FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS
V Seminário Nacional
13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR (DE)FORMAÇÃO.

Dhiego Souto Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
dhiegoshicanai@hotmail.com

Ana Raquel Pereira de Ataíde
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
arpataide@yahoo.com.br

Adjanny Vieira Brito de Araujo
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
adjannyvieira@hotmail.com

Modalidade: Comunicação oral

Eixo temático: A formação inicial de educadores(as) da modalidade de Educação de Jovens

RESUMO

Vivemos em um mundo de constantes transformações avindos dos avanços na CT, novos desafios são lançados diariamente e essas mudanças induzem os currículos educacionais, nos cursos de formação inicial de Química, Física e Biologia, a gerar novos saberes que incorporados na formação docente, tornam o professor um ser fora do seu tempo, fazendo com que o professor necessite não só estar pronto para aprender, mas também reaprender a ensinar. Se essas dificuldades surgem em uma área já consolidada como a Química, como então, se dá essa discussão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Como então se apresenta essa discussão sobre a EJA dentro dos cursos de Química nas disciplinas pedagógicas? Refletindo nesse ínterim, o foco do nosso trabalho se baseia em verificar como se dá a formação do educador químico na Licenciatura em Química de uma universidade local e como os cursos tem preparado o projeto político pedagógico para enfrentar as demandas de uma modalidade a muito esquecida pelo sistema educacional. Para verificar tal objetivo foi necessário observar os documentos que regem o curso de Licenciatura em Química, a fim de tentar observar qual o perfil do educador químico que se espera "formar" de tal curso. Conforme nossa investigação, não se encontrou nenhuma disciplina nem ementas com foco em suas discussões voltadas para a educação de jovens e adultos e os documentos não revelam nenhuma intencionalidade de formação voltada para EJA, ficando a cargo do professor formador, realizar ou não, tal abordagem diante da sua cosmovisão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de professores, Ensino de Química, Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de constantes mudanças, novos desafios são lançados todos os dias e o que assistimos é a influência dessas mudanças nos currículos educacionais, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, gerando sempre novos saberes a serem incorporados na formação docente (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009).

Uma das grandes transformações que observamos a todo instante é o desenvolvimento da ciência e tecnologia (CT), incorporando a nossa práxis diária, elementos novos que surgem a cada dia produzindo um efeito muito grande no que podemos chamar de discurso científico. Uma grande gama de conhecimentos gera uma gama de novas nomenclaturas que acabam sendo disseminados no currículo educacional e que tornam o professor um ser fora do seu tempo, o tempo todo.

Esses efeitos produzidos por novas descobertas avindos do avanço da CT ecoam diretamente nos conteúdos dos componentes de Química, Física e Biologia, fazendo com que o professor necessite não só estar pronto para aprender, mas também reaprender a ensinar. Disso emerge a função do educador químico, físico e biólogo.

O educador químico, segundo Junior, Peternele e Yamashita (2009, p. 113), "configura-se, basicamente, por possuir conhecimentos no âmbito da Química e no âmbito da Educação, perfazendo uma conexão necessária entre essas duas esferas de conhecimento". Há uma ausência desse educador químico no Brasil (MALDANER, 2008), o que enfraquece a Educação Química nos cursos de licenciatura, pois engendra uma lacuna que impossibilita o elo necessário entre Química e Educação, sobretudo nos componentes pedagógicos como Didática, Metodologia do Ensino de Química, Instrumentação para o Ensino de Química, Estágio Supervisionado, entre outras.

Se essas dificuldades surgem em uma área já consolidada como é a Química, imagine então como se dá essa discussão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Essa modalidade da educação básica, que sempre foi marginalizada dentro do contexto educacional, traz consigo sujeitos marcados por complexidades ainda maiores quando

comparadas aos sujeitos da educação básica (MONTENEGRO e ATAÍDE, 2014; LOCH, 2009).

Para Comerlato (2001, p. 1), jovens e adultos não são somente carentes de tudo, são na verdade portadores de uma "linguagem própria que expressa a sua realidade social ou de seu grupo, visões de mundo, leituras acerca da realidade, sonhos e aspirações, desejos e faltas". Compreender isso, faz com que o educador reflita sobre a sua práxis e aprenda a ser um educador de contextos, já que a CT adentra todos os dias o seus contexto através das mídias de comunicação, por exemplo.

