

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO**  
**ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ELINALVA ALVES DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EJA NO INSTITUTO FEDERAL DO  
CEARÁ, CAMPUS FORTALEZA: PERCEPÇÕES E  
REFLEXÕES DE EGRESSOS.**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2014**

ELINALVA ALVES DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EJA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ-  
CAMPUS FORTALEZA: percepções e reflexões de egressos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira , Elinalva Alves de.

A formação continuada em EJA no Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza: percepções e reflexões de egressos. [recurso eletrônico] / Elinalva Alves de Oliveira . - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 185 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação continuada de professores. 3. Proeja. 4. Necessidade de formação. I. Título.



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos cinco dias do mês de junho de dois mil e quatorze, **ELINALVA ALVES DE OLIVEIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EJA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - FORTALEZA - CEARÁ: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DE EGRESSOS**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – UECE), Dr. Paulo César Cunha Lima (IFCE), Dr. Francisco Agileu de Lima Gadelha (UECE) e Dra. Maria Socorro Lucena Lima (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 15 h às 17 h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovada a mestranda **Elinalva Alves de Oliveira**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 8,00. Eu, Fátima Maria Leitão Araújo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fê.

Prof.ª Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente - UECE)

Prof. Dr. Paulo César Cunha Lima (IFCE)

Prof. Dr. Francisco Agileu de Lima Gadelha (UECE)

Prof.ª Dra. Maria Socorro Lucena Lima (PPGE/UECE)

## AGRADECIMENTOS

Para tornar possível este estudo, uma caminhada de longos anos continua a ser trilhada, intensificada, porém nesses últimos dois anos. Nela, muitas pessoas se fizeram presentes, me acompanharam, alguns à distância, outros bem de perto. As que só passaram também contribuíram de algum modo.

Meus agradecimentos iniciais, a Deus, força divina que me fortalece e impulsiona sempre na caminhada da vida, especialmente por ter me dado a graça de concluir essa etapa vencendo tantos desafios e obstáculos que surgiram nesse percurso.

À minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Fátima Maria Leitão Araújo, a quem tive a extrema sorte de encontrar, firmou-se meu porto seguro, farol luzente e perene, mostrou-me o caminho a ser percorrido com firmeza e dedicação, seu apoio, disposição em ajudar em pouco tempo muito me ensinou sobre os intrincados processos desse estudo, sou-lhe grata pela interlocução, escuta, cuidado e respeito revelados nesses encontros da vida, é um especial ser de luz.

Aos professores doutores, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca examinadora, em especial, a Professora Maria Socorro Lucena Lima, competente em tudo que faz, com sua didática regida pelo carinho é um exemplo a ser seguido. Suas importantes contribuições restauraram a esperança perdida. Meus agradecimentos e admiração. Paulo Cesar Cunha Lima e ao Professor Agileu de Lima Gadelha, obrigada pela partilha.

A estimada Zulmira Alice Carneiro Araújo professora de espanhol, amizade que perdura e é alimentada dia a dia, sempre delicada e pronta a colaborar, realizou a tradução do resumo, o meu, muito obrigada.

Aos professores que integram o Programa de Pós-Graduação do Mestrado - PPGE, pelos momentos de trocas, a cada um no seu jeito de ser, especialmente aqueles com quem pude compartilhar conhecimentos, leituras e reflexões, contribuíram para minha história pessoal e profissional, agradeço.

Aos funcionários do PPGE, não esquecendo a Joyce Vieira, e aos demais, sempre prontos a nos ajudar, não medem esforços para atender aos professores e alunos, meus agradecimentos.

De maneira especial, agradeço aos professores egressos sujeitos da pesquisa, que se dispuseram generosa e gentilmente, a participar deste estudo partilhando

conosco, suas trajetórias profissionais e de vida, sem eles, este trabalho não teria sido realizado.

Aos amigos conquistados nessa caminhada, me deram muitas razões para que eu continuasse a trajetória traçada, no momento em que desejei seguir outras trilhas: amizades de que não abro mão pelo resto da vida, meu carinho.

Aos muitos amigos que na presença real ou virtual, acompanharam minha trajetória acadêmica e tudo que ela comportou de desafios, impasses e alegrias, Ana Lucia Franco, Vânia Trévia, Simone Mesquita, Sylvia Mariano, Izabeli Matos, Olímpia Pimentel, Argentina Andrade, Aurisleda Martins de Sousa, Ausry Andrade Bezerra, Maria José de Lima Oliveira. Sou-lhes grata.

Agradeço de coração a Katyanna Anselmo Brito e Gersilene Oliveira de Lima, com quem compartilhei incertezas trazidas pela dificuldade em certos usos da informática, o carinho e a solidariedade demonstrados foram decisivos na conclusão desses escritos.

Agradeço a todos que fazem a ACEC – Associação de Cegos do Estado do Ceará, associados e alunos, funcionários, cursistas, professores e mediadores desse campo fértil para o estudo e o aprendizado porque me constitui profissional e pessoa na convivência cotidiana e nos nossos diálogos em busca do saber e da formação profissional, aos seus presidentes, Francisco Ferreira da Silva, Francisco Josué Felício de Oliveira, incansáveis na busca da verdadeira inclusão social, meu agradecimento.

Agradeço a minha irmã Francisca Alves da Costa Batista (*in memoriam*) ao meu pai Antonio da Costa Oliveira (*in memoriam*), exemplos de caráter, benevolência e amor fomentaram na família à base de educação e valores indicando o caminho a trilhar pelo estudo, ainda que nem sonhassem que eu pudesse chegar até aqui. Minha grande admiração, meu melhor afeto, meu maior respeito.

Aos meus sobrinhos, meninos e meninas, homens e mulheres, fontes inspiradoras para se sonhar com um novo porvir, meu carinho. Finalmente, agradeço aos tantos outros amigos e colegas a quem eu deveria agradecer, mas a estes a quem a memória esqueceu, o coração agradece.

## RESUMO

O presente estudo investiga a formação continuada, objetivando conhecer a contribuição dada aos professores para atuar junto aos alunos da EJA. Desse modo, o objeto de análise vem através da memória dos egressos do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA realizado no Instituto Federal do Ceará – IFCE. Pairamos um olhar sobre a formação docente no IFCE: caminhos, trilhas e (re) descobertas, diálogos. Na incursão histórica da Educação de Jovens e Adultos, destacamos as contribuições de Paiva (1973), Freire (1983), Gadotti (2000), entre outros, bem como nos pressupostos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (1996), na IV Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (1997). Sobre a formação continuada dos professores, conceitos, modelos e políticas, nos debruçamos sobre os estudos de Nóvoa (1995,1992), Tardif (2000, 2002), Lima(2001), dentre outros. A coleta de dados foi realizada no período de 2013 a 2014, por meio de procedimentos metodológicos que incluíram: realização de entrevistas com 03 professores de EJA egressos do Curso de Especialização cujas vozes se fizeram ouvir pelas narrativas da história oral. Nos resultados estão pontuadas as análises e reflexão sobre o processo formativo desses educadores egressos cujo recorte temporal delimita-se aos anos de 2009, 2010, 2011, e revelam que o curso propicia o repensar da prática na prática da sala de aula. Finalizando, pontuamos não querer pressupor que a formação continuada e a educação sejam a “tábua de salvação” para todos os males e problemas que diz respeito a essa formação e atuação desses professores, mas são importantes para um repensar de novas ações dessa natureza, propiciando uma educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada de professores. Proeja. Necessidade de formação.

## ABSTRACT

This paperwork was meant to investigate the continued formation by knowing the contribution from first education's teachers to EJA students. In order to accomplish that we analyzed the memory from teachers who returned to the classrooms as students of Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA that took place at Instituto Federal do Ceará – IFCE. We investigated the formation offered by IFCE tracking ways and paths, making new discoveries and remaking old ones, and connecting people in dialogues. As we built the historical path of EJA we were able to perceive the contributions of Paiva (1973), Freire (1983) and Gadotti (2000), among others, as well we took legal bases on Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (1996) and IV Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (1997). Concerning the continued formation offered to the teachers involved, we found concepts, models and postures at Nóvoa(1995,1992), Tardif (2000, 2002) and Lima(2001). Between 2013 and 2014, we interviewed three EJA teachers and took notes of their stories what enabled us to set the database needed. As results we found out that between 2009 and 2011 our educators had the opportunity to rethink all their concepts about classroom's practice. Finally we can assume that continued formation can't guarantee to solve all education's problems, but we can accept that it is a useful weapon in the process of rediscovering quality education to all.

**Keywords:** EJA. Continued formation. PROEJA. Formation limitations.

## RESUMEN

El presente estudio investiga la formación continuada objetivando conocer la contribución a las profesoras para actuar junto a los alumnos de la EJA. El objeto de análisis viene a través de la memoria de los egresos del curso de especialización en educación profesional integrado a la educación básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos – PROEJA, celebrada en IFCE. Una mirada para la formación docente no IFCE: caminos, sendas y redescubiertas, diálogos. En la incursión histórica de la educación de adultos y jóvenes, destacamos las contribuciones de Paiva (1973), Freire (1983), Gadotti (2000), entre otros, así como los presupuestos legales de la ley de Diretrizes e Bases de la Educación Nacional - LDBEN (1996). Para la formación continuada de los profesores, conceptos, modelos y políticas nos fijamos con los estudios de Nóvoa (1995, 1992), Tardif (2000, 2002), Lima (2001) entre otros. La recolección de datos fue realizada en el período de 2013 a 2014 por medio de procedimientos metodológicos que incluyeron: realización de encuestas con 3 profesores de EJA egresos del curso de Especialización cuyas voces se hizo oír por las narrativas de la historia oral. En los resultados están puntuadas las análisis y reflexiones con el proceso formativo de esos educadores egresos cuyo recorte temporal se delimita a los años de 2009, 2010, 2011 y revelan que el curso promueve el replanteamiento de la práctica sobre la práctica de la aula de clase. Finalizando, puntamos no querer presuponer que la formación continuada y la educación sean la “tabua de salvación” para todos los males y problemas que dicen respecto a esa formación y actuación de esos profesores, pero son importantes para un repensar de nuevas acciones de esa naturaleza, propiciando una educación de calidad para todos.

Palabras – Clave: Educación de jóvenes y adultos. Formación continuada de profesores. Proeja. Necesidad de formación.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABC</b>	Cruzada Ação Básica Cristã
<b>ACEC</b>	Associação de Cegos do Estado do Ceará.
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEB</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>CEAA</b>	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes a Adultos
<b>CNAIA</b>	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
<b>CNEC</b>	Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONFITEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>CPI</b>	Comissão Parlamentar de Investigação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEJA -</b>	
<b>ESG</b>	Escola Superior de Guerra
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituto de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>FCC</b>	Fundação Carlos Chagas
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FVC</b>	Fundação Victor Civita
<b>IFCE</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
<b>IFPI</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização

<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação do Município
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SER</b>	Secretaria Executiva Regional
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAS</b>	Programa de Alfabetização Solidária
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado
<b>PEJA</b>	Programa de Educação para Jovens e Adultos
<b>PNAA</b>	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
<b>PNAC</b>	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós Graduação em Educação
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 -	A EJA nos cursos de Pedagogia.....	88
Quadro 2 -	Vagas ofertadas nos anos 2010/2011 para curso de Especialização em EJA no IFCE.....	116
Quadro 3 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	125
Quadro 4 -	Questões norteadoras da entrevista.....	131
Tabela 1 -	Matrículas na educação de jovens e adultos.....	32
Tabela 2-	Analfabetismo no Brasil - período 1980-1990.....	49

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	A PESQUISA: DO OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.2	DA PROBLEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISA: COMPARTILHAR A VIDA, REFAZER A EXPERIÊNCIA.....	19
1.3	QUESTÕES DA PESQUISA.....	24
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>27</b>
2.1	A EJA NO BRASIL: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS.....	30
2.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	35
<b>2.2.1</b>	<b>O cenário trazido pelo governo militar.....</b>	<b>42</b>
2.3	O CONTEXTO SOCIAL E O ANALFABETISMO.....	48
2.4	O MOVIMENTO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: SONHANDO COM UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL.....	65
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: conceitos, modelos e políticas.....</b>	<b>74</b>
3.1	NOSSOS ACHADOS- O QUE DIZ A ACADEMIA SOBRE O TEMA?.....	78
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: APROFUNDANDO OS DIFERENTES ENFOQUES.....	84
<b>3.2.1</b>	<b>Os diversos modelos teóricos de formação continuada de professore.....</b>	<b>93</b>
3.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EJA: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS.....	100
3.3.1	<b>A formação continuada por meio de curso.....</b>	<b>110</b>
3.32	O proeja e a formação de professores da educação profissional de jovens e adultos no IFCE: ação, tensões e realidade.....	114
<b>4</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFCE: O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO, CAMINHOS, TRILHAS, (RE) DESCOBERTAS, DIÁLOGOS.....</b>	<b>120</b>
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	120
4.2	OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	123
4.3	O INSTRUMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	125
4.4	A COLETA DOS DADOS.....	131

4.5	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	132
4.6	A PESQUISA: TECENDO FIOS QUE COMPÕE A AVENTURA DE RECONSTRUIR A HISTÓRIA DE CADA UM, DIALOGANDO COM OS SUJEITOS.....	133
4.6.1	<b>As memórias dos professores.....</b>	<b>134</b>
4.7	QUEM SÃO E O QUE PENSAM AS PROFESSORAS INVESTIGADAS – ANÁLISE DOS DADOS.....	152
4.7.1	<b>O perfil das professoras investigadas.....</b>	<b>152</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>181</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento”. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem”. (BERTOLD BRECHT).*

O texto que ora apresentamos constitui nossa dissertação de mestrado intitulada: A formação continuada em EJA<sup>1</sup> no Instituto Federal do Ceará - IFCE<sup>2</sup>: percepções e reflexões de egressos. Foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no âmbito da linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, Núcleo – Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação, cujo foco é aprofundar o assunto sobre a formação docente no campo da educação de jovens e adultos.

O presente estudo foi motivado por meio da ligação com a temática no percurso de vida profissional e, mais especificamente, com o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O desejo de concretizar este projeto reuniu esforços, sendo necessário enfrentar as várias modificações pelas quais este passou ao longo do processo de pesquisa. Entre a escrita e a reescrita, o itinerário proposto para a investigação ao texto final, muitos percalços foram experimentados, chegando à composição final em que reconstruímos, por meio da memória de egressos, a trajetória pessoal e profissional dos educadores, ainda protagonistas, atuantes nesse universo da docência entrelaçados pela história da EJA e da formação continuada que lhes encaminharam ao Curso de Especialização do IFCE.

Os cursos do PROEJA surgem como uma das ações governamentais que instituiu, em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, desse programa, voltado para a formação em nível de especialização *Lato Sensu* de docentes e de gestores de Educação de Jovens e Adultos. A investigação tem por marco espacial o Instituto Federal do Ceará – IFCE, como *locus* formador, focando as turmas que realizaram o referido curso no período entre os anos de 2009

---

<sup>1</sup> EJA – Educação de Jovens e Adultos.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

a 2011, onde buscamos refletir, à luz da memória dos egressos, as contribuições propiciadas por esta formação aos educadores de EJA.

Assumindo sua responsabilidade na implantação de políticas sistemáticas de formação de formadores, produção de conhecimentos e infraestrutura técnica para o PROEJA, o Ministério da Educação iniciou, em 2006, a oferta de cursos de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, com a finalidade de construir um quadro de referência e sistematizar concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a implantação, implementação e monitoramento do Programa, garantindo a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo didático e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. (BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006), tem no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL. MEC, 2006), seu marco regulatório,

Assumindo sua responsabilidade na implantação de políticas sistemáticas de formação de formadores, produção de conhecimentos e infraestrutura técnica para o PROEJA, o Ministério da Educação iniciou, em 2006, o fomento à oferta de cursos de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, com a finalidade de construir um quadro de referência e sistematizar concepções e práticas político - pedagógicas e metodológicas que orientem a implantação, implementação e monitoramento do Programa, garantindo a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. (BRASIL MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006).

Dessa forma, se apresenta a problematização em torno desse objeto, bem como a relevância social e científica dessa investigação, procurando alcançar as contribuições captadas por meio dos relatos orais dos educadores egressos do Curso de Especialização Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, identificando elementos ou pistas que nos encaminhem a compreender o resultado apreendido em sua trajetória profissional dada à especificidade pedagógica, assegurando aos professores condições para melhor desenvolver as potencialidades dos alunos.

Identificamos desafios em torno dessa temática permeando o cenário da história da educação brasileira, principalmente quando é lançado um olhar conflituoso sobre a condição social, política e cultural, desses sujeitos, apontada por muitos estudiosos e, segundo Arroyo (2001) “[...] trabalhadores, pobres, negros,

subempregados, oprimidos, excluídos”. Aliam-se, ainda, a este cenário, práticas onde, costumeiramente, são marcadas pelo improvisado ou por ações que não primam pela qualidade de sua oferta, uma vez que os programas voltados à alfabetização de adultos, por exemplo, quase sempre utilizam voluntários, muitos deles sem formação adequada ou até mesmo com baixa escolaridade, desprovidos de formação pedagógica para atuar nessa modalidade. Na contramão dessa tendência histórica, o poder público explicita orientações acerca da necessidade de uma formação adequada e continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade, conforme sinaliza o Parecer nº 11/2000,

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB /96. [...] art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...] (BRASIL, 2000).

Assim, este estudo prioriza o contexto da Educação Profissional brasileira que tem sido historicamente marginalizada uma vez que a educação de adultos das classes pobres sempre foi vista pela classe dominante como desnecessária e até prejudicial à “felicidade” desses trabalhadores. O discurso das classes dominantes naturalizava a condição financeira, onde os menos favorecidos deveriam aceitar a posição à qual foram destinados na sociedade. A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela UNESCO nos anos 1990. A partir de então, aparece no cenário brasileiro uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, BRASIL, 1996) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos – EJA e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

Embora esta temática tenha recebido atenção no debate e na agenda educativa mundial (cite-se o MOVA<sup>3</sup>, movimento ao qual o Brasil aderiu), ações desenvolvidas por centros formadores, como as universidades, no que se refere à formação do educador de jovens e adultos, ainda são tímidas, considerando-se a relevância que tem ocupado essa modalidade nos meios educacionais e o potencial dessas instituições como agências formadoras. função desse pensamento que procurei aproximar-me do universo da formação docente para educação de jovens e adultos.

Nesta guisa, tomamos as narrativas orais para compreender através da voz dos protagonistas egressos dessa ação, como a formação docente foi se constituindo em suas vidas. Ancorando-nos nas ideias de Mizukami (2008), expressando que as aprendizagens fazem parte de um processo permanente presente ao longo da vida dos professores no qual aprende ensinando e compartilhando tal ensino com seus pares.

Além disso, procuramos conhecer como se encontra nosso tema, objeto dessa investigação no estado atual da ciência trazido pelas produções científicas, alcançado após minucioso levantamento bibliográfico, em banco de dados oficiais cuja temática se voltasse para a formação continuada de professores da EJA, a fim de verificar o que esses estudos têm debatido e constatado nesse campo.

