

## **PROPOSTA DE PRINCÍPIOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA.**

**José Veiga Viñal Junior**

### **Introdução/contextualização**

Este artigo busca trazer algumas reflexões sobre o lugar da EJA no processo formativo dos licenciandos em língua estrangeira, trazendo à baila questões como currículo e estágio curricular obrigatório.

Alguns estudos apontam uma grande lacuna quando se trata do lugar da EJA no projeto de cursos de licenciatura em língua estrangeira no Brasil. As leituras preliminares nos apontam que a EJA pouco faz parte do cotidiano formativo do alunado dos referidos cursos; inclusive, em alguns casos, há uma ocultação, um apagamento total da EJA, não só tendo como base o objeto que compõe o programa das diversas disciplinas, mas um silenciamento, muitas vezes, no próprio cotidiano pedagógico dos professores-docentes em suas conversas, debates e explicações, tanto dentro como fora da sala de aula. (SOARES, 2006; MOURA, 2006; DAYRREL, 2005)

Assim, tendo identificado que a EJA não é contemplada de maneira satisfatória dentro do programa de disciplina dos cursos de muitos cursos de licenciatura em língua estrangeira no Brasil urge buscas por estratégias que viabilizem que os estudos concernentes à EJA sejam, de alguma maneira, inseridos dentro da estrutura curricular dos referidos cursos e do cotidiano docente, com o intuito de possibilitar uma profissionalização adequada aos licenciandos para o trabalho junto às pessoas da EJA.

Viabilizando uma estratégia, nesse artigo propomos formas para que a EJA possa começar a ser incorporada dentro dos cursos de LE. Um caminho possível é qual andar de mãos dadas com a da disciplina de estágio supervisionado e com isso construir uma porta de entrada da EJA nos cursos de LE.

Assim trazemos como uma possibilidade uma Proposta de Princípios Norteadores na Formação de Professores de Língua Estrangeira para o ensino e aprendizagem de Pessoas da Educação de Jovens e Adultos-EJA por meio de cinco temáticas que consideramos basilares. Elas são:

<b>Conhecendo a EJA Histórico Pressupostos teóricos Principais</b>	<b>Os sujeitos da EJA</b>	<b>Leis, diretrizes e afins em relação ao ensino de línguas na EJA</b>	<b>Metodologia para o ensino de L.E para a EJA Materiais e recursos</b>	<b>Construção dos Princípios Norteadores para a formação/profissionalização dos licenciados</b>

autores/obras			Linguagem e afins	
---------------	--	--	-------------------	--

### **Problemática: A questão dos Programas de Disciplina e a Formação Docente**

Como já exposto, o artigo com base nos estudos investigados, nos aponta duas grandes problemáticas: o apagamento da EJA dentro dos referidos cursos e uma formação docente, especificamente dos professores de estágio, que não contemplava o conhecimento das variadas questões relativas à EJA.

Ao pensarmos em formação docente para o trabalho junto à EJA, quicá a primeira coisa que venha a nossa mente é a questão do currículo. Este pode configurar-se como uma das grandes problemáticas que impede uma formação adequada, necessária e específica para o professor que encarará uma sala de aula com um grupo da EJA. Se o currículo de um curso de licenciatura não contempla a EJA dentro de seu programa, este curso nega ou impossibilita que seu licenciando desenvolva técnicas, metodologias, estratégias e conhecimento para trabalhar de maneira significativa com as pessoas da EJA.

Ventura (2012), sinaliza que se por um lado, no que concerne a questão legal, “[...] há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios” (p.73), por um outro lado é possível perceber que essa ação na prática ainda é “[...] muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA”. (*Ibidem*, p.73)

Na visão de Barcelos (2006), a EJA desempenha um papel social fundamental, já que essa modalidade precisa ser incluída na sociedade e essa questão necessita ser mediada pelo educador da EJA, assim o formador ou professor da EJA necessita possuir habilidades que auxiliem na inserção desses sujeitos na sociedade.

Mas, infelizmente, ainda são muitos os cursos de formação de professores que não possibilitam o contato com o componente de curricular da EJA no processo de formação dos estudantes das áreas da licenciatura. Arroyo (2006), por exemplo, nos sinaliza que na formação dos licenciandos no Brasil tende a privilegiar de maneira exagerada o ensino de disciplina, desconsiderando muitas vezes que o processo de ensino e aprendizagem se faz através dos *sujeitos concretos*<sup>1</sup>. Em algumas pesquisas atuais (Soares, 2006, Arroyo, 2006 e Moura, 2006), sinalizam que a maior parte dos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil não ofertam componentes curriculares que tratam sobre a EJA.