Sobre esse ensino de contextos discutidos na formação do educador químico, Maldaner (2003) explicita que

> A desmotivação e a despreocupação frente às questões pedagógicas podem advir do pouco valor que se dá à formação profissional dos professores nos cursos de licenciatura e "normalmente, nenhuma tentativa especial é feita para levar em conta as necessidades desses futuros professores". A preocupação saliente é a formação nos conteúdos de Química, não importando o contexto em que eles poderiam ser significativos: na pesquisa, na indústria, na agricultura e, principalmente, na formação Química nos diversos graus de ensino (MALDANER, 2003, p. 47-48).

Considerando que o tema "EJA" deve ser prerrogativa de qualquer curso de formação de professores, também observado na forma de lei pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, e que deve ser discutido dentro dos cursos de Licenciatura em Química nas disciplinas pedagógicas, essa despreocupação deve ser sanada o mais rápido possível pelas Instituições de Ensino Superior (IES), pois mais cedo os jovens tem adentrado na modalidade da EJA e é preciso garantir a esses jovens uma reinserção aos sistemas de ensino em idade que seja possível de rever suas aspirações, desejos e uma vida digna.

Nesse ínterim, o foco do nosso trabalho se baseia em verificar como se dá a formação do educador químico no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba e como os cursos tem preparado o projeto político pedagógico para enfrentar as demandas de uma modalidade a muito esquecida pelo sistema educacional.

Para verificar o que lançamos como objetivo foi necessário observar os documentos que regem o curso de Licenciatura em Química enquanto orientação e regência do curso, a fim de tentar observar qual o perfil do educador químico que se espera "formar" de tal curso.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA PARA O CAMPO DA EJA

> ...como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências e as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vem assumindo o papel, a função formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 9).

Iniciar nossas discussões tomando como base as reflexões de Soares (2006) já nos oferecem subsídios de para onde atentar em nossas reflexões. Tentar dar respostas assertivas a tais questionamentos é um cuidado que qualquer formador de educação em EJA deve ter, pois se tivéssemos todos os elementos que respondessem sobre a formação do educador da EJA já teríamos resolvido toda ou grande parte dos desafios dessa modalidade.

Podemos observar o que vem sendo proposto no decorrer dos anos e avaliar quais as conjeturas que vem sendo feitas diante desse quadro de *formação de professores para a EJA* e do *educador químico voltado para a EJA* mais especificamente, que vem tomando maiores proporções conforme o decorrer dos anos, que são passíveis de discussão nos cursos de licenciatura.

Em termos de formação de professores voltados para a EJA, encontramos um quadro no decorrer dos anos que não é muito animador. Se analisarmos tais espaços, podemos encontrar nesse quadro o "silenciamento" das instituições formadoras (MOURA, 2009), a ausência de formação específica voltados para tal modalidade (MACHADO, 2008), o escasso envolvimento das universidades com essa política de formação (DI PIERRO, 2005), que nem todas as Instituições de Ensino Superior possuem estudos em EJA em suas matrizes curriculares (ANZORENA E HERPICH, 2012), "as universidades têm tido dificuldade de superar esse fosso que separa a formação pedagógica da formação especifica no campo do conhecimento em que vai atuar" (MALDANER, 2000, p. 46) e ainda o resultado dessa formação se dá por meio de improvisações, onde acaba ficando a cargo do professor buscar os tipos de formação continuada, como tentativa de suprir a falta da formação inicial (MONTENEGRO E ATAIDE, 2014).

Utilizando-nos das ideias de Miguel Arroyo (2006, p. 18), o autor ressalta que "não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos", que esse perfil "encontra-se ainda em construção". Para o autor, "se não temos políticas fechadas e formação

de educadores para EJA, é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos" (Ibid. 2006, p. 18).

Esse discurso é perceptível em muitos dos trabalhos que encontramos na temática de formação de professores para a EJA, alegando as faltas de políticas de formação inicial nas licenciaturas. Porém que conteúdos ou metodologias devem servir de base para a formação destes profissionais? O que se percebe, na maioria dos trabalhos da EJA, é que os trabalhos se fundamentam nas "vivências" dos educadores e educandos, o que é muito relevante, porém é preciso se aproveitar esse momento de construção desse perfil do educador da EJA para se concentrar nas metodologias, conteúdos e finalidades que devem ser analisados e empregados para o melhoramento da educação nessa modalidade.