Com efeito, nas páginas que se seguem, todos são convidados a conhecer o sentido da pesquisa, trazendo à baila respostas ao problema investigado, dos sujeitos cujas trajetórias de vida e no exercício profissional vêm sendo marcadas na lida diária na educação de jovens e adultos – EJA, aqui registradas, configurada por meio das narrativas dos egressos, nesse cenário de lutas, rupturas, exclusão e desafios em que se constitui essa modalidade. A partir de então, podemos compreender o caminho traçado para desvendar essa formação, acreditando que a temática desenvolvida nesta pesquisa poderá contribuir para a reflexão e busca da construção coletiva diante das divergências de olhares na tentativa de encontrar espaço para uma qualificação profissional docente que contribua na educação de jovens e adultos, humana e menos excludente.

---

<sup>3</sup> Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos, visando garantir a alfabetização como ação política e cultural, rompendo com as práticas das antigas campanhas e seus vieses assistencialistas, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, ao escolher como problemática minha prática profissional, nos embasamos na afirmação de Gatti (2007, p. 60) quando aconselha que o pesquisador para ser imaginativo, no sentido de uma imaginação impregnada pelo domínio de sua área de estudos, deve ter “um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além da experiência pelo contato com os problemas relativos à temática”. Foi em

### 1.1 A PESQUISA: DO OBJETO DE ESTUDO.

Imbuída desse desejo, no intuito de respondermos às questões que levantamos, traçamos como **Objetivo Geral**: conhecer as contribuições que a proposta de formação continuada docente em EJA agregou para os professores da educação básica, a partir das falas dos egressos, participantes do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Essa análise teve por intenção destacar pela história oral temática a formação continuada de professores de EJA frente ao desenvolvimento profissional docente. Com base no exposto, apresentamos os objetivos específicos deste estudo:

- a) Refletir sobre a educação de jovens e adultos no processo histórico da Educação brasileira e cearense;
- b) Aprofundar as discussões acerca da formação continuada de professores, abordando as concepções e as políticas relacionadas à temática;
- c) Analisar o processo formativo vivenciado pelos egressos da formação continuada em EJA, promovido pelo IFCE, e a sua influência, frente a essa ação.

Nossas expectativas diante do estudo é aprofundar o debate teórico em torno da formação continuada docente em EJA. De modo que, esperamos contribuir, a partir dos resultados da pesquisa, com ações efetivas que apontem para possíveis reflexões e discussões. A temática tem relevância científica por contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes na educação de jovens e adultos. Nesse contexto, seguimos apresentando o percurso escolar e profissional.

## 1.2. DA PROBLEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISA: COMPARTILHAR A VIDA, REFAZER A EXPERIÊNCIA.

Revisitando o percurso escolar e profissional por mim<sup>4</sup> vivenciados, faço-o conforme dados preservados na memória. Tais percursos se entrecruzam, compõem-se pelas lembranças da minha infância e vivência nos ambientes escolares, contribuindo no movimento contínuo do meu processo identitário como educadora. É deste contexto memorial que passo a trilhar, observando o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e as aprendizagens que somam, embasam e completam o percurso do ser professor.

Por se tratar de um relato estritamente pessoal ele se expõe através do uso da primeira pessoa do singular, trazendo o contexto através dos fatos de minha vida trilhados na perspectiva pessoal e profissional, reunindo aqui, sonhos, expectativas, anseios de mudança, desalentos, aprendizagens que embasam e completam esse trilhar até aqui alcançado, formador do meu ser pessoa e ser professor. Razão por que a justificativa recai sobre a escolha e o interesse pelo tema proposto, iniciando-se com a retomada de uma linha do tempo, período em que, paulatinamente, venho tecendo em fios coloridos, especial interesse pelo assunto em foco neste estudo.

Natural de Teresina-Piauí, nascida no seio de uma família de poucas posses, meu pai era funcionário público estadual e tinha orgulho em sê-lo e minha mãe, do lar. Sou a sétima e última filha do casal formado por pais que, assim como muitos brasileiros, não concluem seus estudos. No entanto, incentivavam as filhas a prosseguir para alcançar melhor nível de escolarização, desejando que alcançassem “uma formatura”.

Minha vivência na escola tem início no jardim de infância aos seis anos de idade, no Centro Social Cristo Rei, em Teresina-Piauí, cujo espaço escolar era mantido pela Igreja Católica, funcionando próximo de onde residia com meu pai e minhas irmãs. Fui alfabetizada por meio do método chamado tradicional pela professora Antonieta, que tinha uma forma toda especial de tratar seus pequenos

---

<sup>4</sup> Esta parte do texto no qual explicito elementos da trajetória pessoal e profissional constituidores em foco no estudo está manifestada através do uso da primeira pessoa do singular.

alunos. Ainda recorro da cartilha, dos traçados. Desse tempo, tenho lembranças marcantes do Centro Social e da primeira professora.

Aos sete anos de idade, passei a estudar em outra unidade pública de ensino, na mesma cidade, também próximo de casa denominada Grupo Escolar Simões Filho, pertencente à rede municipal, o qual oferecia do 1º ano até o 4º ano primário. Estudei por um ano, na CNEC<sup>5</sup>. Concluí o Curso Ginásial, atualmente ensino fundamental, no Colégio Estadual Zacarias de Góis - Liceu Piauiense. Em seguida, fiz o ciclo Secundário, hoje denominado Ensino Médio, agregado ao curso Técnico de Assistente de Administração na Escola Técnica Federal do Piauí, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Em suma, toda minha formação escolar inicial ocorreu no espaço da escola pública, também continuado na formação superior.

Vindo morar em Fortaleza, prestei exames para o vestibular, no qual fui aprovada para o curso de História na Universidade Estadual do Ceará e, embora trabalhando durante o dia no escritório de uma empresa do ramo de alimentação e estudando no período noturno, concluí o curso de licenciatura plena em História em 1984. Novos rumos foram tecidos, realizando um desejo pessoal e familiar externado por meu pai: “ver uma filha formada”. No ano seguinte, consegui ser contratada e ingressar no serviço público: era o princípio de uma carreira profissional e da vivência docente na Secretaria de Educação do Município de Fortaleza.

Ao ingressar no magistério através da rede pública municipal, tive a oportunidade de trabalhar com diversas turmas nas modalidades regular e supletiva, do Ensino Fundamental e Médio; lecionei a disciplina "Estudos Sociais" em uma escola de formação de professores em nível médio, Colégio São José, localizado no centro da cidade, ao lado do Parque da Criança, não mais em funcionamento.

Após esta rápida experiência, ocorre nova lotação desta feita na unidade escolar da rede municipal Escola de Ensino Infantil Mirian Porto Mota, no bairro Pan-americano. Tal modalidade propiciou-me a oportunidade de permanecer na docência com alunos na educação infantil. Entretanto, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, denominadas àquela época, classes da PEJA (Programa de Educação para Jovens e Adultos) é que se firma o marco desse encontro. Constatando que essa

---

<sup>5</sup> A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade fundada em 1943 na cidade de Recife, por Felipe Tiago Gomes, na época, universitário, se estendeu para vários estados do Brasil, adentrando o interior de cada um deles, em cidades e lugarejos onde a presença do ensino público não se fazia presente.

modalidade ia além da tarefa escolar, revelada pelos sonhos, expectativas e anseios de melhores dias, daqueles alunos.

Essas constatações e reflexões vincularam-se às da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, na qual os ideais pedagógicos se unem ao componente ético e humanizado, criando o comprometimento do educador com o educando. Da relação entre as problemáticas educacional e social e o analfabetismo, antes apontado como causa primeira em gerar pobreza e marginalização, surge, um novo realce, a interpretação de que o efeito de uma situação de pobreza tem origem na estrutura social não igualitária. O interesse por tal discussão nos leva a refletir e, se intensificam nos encontros de capacitação sistematizados pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, embora fossem pontuais e de curta duração.

Prossigui o trabalho docente com o público da EJA em escola regular do município, porém, no início do segundo semestre de 1996, após concluir curso de formação específica na área da deficiência visual, ofertado pela Secretaria de Educação do Município, passei a trabalhar com jovens e adultos com deficiência visual. Este público trouxe novo desafio, uma vez que além das especificidades características da EJA, cada um trazia suas necessidades inerentes à limitação, somadas àquelas com relação ao papel da escola, métodos e estratégias.

Em seguida, recebi convite da Gestão da Secretaria de Educação para assumir atividades técnico-pedagógicas na coordenação da unidade escolar em que exercia a docência com jovens e adultos com deficiência visual, no ano de 1998, na Associação de Cegos do Estado do Ceará-ACEC. Uma nova etapa em minha trajetória profissional é iniciada, uma vez que participar da gestão pública possibilitou-me conhecer de forma global o processo educacional, até aquele momento considerado sob o ponto de vista da função de professor. A experiência em sala de aula fundamentou a construção, o acompanhamento e a análise das políticas públicas com as quais passei a lidar diariamente.

O desempenho satisfatório e o alcance dos resultados mencionados nas tarefas desenvolvidas através da coordenação, na qual permaneci até pouco tempo, resultaram do apoio e incentivo dos colegas de trabalho, professores e demais colaboradores, que muito me fizeram crescer, tanto no campo pessoal quanto profissional. Além disso, a atividade pedagógica sempre me desafiou a superar os fatores limitadores e a buscar elementos inovadores de tal prática e da gestão da escola.

No espaço escolar, experimentei uma nova realidade profissional quando, em parceria com algumas companheiras de trabalho, idealizamos e elaboramos uma proposta de formação continuada voltada para a valorização do ser humano historicamente marginalizado e percebido de forma fragmentada, a pessoa com deficiência visual. Propusemos a oferecer às escolas ações para desenvolver e efetivar o processo inclusivo, pensando na formação continuada dos professores na área da deficiência visual, considerando as especificidades do educando com deficiência, perseguindo o propósito em refletir sobre a prática pedagógica para esse segmento.

A intenção era contribuir para a redução do fosso da exclusão. O projeto de formação continuada para as escolas regulares visava desenvolver meios de efetivar o processo inclusivo, considerando as especificidades desse educando.

Atualmente, o projeto se configura como ação institucional sistematizada e realizada anualmente; atende universitários, pais, técnicos, pessoas da comunidade e principalmente, professores da rede municipal, compreendendo a formação desse público, processo contínuo, traçada ao longo dos percursos de histórias de vida pessoal e profissional, das práticas trazidas pelo letramento escolar, familiar e sociocultural dos sujeitos.

Este percurso, bem como as responsabilidades assumidas com a educação de jovens e adultos e as inquietações suscitadas pelos colegas professores — especialmente as relacionadas ao trabalho com um público de características e necessidades diferenciadas, necessitando, portanto, de linguagem e estratégia pedagógicas adequadas para que esse alunado ao retornar ou buscar a escola possa recuperar o tempo perdido. Por isso, a oferta da ação formativa na ACEC. Percebe-se ainda que a falta de conhecimento sobre os processos cognitivos e as especificidades desse público por parte dos educadores dificulta a inclusão, daí a necessidade de ampliar e consolidar a formação de professores para a EJA, e, assim, contribuir eficazmente como educadora e gestora.

Nessa caminhada, pontuo outro momento significativo, o ano de 2000, quando ao ingressar no curso de Mestrado Profissionalizante em Educação Especial<sup>6</sup>, foi possível fazer uma aproximação com leituras e autores sobre as

---

<sup>6</sup> O Mestrado Profissionalizante em Educação Especial foi ofertado pela Universidade Estadual do Ceará em parceria com o Centro de Referência de Educação Especial (CELAEE) de CUBA. Teve como principal objetivo preparar e qualificar profissionais para a área de Educação Especial.

pessoas com deficiência, em particular, a formação do professor para a educação de crianças com deficiência visual, embora vir atuando na rede pública escolar com alunos jovens e adultos, com essa limitação.

No referido curso, desenvolvi pesquisa sobre a formação do professor para a prática escolar junto a alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência visual, Oliveira<sup>7</sup> (2002). O estudo tratou da formação do professor segundo o aporte teórico desenvolvido por L.S. Vygotsky, no qual o sujeito se apresenta interativo, elabora seus conhecimentos sobre os objetos num processo mediado pelo outro. Esse referencial histórico-cultural traz uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, seguindo o processo de construção do conhecimento.

Após a conclusão dessa etapa formativa, dando continuidade às atividades profissionais, passei a observar, de forma mais atenta, o trabalho docente, particularmente o discurso do professor relacionado às diferentes indagações ecoadas pelo cotidiano escolar na educação de jovens e adultos.

O desafio nesse ambiente escolar e administrativo é constante em virtude de fatores diversos, desde o preconceito ao conflito gerado pela dualidade de concepções referentes à compreensão e desenvolvimento da EJA, como política pública, o que remete à reflexão sobre a importância da formação continuada para esse educador, de modo que o dia a dia complementava as compreensões das práticas educativas aliadas à participação em encontros e reuniões pedagógicas, embora lá também, deparei-me com protestos, queixas e reflexões suscitadas pelos professores da EJA, alegando ser necessário propiciar cursos e meios efetivos capazes de disseminar a compreensão sobre a prática docente, nessa modalidade.

Portanto, a aproximação para essa realidade e o despertar para a temática, embora iniciados por motivações pessoais, estão ao longo dos anos, sedimentados pela trajetória profissional. A cada passo dado, a certeza firmada de que o questionamento e a dúvida se farão sempre presentes, em se tratando de educação. Sobremaneira, é um desafio acadêmico investigar a contribuição trazida aos professores da EJA pelo curso de formação do Proeja na Rede Federal em Fortaleza - Ceará, o que, segundo Triviños (2006, p. 93), para a delimitação do

---

<sup>7</sup> Oliveira, Elinalva Alves de. A Educação da criança com deficiência visual: um programa de capacitação especial dirigido ao professor da escola pública em Fortaleza. UECE, Dissertação de mestrado, Fortaleza - CE, 2002.

problema há de se considerar como pressuposto que “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” e o fato de que tenha conhecimento sobre a temática em que pretende estudar.

Esta pesquisa também encontra respaldo teórico nas palavras de Gatti (2007), ao afirmar que o pesquisador só se tornará imaginativo se tiver domínio de sua área de estudos, possuindo “um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além da experiência pelo contato com os problemas relativos à temática” (p.60). Desse modo, o interesse pelo assunto se constitui, em razão da história de vida e da atividade profissional na área educacional por mim desempenhada.

Ao revisitar o percurso escolar e profissional apresentados, são evidenciadas as influências, revelados os impactos que essas experiências exerceram sobre a escolha e decisão para esse estudo. No item seguinte encontra-se delimitado o problema, cuja intenção é propiciar melhor compreensão dos contornos traçados nessa pesquisa. Para a realização deste estudo, apresentaremos a seguir as etapas do processo de investigação que o nortearam.

### 1.3. QUESTÕES DA PESQUISA

De posse dos documentos referentes à EJA, leituras e vivências, passamos a pontuar nossas indagações sobre essa ação formativa, compondo assim as bases e o horizonte para alcance dos objetivos propostos, diante dessa problemática, levantamos algumas observações resultando na formulação do seguinte problema de pesquisa, a saber: **“como a formação continuada em EJA pode contribuir na reflexão pedagógica dos professores egressos do curso de especialização no IFCE atuantes na modalidade de EJA”?**

A dissertação traz, após esta introdução, quatro capítulos, compondo nossa tarefa dissertativa com o desenho, a seguir descrito: No primeiro capítulo, intitulado **Educação de jovens e Adultos: breve incursão histórica** apresenta-se uma contextualização do tema, comentando a definição de educação de adultos, fios e desafios que permeiam as políticas públicas de EJA no Brasil, visto que esse movimento ainda se apresenta inconcluso no que se refere à identidade dessa modalidade, refletindo com o apoio de estudiosos no âmbito nacional e internacional,

assim como nas proposituras da UNESCO (*United Nations Education Social and Cultural Organization*), destacando as contribuições e inspirações de Arroyo (2005,2001), Paiva (2002), Gadotti (2000), Freire (1983), para o desenvolvimento educacional dessa temática.

No segundo capítulo, **Refletindo sobre as concepções de formação continuada dos professores: conceitos, políticas e modelos** foi construído para atender ao objetivo específico de aprofundar análises conceituais esclarecedoras para a compreensão do objeto de pesquisa, iniciando a discussão pela concepção de Educação e do conhecimento da docência, considerando a educação de Jovens e Adultos e a aprendizagem docente o foco principal desta pesquisa, definindo como aportes teóricos as temáticas pautadas na educação continuada, na formação docente, na práxis e na memória docente.

No terceiro capítulo, intitulado **Reflexões sobre a formação docente no IFCE: caminhos, trilhas e (re)descobertas**, são descritas as análises que ocorreram a partir da problematização do contexto histórico, social e político do professor egresso do Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus de Fortaleza, do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, onde as vozes dos educadores dão o sentido por meio de suas narrativas pelo uso da história oral temática, examinando-se o itinerário percorrido e o sentido que eles atribuem a essa formação, assim como dos dados coletados empiricamente, à luz do referencial teórico construído. Destacamos a orientação metodológica utilizada na pesquisa através da abordagem qualitativa.

De modo que esse Contexto contempla a trajetória trilhada até chegar aos *Sujeitos da Pesquisa* composta pelas seguintes fases: 1) Exploratória, na qual há uma aproximação do universo da EJA através de procedimentos por meio da pesquisa documental; e; 2) Construção das narrativas dos egressos coletadas por meio da entrevista semiestruturada, caracterizada pelo método das narrativas orais.

No quarto e último capítulo, que denominamos **Percepções e Reflexões dos Egressos do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**, apresentamos as análises dos dados refletindo sobre o processo formativo vivenciado por esses educadores egressos da formação continuada em EJA promovida pelo IFCE em um recorte temporal que se delimita aos anos de 2009, 2010, 2011 cujos dados foram obtidos pelas narrativas reveladas nas vozes e

fala dos sujeitos nos encaminhando para a discussão dos resultados cujo relatório final foi dividido em três grandes eixos temáticos: Trajetória de vida, as lembranças da infância, a experiência escolar; a escolha profissional docente e concepção de educação que permeia sua história de vida.

No eixo temático seguinte, vislumbramos as experiências profissionais em EJA, tecendo o contexto das aprendizagens formativas, atuação profissional, trajetória das identidades dos professores da EJA e as reflexões nesse universo das aprendizagens docentes.

No terceiro eixo temático, Contribuições trazidas pelo Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de EJA, considerando a proposta, os momentos para a formação continuada, a atuação profissional em EJA.

**Nas considerações finais**, efetuamos uma retomada do que foi dito ao longo da dissertação, visando realizar uma breve retrospectiva das grandes linhas adotadas durante o estudo, construindo assim, alguns nós e amarras pelas questões levantadas durante a pesquisa que merecem destacar-se na ação de formação continuada docente, como essa ofertada pelo IFCE, que se propôs a contribuir para a melhoria da prática pedagógica de professores de EJA.