Moura (2006), nos explica que muitas universidades sequer mencionam a EJA dentro do currículo dos cursos de licenciatura e quando o fazem é de maneira mínima, somente citando o tipo de modalidade, não dando oportunidade do licenciando criar interesse em conhecer e entender sobre as questões que moldam essa educação. Nesse sentido, Machado (2008), comenta que essa problemática da formação docente nos cursos de licenciatura para a EJA é uma questão que perpassa por uma problemática histórica.

Esse apagamento do componente curricular da EJA nos cursos de licenciatura do Brasil tem causado um grande problema. A questão curricular apresenta-se como uma grande problemática quando falamos sobre a presença da EJA nos cursos de formação de professores do Brasil.

No próximo capítulo apresentamos como uma estratégia o desenvolvimento de oficinas temáticas como base de uma Proposta de Princípios Norteadores na Formação de Professores de Língua Estrangeira para o ensino e aprendizagem de Pessoas da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

### **Proposta de Princípios Norteadores na Formação de Professores de Língua Estrangeira para o ensino e aprendizagem de Pessoas da Educação de Jovens e Adultos-EJA: Oficinas temáticas**

---

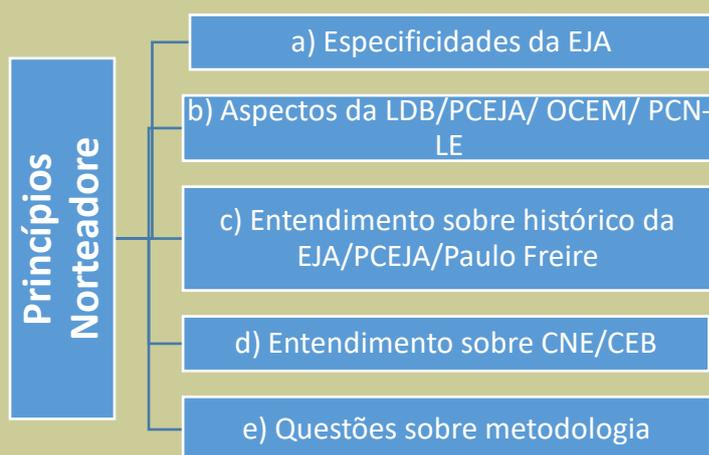
<sup>1</sup> O livro *Outros Sujeitos, outras pedagogias* de Arroyo (2012), ajuda a entender melhor sobre essa temática.

As oficinas abaixo propostas têm como base a inspiração nos estudos citados nesse artigo com o intuito de tratar e tocar em questões que os autores consideram como basilares para o conhecimento das pessoas da EJA, suas especificidades e necessidades. Propomos cinco oficinas temáticas. Essas são:

Oficina I	Oficina II	Oficina III	Oficina IV	Oficina V
<b>Conhecendo a EJA</b> Histórico Pressupostos teóricos Principais autores/obras	<b>Os sujeitos da EJA</b>	<b>Leis, diretrizes e afins em relação ao ensino de línguas na EJA</b>	<b>Metodologia para o ensino de L.E para a EJA</b> Materiais e recursos Linguagem e afins	<b>Construção dos Princípios Norteadores para a formação/profissionalização dos licenciados</b>

Após as quatro oficinas de formação, uma última oficina foi construída com o intuito de estabelecer princípios norteadores para a formação/profissionalização dos licenciados em LE, esta propõe características específicas do fazer a aula levando em consideração as especificidades e necessidades das pessoas da EJA e suas relações com a língua estrangeira.

Assim, com base nos estudos aqui levantados estabelecemos alguns pontos necessários para lograr essas oficinas. Estes são: a) Especificidades da EJA, b) Aspectos da LDB/PCEJA/ OCEM/ PCN-LE, c) Entendimento sobre histórico da EJA/PCEJA/Paulo Freire, d) Entendimento sobre CNE/CEB, e) Questões sobre metodologia.



### **a) Especificidades da EJA**

Entendemos que para se desenvolver uma aula de LE significativa para as pessoas da EJA o professor deve conhecer os sujeitos da EJA, em outras palavras suas especificidades.