No que diz respeito a formação do educador químico para a EJA, Santos, Massena e Sá (2011), refletir sobre o "lugar" da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de professores de Química significa questionar sobre o espaço destinado e/ou ocupado por esse campo educacional no curso de licenciatura.

Já apresentamos, a partir dos estudos de Maldaner (2008), que há uma ausência e porque não dizer "carência" de educadores químicos no Brasil o que nos leva a uma hipótese, confrontando com Santos, Massena e Sá (2011), de que tais espaços são minimamente ocupados, haja vista a carência que esta formação não tem suprido, tanto na sua área pedagógica específica, como na EJA. Ainda sobre a formação de professores em Química, Maldaner (2003) acrescenta:

> As críticas são feitas, principalmente, pelos alunos desses cursos quando começam a frequentar disciplinas de formação pedagógica ou nos encontros em que refletem a sua formação. Os estudantes criticam, com razão, desde a falta de didática da maioria dos professores da Graduação, passando pela dicotomia das aulas práticas e teóricas, até a falta de transparência dos conteúdos de Química para o ensino secundário e elementar (MALDANER, 2003, p. 46-47).

Se tal afirmação de Maldaner (2003) for assertiva para a maioria dos cursos de formação inicial em Química, muito mais dificuldades encontrará a formação inicial desse educador para enfrentar as demandas da EJA que necessitam de uma "formação pedagógica" bem fundamentada e sólida.

Em termos legislativos, a LDB 9.394/96 é bem específica quando sobre a formação de profissionais da educação, deve ser "de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e

modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) reiteram essa formação, enfatizando que "as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA" (BRASIL, 2000, p. 58).

Assim sendo, o licenciado em química ou qualquer outra licenciatura, deve ter sua formação voltada para uma possível investidura nas *modalidades* de ensino, no caso específico abordado neste estudo, a EJA, e essa formação seja prevista na licenciatura, em outros termos, na formação inicial.

A partir dessas ideias, surgem-nos os seguintes questionamentos: Como se dá essa formação do educador químico? De que maneira os currículos desse curso está orientando os licenciados para atuarem na EJA? Quais disciplinas na licenciatura em Química seguem as orientações indicadas nas DCN/EJA?

Diante dessas reflexões e questionamentos e retomando as ideias de Soares (2006), podemos observar que instituições formadoras vêm assumindo o papel de formadora em EJA, mediante seus discursos, os documentos que as regem, seu projeto político pedagógico (PPP) e a atitude dos professores formadores frente a essa formação.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho se fundamentou no levantamento e análise dos documentos relacionados à formação de professores para a educação de jovens e adultos e direcionado com mais afinco para as observação na formação de professores de Química para EJA.

Para efetivação do presente proposta, analisamos o conteúdo proposto nos documentos que orientam e regem a Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba. Segundo Oliveira *et al* (2003) "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto", com a finalidade de explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo (OLIVEIRA *et al*, 2003, p. 5).

Os documentos que serviram de base para a análise, podem ser caracterizados, conforme Lucke e André (2005) dos tipos *oficial* (Parecer CNE/CES 1.303/2001, Resolução

CNE/CP 01/02, dos Pareceres CNE/CP 9/01) e *técnico* (Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Química), a fim de verificar se os documentos fazem menção às discussões e demandas referentes à formação de professores para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para efetivarmos essa verificação selecionamos o que podemos chamar de unidades de registro, que conforme Bardin (1977, p. 104) pode ser entendido como "a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial". Podem ser consideradas unidades de registro: palavras, palavras-chave, tema, personagem, objeto, acontecimento, documento. Em termos de análise documental utilizaremos como unidades de registro, termos que remetem a modalidade de educação de jovens e adultos.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar peculiar na licenciatura

Na trilha metodológica que escolhemos traçar, tomamos por base os documentos que regem e orientam o curso de Licenciatura em Química tomando por base as peculiares de cada documento, tentando enxergar traços de uma formação que apontem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise feita seguiu alguns critérios para que pudesse ser feita de forma mais objetiva possível. É claro que não se esgotam outras formas de análise, porém consideramos os procedimentos utilizados suficientes para a conclusão do mesmo. Buscamos referências, partindo da análise de unidades de registro que nos remetem à modalidade de educação de jovens e adultos nos documentos listados, numa tentativa de entender como as Diretrizes e o PPP se orientam nesse sentido. As análises dos documentos serão feitas a partir da busca pelas unidades de registro nos documentos do tipo *oficial* e por fim o *técnico*.