Assim, entrecruzando esses documentos escritos com as fontes orais, cuja abordagem contemplou as visões subjetivas e individuais expressas na voz e fala dos atores, partícipes desse estudo, finalizamos com a discussão acerca da trajetória de vida familiar a partir da infância, formação escolar e profissional e como estes se veem na profissão, suas experiências com a educação de jovens e adultos, trazendo a contribuição do curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, apontados no recado final.

## 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA.

*“Todo conhecimento começa como o sonho”. O conhecimento nada mais é que aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!” (RUBEM ALVES – A alegria de ensinar, 1993).*

O capítulo I tem como objetivo investigar a Educação de Jovens e Adultos - EJA<sup>8</sup> no processo histórico da Educação brasileira, enfatizando sua influência no contexto escolar. Concordamos com Saviani (2008) ao ressaltar que o conhecimento histórico é uma necessidade vital de todo ser humano. De modo que nossa pretensão é obter resposta para a seguinte indagação: qual é o papel histórico da EJA na educação brasileira?

Mergulhando nessa incursão, a abordagem sobre a EJA se direciona para a realidade firmada na história permeada por tensões entre a diversidade de projetos sociais e ideias quando se trata das finalidades da educação. De modo que traz a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil.

Essa concepção dá um realce desnecessário contribuindo para sedimentar o já existente preconceito contra o público que busca a EJA ressaltando ser estes: cidadão adulto analfabeto para Fávero, (2004, p.15), “incompetente, marginal, culturalmente inferior”. Na análise expressa no Parecer CNE/CEB 11/2000<sup>9</sup>, Cury (2000) afirma existir uma linha divisória entre brasileiros alfabetizados / analfabetos letrados/ iletrados, assim como muitos documentos oficiais que ao se referir à EJA parecem tratá-la como um favor e não como o pagamento de uma dívida social institucionalizada por meio do direito.

A estrutura e o funcionamento da educação básica apoiam-se em uma estrutura definida pela legislação brasileira, estabelecida por um diploma legal específico, conhecido por “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN”.

<sup>8</sup> Educação de Jovens e Adultos – EJA modalidade de educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, em cursos ou exames, habilitando o aluno/ candidato ao prosseguimento de estudos em caráter regular (LDB, art. 37).

<sup>9</sup> PARECER CNE/CEB 11/2000, elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, (membro do Conselho Nacional de Educação).

O sistema educacional brasileiro, conforme o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), está organizado em dois grandes níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica vem composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, estando nas creches (crianças de 0 até 3 anos) e na educação infantil aquelas com idade de 4 a 6 anos, o Ensino Fundamental obrigatório tem nove anos de duração e o Ensino Médio de, no mínimo, 3 anos. Essa organização na educação básica se mostra flexível para atender aos jovens e adultos e as pessoas com deficiência.

Esse sistema admite a participação da iniciativa privada, mas sua oferta pública e gratuita no nível fundamental é direito conquistado pelos cidadãos sendo, portanto, dever do Estado fomentá-la. Essa organização foi detalhada na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996). A atual estrutura da educação básica traz o reflexo de um processo histórico cujos acontecimentos e raízes remontam ao descobrimento do país.

Sobre a oportunidade para a EJA, esta mesma Lei (LDB) contempla a escolarização básica desse grupo social na Seção V do Capítulo II da Educação Básica, que determina aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e aos adultos.

Tecendo então, um breve percurso sobre a EJA no Brasil, sentimos necessidade em nos aproximarmos das compreensões históricas que envolvem essa conceituação, bem como pontuar ideias e concepções sobre EJA considerando o seu lugar social ao longo do tempo, finalizando com as contribuições e inspirações de Paulo Freire para o desenvolvimento de uma educação popular.

Apresenta-se, portanto, nesse capítulo um breve resumo histórico a respeito do que se entende por educação de adultos, a partir das proposituras da UNESCO (*United Nations Education Social and Cultural Organization*), como organização suficientemente influente e dominante em nível mundial para o desenvolvimento da área.

Nesse trançado de fios, rumo ao caminhar histórico, vamos entender a relação existente entre os diversos momentos políticos, econômicos e sociais nos

quais se verificam as proposições para a EJA que acumula uma história de exclusão do povo e de sua cultura, em virtude do ensino elitista, excludente e seletivo.

Apesar da educação de jovens e adultos – EJA em nosso país estar passando por um processo de legitimação como direito para milhares de sujeitos que não tiveram a chance de concretizar sua escolaridade, desde meados do século passado esse direito só veio a ser formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Mesmo assim, não se efetivou nacionalmente uma política para EJA, nem se firmou como resultado do pleito de tal direito, um sistema nacional articulado de atendimento que possibilite que todas as pessoas acima de 14 anos possam, por meio da escolarização, encarar os desafios contemporâneos exigidos pela sociedade brasileira.

O Parecer nº 11/00 do CNE (BRASIL, 2000), nesse sentido, especifica:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Para a realização dessa releitura, recorreremos às postulações de autores interessados na temática como Gadotti e Paiva, bem como em experiências da sociedade civil, representadas por organizações não governamentais, nos fóruns de EJA. Assim, a história da EJA se inicia pela presença dos organismos internacionais e nacionais, legitimando-a por meio de aparatos jurídicos, acordos firmados e aprovados por instâncias de representação social, pontuados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em Paris em 1948, na Constituição Federal do Brasil (1988), Conferência Mundial de Educação para Todos, (1990) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, Hamburgo (1997). Por último, no Parecer CNE (BRASIL, 2000).

No Brasil, a diversidade de sujeitos que são privados da educação alcança índices elevados e milhões de pessoas não concluem sequer o ensino fundamental, etapa garantida como preceito constitucional, e outros milhões ainda são analfabetos. Acumula-se, por várias gerações, o número de pessoas de várias

faixas etárias para as quais a escola jamais conseguiu ser lugar de sucesso (PAIVA, 2006).

Esse cenário é consequência dos males sedimentados pelo sistema público regular de ensino em virtude das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada. Sendo o aluno a razão de ser da Educação deve, pois, estar no centro das análises, debates e políticas públicas de ensino. Atualmente o Brasil dispõe de dados importantes sobre a realidade escolar brasileira por meio do censo da educação básica e outros instrumentos legais, cujas informações como o percentual de matrículas, o nível de ensino, resultados de aprovação, reprovação ou evasão escolar, anualmente, permitindo intervenções nesse processo e alavancar novos índices e cenários.

Nesse sentido, uma pergunta se impõe: o que se tem de concreto hoje na política de EJA para se oferecer a esses cidadãos que ainda se encontram à margem da sociedade? Para contextualizar essa indagação se faz necessário desenvolver uma breve reflexão sobre a conceituação dada a essa modalidade ao longo do tempo no contexto educacional brasileiro, discussão que faremos no próximo item.

## 2.1 A EJA NO BRASIL: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída no rol das reivindicações educacionais a partir da década de 1930, com a transformação da estrutura econômica urbano-agrícola-comercial em um modelo industrial emergente que exigiu preparo intenso das forças de trabalho, nova qualificação de mão de obra e até mesmo uma mudança radical na vida da população.

Com a emergência da modernização, o Brasil repassa à escola a necessidade de formar o indivíduo letrado para melhor atender ao sistema capitalista. Além disso, outros aspectos importantes permeavam o cenário brasileiro: o êxodo do homem do campo para a cidade, gerando novas contratações urbanas, e a necessidade de aumentar as bases eleitorais para sustentação do governo, em que se pretendia uma ação extensiva que previa a alfabetização em massa, originando a criação de várias escolas supletivas. Nesse momento, o analfabetismo

era concebido como causa, e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país.

Neste período, a escola passa a ser necessária para um número cada vez maior de brasileiros, iniciando-se, então, cursos noturnos, para atender a demanda de alunos trabalhadores. Negavam-se a história e o saber social do trabalhador e valorizava-se o conhecimento escolar que se transferia do ensino regular para o supletivo, com função de suprimento, suplência, qualificação e aprendizagem.

Com a Constituição Federal de 1988 houve a ampliação do direito de acesso ao ensino fundamental para todos os cidadãos, independente da idade, colocando a Educação de Jovens e Adultos no mesmo grau de importância das demais modalidades de ensino. Foi necessária uma nova concepção de ensino-aprendizagem para a EJA<sup>10</sup>, a fim de que os novos cidadãos pudessem se apropriar do conhecimento e de que sua interação na sociedade letrada fosse garantida e efetiva.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade de ensino se mostra complexa, envolvendo dimensões que transcendem a questão educacional. Em tempos atrás, essa ação educativa resumia-se à alfabetização compreendida como um processo voltado apenas para aprender a ler e a escrever. Hoje, a EJA se preocupa em atender pessoas que não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada, com uma proposta muito mais abrangente. O Parecer nº 11/00 do CNE diz:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

O desenvolvimento histórico e as diferentes formulações da EJA efetuadas no decorrer dos anos seguem em negações e conquistas do direito à educação pautada na agenda política educacional brasileira, cujo tema e problemas sempre estiveram na base de suas reflexões, a nosso ver, necessárias para a compreensão do assunto na contemporaneidade nesse país, onde essa modalidade

---

<sup>10</sup> Para o termo Educação de Jovens Adultos, utilizaremos, doravante, a sigla EJA.

se firma muito mais como produto da miséria social do que pelo desenvolvimento nacional.

Este quadro de desigualdade é ratificado em pesquisas ressaltando um dos indicadores mais preocupantes nesse campo: o abandono educacional. Segundo o IBGE, 42,7% dos adultos que procuraram a EJA no Brasil até o ano 2007 interromperam sua escolarização, esse número representa 3,4 milhões de pessoas, fora da sala de aula. Pelos dados do Censo da Educação Básica de (2010), o BRASIL alcançou o número de 4.287.234 alunos matriculados na EJA, onde 1.571.217 são provenientes da Região Nordeste.

Olhando atentamente para esses dados, se adicionam outros, referente à população de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais. Segundo dados do IBGE/Pnad / 2011, 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentam a escola e não concluíram o ensino fundamental. Esses números projetam um cenário preocupante, comprovando a oferta aquém das necessidades da população cujo contingente poderá ser de sujeitos em potencial para a modalidade de EJA.

Tentando compreender a realidade da educação brasileira em EJA, vimos que o cenário merece atenção de todos. Dados do IBGE (2013) demonstram não haver garantias, na prática, à educação a todas as pessoas, conforme preceitua a Constituição brasileira. Milhões de pessoas espalhadas por este vasto território, estão desamparadas sem acesso a um dos direitos básicos inerentes a toda pessoa, a educação. Vejamos os números em todo o Brasil:

**Tabela 1**

<b>MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	
<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>2007</b>	4.985.338
<b>2008</b>	4.945.424
<b>2009</b>	4.661.332
<b>2010</b>	4.287.234
<b>2011</b>	4.046.169
<b>2012</b>	3.906.877
<b>2013</b>	3.102.816*

Fonte: Censo Escolar (\*dados preliminares).

Os dados expostos na tabela 1 tem origem no Censo Escolar 2013, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pontuando a matrícula em EJA nos últimos sete anos por meio dos dados coletados pelo Ministério da Educação. Estes favorecem a uma leitura do que efetivamente acontece na educação de jovens e adultos apontando um decréscimo em relação ao ano de 2012. Analisando melhor, se observa que no ano de 2007, 4.985.338 alunos estavam matriculados comparando com o ano de 2013, cujo total é de 3.772.670 alunos, fica evidenciado que no intervalo de seis anos, há uma queda de 25% das matrículas nessa modalidade.

Desse modo, se constata uma diminuição nas matrículas para a EJA. Isso nos leva à seguinte indagação: a que se atribui essa situação? Arriscando um parecer, conforme nossa aproximação com o tema, pontuamos alguns indicadores determinantes para o caso, como: o rodízio frequente de professores em muitas escolas perdura quase todo o semestre inicial, impedindo a formação de um corpo técnico especializado, trazendo entraves na organização de projetos pedagógicos específicos para a EJA, ressalte-se, nem sempre esse professor está qualificado para atuar com esse alunado.

Outro indicador determinante nesse cenário se volta para o aluno que trabalha, estuda e, acumula obrigações familiares, acorda cedo e passa horas no trajeto de casa para o trabalho, ao fim do dia, deve tomar outra condução para chegar até a escola, muitas vezes, um transporte lotado, sem conforto, gera estresse, cansaço. Essa rotina desestimula o aluno a continuar. Nessa trajetória, ocorrem algumas percepções pelo aluno onde o sentido de aprender é apenas ato de memorizar certos conteúdos distantes e desconectados de sua vida diária sendo cobrados apenas, em uma prova, portanto, sem nenhum atrativo suficiente para tamanho esforço em estar na escola.

Outros motivos seguem essa ausência do aluno na EJA, como o casamento e gravidez precoce, ter que cuidar dos filhos. Outros ingressam no mercado de trabalho tendo a carga horária laboral exaustiva, ficando assim, sem disposição para estudar, o cansaço gera desinteresse para permanecer na escola. Vale ressaltar que essa problemática social atravessa o universo escolar a partir da situação socioeconômica dos alunos, os quais podem estar desprovidos de todos direitos, de bens e do acesso às políticas públicas.

Nessa gama de fatores, encontram-se alunos vivendo em lugares inóspitos sem rede de serviços básicos, experimentando situação de miserabilidade e essa precariedade vai desaguar no seu cotidiano e, inclusive, no processo escolar. Razão da acentuada problemática social, pois a interrupção do aluno na sua trajetória escolar gera uma série de prejuízos para a sociedade como para si mesmo, uma vez que esse se tornará um trabalhador sem qualificação, certamente será mal remunerado estando a mercê do desemprego, ou do subemprego, ou seja: será um excluído social.

Confirma-se ainda pelas leituras efetuadas que os alunos da EJA são parte de um segmento populacional de cidadãos sem acesso e permanência escolar, sem a devida atenção, formando, pois, um continente de excluídos do sistema formal de ensino, muitos deles, em precárias condições de vida abandonam a escola por descrença no seu potencial ou por não encontrar a devida atenção, nem o acolhimento no meio escolar onde nada lhe propiciou o prazer ou, ainda por não ter tido acesso a esse espaço de construção formal do saber no tempo devido. Porém há aqueles adolescentes, jovens ou adultos trabalhadores que buscam avançar na escolaridade, como meio de sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento se destaca intensamente, realçando a marca da desigualdade social.

Em meio a esse cenário, é possível ofertar novo olhar e pensar na educação de jovens e adultos utilizando outras estratégias para que esses grupos de pessoas retornem ao estudo, apesar das exigências econômicas, tecnológicas, da competitividade do mercado de trabalho que podem ser: a satisfação pessoal, a sensação da capacidade e dignidade diante de um direito conquistado, e assim, a autoestima elevada resultará na sensação de vencer as barreiras da exclusão.

Desse modo, a EJA não deve ser vista apenas como um conceito de formação inicial (alfabetização) e sim proporcionar ao sujeito a formação de múltiplas aprendizagens aliadas ao seu conhecimento prévio e aglutinadas às dimensões do trabalho e da cidadania, tornando-se uma educação permanente. Nesta direção, é bastante ilustrativo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Delors (Unesco, 2001) nessa perspectiva, para superar esses desafios em melhores condições, infere que é necessário “[...] aprender durante toda a vida e uns saberes penetrando e enriquecendo os outros”.

## 2.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Quanto mais se acentua a crise econômica e social, mais a EJA assume relevância política. Pensada quase sempre fora dos planejamentos estratégicos do país, ocupando um lugar de marginalidade a que sempre foi submetida, por isso, tem sido tratada como modalidade menor. STEPHANOU; BASTOS (org.), (2005, p. 261) tratando do tema, afirmam que nessa perspectiva a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade, por isso: “era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso”.

Iniciando nosso estudo por essa historicidade, aportamos no tempo do Brasil Colônia, nesse período, a referência à população adulta segundo registros da história, era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional, formado por três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas efetivadas pelo então Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dessa ordem Religiosa do Brasil e de Portugal, em 1759, culminando o período em que D. João VI, então rei de Portugal, fugindo do Bloqueio Continental imposto por Napoleão, Imperador francês, passa a viver com toda sua corte no Brasil pelo período de 1808 a 1821.

De certo modo, pode-se dizer que a história da educação no Brasil tem seu início em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, momento em que se inaugura uma fase marcante na cultura e civilização do país, uma vez que movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, o que perdurou por mais de 200 anos, sendo eles, (Jesuítas) praticamente os únicos educadores do Brasil. Com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII é desfeita a estrutura do ensino de adultos, somente vindo a ser retomada no período imperial. Assim começam os registros sobre a educação de adultos no Brasil.

Nos idos de 1500 a 1822, período de formação da sociedade brasileira, a escola defendida pelos religiosos desejava claramente defender os interesses da fé, catequizar os indígenas e aos demais adultos, de modo que somente conteúdos religiosos eram ministrados, ao invés do educacional, salvo os que contemplassem os interesses da corte. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da

educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999, p. 8).

A presença da realeza traz consigo a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos, cujo objetivo maior era servir ao monarca e cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. Entretanto, não há notícias de iniciativas quanto à organização do ensino primário ou secundário, que continuaram existindo sob a forma das aulas régias instituídas no período comandado pelo Marquês de Pombal.

No Brasil Império, começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Com o advento do Império, a partir da proclamação da Independência do Brasil por D. Pedro I, é propiciada a outorga da primeira Constituição brasileira e no artigo 179 dela constava que a "instrução primária era gratuita para todos os cidadãos". No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, embora sob forte influência europeia, a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", portanto, também para os adultos.

Porém, o direito à gratuidade da instrução não garantia o seu favorecimento aos mais pobres, pois estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos, por isso mesmo, houve várias reformas, no decorrer dos séculos. Segundo Soares (2002, p. 8),

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Toda essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos, negros, indígenas e grande parte das mulheres. Beisiegel (1974, p. 43), afirma que:

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das

doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem.

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era o de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Em 1874 já existiam 117 escolas, sendo que estas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973).

O período imperial, que só terminaria em 15 de novembro de 1889, é marcado pela aristocratização política, simbolizada na instituição do sufrágio censitário, restringindo o exercício aos direitos políticos àqueles detentores de um maior poder econômico, quer dizer, o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, representando uma pequena minoria, e o desenho traçado para a pessoa analfabeta considerada dependente tomou força sedimentada em 1879, pela Reforma Leôncio de Carvalho. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia trazida pela Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas.

Nos anos de transição do Império para o novo sistema (1887-1889), no início do século XX houve uma grande mobilização desejosa em exterminar o que para muitos, era o grande mal social: o analfabetismo. A educação foi destaque sendo aclamada redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (PAIVA, 1973).

Foi criado na época o Ministério da Educação, Correios e Telégrafos, sendo o orçamento aos Correios e aos Telégrafos, superior à parte que estava designada à Educação. Após dois anos de funcionamento, o Ministério foi suprimido, e a Educação passa a incorporar a pasta do Ministério da Justiça. Ainda nesse período de 1920, intensifica-se um entusiasmo geral pela educação e uma fase de “otimismo pedagógico”. Esse cenário, segundo a lente de Nagle (2001):

Na medida em que se torna a instituição mais importante do sistema social brasileiro, a escola primária se transforma no principal ponto de preocupação de educadores e homens públicos: procurou-se em especial mostrar o significado profundamente democrático da educação primária, pois é por meio dela que a massa se transforma em povo (NAGLE, 2001, p.309).