Quando se fala sobre as especificidades das pessoas da EJA isto remete diretamente sobre a questão da formação coerente em relação àqueles que lecionarão junto aos sujeitos que integram essa modalidade de ensino. Essas inquietações têm no conhecimento da atual configuração do contexto histórico dos sujeitos da EJA um instrumento essencial para que se desenvolva uma formação que entenda as necessidades dessas pessoas. (ARROYO, 2006)

Alguns autores já se debruçaram por tentar delinear características e perfil dos alunos da EJA. Ao fazer um recorrido encontramos interpretações que caracterizam o as pessoas da EJA tais como: das classes populares, rosto e história de exclusão, consciente, militante, pessoas em busca de emancipação, jovens e adultos em desvantagem social, frequentam a escola para fugir da luta dura do dia-a-dia, sujeitos que buscam condições de melhoria imediata no espaço de trabalho, lutam pela permanência em projeto social com frequência na escola, busca de certificação e espaço de sociabilidade.

Arroyo (2006), entende que a caracterização dos estudantes da educação de jovens e adultos perpassa por entender essa modalidade como uma proposta educativa emancipatória. Nessa perspectiva, para Arroyo os sujeitos da EJA devem ser vistos como sujeitos ativos, com consciência clara de direitos, organizados dentro de lutas coletivas, que fazem uso da sua militância para encontrar estratégias e reivindicar direitos negados.

Segundo Fischer (2006), os estudantes da EJA possuem desejos mais voltados à resolução de questões imediatas. Para ele, esses projetos coletivos/emancipatórios não são tão frequentes no dia a dia dos professores e estudantes. Brunel (2004) e Dayrell (2005), apontam para a questão dos diversos perfis dos sujeitos da EJA.

Na visão de Oliveira (2005), os estudantes da EJA precisam ser encarados como sujeitos do conhecimento e pontua para o fato do não-lugar do aluno-jovem da EJA, que embora possa ter uma história de vida que perpassa por processos de exclusão social, que é comum na trajetória dos sujeitos adultos, não deveria ser caracterizado assim como se caracteriza o aluno-adulto. Na opinião de Oliveira (2005), para se entender e definir este lugar social é preciso sinalizar três campos específicos. Primeiramente, deve-se entender a condição de não-criança. Em segundo lugar entender a condição de excluído da escola e por último o pertencimento a determinados grupos culturais e às classes populares.

Em relação ao entendimento sobre a condição de não-criança, Oliveira (2005) diz que isso tem a ver com superação de práticas infantilizadoras nas aulas de EJA. Essa questão tem estreita relação com a formação docente. Essa condição de não-criança pode ser vista com muita facilidade em muitas salas de aula da EJA, através de práticas de infantilização por parte do professor em relação aluno, inclusive isto pode partir dos próprios materiais didáticos utilizados. Para Gomes (2007), "[...] é importante alertarmos para o fato de que o aluno jovem e adulto, mesmo estando na Educação Básica, não é criança e por isso não deve ser tratado como tal" (p.03).

A condição de excluídos da escola tem a ver muitas vezes com a perda de interesse por parte do alunado em estar dentro de uma sala de aula.(GOMES, 2007)

### **b) Aspectos da LDB/PCEJA/ OCEM/ PCN-LE**

No Ensino de Jovens e Adultos podemos considerar a inserção do ensino de línguas estrangeiras como um fenômeno relativamente atual. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico apontam para a necessidade e importância do ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental e o ensino médio.

Acreditamos que o conhecimento da LDB é necessário para que qualquer professor de LE se aproxime da realidade e especificidades dos sujeitos da EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que em seu artigo 26, parágrafo quinto fica bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental e médio, sendo a mesma obrigatória e à escolha da comunidade

escolar. É sobre esta lei que estão amparadas as diretrizes curriculares para a EJA e para o ensino de língua estrangeira que hoje se tem nas escolas. Esta, com base na Constituição Federal, eliminou a noção de ensino supletivo e tratou a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica de caráter permanente.

Nesse processo, o professor de LE terá noção que As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (parecer CEB 11/2000) adotam três funções como de responsabilidades da educação de jovens e adultos: função reparadora (restaurar o direito a uma escola de qualidade), equalizadora (restabelecer a trajetória escolar) e qualificadora (proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida) e assumem a cultura, o trabalho e tempo como eixos articuladores da ação pedagógica. Eles devem amparar a prática pedagógica e proporcionar uma formação cidadã aos alunos que frequentam esta modalidade de ensino. (BRASIL, PCEJA, 2002).