O primeiro deles foi o Parecer CNE/CES 1.303/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Química. As DNC[i] são divididas em tópicos, a saber: 1) perfil dos formandos; 2) Competências e habilidades; 3) estrutura do curso; 4) conteúdos curriculares. As unidades de registro escolhidas neste estudo foram: adulto, educador, EJA, educando, trabalho[ii], professor, modalidade. Em nenhum dos tópicos listados

é feito menção à modalidade de educação de jovens e adultos. Os textos sinalizam de forma favorável às pesquisas que vem sendo feitas recentemente, pois não atentam para a modalidade de EJA.

Podemos enxergar o papel do *educador* químico (MALDANER, 2008), entendido nas DCN como licenciado, sem observação das orientações voltadas a EJA, somente para o ensino fundamental e médio.

> O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. (PARECER CNE/CES 1.303/2001, p. 4) (grifo nosso).

E ainda especifica seu público-alvo e interesse deixando de fora a modalidade de EJA

> Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino. (PARECER CNE/CES 1.303/2001, p. 4) (grifo nosso).

A Resolução CNE/CP 01/02 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal resolução apresenta que o PPP dos cursos de formação de professores devem ser consideradas

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
> I - cultura geral e profissional;
> II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/02, p. 3) (grifo nosso).

Porém o que podemos considerar do documento em questão é que o mesmo trata muito pouco da modalidade de EJA que pode ser vista no quadro 1.

O Parecer CNE/CP 9/01, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em consonância com o Parecer CNE/CP n. 1.303/01, apresenta mais referências a modalidade de EJA, embora alguns dos termos referenciam-se a significados aleatórios de interpretação do autor ou de forma generalizada. Um exemplo é a unidade de registro *modalidade*, onde se encontram trechos especificando que a modalidade em questão é a EJA, outros que apresentam apenas *modalidades da educação básica*, podendo ser qualquer uma delas.

QUADRO 1 – Unidades de registro encontradas nos documentos oficiais analisados

	Adulto	**Educador**	**EJA**	**Educando**	**Trabalho**	**Professor**	**Modalidade**
RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002	1	0	0	0	0	23	3
PARECER CNE/CES 1.303/2001	0	1	0	0	0	4	0
PARECER CNE/CP 9/2001	10	0	6	1	0	230	15

Fonte: Elaborada pelo autor

A pergunta que pode ser feita nesse caso, após a observação das considerações e análise do quadro é que, os documentos foram observados somente pela contagem de palavras? Certamente que sim, entretanto é a presença ou não, das unidades de registro, revela a importância dessa unidade na análise de conteúdo, o que Bardin (1977) chama de frequência. Para ele "*a frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado (válido em certos casos e noutros não) seguinte: a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição*" (BARDIN, 1977, p. 109) (grifo nosso). E complementa que "a aparição de um item [...] será tanto mais significativa [...] quanto mais essa frequência se repetir" (IBID. 1977, p. 109).

Assim sendo, a ocorrência ou não de uma unidade de registro, pode trazer uma forma de mensagem implícita dentro do próprio conteúdo. A ausência pode revelar várias coisas, como por exemplo, bloqueamentos em análises clínicas; descuido ou descaso em determinado tema; omissão, entre outros.

Outro ponto que deve ser observado, para que não se abram discussões sobre a simplicidade do autor sobre as "contagens" das palavras meramente, é que essa contagem também deve levar em conta o seu campo semântico, *o significado de sua mensagem*. Assim, não é contagem um evento meramente simplista, mas que envolve perícia do autor. Urung (1974) *apud* Oliveira *et al* (2003) nos apresenta que essa unidade de registro pode ser analisada em duas categorias: *formais* (grupo gramatical a qual a palavra pertence: substantivo, adjetivo, verbo...) ou *semânticas* (seu sentido: polissêmino, sinonímico, mudanças de sentido, relações entre as unidades significativas).