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

A bandeira erguida em prol da escola pública, laica, universal e para todos, em união com o movimento do entusiasmo pela educação, apresenta-se ao redor da escola primária conduzida por homens públicos, jornalistas, movimentos sociais, entre outros, objetivava disseminar a instrução pública em virtude do expressivo quadro de analfabetismo vigente. Desta forma, na Primeira República é preocupação a instrução do povo, formar o “novo homem”, o homem cidadão. Contudo, para que o indivíduo pudesse exercer sua cidadania ele necessitaria dominar habilidades de ler e escrever.

Portanto, percebe-se que as preocupações quanto ao atendimento escolar à clientela de jovens e adultos não são recentes. Porém, somente a partir da década de 1930 é que se passa a delinear uma política de educação voltada para esta modalidade, momento em que a oferta de ensino público gratuito e obrigatório começa a se consolidar, passando a ser direito de todos, inclusive dos adultos. Como ressalta Paiva (2002, p.194),

Programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgem quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu neutralismo inicial e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de ideias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas sócio- econômicas fora da ordem vigente (PAIVA, 2002, p.194).

Após a proclamação da República, oportunidade em que a população esperava conhecer a cidadania plena, esta permaneceu excluída das decisões políticas permanecendo sem instrução e educação. O que ocorreu foi o estabelecimento de um sistema duplo, onde a escola primária e profissional era destinada às classes populares, enquanto a secundária e superior, continuava privilégio para alguns.

No início de 1890, iniciaram-se as discussões para a elaboração da nova carta magna, que seria a primeira Constituição republicana. O jurista Rui Barbosa seguindo inspiração da Constituição dos Estados Unidos foi o principal autor desse instrumento de base legal. Assim, lutar pela educação, pelo voto e pela escola, era empreitada considerada como um meio eficaz para a transformação da sociedade. A prática do voto pelos alfabetizados, e, portanto, o acesso à escola, contribuiria para formar o homem progressista.

Com a criação do Plano Nacional de Educação, instituído na Constituição de 1934, firmou-se o dever do Estado para com o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos. Essa oferta estendeu-se praticamente a todos os setores sociais. Embora houvesse ideal de uma ampla educação popular, a proposta republicana em seu bojo defendia ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo”, as reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. (PAIVA, 1973, p. 168).

Nos anos de 1930 o Brasil, sob o regime do “Estado Novo”, Getúlio Vargas, sustentado pelas forças militares e pelo golpe militar, torna-se Presidente da República e, governando de forma ditatorial, escreve uma nova constituição tendo como autor Francisco Campos. Sobre esse fato, Ghiraldelli Jr.(2008) assinala que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (Ghiraldelli Jr.2008, p.78).

Esse instrumento constitutivo de 1937 revela seu ideal em apenas favorecer o Estado, onde este se exclui de sua responsabilidade, deixando uma parcela da população sem educação (educação para poucos) tem como consequência uma sociedade mais suscetível a aceitar tudo que lhe é imposto. Fica claro o real interesse do governo em não propagar o conhecimento crítico, por isso, buscava favorecer o ensino profissionalizante, desejando, tão somente, capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias.

Ao alcançar a década de 1940, marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e, por consequência, na EJA, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vindo a corroborar com os anseios da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes ao concluírem que a educação profissional era propulsora do desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Vale destacar o fato de que a montagem desse sistema corporativista promove o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favorecendo a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (as redes públicas estaduais e a rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais, conhecido por *sistema S*<sup>11</sup>, tendo como primeiras estruturações o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1943. De modo que no período de 1935 a 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e golpeadas por intensa repressão.

Também faz parte desta trajetória a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) na qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos. Este foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

Como plataforma política para o governo de Getúlio Vargas, redesenhada por Lourenço Filho, a educação de adultos permeia o entendimento e a expansão justificada na contribuição e elevação dos níveis de escolarização da população, processo fundamental para a pretensa proposta junto aos cidadãos. Deste modo, organizaram escolas em locais diversos, ficando esse movimento conhecido por “Educação de Várzea”.

A proposta, além de um currículo básico, contemplou a expansão agrícola. Mas, por sua restrita ideia em somente alfabetizar ficou popularmente conhecida por “Fábrica de Leitores”. Lourenço Filho, ao refazer as bases eleitorais,

---

<sup>11</sup> Sistema “S” - Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas). Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social da Indústria; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Serviço Social do Comércio; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes; Serviço Social de Transportes; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

ampliou as escolas em direção ao interior do Brasil e com essa ação firmou-se a certeza de que somente a alfabetização não resolveria, era preciso uma ação mais ampla junto às comunidades (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

No quadro geral das políticas sociais definidas e implementadas em decorrência da adoção do planejamento, como o fio condutor da ação do Estado brasileiro, a partir de meados da década de 1950, a educação escolar ocupava um lugar destacado na retórica oficial. Considerada como investimento nos termos da doutrina do capital humano, preconizava que a riqueza de uma nação residia exatamente no estoque de pessoal tecnicamente preparado para prover o desenvolvimento, essa (educação) passou a ser encarada, pelo menos no discurso oficial, como condição de superação do subdesenvolvimento. Segundo CUNHA (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos.

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, presidente eleito da república, por ocasião do “Congresso de Educação de Adultos” convoca grupos de vários estados passando a ouvir seus relatos de experiências. Nesse congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000). Este grupo constituído em um movimento pretendia discutir o desenvolvimento da educação de adultos e para tanto realizaram análises pormenorizadas da situação, assim como severas críticas diante da precariedade encontrada nos prédios escolares, ao inadequado material didático e à qualificação do professor.

O momento também se caracterizou pelas inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973).

Em decorrência do Congresso de Educação de Adultos surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto tempos depois pelo Golpe de Estado (CODATO, 2004) em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular, pois segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) os princípios que orientavam estes movimentos, eram,

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

É, ainda seguindo esse pensamento, que o Movimento de Educação de Base (MEB) trilha como propósito, além da educação, abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais que sobreviveria até 1969 [...] (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Os anos de 1958 a 1964 se firmam pelas nítidas ações em que “a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação sustentada e articulada com as “reformas de base” defendida pelo governo popular/populista de João Goulart” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36). Com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, vem também a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos.

No ano de 1965, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiram em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

### 2.2.1. O cenário trazido pelo governo militar

A trajetória até então alcançada revela agora um dos momentos mais difíceis da história brasileira, visto que o Brasil atravessava uma fase de efervescência política na qual as condições de opressão estavam sendo questionadas até mesmo no meio educacional.

O Golpe Militar de 1964. Com o Militarismo, os programas que visavam à constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos, houve apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. O duro momento ocorrido em março de 1964 encerra o período populista estabelecendo no Brasil uma **ditadura militar** que permaneceu até o ano de 1985.

Esse regime militar ao longo dos anos foi endurecendo, o governo legalizando práticas de censura, torturas e até morte. Os militares combateram de forma impiedosa diante de qualquer ameaça de concepção comunista ou manifestações contra o governo, marcando na história do Brasil um período obscuro de atos autoritários ao extremo. Apesar desses atos nocivos à sociedade, o Estado buscou criar condições para o desenvolvimento econômico, fundadas no capitalismo financeiro, que privilegiava formações oligopolíticas em sua maioria, de controle estrangeiro, cuja característica maior era a concentração de rendas. A educação surge nessa época, como modo de homogeneização e controle das pessoas.

Nesse cenário, o Governo Militar buscava soluções para essas questões sociais, maquiadas, porém pela euforia do surto de desenvolvimento mundial e pela recente conquista pelo Brasil da Copa do Mundo de Futebol em 1970. São perceptíveis, ainda, as ações realizadas em prol do sistema educacional, entre elas a educação ocupava uma posição de destaque, em razão dos índices pífios de atendimento escolar. De modo que esse regime centralizado e coercitivo, cuja política de desenvolvimento estava embasada na industrialização, era dependente do capital estrangeiro.

Nos anos 1980, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós-alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. Para Cunha, (1999, p. 39):

A década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Todavia, é salutar refletir que também nesse regime, os “discursos” não passavam de formas esvaziadas. Portanto, a sociedade brasileira teria dado um passo importante no sistema educacional se muito daquilo que foi planejado não passasse de imponentes planos e euforia, mas tivesse sido realizado.

Em meio a estas mudanças, ocorre o rompimento político dos movimentos de educação e culturas populares, e a repressão se instala e passa a

atuar nos programas de educação de adultos, modificando sua essência, haja vista não corresponderem aos interesses impostos pelo regime militar. Lançam mão de uma estratégia oficial, implantando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL cujo fim era atender a um direito de cidadania já instalado anteriormente, como também aos objetivos hegemônicos do paradigma socioeconômico instituído pela ditadura. Entretanto, se pode afirmar que esse programa imposto não permitiu o envolvimento da classe de educadores e da sociedade. Januzzi (1997) avalia que as orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de início dos anos 1960, mas eram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador.

Esse programa de alfabetização (Mobral) restringia-se à apreensão da habilidade de ler e escrever, não havendo a compreensão contextualizada dos signos. Desse modo evidencia-se o sentido político dado ao programa que tencionava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento”, a ser “socializada” pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p.189).

O Mobral tenta inculcar a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos *slogans* mais conhecidos era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270).

Esse programa, por fim, não teve base firme e foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa Comissão Parlamentar de Investigação - CPI. Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e a escrever.

Mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, penalizada ainda mais com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais, para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não Governamentais) as responsabilidades sobre a EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos da EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado.

Os desafios dessa modalidade (EJA), na década de 1990 passam a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento. Esta, então, chamou uma discussão nacional sobre o assunto, envolvendo delegações de todo o país.

A partir dessa mobilização nacional, encabeçada pela UNESCO, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA<sup>12</sup>, que atualmente vêm se expandindo em todo o país, presente atualmente em todos os estados brasileiros.

Com o advento da República Nova há a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, como bem coloca Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam a I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escolar.

Nesse cenário, surge a proposta do Ensino Supletivo, imbuído de uma nova concepção na qual a escolarização regular pressupunha uma educação continuada. Nesse sentido, esse projeto tencionava resgatar o atraso, atualizar o conhecimento e ao mesmo tempo constituir uma mão de obra que somasse aos interesses de progresso da nação, por meio de um novo paradigma escolar. O plano trazia objetivos tais como: Suplência, visando prover a escolarização para os jovens e adultos que não tinham concluído na faixa etária ideal seus estudos. De acordo com CUNHA (1999), a década de 1980 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos.

---

<sup>12</sup> Segundo Soares (2004, p. 77), “os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA”.

Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamentou o Ensino Supletivo na intenção de contemplar os jovens e adultos, propondo reposição para a escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e a qualificação voltadas para a profissionalização, questões estas contempladas em um capítulo específico da legislação oficial. Em seguida, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, pontuam e explicitam as características desta Modalidade de Ensino,

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil. Vieira, (2004, p.40) assinala que:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizado em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Seguindo o curso da história, nos idos do ano de 1985 ao final do período autoritário, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociais e políticas, de essência democrática. Os civis retornam ao poder, se delineia novo porvir e os movimentos sociais voltaram a ter voz ganhando adeptos e institucionalizando-se, assim como as estruturas sindicais, que se fazem presentes, como outrora. O fim de uma ditadura militar que perdurara 21 anos e a retomada do processo de democratização propiciava uma “virada” no cenário político nacional.

A volta do pluripartidarismo, a campanha pelas eleições clamando “diretas já”, a constituinte, a movimentação em torno da elaboração de uma nova LDB, a emergência de movimentos sociais e de um novo sindicalismo sinalizava a um clima de efervescência na sociedade, durante este período. Em virtude desse cenário, a sociedade civil organizada traçou rumos diversos para as temáticas educacionais. Como assentam Haddad e Di Pierro (2000), foi possível legalizar para os órgãos

públicos de democracia representativa, principalmente os partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais.

Em 1988, foi promulgada a Constituição ampliando o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Desse modo, segundo disposto no artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias da nova Constituição brasileira, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de reunir esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. De acordo com esse instrumento legal, em seu artigo 205 tem-se que: “toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda em seu artigo 212, estabelece que a União deva aplicar percentual não menos de 18% e os Estados e Municípios, no mínimo 25%, da receita proveniente de impostos, no setor educacional (Constituição Federal do Brasil -1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96 propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos nessa modalidade, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área.

Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção que gerou possibilidades de confronto entre o universo da demanda, o volume e a qualidade da oferta, propiciando um maior compromisso do setor público para com a EJA.

Assim, esse instrumento, assegura que todas as pessoas tenham acesso à educação, direito também reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com essa lei, é determinado que o Plano Nacional de Educação estivesse em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos e, nesse mesmo instrumento, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino confirmado pela resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o

direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público cabe o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos.

No ano de 1989, surge a Fundação Educar, principal responsável pela coordenação da execução da tarefa firmada pela União devendo, pois, juntamente com o MEC, convocar uma comissão composta por especialistas interessados na temática que desenvolveram ou vinham desenvolvendo estudos no campo da EJA, e assim preparar o Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO. Esta comissão denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), foi desarticulada e em seguida é extinta a Fundação Educar pelo novo Governo, o do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990.

De acordo com Furlanetti (2001), durante a sua efêmera vigência de apenas quatro anos, a Fundação EDUCAR obteve o mérito de subsidiar experiências inovadoras de educação básica para jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil que tinham como princípios filosóficos os postulados de Paulo Freire.

Desse modo, essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, mesmo tendo passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insatisfatórias para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

### 2.3. O CONTEXTO SOCIAL E O ANALFABETISMO.

Quando nos deparamos com a realidade dos contingentes das pessoas analfabetas absolutas no Brasil (14 milhões)<sup>13</sup> percebemos que há um longo e árduo caminho a ser percorrido para a superação desses índices no país. Se contabilizarmos os analfabetos funcionais em torno de 31 milhões de pessoas que não sabem compreender bem um texto e não possuem a certificação da educação básica, pessoas que têm seu direito garantido à educação desde 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo 26°:

---

<sup>13</sup> Dados coletados junto ao IBGE, ano 2010.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948).

O analfabetismo é um bom indicador dos desafios pendentes no campo educacional. Embora essas taxas venham declinando continuamente ao longo do último século, fica cristalina a contradição, uma vez que a educação em nosso país, em especial para os alunos da EJA, firmada e garantida na vasta legislação nacional, porém é negada a milhões de brasileiros e brasileiras excluídos do sistema regular de ensino, tornando-se estes, os sujeitos dessa modalidade. Os índices de analfabetismo também revelam outras formas de desigualdade, a começar pela diferença de rendimento.

No propagado Ano Internacional da Alfabetização (1990), são realizados em todo país diversos debates, encontros, congressos e seminários por entidades governamentais e não governamentais no sentido de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Neste mesmo ano o Governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir em 70% o número de analfabeto no país nos 5 anos seguintes. Para melhor compreensão em termos quantitativos tomemos os dados sobre o analfabetismo da década de 1980, conforme sugerido na tabela abaixo:

**Tabela 2- ANALFABETISMO NO BRASIL - PERÍODO 1980-1990**

<b>Ano</b>	<b>Índice de analfabetos, idade superior a 15 anos</b>	<b>Nº de analfabetos</b>
1980	25,5%	18.716.847
1982	23,1%	17.685.987
1984	21,3%	17.273.309
1986	20,0%	17.320.725
1987	19,7%	17.456.384
1988	19,0%	17.269.137
1989	19,0%	17.588.221
1990	18,0%	17.762.629

Fonte: IBGE/PNAD

Sobre essa temática no Nordeste, Paiva, Machado e Ireland (2007), analisam o analfabetismo pontuando:

Sendo um fenômeno determinado por múltiplos fatores de natureza econômica, social e educacional, o problema do analfabetismo no Nordeste precisa, portanto, ser analisado à luz de um diagnóstico da realidade histórica da Região e seu enfrentamento requer a adoção de sujeitos a serem beneficiados (p.22).

Ao lançar este programa de erradicação de 70% do analfabetismo, ou seja, com a meta de 12.433.840 pessoas alfabetizadas, o governo cria nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização". Meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização:

"O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam" (HADDAD, 1994:97)

Estes e outros fatos ocasionaram a ameaça de renúncia, por parte de membros da Comissão e protestos de diversas entidades de movimentos populares e sindicais. Nesse período, os interesses políticos levaram o governo à criação de diversos programas que não beneficiavam diretamente a população analfabeta. Enfim, o que caracterizou esse programa foi a sua grande divulgação junto aos meios de comunicação e a seu caráter demagógico, aliás, como as demais propostas deste Governo. A partir da extinção da Fundação Educar em 1990 até 2002, denota-se claramente a ausência efetiva de políticas públicas, com investimentos no campo educacional.

É, ainda, Paiva, Machado e, Ireland (2007, p. 19), que esclarecem,

Fica, pois, evidente que o equacionamento do problema do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização da população jovem e adulta no Brasil passa necessariamente pela ampliação das oportunidades educacionais e busca da qualidade do ensino regular destinado à infância e juventude.

Com o "Impeachment" do Presidente Collor, o seu vice, Itamar Franco, assume a presidência. No discurso de moralização da política no país, Itamar irá à busca da recomposição da imagem do governo brasileiro diante da opinião pública nacional e internacional. No que se refere à EJA vai se tentar um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, prova disto é uma nova composição na Comissão Nacional com educadores que coordenaram os debates desta temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, ao mesmo tempo em que já vinham realizando discussões para o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É deste esforço, em 1994, que nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, do qual se extrai aqui um trecho fundamental para o contraponto com a situação na qual se encontra a EJA nestes dois anos que se seguem à publicação do referido documento. O então Ministro da Educação e do Desporto, Murilo de Avellar Hingel, assim se pronuncia na sua introdução:

“[...] o documento de diretrizes da Política de Jovens e Adultos, que o Ministério da Educação e do Desporto tem a grata satisfação de editar e divulgar, organizado com a participação da Comissão Nacional de Jovens e Adultos, deverá ser entendido como a manifestação da vontade política do Governo de cumprir o que determina o Artigo 208, caput, inciso I, parágrafo 1º e 2º, isto é, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente’.”  
(HINGEL b, 1994:07).

Essa nova ordem social, propiciada pela Constituição Federal de 1988 estende-se para a elaboração constitucional dos estados e nas leis dos municípios, resultando em aportes jurídicos que contribuiram para assegurar os direitos dos

jovens e adultos ao ensino fundamental cabendo aos estados da Federação à responsabilidade em ofertar educação a todos de forma gratuita e universal. No caso da EJA, porém, esse processo torna-se contraditório, pois o que se constata na verdade, é a negação de todo o plano jurídico dessa modalidade frente às políticas públicas.