Infelizmente ainda não existem diretrizes curriculares específicas para o ensino de línguas estrangeira do alunado da EJA que faz parte do ensino médio. Mas, nesse contexto, os professores devem conhecer então as diretrizes trazidas pelos PCN, mais especificamente na parte destinada ao ensino de língua estrangeira, o que denominamos como PCN-LE –Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

As leituras desse documento possibilitam que o professor de LE entenda melhor a aprendizagem e o processo de aquisição de uma LE como um instrumento que contribui no processo do desenvolvimento linguístico do aluno e isso conseqüentemente lhe trará aperfeiçoamento no campo da leitura e da escrita, possibilitando então um desenvolvimento perceptível no processo de compreensão de estruturas linguísticas e discursivas tanto na LE quanto em sua própria língua materna (BRASIL, PCEJA, 2002).

O aluno de licenciatura em LE precisa saber desde sua graduação que o acesso à educação é um direito dos sujeitos da EJA. A LDB nº 9394/96, (uma medida de reparação das políticas públicas que não cumpriu a Constituição) estabeleceu a oportunidade para o reingresso de jovens e adultos que enfrentam situações como: o fato de não terem conseguido cursar o ensino fundamental e médio em idade própria; interrupção dos estudos por questões financeiras; abandonado dos estudos para trabalhar ou por falta de estímulo da família; local de trabalho; repetência continuada; distância entre a casa e a escola; falta de creche para os filhos; além do descaso de políticas públicas que viabilizem o acesso e permanência na escola. (BRASIL, PCEJA, 2002)

### **c) Entendimento sobre histórico da EJA/PCEJA/Paulo Freire**

Bem, para que se proponha e delinear um ensino de línguas significativo na EJA é necessário que o profissional da área de LE entenda o recorrido histórico dessa modalidade, conhecendo seu processo de desenvolvimento e construção. Percebendo nesse sentido, suas especificidades, necessidades, heterogeneidade e anseios. Porcaro (2006), considera que a história da educação de jovens e adultos no Brasil como um processo relativamente recente. Ainda que se tenham dados que este tipo de ensino remonte ao período colonial, somente atualmente é possível perceber iniciativas governamentais com o propósito de oferecer o acesso à educação das pessoas jovens e adultas.

Defendemos que no processo de formação dos professores de línguas, estes devam ter acesso a documentos que legislam a área da EJA e que possibilite

entender sua história e evolução. A PCEJA, nesse sentido, pode ajudar também a entender um pouco melhor essa história. Com uma breve leitura da própria PCEJA o licenciando de LE entenderá um pouco a história da EJA e poderá de maneira crítica perceber que muitas das problemáticas enfrentadas pela EJA na atualidade tem relação com seu percurso histórico.

Entendemos que é imprescindível para os professores de LE, graduados e graduandos terem acesso às obras e vida de Paulo Freire. Nesse contexto pode-se apreender variadas questões importantes para a EJA e para a educação brasileira de maneira geral. Questões como a educação como prática para a liberdade, os planos de alfabetização, emancipação social entre outras tantas.

Mais uma vez as próprias PCEJA podem ajudar nesse entendimento por parte dos professores de LE, uma vez que trazem informações mais detalhadas sobre a figura de Paulo Freire. Nesta entende-se que a pedagogia Freiriana buscava unir a Educação Popular com a ação política conjuntamente aos grupos populares: estudantes, intelectuais, pessoas que tinham relação com a igreja católica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Sendo assim, baseado nessa nova conjuntura a alfabetização de adultos deixa de ser pensada e feita de maneira autoritária na qual o educador era considerado o centro e detentor do conhecimento no processo de alfabetização (FREIRE, 1981).

#### **d) Entendimento sobre CNE/CEB**

Outro documento que julgamos importante ser conhecido pelos licenciandos que atuarão na EJA ou àqueles que já atuam na área e que queiram entender as especificidades desses sujeitos é a CNE/CEB. Nos parágrafos seguintes discorreremos sobre algumas informações que podem ser encontradas e entendidas a partir de sua leitura.