Para exemplificar melhor vamos utilizar a unidade de registro que sugestionamos: *educador*. Observamos a partir do QUADRO 1 que ela surge apenas uma vez nos documentos. Porque ela foi elencada? Qual o sentido a ser analisado? Vejamos então.

Já observamos o que Maldaner (2000; 2003) quando trata do educador químico ele enviesa sua discussão para o professor com domínio da Química teórica e com sólida formação pedagógica. Já Arroyo (2006), também citado anteriormente neste estudo, chama a atenção que o "educador" seja aquele que esteja ou na "educação infantil" ou "na educação de jovens e adultos", atentando para o discurso implementado na própria LDB (1996) quando diferencia as etapas da educação básica: *educação* infantil, *ensino* fundamental, *ensino* médio, *educação* de jovens e adultos, etc.

> Este seria um traço no perfil de formação: formar a consciência e a identidade de educadores, seja da infância, seja dos jovens e adultos. Se a LDB enfatiza o "E" de educação, essa mesma ênfase terá de definir o seu profissional: educador. Logo, políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador (ARROYO, 2006, p. 25).

Assim sendo quando buscamos essa unidade de registro encontrada apenas no Parecer CNE/CES 1.303/2001, verificamos que ela está mais para a ideia de Maldaner (2000; 2003) do que a de Arroyo (2006).

> O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na *educação fundamental* e média (PARECER CNE/CES 1.303/2001, p. 4) (grifo nosso).

Observe que como análise, a LDB (1996) não diz *educação* fundamental e média, mas sim, *ensino*. Logo forma-se um erro de natureza conceitual. Talvez até tenha passado despercebido na leitura feita anteriormente. Complementando a análise dessa unidade de registro, se buscamos o termo educador, e este não trata da educação de jovens e adultos, ou seja, mais voltada para a ideia de Arroyo (2006), essa unidade de registro não atende aos critérios da análise. Daí a contagem ser um método ocasionalmente simples, mas a análise ser algo que envolve perícia e perspicácia do analista.

Incidamos para a análise do documento do tipo *técnico*: o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química. Poderíamos continuar na análise das unidades de registro dos documentos *oficiais*, porém nosso estudo se baseia na análise da formação do professor voltado para a EJA e como o PPP tem o seu corpo *técnico* fundamentado nos documentos *oficiais* e é o documento orientador dos cursos de Licenciatura, acreditamos que a análise do PPP atenda muito mais aos objetivos desse estudo e não torna enfadonha a discussão dos dados. O que fizemos anteriormente serve como pano de fundo de nossa observação podendo deixar possíveis questionamentos: se os documentos do tipo *oficial* orientam assim, como orienta o PPP? Temos a mesma quantidade de unidades de registro? Mesma frequência? entre outras.

Para Veiga (2000, p.183) apud Medeiros e Silva (2009)

> O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (grifo nosso).

É na intencionalidade da mensagem do PPP que estamos focando esse estudo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Química foi de 2007. Segundo o próprio PPP do curso

> Um projeto político pedagógico de qualquer instituição de ensino, e em qualquer nível deverá ser refletido e avaliado pela comunidade – seus atores – no dia-a-dia da instituição, pois, assim, poderá responder às demandas sociais (PPP DE QUÍMICA, 2007, p.10).

Se tal documento possibilita responder as demandas sociais, a EJA poderia ser uma dessas prioridades. A EJA é uma demanda social há muito marginalizada em termos de formação já discutidas anteriormente neste estudo (MOURA, 2009; MACHADO, 2008; DI PIERRO, 2005; ANZORENA E HERPICH, 2012; MONTENEGRO E ATAIDE, 2014) como pela sua própria historicidade que vem desde o "ensino" dos jesuítas até hoje. Se ainda não considerarmos, o Brasil é o oitavo país com maior taxa de analfabetismo no mundo (UNESCO, 2014). Sendo então assim, o PPP deve ser analisado nesse enfoque, na *possibilidade* de diminuição dessas demandas.

Na continuidade dessa análise utilizaremos as mesmas unidades de registro afim de tentarmos equacionar esses dados, para uma melhor observação.