Para melhor compreensão, apontam-se os estudos realizados por Siqueira, Freitas e Haddad (1988, *in* Di PIERRO, *et al.*, 1995), ao constatarem que no período da promulgação desse texto constitucional, o ensino supletivo já estava sendo desenvolvido em todo o território brasileiro mesmo que de forma diversificada. E, ainda seguindo observação dos autores, havia uma deficiência no atendimento em virtude do contingente de pessoas, dificuldades no campo político, de gestão, no campo pedagógico e financeiro trazendo como consequência redução na qualidade e na expansão dessa oferta.

Desse modo, o que se verifica em toda a trajetória desse processo histórico da EJA é ausência de incentivo político e financeiro advindos das esferas competentes, deixando que os programas estaduais (responsáveis pela maior parte do atendimento de EJA) resultassem em um quadro de inércia e baixo rendimento. Tal afirmativa tem base nos dados de déficit do sistema de ensino regular público apontando a quantidade de jovens nesses programas de ensino supletivo.

Vale salientar e refletir sobre o que pontua Haddad e Di Pierro (2000), ao citar que essa problemática vem aliada à situação de pobreza profunda que vive considerada parte da sociedade, onde um número expressivo de crianças e adolescentes, passa pela escola sem usufruir de aprendizagens significativas, fadadas ao fracasso e à repetência escolar, terminando por desistir da escola. Daí delineia-se um novo paradigma de exclusão educacional: a exclusão não por falta de vagas, mas sim pela não aprendizagem, pela não conclusão dos estudos. O que resultou desse processo foi a infeliz troca dos analfabetos ou jovens e adultos sem domínio ou pobreza na leitura e na escrita fortalecendo o rol daqueles considerados analfabetos funcionais<sup>14</sup>. Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.126),

---

<sup>14</sup> A UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De fato, ao longo do século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer os quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária.

Nos últimos cinquenta anos, no período de pelo menos dez anos, a UNESCO tem chamado para si a responsabilidade efetivando conferências mundiais sobre a educação de adultos, sendo a primeira delas, realizada na Dinamarca no ano de 1949, os encontros seguintes foram sediados em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985) e Hamburgo (1997). Essas Conferências tiveram sua importância ao possibilitar uma análise da situação da EJA na perspectiva de encontrar meios para superar os desafios conjunturais de cada época, salientando ainda que essas propostas esboçadas por esse Organismo (UNESCO) tiveram boa receptividade no Brasil, indo ao encontro dos interesses das elites.

No plano internacional, a ONU durante os anos 90 do século passado, também organizou diversas conferências sobre desenvolvimento social, reafirmando ser a educação direito humano fundamental, "a coluna vertebral do desenvolvimento social sustentado" e a "chave do século XXI". Em Dacar, no ano 2000, avaliando a década de 1990, os países presentes reafirmam seis metas, e a partir daí a UNESCO reúne organizações não governamentais para debater a temática de educação para todos e uma consulta coletiva internacional realiza-se em Bangkok, Tailândia, em julho de 2001, pouco antes da consulta latino-americana que teve lugar em Santiago do Chile, em agosto de 2001.

Ainda nos anos 1990, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância dessa modalidade para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento, efetivando uma discussão nacional sobre o assunto, envolvendo delegações de todo o país.

Em estudos específicos que citam os índices de analfabetismo no país, Di Pierro (2001, p. 39) a respeito da década da "Educação para Todos" nos idos de 1996-2006, constata não ter percebido redução no analfabetismo, por isso, diz que:

[...] embora o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolaridade de jovens e adultos para os programas assistenciais que visam atender os eventos perversos da exclusão social.

Nesse deslocamento, o que se vê na prática é o poder público transferindo a responsabilidade pela oferta da educação básica para jovens e adultos para a sociedade civil. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que se expandiram, estando presentes em quase todos os estados brasileiros, ocorrendo da seguinte forma: em 1996, por meio de uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V CONFITEA<sup>15</sup>. O MEC instituiu, então, uma Comissão Nacional de EJA, para incrementar essa mobilização.

Entre os movimentos organizados surgidos no início da década de 1990, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (Mova), que tencionava trabalhar a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Somente no ano de 1996, emerge um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal, era o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que mais parecia um *replay* das campanhas ocorridas nas décadas de 1940 e 50. STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272, apontam que este plano:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 se apresenta propondo em seu artigo 3º a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência

---

<sup>15</sup> Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos – CONFITEA a V Conferência ocorreu em Hamburgo Alemanha, em julho de 1997.

extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) reitera em seu art. 4º os direitos constitucionais da população jovem e adulta à educação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

De maneira que a EJA na LDB passa a ser uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamentais e, médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo no nível fundamental, mas o distanciamento entre legislação e políticas efetivas permaneceu no plano discursivo, não havendo distanciamento de políticas pontuais e compensatórias.

Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área. Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção que criou possibilidades de confronto entre o universo da demanda e o volume e qualidade da oferta, o que pode gerar um maior compromisso do setor público com a EJA.

Entretanto, o que se comprova na prática é o descompromisso do Estado, que se alia ainda a outro fator, dificultando a efetivação do direito à educação escolar desses jovens e adultos, trata-se da interpretação da lei, pois muitas vezes ela é parcial. Sobre esta barreira, Haddad (2003) observa:

Temos uma interpretação bastante restrita sobre o Direito ao Ensino Fundamental. A legislação diz claramente, tanto na Constituição, quanto na LDB, que o ensino fundamental é um direito de todos independentes da faixa etária. No entanto, os brasileiros foram bombardeados nos últimos anos com a ideia de que o ensino fundamental é um direito apenas das crianças e dos jovens dos 7 aos 14 anos. [...] Basta ver a quantidade de pessoas com mais de 14 anos, que não têm acesso a este nível de ensino. É um conjunto significativo, chegando a quase 40% da população. (HADDAD, 2003, p. 4)

Em 1997, a UNESCO convocou diversos órgãos públicos, Universidades e Organizações não governamentais (ONGs) com o intuito de preparar a V CONFITEA, através da discussão e da elaboração de um documento nacional contendo diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Estes eventos de intercâmbio marcaram o ressurgimento da área de EJA. No ano seguinte, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual. No mesmo ano, a Paraíba e o Rio Grande do Norte acompanharam a ação em seus estados.

Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro, sob o patrocínio da UNESCO, visando socializar a V CONFITEA. Como consequência desse evento, se inicia uma série de encontros nacionais de EJA. De modo que, em 1999, ocorreu o 1º ENEJA, no Rio de Janeiro, onde participaram os Fóruns do Rio, de Minas, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse Encontro serviu de estímulo para o surgimento de outros Fóruns. De acordo com SOARES (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA.

De 1999 a 2000, então, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Em alguns estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2004).

A partir de então, vêm ocorrendo anualmente, outros encontros na seguinte sequência: em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande – Paraíba – com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo, com a participação dos 10 Fóruns; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, com a participação de 17 Fóruns; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito federal, com a participação de 24 Fóruns; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns.

Há uma evidente preocupação com o papel da educação na tarefa de integrar o Brasil à economia mundial, competitiva e globalizada. Esta concepção produtivista é também difundida por organismos internacionais como o Banco Mundial, cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas da globalização. As políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado cuja centralidade se associa a uma concepção produtivista de educação. Do trabalhador são exigidas competências sociais e cognitivas para responder a um perfil profissional adequado à nova configuração social.

Com as transformações do capitalismo internacional tem se atribuído à educação escolar um importante papel nas estratégias de modernização econômica. Em meio a um discurso produtivista, tem se processado uma crescente desobrigação governamental face aos direitos sociais, dentre eles, os educacionais. A educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades de ensino aliadas deste processo.

Por outro lado, se as últimas décadas deste século foram caracterizadas como épocas de transformações intensas no plano sociopolítico, cultural e econômico, sendo também época de crises e incertezas. A alternativa política neoliberal constitui-se num mecanismo de recomposição capitalista visando aumentar os níveis de acumulação de capital, modificando o padrão de exploração da classe trabalhadora. Fica comprovado tal fato pelos índices crescentes de exclusão e marginalização social, na diminuição dos postos de trabalho e na perda de direitos sociais, obtidos por meio de ampla e longa luta histórica da classe trabalhadora.

Assim, a progressiva desobrigação estatal face às políticas sociais, aliada às transformações no plano tecnológico e produtivo, apresenta uma tendência na diminuição dos postos de trabalho, acirram a exclusão social, aprofundando os níveis de pobreza, não só em países pobres do Sul, como também nas economias capitalistas avançadas.

O sucessor no Governo do Presidente Itamar Franco, o Presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sua equipe à frente do Ministério da Educação, mantêm o caráter descontínuo na política educacional brasileira. Toda a mobilização realizada no Brasil para a elaboração da LDB por meio dos encontros estaduais,

regionais e nacional, realizados no ano de 1996, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e às propostas para seu avanço, foi desconsiderada após a promulgação da conhecida Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9.394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996. Segundo Sérgio Haddad (2003), a política do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique caracterizou-se por:

Reformar, com menos recursos, aumentando a sua produtividade e orientando a aplicação do seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício; Focalizar a sua ação, priorizando o ensino fundamental regular, apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos; Desregulamentar o sistema, regulamentando-o novamente de maneira a torná-lo mais flexível e menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produtos de direitos sociais conquistados; [...] Buscar parcerias junto a entidades da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) para o exercício das ações de Estado, menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto. (HADDAD, 2003, p.7).

No bojo dessas ações governamentais, a EJA seguiu marginalizada, relegada ao segundo plano assumindo um realce atrelado ao assistencialismo, saindo nesse período da organização do Ministério da Educação e se transformou em ação social da então primeira-dama Ruth Cardoso. São ainda Arelaro e Kruppa (2007, p. 90) que uma vez mais corroboram afirmando:

A EJA passou a ser uma política marginal para o governo federal, que progressivamente definiu a sua concepção sobre o “regime de colaboração” entendido agora como ação centralizadora de definição e coordenação das políticas pelo governo federal e repasse de execução destas, em especial das destinadas à educação básica, para estados e municípios, com acentuada sobrecarga para esses últimos.

Nessa perspectiva, se denota o governo federal transferindo suas responsabilidades em promover a universalização da educação de EJA aos estados e municípios, sem dar-lhes condições e meios para cumprir este objetivo. Por conseguinte, os estados e municípios, ao se sentirem impedidos legalmente de usar recursos como o do FUNDEF para tal finalidade, não priorizam essa oferta. Sobre as políticas educacionais adotadas pelo governo FHC, a professora Maria Lúcia Neves faz as seguintes observações:

À medida que as políticas educacionais vão sendo postas em prática, vai adquirindo maior nitidez a função social da escola, nessa conjuntura, em todos os níveis e modalidades de ensino. Evidencia-se, cada vez mais, que o papel da escola, nesta perspectiva, consiste na efetivação da submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira. (NEVES, 2002, p. 172).

Não é demais refletir com Neves (2002) sobre essas políticas governamentais, segundo as intenções aclaradas nos objetivos básicos, a saber:

- a) difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial.
- b) aumentar a produtividade dos setores [...] da economia, em geral, do grande capital;
- c) preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais (p.172)

A intenção, embora velada, nesse pacote traga por clara consequência o que tão bem cita Neves (2002), educar a classe trabalhadora com vistas a considerar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, a elevação do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, agravando o processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social (NEVES, 2002, p. 172).

É, ainda neste governo, que alicerçam as bases de uma política educacional tecnocrática cuja finalidade precípua era manter o controle social do Estado desenvolvendo um processo de privatização das políticas sociais, tendo como marco central o Programa Alfabetização Solidária — PAS. Proposta que sequer foi colocada em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, sendo seus delegados surpreendidos com tal lançamento.

Em meio ao processo de continuidade das discussões nesse encontro, foram solicitados esclarecimentos aos representantes do MEC que se limitaram tão somente a confirmar a presença do programa como uma iniciativa da primeira-dama da nação, Ruth Cardoso, e que esta coordenaria, aliada ao Programa Comunidade

Solidária, como contribuição para alfabetização de adultos. Na esfera das reformas educacionais, o Presidente Fernando Henrique Cardoso investe no ensino fundamental e deixa a alfabetização de jovens e adultos sob a responsabilidade de uma ONG - Alfabetização Solidária - ALFASOL:

Alfabetização Solidária (ALFASOL) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, que adota um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade [...] Sua missão contempla ainda a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Estas posturas diferenciadas frente à questão da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a nosso ver, representam o movimento contraditório no qual se infere a Educação Brasileira, frente aos projetos sempre impostos pela política neoliberal, como o único caminho possível para elevar o Brasil a um patamar de país “desenvolvido”. Há uma tentativa de construção de alguns consensos, ao mesmo tempo em que surgem reações contrárias a estes. Em meio a todo esse desencontro de ação, nos quatro primeiros anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a lógica da educação não sofreu qualquer alteração, uma vez que a redução de recursos para as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal continuou sendo visível, apesar de toda a propaganda oficial desejar sugerir o contrário.

Ao assumir o Governo, o Presidente Lula mantém a política educacional para EJA através de programas. Toma como base a Alfabetização Solidária e, em 2003, cria o Programa Brasil Alfabetizado, totalmente financiado pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE. Para Paiva (2003), não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas na vida na qual se insere o trabalho, pois o público da EJA carrega consigo o mundo do trabalho, contraditoriamente é chamado para qualificar-se em virtude de um mundo do trabalho no qual está inserido, mesmo que precariamente, a partir de sua história de vida, ou seja, o trabalho está intrínseco no cotidiano dessas pessoas. A fragmentação das políticas públicas educacionais no bojo dessa modalidade de ensino parte da educação básica, devendo ser voltada para a classe trabalhadora tendo outro matiz.

Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada em 2 meses, de 4 meses para 8 meses. Assim, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas. Nesse sentido, STEPHANOU; BASTOS (2005, p. 273) alerta que:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo-analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Em janeiro de 2003, no que se refere especificamente a EJA, em continuidade operacional, o MEC dá andamento à ação de alfabetização de jovens e adultos, como prioridade do novo governo federal pra extinguir os altos índices de analfabetismo ainda no primeiro mandato do governo Lula. Tencionava cumprir essa meta lançando mão do Programa Brasil Alfabetizado, propondo-se a contribuir com os órgãos públicos estaduais e municipais, entidades de natureza filantrópica, instituições de ensino superior que desenvolvam ações de alfabetização de adultos, "a articulação entre o Brasil Alfabetizado e a EJA é essencial para sanarmos a dívida histórica que temos com milhões de brasileiros que não tiveram a oportunidade de frequentar as escolas na infância e adolescência" (Secad - MEC, 2005).

Nesse programa, a assistência será direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores. Apesar dos investimentos em programas emergenciais perdurarem até os dias atuais. Ao assumir o governo, o Presidente Lula, como já citado anteriormente, edita em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado, que de acordo com o MEC é voltado para:

[...] a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (MEC 2003).

Para o ministro da Educação, Tarso Genro, "O Brasil Alfabetizado é um acontecimento emblemático do grande processo de alfabetização posto em prática no governo do presidente Lula e que está sendo realizado em todos os quadrantes do país." (Tarso Genro, São Paulo, 2005). Constata-se ainda que durante as gestões do presidente Lula os programas federais ganham força em estados e municípios, o que tornam as políticas públicas que deveriam ser permanentes, ações pontuais por meio de programas de governos sem garantia de continuidade. Dessa forma, a EJA ainda é vista como uma educação de menor valor, contrariando o direito subjetivo à educação. Esse programa, assim como o anterior, tem por essência uma política educacional que massifica seus fins, perde a capacidade de imprimir na educação seu maior objetivo, a formação humana. É salutar destacar que a ação pedagógica do programa fica sob a responsabilidade de alfabetizadores voluntários, sem qualificação específica para atuação na área pedagógica.

No ano de 2005 é lançado pelo governo federal o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, Programa de caráter experimental regulamentado pelo artigo 81 da LDBN 9.394/96, que na proposta original buscava atender jovens de 18 a 24 anos sem a conclusão do ensino fundamental. Esse programa constitui um exemplo de ação política que, sob a aparência de inovação, gera a continuidade da submissão ao instituído. Para Rummert (2007) o PROJOVEM representa uma perda para a educação, além de seu caráter assistencialista, representa uma iniciativa que não oferece à juventude efetivo acesso à educação, apenas, a certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade.

Outra iniciativa do governo Lula vem com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA surge a partir do Decreto 5.478/2005, revogado em seguida, pois responsabilizava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como a única instituição que viabilizaria a execução do

programa, assim como, deixou excluída a oferta para o ensino fundamental na modalidade de EJA.

A partir de discussões que denunciavam essa lacuna, esse postulado legal foi revogado sendo substituído pelo Decreto 5.840/2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A abrangência dessa legislação datada de 13 de julho de 2006 salienta em seu Art.1º o campo de atuação do programa:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. § 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. (DECRETO 5.840/2006).

O PROEJA também deixa vestígios de ser uma medida temporária, ou seja, política de governo com marcas de transitoriedade. Um programa voltado para um público jovem, adulto trabalhador que, em sua maioria, sequer foi alfabetizado. Sobre o programa afirma Moura (2006, p.61):

O PROEJA surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integração básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

Portanto, esse programa deve se constituir de fato em uma política pública consistente, com metodologia pautada em uma concepção eficaz, imprimindo na educação dos sujeitos alunos a formação humana, política, cultural. Pensar a educação apenas para atender ao mercado é manter a ideologia da classe dominante. Para Vieira, (2004, p. 85-86), por exemplo,

A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

Com o passar dos anos, novas tecnologias foram criadas exigindo mão de obra cada vez mais qualificada. Além disso, várias famílias que moravam em zonas rurais migraram para os centros urbanos, uma vez que a economia, que era predominantemente agrícola, passou a concentrar suas atividades no comércio e na indústria. Se, por um lado, a educação tem assumido novos contornos em face das mudanças ocorridas na sociedade, torna-se, portanto, instrumento facilitador do crescimento social, permitindo pela escolarização aos que dela se socorrem, uma melhoria em seu nível de vida, tornando-as mais conscientes, críticas e exigentes capacitando-as para competir no mercado de trabalho bem como reconhecer-se sujeito de direitos. Nesse novo enfoque dado à educação de jovens e adultos, Arbache (2001, p. 22), afirma que,

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

Entretanto, a realidade coloca essa modalidade no cenário nacional em um patamar de desconforto, enfrentando certos incômodos, sem o devido reconhecimento e fortalecimento para garantir de fato e de direito uma educação permanente e de boa qualidade à população desfavorecida sem acesso aos bens culturais e intelectuais.

É de bom alvitre salientar que a EJA na região Nordeste apresenta diversos desenhos, dentre os quais predomina o ensino supletivo que, por sua vez, é organizado em modelos diversificados, como ensino presencial, semipresencial, individualizado, à distância, com avaliação no processo ou através de exames. Há também na maioria dos Estados, Centros de Estudos Supletivos.

Ressalte-se que alguns estados nordestinos desenvolvem programas inovadores destinados a ampliar o atendimento em alfabetização de jovens e adultos, em parceria com a sociedade civil, irmanados pelo desejo de superar os

limites das campanhas emergenciais, procuram encaminhar os educandos para alternativas de continuidade de estudos. Arroyo (2005, p. 227) define esta conjuntura como um tempo de exclusão ao afirmar que “não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão”.

