documental, observamos que duas disciplinas

contemplam o ensino teórico e prático voltados apenas ao ensino Fundamental II e Ensino Médio. No entanto, não abarcam o Ensino Infantil, nem o Ensino Fundamental I, muito menos a Educação de Jovens e Adultos; disciplinas estas: Estágio Supervisionado I, II e III e Prática Pedagógica I e II. Em consonância com Dantas, (2012, p. 151) que reforça sobre a necessidade de uma formação especial para os educadores da EJA, assim como, desenvolver no trabalho uma escola reflexiva e inclusiva.

Limitados a estes níveis de ensino na teoria e prática, as demais faixas etárias e públicos fora o Fundamental II e Ensino Médio mencionados acima, encontram-se ausentes aos olhos do documento que rege as disciplinas básicas específicas do curso.

“vivemos numa sociedade globalizada, altamente tecnológica que aponta para sucessivas mudanças e para a construção de um novo tempo que, por sua vez, exige a construção de novos paradigmas educacionais.” (Feitosa,1999, p.17)

A partir de Sousa (2018), refletimos que a educação deve ser repensada, reciclada, de acordo com a rapidez em que o mundo se renova. Para isto, o profissional da educação, ao optar pela EJA, precisa ter a consciência de que os seus alunos esperam conquistar espaços que muitas vezes lhes foram negados pela falta de escolarização, da construção dos saberes eruditos. Consciência esta, que o professor formador e em formação deve abrir espaço para tal reflexão durante o seu processo de formação inicial, de modo abrangente, responsável, direcionada, metodológica e crítica.

Portanto, apontamos a importância de inclusão de disciplinas que contemplem o processo de ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos, e defendemos que a formação inicial para professores que atuam com este público precisa ser coerente com suas necessidades e com as demandas das escolas que viabilizam esta prática. Contrastamos, ainda, com o que afirma Sousa (2018), ao apontar o não preparo dos docentes para atuação para com o público da EJA, uma vez que, durante a formação, não se tem espaço o suficiente que abarque todas as necessidades deste público.

Voltados a realidade do campus I do curso de Letras-Inglês, a EJA ocupa o espaço no documento regente do curso, o PPC, apenas no âmbito de disciplina eletiva, expondo somente um apanhado de toda a sua totalidade pedagógica. Assim como

mostra a ementa do componente curricular eletiva no anexo 13 e 14:

Imagem 13: Componente Curricular Eletiva

Complementar Eletivo	
LT101029	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 50.

Imagem 14: Ementa - Eletiva EJA

LT101029 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Ementa

A EJA como direito público e subjetivo do cidadão e dever do Estado. Fundamentos históricos, conceituais, políticos e pedagógicos da EJA e o alargamento do seu campo conceitual. Contribuições do campo da Educação popular à EJA a partir dos princípios Freireanos. A EJA como modalidade do ensino fundamental e médio no âmbito do sistema educacional, as especificidades curriculares e as identidades dos seus sujeitos. Alfabetização e letramento.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 116.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, procuramos atingir o intuito de investigar e refletir através da análise do PPC do curso de Letras Inglês da UEPB, Campus I, o espaço ocupado pela EJA na formação inicial de professores de inglês. Neste empenho, foi possível constatar a ausência de um direcionamento pedagógico contemplando a prática e teoria em sua totalidade, no tocante a atuação do profissional graduado no referido curso no ensino de jovens e adultos.

Para isto, fizemos uso das contribuições teóricas de Pimenta e Lima (2019), Freire (1996), Arroyo (2006), Dantas (2012), que somaram com suas capacidades linguísticas e facilidade para compreender as particularidades do público EJA, bem como chamam atenção para importância de habilitar os profissionais, a fim de desenvolver no trabalho uma aula reflexiva e inclusiva o mais rápido possível, através de práticas de ensino responsáveis e comprometidas com a EJA. Além dos já

mencionados anteriormente, fizemos uso das contribuições disponibilizadas por Kawachi-Furlan (2020), Lopes (2004) e Sousa (2018) que possibilitaram a compreensão e visualização da urgência de mudanças de paradigmas referentes à formação docente frente à sociedade dinâmica e complexa.

Neste viés, notou-se com base nos dados analisados que a disponibilidade da disciplina eletiva ofertada pelo documento regente do curso se faz insuficiente, na busca de habilitar os docentes à atuarem com o público da EJA, sendo um estudo superficial voltado apenas à teoria e não à prática. A análise do PPC, a partir dos suportes teóricos analisados e a partir de documentos que regulamentam e regem o ensino de LI no Brasil, mais precisamente na UEPB, proporcionou-nos observar que, dispõem às universidades autonomia didático-pedagógica para alterarem e remodelaram seus currículos, de modo a atender as necessidades da sociedade na qual está inserida.

Por fim, analisamos e refletimos acerca do papel da universidade como ambiente de formação e construção identitária profissional, no qual busca-se conhecer melhor o público e a sociedade para os quais será prestado e entregue o serviço, com a inserção do graduando no âmbito do alunado no qual foi designado. No que se refere a formação inicial docente, evidenciamos que “(...) as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.” (Lopes, 2004, p. 113), e que, se faz necessário uma formação especial para os educadores da EJA, assim como, desenvolver no trabalho uma escola reflexiva e inclusiva.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Revista Poésis, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, 2006. STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p.49-59, jun.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Acesso em: 09 jan. 2022.

DANTAS, Tânia Regina. **A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social.** Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4570>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MEDEIROS, Letícia Miranda. FONTURA, Helena Amaral da. **O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 82-91, jan./abril. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro.** Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2021.

MARINHO, Luana Silvia Francelino. **O lugar ocupado pelo público infantil na formação de docentes em letras-ingles.** UEPB, Paraíba, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/ Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Média tecnológica - Brasília: Ministério da Educação, 1998.

LIMA, Francisca de Fátima de; SALES, Luís Carlos. **Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública.** Anais... 18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2 de julho de 2007, Alagoas, 2007.

ARAÚJO, Eronaldo Fernandes de. **Uma proposta do ensino de língua inglesa na EJA.** PIBID. PARAÍBA. 2013.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2013/Modalidade_6datahora_04_10_2013_21_30_09_idinscrito_1685_ecc259eba564d9a47e41fadac94add1d.pdf Acesso em: 28 fev. 2022.

British Council. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Instituto de Pesquisas Plano CDE**. 1ª Edição. São Paulo. 2015.

Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publicabrasileira.pdf Acesso em: 03 de mar. 2022.

BOREL, Jaqueline Fernandes. **A importância da língua inglesa na EJA – práticas e identidade do professor**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 05, pp. 36-46. Julho de 2019.

NÚCLEO DO CONHECIMENTO. **Identidade do professor**. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identidade-do-professor>. Acesso em: 08 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. **Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, 2020.

Disponível em:

<file:///C:/Users/gabri/Desktop/UEPB%202021/TCC/pwitchs,+30.+KAWACHI-FURLAN.pdf> Acesso em: 11 mar 2022.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. **Formação de professores de inglês no Brasil**.

Revista Diálogo Educacional, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3967/3883>. Acesso em: 12 abr. 2019.