O professor de LE que tenha acesso à leitura desse documento entenderá que com a promulgação do parecer CNE/CEB nº11/2000 estabeleceu-se uma nova concepção sobre como se deveria entender a educação de jovens e adultos. Com este parecer a EJA deixa de ser entendida como ensino supletivo e paliativo, noção ainda muito presente na LDB anterior, passando a trazer uma concepção que perpassa pelo entendimento de que esta deve ser entendida como uma modalidade que expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Nesse contexto, os cursos de EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB) significando assim que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer.

Sendo assim, o licenciando de LE entenderá que a EJA deve ser encarada como uma categoria organizacional que faz parte da estrutura da educação nacional possuidora de especificidades próprias. Some a isso também a interpretação que pode ser vista no Parecer que entende que a EJA representa de alguma forma uma dívida social que não fora reparada com aqueles que não foram respeitados e tiveram o acesso a seus direitos não atendidos e negados, tais como à escrita e à leitura como bens sociais, uma vez que o fato de não ter acesso a esses instrumentos pode ser considerado como uma perda significativa e imprescindível para uma convivência social participativa dentro da sociedade contemporânea.

Corroborando com o que acabamos de dizer, nesse mesmo Parecer citado acima, defende-se que essa função deve ser vista de maneira igual "como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa

viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (Brasil, 2000a, p.9). Isto requer, indubitavelmente, entender a EJA como um modelo pedagógico específico para que dessa maneira se possa construir situações pedagógicas que correspondam com as necessidades de aprendizado das pessoas jovens e adultas.

O entendimento do que a EJA representa perpassa também por “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (Brasil, 2000a, p.9-10). Segundo este mesmo Parecer, o ensino na EJA, deve antes de qualquer coisa ser pensado concomitantemente com os materiais didáticos que chegam a essas pessoas. Segundo esse Parecer, esta função qualificadora deve estar na lista de prioridades das instituições de ensino e pesquisa em uma busca contínua que promova a “produção adequada de material didático que seja pertinente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos” (Brasil, 2000a, p.11-12). Sendo assim, para esse documento, deve-se desenvolver a autonomia dos alunos da EJA, para que “eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo a fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000a, p.35).

#### **e) Questões sobre metodologia**

Ao pensar na complexidade dos sujeitos da EJA é necessário ater-se às situações heterogêneas que o alunado da EJA traz consigo tais como os interesses e competências para a prática social. Em outras palavras, ao delinear tais projetos pedagógicos e estratégias metodológicas é necessário que se leve em conta que os materiais didáticos e técnicas pedagógicas sejam apropriadas e os programas sejam diversificados assim como propõe o Plano Nacional de Educação quando nos diz que “Nesse sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática” (Brasil, 2001, p.31).

Para Souza (1998), pode-se evitar a reprodução de tal situação quando oferecida aos alunos, a EJA traga consigo uma personalidade própria, com um processo de funcionamento e avaliação que incidam e perpassem pelas necessidades e perfil específico dos sujeitos implicados nessa modalidade. Este pensamento encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE/CEB 01/2000) (BRASIL, 2000b)

É necessário também, deixar evidente, que para que tais projetos pedagógicos de fato aconteçam e produzam frutos eficazes é extremamente importante a função da formação continuada do corpo docente. Nesse sentido, citamos o Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de EJA (Brasil, 2009, p.13) que nos leva a refletir sobre o fato da EJA ser uma modalidade cujo formada em sua grande maioria por pessoas advindas de processos de exclusão de ensino e dentro desse contexto faz-se imprescindível o trabalho de profissionais comprometidos com o ensino e aprendizagem de seus educandos.

Ademais disso, é fundamental que se atenha que o professor atuante nessa modalidade possua uma formação inicial voltada para as especificidades da EJA e evidentemente isso deve ser acompanhado também de uma formação continuada que os condicione a superar problemáticas encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse processo, é possível construir uma educação escolar “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.)

Como podemos notar, o contexto histórico no qual insere-se a EJA no Brasil perpassa por trajetórias complexas, some-se a isso traços culturais impregnados na população como as relações com ranços de caráter escravocrata e mecanismos de diferenças de hierarquia e posições. A EJA nasce então dentro do país em um contexto muito mais de compensação por um direito negado.

O alunado da EJA que quase sempre é composto por pessoas trabalhadoras e que enfrentam variadas dificuldades para frequentar a escola tais como: a pobreza, dificuldade de acesso, transporte entre tantas outras precisam se sentir motivados a frequentar a aula, através da percepção que este é um espaço instigador e que eles são respeitados enquanto cidadãos e no qual eles podem sentir-se participantes ativos e construtores das ações e do desenvolvimento escolar.