Finalmente, resta acrescentar que sendo o analfabetismo um problema que abrange todo o território nacional, apresenta um sujeito composto de uma diversidade revelando uma segunda negação, pois ao retornar à escola, trajeto difícil de ser trilhado, esse sujeito tem seu primeiro direito afirmado, ao mesmo tempo em que lhe é negado uma educação que contemple suas inúmeras especificidades etárias, culturais, étnicas, de gênero, trabalhistas, religiosas, de deficiência, enfim, sua identidade.

#### 2.4. O MOVIMENTO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: SONHANDO COM UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL.

*“Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”.* (FREIRE, 2001, p.16).

A Educação popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras, ultrapassando os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares, dentre outros. Seus desafios não são pequenos nos dias atuais. Para melhor situar a Educação Popular, recorreremos à fala de Paulo Freire (2001, p. 16) que, por seus feitos, foi considerado patrono da educação brasileira:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das

educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

As instâncias de representação social, presente na Educação de Jovens e Adultos relacionada aos movimentos de educação popular, forjaram uma forte dimensão política por meio de um trabalho envolvendo a cultura alicerçada na concepção de partilha e de vivência coletiva. Dentre os momentos vividos pelo Brasil com a educação popular, Brandão (2002) diz que os anos de 1960 são marco referencial do terceiro momento da educação popular, sendo Paulo Freire<sup>16</sup> seu maior idealizador. Nessa década, chegou-se a uma ampliação a respeito da educação de adultos, vista como “Educação Contínua” (WERTHEIN, 1985, p. 12). Aqui é visível a presença efetiva de outra concepção para esse educando.

Das experiências que foram desenvolvidas no século passado, merece destaque o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado nas concepções de Paulo Freire. Desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart, o método de Freire partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura, aliás, é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando à conscientização do analfabeto através do conceito de cultura. Sobre a pedagogia revolucionária toma-se emprestado de Paulo Freire, (1983, p. 44) a ideia de que:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

---

<sup>16</sup> Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, nasceu na cidade do Recife. Foi alfabetizado pela mãe, utilizando pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família, reconhecido internacionalmente pelo método de alfabetização pontuando que o aprendizado para adultos deve estar relacionado ao cotidiano do trabalhador, que deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política. (acesso via web em Agosto de 2013).

Ao longo das mais diversas experiências de Freire pelo mundo, sempre foram observados bons resultados, considerados gratificantes e muitas vezes comoventes. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não advém de uma incompetência sua, mas por lhe ter sido roubada a humanidade. O ideal metodológico defendido por Freire pretendeu superar a dicotomia da teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra, para Paulo Freire (2002, p. 58) [...] aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Nesse período, em nosso país, firma-se o Movimento de Educação de Base-MEB e Educação Popular do Sistema Paulo Freire, cujos objetivos perseguidos eram transformar as estruturas desiguais da sociedade sendo, conforme cita Brandão (1989, p. 25), a “instrumentalização de jovens e adultos de meio rural; conscientização; formação de grupos populares de ação comunitária e de representação de classe (sindicalismo)”. Na perspectiva de seu método, Freire, via os educandos como sujeitos do conhecimento e não como puras incidências do trabalho docente do alfabetizador. Nesta perspectiva, ele se opõe à educação “bancária”, definia que sua prática tinha base na dialética educador-educando.

Dessa forma, o autor em seu postulado constitui uma trajetória reflexiva pautada em três distintos aspectos em virtude da relação com a época atual. No primeiro, ele destaca que a educação popular não surgiu de uma única fonte social – estado ou a sociedade civil, e sim de um espaço extenso e diversificado no qual se difundiam ideias e práticas distanciadas de uma política ou ideologia centralizadora.

Tal inovação veio se concretizar no começo dos anos 1960 com Paulo Freire (1987), que trouxe a concepção de conhecimento a partir de um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Tal concepção de homem e de mundo supera a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. “[...] e o professor já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é

educado, em diálogo com o aluno, que ao ser educado, também educa [...]” (Idem, p. 39).

O segundo aspecto refere-se à crítica de cunho ideológico feito à educação presente nesse período, oriunda do interior e do exterior da universidade. Iniciou-se a busca das fontes populares, surgindo assim um novo saber atrelado nas diversas manifestações da cultura popular constituída através das rodas de encontros entre os povos trabalhadores e intelectuais engajados na causa. Tal fato contribuiu para que homens e mulheres se tornassem sujeitos conscientes de si mesmos, de sua condição de oprimido e das alternativas políticas de sua própria libertação.

E o terceiro aspecto refere-se à concepção de Educação de Jovens e Adultos, no qual Freire (1987) defende a partir de uma prática educativa alicerçada no discurso da educação popular fortemente engajada em uma política pedagógica com autonomia. Essa concepção trazida por Freire amplia o movimento da EJA tornando-se um processo permanente de reflexão sobre a realidade trilhando caminhos e objetivos próprios.

A educação popular não permite a neutralidade política com que a ideologia dominante trata a EJA. A prática educativa nesse contexto considera também a prática política, negando-se, dessa forma a manter apenas o desenvolvimento dos procedimentos didáticos e de conteúdos com os sujeitos levando em conta a relevância da conscientização. Desse modo, a educação popular de cunho progressista e democrática vence a condição de educação bancária possibilitando ao indivíduo uma postura consciente, sem a relação de transmissão/recepção (professor/aluno) do conhecimento e sim da busca do conhecimento crítico superando o senso comum.

Para Freire, tal movimento requer outro entendimento histórico, em que não seja aceito qualquer explicação fatalista da história considerando os fatos normais e aceitáveis sem necessidade de reflexões e questionamentos para ocorrer mudanças, onde os sujeitos, conscientizados, percebam que a história se constrói e reconstrói permanentemente contribuindo para a compreensão do indivíduo como ser social. Essa trajetória educacional foi interrompida pelo golpe militar de 31 de março de 1964, quando, acusado de ato de subversão, diante da conjectura do país, frente ao regime militar, Freire foi preso por 72 dias, partindo depois para o exílio.

Daí em diante, dissemina-se a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Em torno dessas ações, indagamos: que contribuições à concepção de educação freireana poderia oferecer em um mundo globalizado, neoliberal, pautado por um pensamento que se quer único, no qual o valor econômico suplanta a própria vida? É necessário voltar-se para a formação humanizada seguindo um percurso de ação social pautada na ética e em princípios de justiça social e solidariedade, resgatando o que Freire propunha refletir em sua obra *Pedagogia do oprimido*<sup>17</sup> (1987), que no ato de educar como ato político faz emergir a politização da educação.

Entretanto, esse projeto de educação freireana não foi bem aceito pela elite e, em oposição a esse processo educativo libertador, foi imposto o método adestrador, no qual a leitura e a escrita vinham inseridas em si mesmas. De acordo com Paiva (1987), o novo período foi orientado pela ideologia de segurança e do desenvolvimento elaborado pela Escola Superior de Guerra - ESG. Transposta para a área educacional, esta ideologia que inspirou e fortaleceu os projetos que enfatizavam a educação cívica e a propaganda do Brasil grande. Para Lima (2001, p. 28), “o procedimento repressivo na sociedade moderna vem acontecendo também pela manipulação sutil da dimensão subjetiva do ser humano, de seus desejos e aspirações”.

Paulo Freire tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África, sendo ainda uma referência para a educação do século XXI, ao pensar a educação como prática de liberdade pautada por meio do processo dialógico, não só preconizava suas concepções como as via por meio do respeito ao pensamento dos que delas divergiam. A educação fundante no diálogo, segundo o autor, toma por base a perspectiva pluralista partindo da defesa de seus ideais, iniciada pelo diálogo com os pares. A partir dos movimentos populares idealizados por líderes como Freire é que se estabelece uma aliança de lutas com momentos ora sutis, ora às ruas, porém, constantes.

Desse modo, pensar soluções para o problema passa pela questão da cidadania como fator primordial na ascensão social, política e econômica do país.

---

<sup>17</sup> **Pedagogia do Oprimido** é um dos mais conhecidos trabalhos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, nele propõe uma pedagogia para outro relacionamento entre professor, estudante, e sociedade. O livro deu base aos fundamentos da pedagogia crítica.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a educação ofereça o mínimo de condições compatíveis com sua função de acesso e permanência àqueles que, por algum motivo, não tomaram, em idade convencional, seu lugar nos bancos escolares.

Daí a importância de a Educação de Jovens e Adultos estabelecer uma organização pedagógica fundamentada nos conhecimentos prévios de seus alunos e no contexto em que vivem. Apoiados pela Declaração de Hamburgo<sup>18</sup> (1997) que divulgou as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, se vê no seu item 9 que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

Nenhuma destas constatações, porém, resulta em uma postura fatalista em afirmar que tudo está perdido, há iniciativas que buscam manter as reflexões em torno da EJA voltadas para um compromisso de garantia da Educação Básica de qualidade, respeitando os valores culturais do alunado, bem como seus anseios de inserir-se ao mundo do trabalho e assim alcançar melhores condições de vida. Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland, 2007, afirmam que,

A implantação desse modelo de “Estado mínimo” vem reduzindo drasticamente os investimentos públicos nas políticas de educação, saúde, previdência e habitação, áreas reconhecidas como fundamentais para compensar as desigualdades sociais decorrentes do perverso “livre jogo das forças do mercado”.

Esta acentuada desigualdade social vai refletir nas condições de acesso à escola e extensão da escolaridade. Desse modo as crianças e jovens pertencentes ao grupo familiar de baixa renda precisam trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir com a subsistência dos demais componentes da família, fator impeditivo ao seu acesso, permanência e progresso educacional e escolar. Aliam-se, ainda, outros fatores, como bem declaram Paiva, Machado e Ireland (2007, p.20):

---

<sup>18</sup> Declaração de Hamburgo - preconiza que a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é, tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Dispondo de financiamento escasso, os programas de EJA não contam com recursos materiais e humanos condizentes com a demanda por atender. Essa modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas.

Portanto, para melhor enfrentar toda essa problemática permeando a EJA, necessário se faz envolver as universidades e estas possam criar espaços no campo da formação e do aperfeiçoamento dos educadores, assessoramento aos sistemas de ensino, elaboração de materiais educativos, não esquecendo a pesquisa educacional. As demais instituições de ensino superior também devem se fazer presentes nessa construção oferecendo contribuições à EJA semelhantes às já citadas acima. Dessa forma é possível assumir as reflexões de Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 26 - 27), para quem:

Não é mais possível avançar sem que se estabeleçam novas relações entre escola e sociedade e critérios de planejamento capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diversificadas para os diferentes segmentos da população.

Sobremaneira que a educação fundamental se apresenta como direito de todos e sua universalização necessária, deve, em menor tempo possível, ser assegurada por políticas que fomentem o acesso e a permanência na escola, cuja responsabilidade cabe às três esferas governamentais trabalhar de forma articulada a efetivação desse direito social à educação, definindo claramente os papéis e as competências, pontuando no planejamento plurianual: metas e a divisão das respectivas responsabilidades.

A EJA, por ser um processo diferenciado em relação à educação de crianças, necessita de elementos apropriados para atender às peculiaridades inerentes a essa modalidade, por isso, deve contar com professores especializados, ambiente físico adequado, programas (conteúdos), metodologia própria. É nesse espaço que o professor pode melhor exercer a função social e política do seu trabalho junto aos educandos Jovens e Adultos, portanto, concordamos com Freire

(1983), em firmar a crença de que a EJA não deve se reduzir a apenas simples técnicas mecânicas de ler e escrever.

A educação popular também experimentou o período turbulento trazido pela mudança de regime comandado por meio de ações repressoras; desmantelando todos os programas existentes, seus líderes foram presos ou exilados, seus ideais censurados, juntamente com seus materiais. Os estudantes ou professores envolvidos foram submetidos a torturas ou exílios, tiveram seus direitos políticos cassados, como resposta autoritária dos governantes militares, na tentativa de desorganizar e desestruturar os movimentos de base diante da firme educação libertadora que buscava a conquista de seus direitos elementares, com os quais as elites não estavam e nem queriam evidentemente se amoldar.

Falar em Educação popular é trazer à cena o conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É dizer que a forma perversa como atua o capitalismo neoliberal causa dor e sofrimento. É reafirmar ser possível retomarmos o debate proposto por Paulo Freire por meio da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo. É falar de uma *práxis* educativa baseada na realidade social no princípio da participação popular pela solidariedade rumo à construção de um projeto político, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

Tornar viva a apagada chama da esperança desse povo, uma vez que propõe uma relação educativa além do trabalho em busca da formação do homem-pessoa, desprezando o homem-coisa, tornando-o um ser social comprometido com as coisas e causas de seu tempo, por isso mesmo, é um ser insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e, fundamentalmente, desejoso em transformar seu meio.

Grandes são os desafios atuais herdados pelos movimentos sociais e da Educação popular que deseja efetivar seu projeto emancipatório, embora muitas barreiras persistam nessa caminhada; estas, por sua vez, espalharam-se no campo da saúde, da assistência social, da cultura, bem como na discussão sobre o orçamento dos municípios com gestões democráticas e populares.

Ao tecer essa crença, cujo foco se volta ao potencial humano, vimos na Educação popular um laboratório de experimentação em que vários níveis de atuação vão se entrelaçando, confirmando ser fundamental reconhecer que se trabalha com pessoas, cujos direitos ainda vêm sendo historicamente negados. Por

isso, refazer esta história da EJA nunca é demais, é preciso conhecê-la para respeitar os sujeitos que nela sempre estiveram e estão envolvidos.

O presente texto buscou recuperar elementos significativos dos marcos históricos dessa modalidade no Brasil frente ao cenário nacional. Percebe-se a existência de uma tentativa de organização dessas políticas pautada pela discussão de princípios, meios e fins desta educação, liderada por profissionais interessados, acompanhados de alguns setores oficiais de ensino, principalmente secretarias municipais, especialmente, de grupos e movimentos que assumem nessa modalidade, uma opção de militância.

Portanto, conhecer a história da EJA e as lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais, compreendendo que a marginalização deste público requer atenção especial à autoestima que certamente dará o tom de uma educação que necessita de adequação na escola e no trabalho pedagógico do professor. E se a formação de professores continua sendo um dos principais entraves na educação, nessa modalidade não é diferente. Há barreiras estruturais da sociedade, do sistema educacional, refletindo concretamente na formação continuada de professores, tema que discorreremos a seguir.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: conceitos, modelos e políticas.

[...] Os docentes devem viver a aventura do conhecimento, da busca e do contraste crítico e reflexivo se querem provocar nas novas gerações o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e pela criação; devem amar a democracia e se comprometer com suas exigências de compreensão compartilhada se querem criar um clima de relações solidárias e se pretendem construir a comunidade democrática de aprendizagem [...].

(Pérez Gómez, 2001, p. 304)

O objetivo deste capítulo foi aprofundar as reflexões sobre os conceitos que auxiliem na compreensão do objeto de análise sobre a formação continuada de professores, no sentido de oferecer subsídios para um (re)pensar sobre esse processo na educação de Jovens e Adultos.

O momento atual reclama profissionais competentes, para contribuir de forma também competente nos espaços educacionais. Entretanto, o desenho assinalado, exhibe a necessidade do profissional do ensino estar apto a desenvolver a sua *práxis* segundo as exigências sociais mais amplas, efetivando um ensino que corresponda à formação do educando, de modo que esta acompanhe os avanços que se descortinam nas múltiplas atuações sociais. Em se tratando desse tema, ressalta Lima (2001, p. 27-28),

A complexidade do conhecimento e o emprego de tecnologias estão contribuindo para o aliciamento do professor e ativismo do trabalho docente em sala de aula. Dessa forma, a vida profissional do professor é afetada em três aspectos:

O trabalho — com a modificação do próprio papel social da escola, o que vem a se construir uma fonte de insatisfação docente;

O tempo — o controle do tempo do professor em benefício da burocracia. A exiguidade do tempo, tanto para as atividades de prática como para as de reflexão em grupo, tem promovido o professor tarefeiro e a praticidade;

O desenvolvimento de posturas de individualismo e competição propiciando um tipo coletivo de forma artificial.

Por essas razões, é ainda Lima (2001, p.28) que reflete: as melhores intenções transformam-se em procedimentos mecânicos e o tempo extra-aula, que poderia servir para a reflexão acaba anulando-se pela burocratização. É notório que o educador precisa estar aberto e atento a toda e qualquer oportunidade para dar novos rumos à sua formação, porém é preciso haver condições para que essa profissionalização ocorra efetivamente. E, a formação continuada constitui-se polo

para uma dinâmica social, considerando-se a avalanche de mudanças e transformações por que passa o mundo globalizado.

É cristalino e se encontra nas orientações pontuadas na legislação quando se reporta à atuação profissional docente, diante da presença de novos valores, ampliando o papel social dessa profissão. Assim, conceitos como participação, articulação, elaboração do trabalho coletivo no espaço escolar delineiam as mudanças nos padrões da formação docente.

Assim, a formação como processo de aprendizagem requer uma compreensão das múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional.

Nesse entrançado de pensamentos, se posiciona Gatti (2000, p. 40) refletindo que “parece que algumas crenças do tipo 'quem sabe, sabe ensinar' ou 'o professor nasce feito' ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças”.

Conforme essa abordagem, a autora, considera que a profissão docente ainda é encarada pela sociedade e pela Universidade como sendo tarefa “fácil”, algo que pode ser feito intuitivamente, desnecessário, portanto, pensar em uma formação de qualidade, propiciar bons materiais, boa estrutura e competentes professores. De acordo com Lima (2001, p. 37), “a formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade”.

Sobremodo que a formação continuada de professores, nesse sentido, representa uma ferramenta auxiliar aos educadores no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos propícios ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a transformação de suas práticas pedagógicas.

Comumente está estampado nas práticas do discurso sobre formação de professores, o privilégio da transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos, ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que fazem parte deles como seres profissionais.

Em oposição a esse pensar, é necessário propor e realizar ações formativas que privilegiem a trajetória do docente, tendo em vista que ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática em que, se concretizadas, vai ser desenvolvido um processo de formação.

Considerando essa formação como um caminho de diversas possibilidades que permeia e permite às pessoas, que o transitam, desenvolver-se, construir as relações segundo seus próprios conhecimentos e os dos outros para associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. A construção da formação docente envolve, portanto, toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações.

Os professores, como seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida. É nesse contexto, e a partir dele, que os profissionais da educação formam-se. Sobre esse intrincado processo, Lima (2001, p. 37-38) destaca que: [...] a formação contínua não se efetiva distanciado de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

É consenso entre os especialistas que a formação dos professores é o fator de maior impacto na qualidade do trabalho e no resultado positivo dos alunos. Entretanto, muitos programas de EJA apostaram no voluntariado despreparado para dar aulas, como se qualquer pessoa que soubesse ler e escrever fosse capaz de alfabetizar.