QUADRO 2 – Unidades de registro encontradas no documento técnico (PPP) analisado

	Adulto	**Educador**	**EJA**[iii]	**Educando**	**Trabalho**	**Professor**	**Modalidade**
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	1	2	0	4	0	49	3

Fonte: Elaborada pelo autor

O PPP revela intencionalidades segundo Veiga (2000). Que intencionalidades são estas, olhando para estas unidades de registro observadas em seu escopo? Por frequência, podemos observar que o assunto não ganha relevância. Vamos analisar mais de perto as unidades escolhidas no QUADRO 2, com mais especificidades para as unidades que envolvem a EJA: adulto, educador, educando e modalidade.

Para o primeiro termo *ADULTO*, citado apenas uma vez no PPP temos que

> Considerando as diversidades culturais, sociais e da etnia brasileira torna-se imprescindível para o conhecimento profissional do professor o saber lidar com as diferenças, assumindo o compromisso com a inclusão de crianças e jovens indígenas, portadores de necessidades educativas especiais, *jovens e adultos* que não tiveram acesso a educação na idade escolar correspondente; vítimas de um sistema educacional historicamente excludente. Um meio de minimizar a marginalização desses segmentos é tratar pedagogicamente essas questões com os nossos docentes do futuro. (PPP, 2007, p. 17) (grifo nosso).

O adulto é o mesmo adulto de que estamos tecendo comentários neste estudo. Entretanto é citado apenas a sua condição de marginalizado pelo sistema educacional sem observação de uma política de profissionalização docente voltada para a EJA. Ainda mais grave que isso é o final do texto em questão. Tratar com *os docentes do futuro*? Além do termo gerar ambiguidades das quais não vamos tratar aqui, se faz necessário se discutir tais ideias *hoje*, diante de todo quadro de *vitimização historicamente excludente* que o mesmo texto em questão apresenta e observada de maneira tal nesse estudo.

A próxima unidade de registro, *EDUCADOR*, citada por duas vezes no PPP, nos faz se perguntar que tipo de educador é esse de quem o documento apresenta? Para isso vejamos o que diz o documento

> A formação do *educador* no cenário da pós-modernidade configura-se como um processo multicultural e contínuo em direção ao crescimento pessoal e profissional, a partir da valorização dos saberes e competências de que são portadores e da relação teoria e prática. (PPP, 2007, p. 13) (grifo nosso).
>
> Os Licenciados em Química deverão ser detentores de uma ampla e sólida formação básica, com adequada fundamentação técnico-científica que propicie o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento no tocante a princípios, conceitos e teorias, de natureza específica e pedagógica, pautados nos avanços científicos e tecnológicos e nas necessidades sociais, bem como responsabilizar-se como *educador*, nos vários contextos da sua atuação profissional, no *Ensino Fundamental e Médio*, sem perder de vista a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. (PPP, 2007, p. 28) (grifo nosso).

O termo educador citado na primeira vez não específica que educador é esse que estamos observando, tratando de forma generalista o termo, com viés a formação docente. Já o segundo, tem mais especificidade para a educação básica, mas não para a EJA.

O termo *EDUCANDO*, conforme observado, emerge quatro vezes no texto. Quem é esse educando? Diante da quantidade de vezes que surge o termo, observamos que estes são sujeitos da educação básica: ensino fundamental e médio.

Por último, vejamos o que temos para o termo *MODALIDADE*. De acordo com o Quadro 2, emerge no texto apenas três vezes. Das três vezes, observamos que por duas vezes se trata de modalidades em sua forma generalista e uma vez relacionada à modalidade *normal*, não tendo então referência a modalidade de educação de jovens e adultos. Assim, podemos

constatar que a presença das unidades de registro apresentadas no Quadro 2, não revelam qualquer possível preocupação com a modalidade de EJA.

Diante das análises das unidades de registro, foi feita posteriormente uma observação no currículo das disciplinas, atentando para as atividades-disciplinas e as ementas dos cursos. A estrutura curricular das disciplinas são categorizadas de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3 : Organização Curricular

ATIVIDADES	CH Total	PERCENTUAL(%)
BÁSICAS	1920	54,5
DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS	960	27,3
COMPLEMENTARES	400	11,4
ELETIVAS – mínimo a cursar	240	6,8
TOTAL	**3520**	**100,0**

Fonte – Projeto Político Pedagógico, 2007, p. 33.