Infelizmente, o que atualmente se vê no ensino de línguas estrangeiras no Brasil é uma total falta de respeito pelo significado que uma língua estrangeira pode ter para vida do aluno da EJA. Se tomarmos o inglês como exemplo é possível perceber uma total inabilidade por parte do alunado brasileiro em desenvolver estruturas básicas nessa língua. O espanhol que segundo a lei 11.161/2005 deveria ser oferecido a todos os estudantes de ensino médio e recomendado a todos de ensino fundamental raramente é encontrado nos centros de educação que compõe o ensino público do Brasil e o francês praticamente desapareceu das grades curriculares das escolas brasileiras.

Se por um lado temos uma problemática em relação à oferta da língua estrangeira, quando esta é oferecida não se observa que a mesma desenvolva o entendimento da função social que o acesso a uma língua estrangeira possa significar. Os PCN do Ensino Fundamental defendem que o ensino de uma LE deve contribuir para que os alunos façam “uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL,1998, p.38). Nesse contexto, em relação à questão da função social, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p.37), o ensino da LE deve ajudar ao alunado a fazer uso da linguagem para agir no mundo social e que este ensino deve também contribuir “para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas”.

### **Algumas Reflexões Finais**

Em resumo, após as reflexões discorridas neste artigo, defendemos que uma formação adequada que gere a profissionalização dos licenciandos de LE para a EJA precisa estar atrelada ao entendimento de questões como: o conhecimento da história da EJA, suas pessoas, suas especificidades e necessidades, como também uma metodologia para o ensino de línguas que viabilize contextualizar essas especificidades e necessidades, e, obviamente, que todos esses mecanismos/assuntos/pontos componham o cotidiano dos diversos cursos de licenciatura.

Possivelmente as problemáticas apontadas aqui também estão presentes em outros cursos de licenciatura oferecidos no Brasil. O apagamento da EJA no projeto dos cursos de licenciatura acaba por gerar entraves para um trabalho significativo no que concerne à aprendizagem e ensino de línguas para as pessoas da EJA. O não acesso dos licenciandos a estas pessoas impossibilita-as de desenvolverem habilidades teóricas, metodológicas e práticas que gerem aulas significativas para este alunado em específico.

Nesse contexto, percebemos que a pesquisa nos mostrou que a disciplina de estágio obrigatório pode servir como instrumento eficaz e viável para que a EJA seja inserida no cotidiano dos licenciandos. Percebemos que para gerar tais transformações foi imprescindível atentar-se para a questão da formação docente, não só em relação aos licenciandos, mas, também, em relação aos professores-docentes.

Assim, acreditamos que a experiência com o uso das referidas oficinas possa ser compartilhada e utilizada no processo de formação de outros professores-docentes e seus licenciandos. Também, os princípios norteadores que foram gerados nesse processo poderão ser utilizados ou servir de base para ajudar na construção da profissionalização dos futuros professores de LE para o trabalho junto à EJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. **In** SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD / MEC / UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. *Outros sujeitos outras pedagogias*. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2012.

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 dez.* (1996). Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 30/03/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média. Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 18/04/2015

\_\_\_\_\_. *Marco de ação de Belém (Confinteá VI)*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteá/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteá/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a.- 8a. séries*. MEC. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental — 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF. (2002). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para educação de Jovens e adultos: primeiro segmento do Ensino Fundamental- 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF. (2001). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta\\_curricular.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Última consulta: 20/09/2014

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB 01/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Última consulta: 20/09/2014. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. MEC. Brasília. (2000c)

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 53-67, 2005.

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA Comentários Interativos com o Professor Miguel González Arroyo. In. SOARES, Leôncio (org.) *Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/ UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, M. J. *Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos*. Recife, Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, T. M. de M. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 160-186, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, Novas Leituras*. São Paulo: Ação educativa, 2005.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.12, Set./Out./Nov, 1999.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Departamento de educação. Universidade Federal de Viçosa. MG. (2006). Disponível em: [www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc](http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc). Última consulta: 20/04/2015

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

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

SOUZA, J.F. A LDB e a Educação de Jovens e Adultos. In: *Contexto e educação*, 13(51):87-106, jul./set, 1998.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, nº37, p.71-82, jan/jun, 2012.