Mesmo quando se trata de formação de docentes, há sérios problemas. O principal é que a formação inicial pouco aborda a EJA. Segundo pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a etapa é abordada em apenas 1,5% do currículo. Por isso, o investimento em formação continuada é imprescindível. "Muitos professores encaram a EJA como uma forma de bico. É preciso resolver essas questões estruturais para o segmento se profissionalizar."

O modelo pelo qual os sujeitos representam suas vidas e como adquirem competências e saberes sobre o mundo e sobre si mesmos no espaço de vivência como a família, a escola e a sociedade, são pilares fundamentais para compreendermos o processo de formação desses mesmos indivíduos, bem como os

significados construídos antes, durante e após essas experiências, somadas às expectativas de futuro geradas. Sobre essa construção, Freire (1997, p. 23) diz: “Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Embora o tema não seja uma indagação nova, somente nas últimas décadas o problema da formação de educadores para a EJA vem ganhando espaço. Esse lugar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática em sentido amplo da instituição dessa modalidade como um campo pedagógico específico exigindo a profissionalização de seus agentes.

Em virtude de todas essas nuances, a formação de professores para esses sujeitos deve superar os treinamentos e cursos de capacitação, que os torne apenas um técnico em aprendizagem. É necessário aliar ao conteúdo teórico o conhecimento de uma metodologia voltada para uma educação diferenciada, tendo em vista a especificidade do universo da EJA.

Partindo do princípio que dita o saber como um processo permanente de construção, onde o conceito de formação continuada é regido por uma pedagogia dialética; o ser humano, através de ações transformadoras, torna-se capaz de produzir, recriar, como sujeito que age no mundo. Mas o professor, mesmo consciente da necessidade da formação permanente, deve constantemente ter por hábito investigar sua prática, uma vez que esta não fala por si mesma, necessitando do sujeito que a realiza, um pensar que venha qualificar o seu fazer.

As reformas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a formação docente, partem de um contexto. Diferentes estudiosos em variados tempos analisam que as políticas educacionais no Brasil, voltadas para esses sujeitos, (BRZEZINSKI, 2008; FREITAS, 2007; 2003; 2002; 1999; SANTOS, 2004; MELO, 1999) têm sido pensadas com base em uma concepção afinada de grupos que promovem a defesa da qualidade total sendo, portanto, a educação mercadoria cuja qualidade total apoia-se em padrões, permitido por um modelo único.

Outros pensadores idealizam a qualidade social, sustentada pela produtividade em resultados meramente quantitativos. Nesse panorama, as políticas vêm pautadas pela economia de mercado, que serve apenas para qualificar os sujeitos para a sociedade de conhecimento e do consumo, conforme aponta Freitas

(2007; 2003; 2002; 1999), Santos (2004), Altmann (2002), se faz presente o Banco Mundial, forçando um ajuste inerente do capital internacional, sendo fiel orientador aos rumos dados para a educação. Nesse sentido, a formação de professores é pensada da maneira mais econômica, com custos mínimos, até mesmo a formação inicial é incentivada na modalidade à distância.

Sobre essas diferentes concepções de formação continuada de professores, o que vem a ser, para que serve e qual a contribuição deixada para o desenvolvimento profissional docente, é um dos temas a ser tratado logo a seguir. Num segundo momento, abordamos a educação e educação continuada, a formação docente e a *práxis*, buscando pela memória docente neste contexto educacional a formação continuada de professores de EJA.

### 3.1. NOSSOS ACHADOS – O QUE DIZ A ACADEMIA SOBRE O TEMA?

Para melhor conhecimento de como se encontra nosso tema, diante das produções científicas, nos detemos a registrar após minucioso levantamento bibliográfico, o objeto dessa investigação no estado atual da ciência no que concerne ao conhecimento da produção científica, apontando caminhos para a construção da trajetória traçada rumo à busca da contribuição da formação continuada nessa investigação.

Sobre o tema, Nunes (2011) destaca que no Brasil, um dos principais empreendimentos para o acesso à informação acadêmica é o Portal da Capes com títulos de publicações periódicas nacionais e internacionais. Esse meio tecnológico encaminhou-nos para diversas bases de dados como: *Educational Resources Information Center (ERIC)*, *PsycINFO*, *Web of Science* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

É possível, também, acessar via internet as produções de dissertações e teses nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação das universidades, dos *sites* das associações profissionais, internacionais e do Brasil, das quais se destacam: *American Educational Research Association (AERA)*, *European Educational Research Association (EERA)* e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Essa trajetória metodológica é iniciada por meio de um levantamento e mapeamento das publicações em periódicos nacionais, indexados em conceitos Qualis A-1, Qualis A-2, Qualis B-1 e Qualis B-2, na base de dados *Scielo*, no portal de periódicos da CAPES, além de trabalhos apresentados no GT 8 (formação docente) das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha pela ANPEd recai diante da conceituação conquistada e seu reconhecimento como referência científica no campo educacional ao longo dos tempos. Nessa busca, recorreremos ao tema formação continuada, confirmando que ele vem despertando interesse de muitos estudiosos em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Com a mesma finalidade, empreendemos pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Vale destacar que nossa escolha também se dirigiu para as instituições públicas locais, Universidade Estadual do Ceará - UECE e Universidade Federal do Ceará - UFC, entretanto, confirmou-se a carência de publicações inerentes ao tema de nosso interesse nas instituições pontuadas, razão por que nos enveredamos aos demais estabelecimentos educacionais nacionais, de natureza pública ou privada.

Desse modo, centramos as buscas nas fontes (CAPES, ANPED e BDTD) utilizamos as palavras-chaves: formação continuada de professores para EJA, educação de jovens e adultos e saberes docentes para EJA. Para melhor situar o nosso objeto e estabelecer proximidade dos estudos mapeados com a temática foram selecionados estudos, cujo recorte temporal indica os anos de 2005 a 2011.

Esse período foi estabelecido em decorrência da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 /1996, oportunidade em que a EJA passa ao *status* de modalidade da educação básica com características próprias, originando outros decretos a partir dessa legislação.

É interessante registrar que os estudos voltados para a formação continuada de professores se intensifica em virtude da exigência emanada na referida LDB/96 quando especifica em seu artigo 67, que “aos sistemas de ensino cabem propiciar a valorização dos profissionais da educação, conforme aperfeiçoamento profissional continuado”, assim, em um prazo de dez anos, a partir da publicação desse instrumento legal, esses profissionais da educação básica terão que concluir a formação em nível superior.

Sobre os estudos inventariados, somaram-se 742 dissertações e teses arquivadas no banco da ANPEd, não sendo contados os trabalhos encomendados, apresentadas no grupo de trabalho (GT8), focando a “Formação de Professores”, onde a ação formativa continuada é abordada em 115 estudos, registrada nos diversos enfoques, como: pesquisa colaborativa na escola básica; projetos de formação desenvolvidos em parcerias entre instituições formadoras e as secretarias estaduais e municipais, assim como os que avaliam essa temática na perspectiva da melhoria do ensino e da aprendizagem.

De modo que, para conhecer essa realidade, realizamos uma busca pelos estudos publicados na biblioteca digital – BDTD, relacionados à formação continuada e EJA, totalizando assim 18 estudos. Confirma-se a pequena produção acadêmica ao se observar a distribuição anual registrada nesse portal onde, no ano de 2005, ocorrem duas produções e em 2006 são inventariados três estudos. Em 2007 e 2008, se vislumbrou dois estudos, sendo apenas um em cada ano. Em 2009, não há registros na temática e, no ano seguinte, em 2010, três investigações são concluídas. Em 2011, são registrados dois trabalhos. Apesar de tudo, há um acréscimo acerca da presença da temática formação continuada, no meio acadêmico, nossos achados totalizam 12 desses estudos que se aproximaram de nossa pesquisa.

Para o descritor “saberes docentes” a pesquisa cita um estudo em 2007, outro em 2008 e, um em 2010. E para aqueles indicados pela palavra-chave EJA, no ano de 2008, uma pesquisa e, em 2009, um registro, e em 2010, dois. Esses achados após inventariados perfazem um total de 18 estudos, centrados na região Nordeste nos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas. Na região Sudeste, nos estados de Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais; na região Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

A pesquisa realizada no Portal da BDTD revelou que, de 142 estudos mapeados, o maior índice está relacionado à temática da formação continuada, embora se constate que o foco das discussões siga em grande maioria a formação inicial e baixo percentual para a formação continuada. Em segundo lugar apareceram estudos relacionados ao descritor saberes docentes.

Nesse cenário construído pelos estudos aqui inventariados, percebe-se que Nóvoa é o teórico comum para base referencial seguido de Donald Schön, Maurice Tardif, Selma Pimenta Garrido, seguido de Freire. Nesse contexto, os

autores acima mencionados, trazem entendimentos de que a formação é um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecido na reflexão, a partir de uma reelaboração de saberes.

Essa temática, formação continuada, é tema de interesse e atenção dos pesquisadores, sendo debatida em espaços tais como congressos, simpósios, colóquios e outros encontros. Há uma considerável diversidade quanto ao lócus da pesquisa e os sujeitos pesquisados, isso demonstra que o assunto tem sido trabalhado desde a educação básica até o ensino superior. Diante dos resultados demonstrados, é possível afirmar que as pesquisas empreendidas não se mostraram suficientes para tratar a formação continuada no meio acadêmico, especialmente, aquele voltado ao professor de EJA.

Seguindo nosso inventário pelo Banco de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd<sup>19</sup>, o caminho traçado centra-se nas buscas registradas nas reuniões anuais do 28° ao 34° encontro, período compreendido na delimitação do tempo, já explicitado nesse texto. Para essa tarefa, inicialmente, selecionamos o GT-8 e acessamos as opções trabalhos e pôsteres, direcionando o acesso aos textos completos. Esse processo foi repetido nas Reuniões Anuais referentes a cada período selecionado.

De modo que, ao se contabilizar 288 amostras, obtivemos um resultado que apenas 10 estudos produzidos têm relação com nossa pesquisa, enquanto, 278 são alheios ao interesse de busca. Vale ressaltar o considerável número de estudos (50) sobre a temática “formação docente para EJA”, 33 apontam estudos sobre saberes docente e 34 desses se voltam para a formação inicial e continuada.

A escolha de interesse se encaminhou para o eixo temático referente à Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a busca se consolidou nos estudos encontrados, considerando-se aqueles que se aproximaram do objeto de estudo e os que não se aproximaram. Esse processo foi repetido nas Reuniões Anuais referentes a cada período selecionado.

Nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, a ANPED realizou, respectivamente, sua 28<sup>a</sup>, 29<sup>a</sup>, 30<sup>a</sup>, 31<sup>a</sup>, 32<sup>a</sup>, 33<sup>a</sup> e 34<sup>a</sup> reunião anual, a produção e publicação dos trabalhos relacionados à temática em questão, apresenta

---

<sup>19</sup> A ANPEd atua pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada fomentando a investigação através de seus GTs fortalecendo a formação pós-graduada em educação.

uma acentuada baixa, nos anos de 2007, 2008, não sendo encontrada nenhuma pesquisa relativa ao nosso interesse de estudo no ano de 2010; no ano seguinte retoma as produções ao cenário e apresenta uma discreta participação na 34ª Reunião no ano de 2011.

Muitos são os pesquisadores que discutem essa temática TARDIF, 2008; ALARCÃO, 2003; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2000; SACRISTÁN, (1998) NÓVOA, (1995), sendo diversos também os objetos de estudo levantados pelos pesquisadores sobre formação docente, tais como história de vida, saberes docentes, formação inicial, formação contínua, fragmentação do trabalho pedagógico, qualidade de vida do professor e outros tantos, tratados no GT 8 da ANPED.

Realizou-se uma busca no portal da Universidade Estadual do Ceará – UECE *link* do Programa de Mestrado em Educação, que disponibiliza as dissertações a partir das turmas de 2004. Nos anos de, 2005, 2008, 2009, 2010, nos voltamos às produções científicas do mestrado em Educação nessa instituição, não sendo encontrado registro de trabalho relacionado com a temática, configurando uma limitada frequência de produções. Nesse Programa de Mestrado Acadêmico em Educação foram identificadas 73 produções, porém com foco em nosso tema, segundo os dados, apenas duas investigações em nível de dissertação nos anos de 2006 e 2007 discutiram a formação continuada com base na especificidade para a educação de jovens e adultos, orientados por um programa de formação institucional.

Essas investigações têm por base teórica autores como Freire, Perrenoud e, Sacristán, cujos nomes são associados à formação de professores e educação de jovens e adultos em diversas abordagens, tais como: possibilidade de emancipação e autonomia (Freire), possibilidade de tornar explícita a ação pedagógica matizada pelo *habitus* como sistema de esquema de percepção e de ação não consciente (Perrenoud) e intencionalidade que move a ação educativa, fomentando uma mudança qualitativa, em (Sacristán).

Muito tem sido escrito sobre a formação docente no contexto das reformas educacionais planejadas em vários países, mas a oferta para a formação do professor atuante com os jovens e adultos ainda é tratada no meio acadêmico de forma tímida. Vale destacar que, embora sendo a formação processo, é preciso

entender as alterações que estão ocorrendo nesse campo do trabalho, e situá-las no interior das transformações no campo social.

Com base nos achados pontuados acima, podemos observar estar na pauta da academia à preocupação em debater e avaliar os projetos que se voltam para a formação continuada. Entretanto, a EJA ainda precisa ser debatida e estudada. Em razão das transformações marcadas pelo avanço tecnológico que reconfigura o cenário educacional onde o momento histórico exige outro pensar e agir, o investimento na formação continuada docente é fundamental para esse avançar.

Esse dado confirma que nossa pesquisa contribui para essa discussão, uma vez que examina a pertinência de um programa de instância federal propondo formação continuada extensiva a todo território nacional, cujos parceiros são os Institutos federais e o Sistema público de Ensino.

Percebe-se, portanto, que a formação continuada de professores da educação básica é um assunto relevante, por isso, gera preocupação no contexto social atual, pontuada inclusive como fomentadora para a melhoria da educação. Essas constatações qualificam a razão de ser da investigação apontada em seus objetivos, que pela análise da literatura evidenciou o crescente reconhecimento nacional da modalidade EJA como direito social fundamental, promotor de cidadania e imprescindível como estratégia de elevação cultural do povo brasileiro.

Ressalta-se também a insuficiência e, por vezes, inadequação da formação inicial direcionada para a educação de jovens e adultos, assim como a dissociação entre as ações de formação continuada e as necessidades da prática polivalente do professor.

É sabido que as exigências quanto à formação docente não surgem do nada, apesar de, às vezes, serem consideradas desumanas, conforme as cobranças ecoadas na voz das agências internacionais, que indicam início e fim para que o processo transcorra, compreende-se a necessidade do professor atualizar-se, no sentido de ministrar um ensino que corresponda à formação do cidadão conforme a evolução social deseja. Consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são apresentados como critérios para formação do educador:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Refletindo conforme o exposto na referida Lei, a formação dos profissionais da educação em geral e dos docentes deve se voltar aos objetivos traçados para a Educação Básica. Vale dizer que esses objetivos e conteúdos de qualquer curso ou programa de formação inicial ou continuada de professores devem se pautar segundo os objetivos do ensino a que se propõem.

Portanto, repensar a atuação docente além da sala de aula torna-se crucial, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins. Todavia, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa procedimental e atitudinal dessa prática, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma “visão de mundo” estagnada. Porque, ser professor, é muito mais que ser um profissional do ensino.

### 3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA: APROFUNDANDO OS DIFERENTES ENFOQUES

As reformas propostas e efetivadas no campo da educação, primordialmente aquelas que pensam a formação docente, seja ela inicial ou continuada, partem de um contexto. Essa temática, por sua vez, tem assumido diferentes enfoques, por isso, nosso interesse em aprofundar a discussão acerca das transformações sociais, evidenciadas em desafios que surgem nesse cenário.

Para tal, nossa intenção é pontuar a realidade pensada diante das políticas de formação continuada com o intuito de contribuir para a discussão a respeito da reflexão como um componente desse processo em âmbito da educação básica, brasileira. No entendimento de Esteve (2004) para que haja excelência no ensino, é preciso qualificar o professor.

O Brasil, signatário das políticas educacionais pontuadas pelo Banco Mundial a favor da eficácia no ensino, prioriza segundo Silva (2002, p.108), a “melhoria das habilidades dos professores em técnicas de salas de aula”. Essa

premissa diverge do novo papel social do professor e sua formação por meio de estratégias aligeiradas e conteudistas, que pouco tem contribuído para a prática docente. A esse respeito, Freitas (1999, p.30), em contraposição a esse caráter tecnicista abordado, traz um entendimento de concepção entendida como uma,

Concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações, principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas. Entretanto, o que se constata é que, durante muito tempo, esta sustenta um modelo passando a suprir as lacunas existentes na formação inicial docente de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos adquiridos em cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.

Assim para as ações de formação são incorporadas denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondendo a uma ideologia concebida na visão tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro. Nesse entendimento, os professores se firmam meros consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores atuantes do processo educativo, tampouco gestores da sua própria aprendizagem.

Em se tratando da profissionalização do educador de EJA, tem se tornado comum nas práticas educativas, nos fóruns de debate, esse professor ser considerado pensante, capaz de refletir, construir e propor novas concepções e práticas de sua própria formação continuada que enriqueça seu fazer pedagógico.

Essa divergência na operacionalidade se instala tomando por base a ação do voluntariado desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, ação essa que passou a ser alvo de severas críticas por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população.

Passados mais de dez anos, por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação docente específica, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais desveladas, explícitas e generalizadas.

O inciso VII do art. 4º da LDBEN 9.394/96 estabelece a necessidade de apurar melhor o olhar frente às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Nessa preocupação, pontua-se a exigência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (p. 58).

O relatório da organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) sob a presidência de Delors (1996) apresenta estudos que apontam os desafios e direção da educação, rumo ao século XXI, assinala que é vital ao professor vivenciar uma nova relação com o educando, rejeitando o papel de "solista" ao de "acompanhante". Esse direcionamento pressupõe que o novo professor deve ser aquele que auxilia o aluno a desenvolver competências efetivas rumo ao conhecimento e ao senso crítico.

A atual legislação brasileira sobre educação mencionada na LDBEN 9.394/96 preconiza obrigatoriedade, aperfeiçoamento, bem como períodos destinados para os estudos firmados na carga horária de trabalho de forma remunerada, sendo estabelecido que a administração priorize programas de capacitação para todos os professores em pleno exercício. Essa preocupação estampa-se no inciso I do artigo 60 do referido instrumento legal, ao citar que a formação docente terá como fundamentos, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante **capacitação em serviço**" (destaque nosso).

No artigo 61, e único, fica revelada a preocupação do Estado diante da forma e maneira que deve ocorrer à capacitação, explicitando a formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica que terá como fundamentos: [...] II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

É ainda a LDBEN/96, em seu artigo 67, sobre a formação continuada que assegura e propõe: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Essas considerações destacadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros aportes legais são meios para a garantia da formação continuada que deverá ser praticada por todos os organismos das secretarias estaduais e municipais de educação, devendo estes buscar parceria com universidades e instituições de ensino superior. Isso porque, as instituições formadoras têm destacada participação devendo, pois, oferecer e contribuir para uma qualificação dos profissionais que irão atuar com EJA, uma vez que almejam garantir uma educação de qualidade e “[...] as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo” (BRASIL, 2000b, p. 58).