Conforme nossa investigação, buscamos encontrar disciplinas com nomenclaturas voltadas à educação de jovens e adultos no núcleo das atividades (complementares, didático-pedagógicas e eletivas). O que não foi surpresa diante do levantamento bibliográfico e da análise das unidades de registros elencadas neste estudo, não se encontrou nenhuma disciplina com o título voltado para a educação de jovens e adultos.

Por fim, esquadrinhamos nas ementas das disciplinas presentes no PPP do cerne das atividades (didático-pedagógicas, complementares e eletivas), qualquer referência à modalidade em questão, porém não foi verificada de maneira específica a abordagem da Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que de alguma forma, a abordagem possa ser feita dentro do âmbito das disciplinas de núcleo específico e de formação pedagógica, pois existem possibilidades de inserção do ensino relativas à EJA, porém precisamos superar o campo das suposições e possibilidades para que haja efetivação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de Química para atuar na modalidade de EJA, é uma prática vivida por vários professores na forma mais de *saber experiencial* que *pedagógico* conforme discute Tardif (2002), porém no que pese a sua formação inicial para atuar na Educação de Jovens e Adultos tem sido deixada de lado pelas instituições formadoras. Embora nos utilizassem de uma inquietação local, de uma instituição pública formadora de professores de

Química, pelos levantamentos feitos, entendemos que essa discussão também é relevante para outras instituições.

Enxergamos, em certos momentos de forma turva, que o Brasil tem avançado em sua política educacional melhorando substancialmente a efetivação da educação básica (UNESCO, 2014), não a contentamento pleno, porém a Educação de Jovens e Adultos, resguardados pela LDB 9.394/96, vem sido deixado de lado nos mesmos referenciais que apresentam os avanços da educação brasileira. Há muito a se discutir e a fazer, pois ainda continuam o "silêncio" das instituições formadoras quanto a essa questão como também as "gambiarras" feitas pelo poder público e privado, oferecendo cursos de extensão e formação continuada na tentativa de supressão da formação inicial (MONTENEGRO E ATAÍDE, 2014).

Na análise dos componentes curriculares presentes no PPP, notamos que existem possibilidades de abordagem da EJA como, por exemplo, referenciais bibliográficos de duas disciplinas, entretanto a presença desses referenciais não revela nenhuma intencionalidade de formação voltada para EJA, sem nada de garantia explícita, ficando a cargo do professor formador, realizar ou não, tal abordagem diante da sua cosmovisão e formação.

Frente ao que discutimos neste estudo, que não é uma análise fechada, pronta e acabada, enxergamos formas de amenizar essas demandas, como por exemplo, a inserção de uma disciplina de EJA na matriz curricular do curso ou em ementas com referenciais teóricos voltados exclusivamente para tal inquietação, como algumas universidades tem realizado em lugares diversos, por entenderem a necessidade de diálogo a partir dessas questões.

Refletindo desde já sobre essa proposta, da implementação de uma disciplina de EJA nas instituições formadoras de professores, podemos encontrar alguns questionamentos como: Uma disciplina pode dar conta da necessidade de formação inicial para os futuros docentes? Que necessidades são essas? De que forma essas necessidades poderiam ser abordadas dentro do curso?

Diante dessas problematizações, temos poucos elementos que possam responder a tais questões e outras que venham a surgir. Porém compreendemos que acabaremos com o silenciamento das instituições formadoras, do reducionismo metodológico, e a possibilidade de reflexão sobre a evasão escolar com mais pesquisas de ordem prática, de uma proximidade entre teoria e prática.

Ainda no mesmo olhar, basta ao poder público uma reformulação de suas resoluções, diretrizes e leis, que conforme avaliamos a partir das análises de registro e frequência das mesmas seguindo o proposto por Bardin (1977), essa reformulação se faz imprescindível, pois é a partir delas que os sistemas educacionais se reafirmam e se orientam. Cabe salientar que essa reformulação deve compreender uma necessidade de modificações não só no campo teórico, mas que possa tornar sua prática possível de executá-las.

---

[i] Primeiramente gostaríamos de observar algo que não é puramente o foco deste trabalho, mas as DNC só apresentam o termo "*educador*" uma única vez, o termo "*professor*" quatro vezes e o termo "*magistério*" apenas duas vezes. Aparentemente há uma falta de valorização de termos que façam com que os licenciados se reconheçam como profissional da educação.

[ii] Convém explicitar que a busca pelo termo *trabalho* neste estudo, está ligado ao *jovem ou adulto trabalhador* e não mercado de trabalho ou função docente.

[iii] Embora o termo adulto esteja presente no termo EJA, utilizamos a ideia de Bardin (1977) de *categoria com exclusão mútua*. Assim quando aparece o termo "adulto", será contabilizado na unidade de registro ADULTO, enquanto que "educação de jovem e adulto" será contabilizado na unidade de registro EJA.

REFERÊNCIAS

ANZORENA, D. I.; HERPICH, L.; Desatando os nós da formação do educador de EJA. ***Revista de Educação, Ciência e Cultura***. Canoas, v. 17, n. 1, jun. 2012.

ARROYO, M.; ***Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.*** In: SOARES, L (Org.); Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARDIN. L.; ***Análise de conteúdo.*** Lisboa: Editora Edições 70, 1977. 222 p.

BRASIL. ***Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*** Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [Link]. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

_____. ***Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000.*** Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: [Link]. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

_____. ***Parecer CNE/CP n. 09/2002***. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, 2002. Disponível em: [Link]. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

_____. ***Parecer no CNE/CP n. 1.303/2001***. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

COMERLATO, D. M. Formação de professores em EJA: Aprendendo Com Jovens e Adultos. ***Revista do Pefjat***, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 1, p. 21-26, 2001.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.; ***Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.*** Editora Cortez. São Paulo, 2009. 365 p.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. ***Revista Educação e Sociedade***, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

LOCH, J. M. P. ***Planejamento e avaliação em EJA***. In: LOCH, J. M. P.; BINS, K. L. G.; CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITORIA, M. I. C.; MORAES, S. C.; HUERGA, S.; ***EJA: planejamento, metodologia e avaliação.*** Editora Mediação. Porto Alegre, 2009.

JUNIOR, W. E. F.; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M.; ***A formação de professores de Química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos.*** Revista Química Nova na Escola, v. 31, n. 2, p. 113-122, 2009.

MACHADO, M. M. Formação de professores para a EJA: Uma perspectiva de mudança. ***Revista Retratos da Escola***, v. 2, n. 2-3, p. 161-174. Brasília, 2008.

MALDANER, O. A; ***A Formação Inicial e Continuada de professores de Química.*** Ijuí: Unijuí, 2000.

_____; ***A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador***. 2ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____; ***A pós-graduação e a formação do educador químico: tendências e perspectivas.*** In: ROSA, M. I. P; ROSSI, A. V. (Orgs.); Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências. Campinas: Átomo, 2008. p. 269-288.

MONTENEGRO, D. S.; ATAÍDE, R. P.; ***Formação de professores na educação de jovens e adultos: um olhar na licenciatura em Física.*** In: CONEDU, 2014

MOURA, T. M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais. ***Práxis educacional***. v. 5. n. 7. Vitória da Conquista, 2009.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. A.; MUSSIS, C. R.; Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. ***Revista Diálogo Educacional***, v. 4, n. 9, p. 11-27. Curitiba, 2003.

SANTOS, I. M; MASSENA, E. P.; SÁ, L. P.; ***O lugar da EJA na formação inicial de professores de Química da Bahia.*** In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigatión en Enseñanza de las Ciéncias. ***Anais***... São Paulo: Campinas, 2011, 11 p.

SOARES, L (Org.); ***Formação de educadores de jovens e adultos.*** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional.*** Petrópolis: Vozes, 2002.

UEPB, Centro de Ciências e tecnologia. ***Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química***. Campina Grande, 2007. Documento digitado, 77 p.

UNESCO. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. 2014.

URUNG, Marie-Christine. ***Analyse de contenu et acte de parole***. Paris: Editions Universitaires, 1974. In: OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. A.; MUSSIS, C. R.; Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. ***Revista Diálogo Educacional***, v. 4, n. 9, p. 11-27. Curitiba, 2003.

VEIGA, I. P. A. ***Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para acertar?*** In: MEDEIROS, L. M. B.; SILVA, E. M.; Análise de discurso do projeto político pedagógico de um curso de Licenciatura em Física. Anais do V ENPEC. Florianópolis, 2009.