O que se vivencia na prática é que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas considerando-se a relevância que tem ocupado o tema nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos.

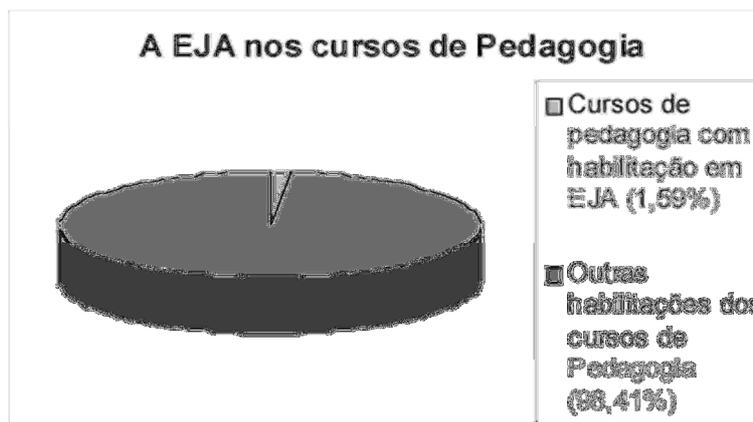
Dessa forma, alguns governos municipais e estaduais lançam mão de iniciativas comuns promovendo ações de "capacitação" do corpo docente por meio da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto, o que para Moll (2004), o descaso com a EJA, pode estar, aos poucos, começando a ser revertido pela ação local dos municípios e seus parceiros.

Nesse sentido, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, necessário se faz propiciar uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada, eficaz. Sobre isso, assevera Machado (2000, p. 16) "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar

os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja, nos de pós-graduação e extensão".

Segundo dados divulgados pelo INEP no ano de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA, estando três dessas na região Sul, três na região Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam novo cenário destacando o aumento, ainda que mínimo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: assim, das 612 anotadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). Quadro 1.

**Quadro 1: A EJA nos cursos de pedagogia**



Fonte: INEP, 2005

A formação docente, segundo Marcelo García (1999), é uma área de conhecimento e investigação que tem por objetivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Segundo defende esse autor, esta área,

[...] estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Encontramos também orientações sobre o tema na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de responsabilidade

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para a promoção de programas de formação inicial e continuada apontada no Decreto nº 6.755/2009. No que tange a esse assunto, o Plano Nacional de Educação (2001) é meio garantidor da “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, inclusive traçando diretrizes, metas e prazos para tal efetivação.

Considerando o enfoque dado à educação, a formação dos sujeitos tem ao longo dos tempos apresentado diversos modelos, mediante pensa a sociedade e o contexto histórico da época. De modo que, se o sistema pretende formar pessoas tão somente para reproduzir aquilo posto socialmente como valores, crenças, organizações, ignorando esse sujeito presença ativa, questionadora, que pensa seu mundo e com ele estabelece relações, propondo mudanças, transformações, portanto, dependendo dos modos conceituais dadas à formação continuada, essa poderá ser vista sob o ponto de vista de apenas preencher lacunas deixadas pelo sistema escolar, como simples atualização ou atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Outra concepção se dirige para as imagens construídas para o professor senão, vejamos: como investigador, intelectual crítico, técnico, *expert*, sujeito esclarecido que toma decisões. Nessa seara da formação, Contreras (2002), referencia mais pela autonomia docente, apresentando uma classificação cujas orientações consideram o professor como profissional técnico, como profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico. Para Pérez Gomes (2001), há três enfoques na perspectiva da formação docente:

**Enfoque prático artesanal** – transmitida de geração em geração, pelo contato direto ao longo dos anos, cujo processo se utiliza da indução e socialização para o aprendiz, mediante a experiência acumulada do mestre. O produto é um professor especialista em conteúdos do ensino e um artesão na maneira de vivenciar essa prática. Esse profissional perde parte de sua autonomia em oferecer ações de fato educativas, para praticar somente as atividades culturalmente institucionalizadas;

**Enfoque técnico academicista** – Aqui, embora trate-se de duas concepções diferentes, segundo o autor tendem a formar uma só. Essa afirmação se volta para uma intervenção onde conhecimento especializado não se deriva da prática docente, mas de agentes externos que comandam a intervenção técnica

produzindo um profissional subordinado ao conhecimento especializado ditado pelos roteiros científicos conforme a intervenção.

**Enfoque reflexivo** – esse entendimento alia o conhecimento pedagógico do professor à construção subjetiva e idiossincrática adquirida ao longo de sua trajetória pessoal partindo da premissa de que o ensino é uma atividade que se desenvolve em cenários singulares, seguindo um contexto, não admitindo, portanto, a aplicação de técnicas, uma vez que vem legitimado de forma experimental reflexiva e democrática nesse processo em construir e reconstruir a prática educativa. O contraponto desse postulado vem através de Contreras (2002), Pérez Gómez (1998) que comentam não ser possível, nesse enfoque, perceber a autonomia profissional com uma postura reflexiva, nem uma intervenção nessa realidade. É Pérez Gomes (1998, p. 372) segundo Grimmer (1989), que pontua sobre reflexão docente, três perspectivas diferenciadas:

a) Reflexão como ação mediatizada instrumentalmente. A reflexão nesse cenário cumpre apenas a função instrumental para melhorar propostas e métodos, embora elaborada por especialistas externos;

b) Reflexão como processo de deliberação entre diversas, e com frequência confrontam orientações de ensino. Aqui, os fenômenos educativos são considerados em seu contexto, porém a fonte de conhecimento vem de avaliação externa;

c) Reflexão como reconstrução da própria experiência — nesse postulado, vale a experiência que vai dar base a um processo de reconstrução onde:

(1) A reflexão propicia a reinterpretação de situação antes ignorada, dando novo significado; 2) reconstruir-se a si mesmo como professor, despertar para a formação do conhecimento, seus afetos e suas estratégias de atuação; 3) reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino. A reflexão pontua a criticidade e as razões e os interesses individuais e coletivos subjacentes ao questionamento sobre os valores éticos, interesses políticos dão base aos pressupostos teóricos podendo estes, ser considerados básicos e indiscutíveis?

De fato, Pérez (1998) alerta que o conhecimento é um processo dialético, uma vez que é possível ao professor construir seu conhecimento no diálogo. E, assim, esse conhecimento vai gerar novo entendimento propulsou de uma prática transformada. Do ponto de vista desse último item, a reflexão possibilita ao professor provocar a emancipação humana, pois a prática educativa e o conhecimento são constructos sociais que respondem aos diversos interesses políticos e econômicos contingenciais, propício a mudar o rumo da história. Contreras (2002), sobre essa

proposta de formação, tendo por base a reflexão como processo crítico considerando as práticas, os valores e instituições sejam problematizados, isso porque:

Ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é (CONTRERAS, 2002, p. 203).

A reflexão trazida por Contreras (2002) nos diz que a formação reflexiva não pode restringir-se apenas à sala de aula e seus conflitos. Assim também pensa Perrenoud (2002, p. 55), “[...] a prática reflexiva não se limita à ação; ela também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes. Refletimos sobre o como, mas também sobre o porquê”.

As exigências trazidas pelo contexto atual apontam a formação continuada como fator essencial para que ocorra o avanço econômico e social, mesmo não sendo alvo de considerados investimentos até os anos 1990, essa passa a receber investidas pontuadas na rubrica de “educação continuada” ou “formação continuada”.

Essas conceituações variam conforme o olhar da sociedade em que esteja inserido. Gatti (2008) explicita que o significado da expressão pode se voltar para cursos formalizados e estruturados em nível de após a graduação. Para essa autora, essa definição tende a abrigar cursos de extensão, formação que emitem diplomas profissionais, em nível médio ou superior. Segundo a mesma autora, isso ocorre porque o poder público não exige credenciamento ou reconhecimento formal. O que deveria ser uma ação aprofundada tornam-se iniciativas de suprimento diante de uma formação precária. Por isso, explica:

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização em aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Nesse texto dissertativo, optamos por considerar a concepção de formação continuada. Seguindo o contexto histórico da época na qual se insere o

processo educacional, desde as últimas décadas do século XX, a formação continuada de professores vem sendo intensificada pela comunidade científica por meio de simpósios, congressos, conferências, seminários e pesquisas. A maioria dos trabalhos situa a escola e o professor como elementos imprescindíveis a orientar a inserção das novas gerações na sociedade mundializada.

Apesar dos avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores ainda se apresenta como um desafio para as políticas governamentais e também para as instituições formadoras desse segmento. Para (GATTI, 2009) o conceito de formação docente como mero processo de atualização parece não ter dado lugar a um conceito de formação continuada que propõe a construção de saberes e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão. Nóvoa (1992, p. 10), ao dissertar sobre as histórias de vida dos professores, ressalta que "esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica".

O desafio é fazer com que a formação continuada seja um espaço que favoreça a formação de professores que reconhecem e assumem o seu papel central na implantação das políticas educativas. Um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Tardif (2002, p. 11) afirma também que "o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer".

A importância da formação docente tem sido, nos últimos anos, estabelecidas pelo Ministério da Educação como uma das prioridades, em termos de estratégia, para a melhoria do ensino no Brasil. No entanto, quando se verifica os programas em execução, percebe-se que esta preocupação se volta de forma concentrada para o ensino fundamental, alcançando a faixa etária de alunos de 7 a 14 anos, apenas.

Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe sistematizar políticas públicas que contemplem a formação continuada e que priorizem os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor. De acordo com Garcia (1999, p.11), "a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho".

Dessa maneira, basta constatar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 há muito estabelecia a necessidade de atender

às especificidades dos trabalhadores, educandos, matriculados nos cursos noturnos, o Parecer CEB/CNE 11/2000 vai explicitar a exigência de uma formação docente específica para atuar na EJA ao pontuar que: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.

Ao longo da nossa história, acumularam-se problemas decorrentes das desigualdades sociais que se refletem diretamente na qualidade da educação. Atualmente observa-se um grande índice de analfabetismo funcional<sup>20</sup>, o que demanda um esforço das instituições educacionais para minimizar as diferenças sociais advindas do processo de exclusão.

A precariedade da formação dos profissionais de EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais. Dessa forma, consideramos importante pesquisar o tema no interior do IFCE que tem assumido, nos últimos anos, a formação continuada desse educador.

### **3.2.1 Os diversos modelos técnicos de formação continuada de professores**

O tema formação docente, como já sobejamente comprovado, traz uma preocupação relevante tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, sedentas em dar respostas à complexa sociedade contemporânea. Alcançar a qualidade no ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como dedicar um cuidado especial à formação continuada desse profissional direcionando um olhar crítico e criativo.

Vimos ser este assunto atual sendo também avaliado e reformado em todos os níveis da educação brasileira, alcançando até o momento a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na pauta das discussões, o Ensino Superior. Com efeito, essa mudança requer um domínio profundo por parte dos atores que de fato conduzem o processo ensino-aprendizagem, uma vez que estas

---

<sup>20</sup> A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1978, definiu o analfabetismo funcional como pessoas que são capazes de ler e escrever coisas simples, no entanto não têm as habilidades necessárias para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

são de cunho filosófico, metodológico e sociológico exigindo assim uma postura dialética frente ao conhecimento, e a compreensão de processos cognitivos e metacognitivos, domínio do conceito de competência e sua construção na escola, entre outras exigências. Para Perrenoud (2000),

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância (PERRENOUD, 2000).

A história mostra a existência do modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes.

Segundo Candau (1998), na grande maioria das ações de formação continuada, é possível identificar as diversas perspectivas como a “clássica” que dá ênfase na reciclagem dos professores, sendo estes, “*tábula rasa*”.<sup>21</sup> A ênfase recai na atualização da formação recebida ou numa “reciclagem” quer dizer, “refazer o ciclo”. Essa autora cita a Universidade e outros espaços com ela articulados, ofertando vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício; por meio de convênios, realizam cursos específicos de especialização e ou aperfeiçoamento como reciclagem ao corpo docente. Podemos ainda citar aqueles promovidos pelo Ministério da Educação, em caráter presencial e não presencial, contando com a colaboração de profissionais ligados a diferentes universidades; há ainda aquele, onde certa universidade “adota” uma ou várias escolas próximas, estabelecendo formas específicas de colaboração para diferentes contextos.

Para Candau (1998), o termo reciclagem, diferentemente de outros interessados no assunto, é uma expressão ou termo próprio do processo industrial e aplicado à reutilização de materiais recicláveis, não condizentes com a atual discussão da formação docente.

---

<sup>21</sup> É uma expressão latina que significa literalmente “tábua raspada”, e tem o sentido de “folha de papel em branco”. Como metáfora, o conceito de *tábula rasa* indica uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato, tal como uma folha em branco, a ser preenchida.

Como se constata, esses diferentes modelos voltados para a formação costumam misturar-se uns aos outros. É ainda Candau (1998) que assevera que estão todos os modelos entrecruzados no desenho “clássico” da pretensão de formar professores, embora utilizem estratégias e incorporem avançada tecnologia educacional à distância. Não consideram o conhecimento processo contínuo que propicia ação formadora em construir e reconstruir, que se dá na prática cotidiana reflexiva e crítica. Em reação a essa concepção clássica de formação, a autora cita, defende e traça caminhos, onde estudos e reflexões surgem como perspectivas no campo da formação continuada docente e, para tal, desvela três proposições contendo eixos de investigação consensual de profissionais da área, tais como:

a) O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola. Essa observação, segundo a autora, tem base nas queixas dos professores que citam estar os cursos de formação distanciados da prática cotidiana da escola, local que é campo do aprender e reaprender, espaço de descobertas, portanto, essa ação não pode ser mecânica, repetitiva, deve sim, identificar problemas e trazer soluções, permitir a reflexão;

Sobre essa afirmação, Alarcão (1998, p.119), afirma não ser a escola somente objeto de reflexão, mas lugar em que aconteça a ação, os questionamentos, a observação, podendo ali decidir e experimentar. Nessa perspectiva, afirma a autora:

[...] se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na corresponsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a caduca escola, a ser inovada.

Nessa linha de discussão, onde o lócus privilegiado de formação é a escola, Nóvoa (1995, p.28), expressa que:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de investimento educativo dos projetos de escola.

Por fim, se tivermos a escola como lócus privilegiado para a formação docente, certamente que todo esse espaço será beneficiado. Candau (1998) aponta

que essa prática favorece processos coletivos de reflexão com a devida intervenção no campo pedagógico, propiciando a partilha e a socialização dos profissionais, rumo à construção de um processo identitário.

b) O saber docente como foco da ação. Em se tratando de formação continuada, todo o processo deve priorizar o saber que traz o docente, o reconhecimento e a valorização deste profissional;

Dados pontuados por pesquisas sobre formação docente estão sempre ressaltando a importância que se deve dar à prática pedagógica. Tomando por base os estudos no Grupo de Trabalho da ANPEd, ali encontram-se afirmações sobre a necessidade em valorizar a experiência do professor, seu saber docente. Se assim não procederem as instituições formadoras, incorrerão em propostas sem resultados efetivos. Sobre essa discussão, Tardif (2002) e colaboradores, refletem que:

[...] o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Para esse autor acima citado, o saber docente vem proveniente de diferentes fontes, tais como: **saberes disciplinares** que permeiam a vida dos docentes por meio dos cursos, transmitindo conhecimentos de história, literatura, ciências, enquanto os **saberes profissionais** vêm por meio das instituições formadoras, das faculdades de educação, os institutos federais, aonde são relacionados, aos métodos didáticos, às teorias de aprendizagem. Os **saberes curriculares** correspondem aos discursos, conteúdos e métodos, cuja base forma na instituição escolar os saberes sociais, são os programas escolares. Conta-se ainda com os **saberes experienciais**, diz-se daqueles acumulados ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de cada professor, de sua experiência individual e coletiva, formando o saber fazer e o saber ser, adquirido em função de sua prática diária, de sua biografia. É ainda Tardif (2002) que provoca a reflexão sobre essa relação dos professores em virtude dos diferentes saberes, comentando:

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os

professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2002, p. 48).

Para Candau (1998, p. 59) nas ideias de Tardif (2002),

É fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

Também, Nóvoa (1995, p. 27) vem se posicionar sobre essa temática, pontuando que:

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir da valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes, ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Em virtude do acima especificado, as colocações efetivadas dão ideia que a formação deve ser entendida como um processo continuado, que permita dar respostas às necessidades reais colocadas pela práxis educativa. Com efeito, as experiências dos professores devem ser consideradas eliminando o postulado racionalista o qual define que todo novo saber direciona a novas práticas.

c) Para melhor desenvolver essa formação continuada é mister fugir da padronização e de situações homogêneas, considerando as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do magistério.

Essa temática, presente no eixo final das considerações de Candau (1998), em relação à formação docente, encaminha suas reflexões para o ciclo de vida no campo do desenvolvimento profissional, identificando por meio de outros estudiosos haver etapas básicas que destacam o sentido da docência, a conhecida “carreira” cujo início se dá pela entrada nessa ação, etapa de sobrevivência e descoberta seguindo para a fase de estabilização que permite a identificação e segurança profissional. A seguir vem a fase da diversificação, quando se questiona, experimenta, se efetiva buscas plurais com o distanciamento afetivo para finalmente alcançar o recuo nos investimentos e interiorização, momentos próprios do encerramento da carreira profissional. São estas as tendências gerais do ciclo de vida dos professores. Dessa forma, Mizukami (1996, p.68) afirma que:

Os estágios referentes à carreira e às decisões a ela relativas necessitam ser analisadas em seu próprio contexto: parte-se, pois, do pressuposto de que não há um processo único de socialização profissional, mas tantos quantos forem os professores, e a partir deles tendências gerais poderão ser consideradas, assim como suas especificidades (MIZUKAMI 1996, p.68).

Tardif e Raymond (2000, p. 239), sobre essas tendências, observam que a construção dos saberes se efetiva ao longo da carreira no magistério, fomentando a ideia de um domínio progressivo das situações de trabalho e da construção da identidade profissional, apontam que: partindo dessa discussão e as colocações dos citados estudiosos, que asseguram não ser possível ignorar as especificidades docentes no que se refere à formação continuada de professores, é de bom alvitre reconhecer e discutir o ciclo de vida desses profissionais como processo heterogêneo, haja vista as necessidades docentes não ser comum a todos os professores, nem se encontrarem na mesma trajetória profissional, uma vez refletem os autores (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 239):

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu pessoal*, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um *eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

A estudiosa Candau (1998, p. 64) entra nessa conversa pontuando que :

Esta preocupação com ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Diante dos eixos acima descritos, analisados por especialistas da área, comprovando assim, a necessidade de uma nova formação continuada efetiva, permeada em outras abordagens, rompendo assim com o silêncio reinante. Essa temática não se encerra aqui, sendo de bom alvitre ampliar as discussões e as preocupações para que assim seja revista toda problemática acarretada e assim ressaltar suas falhas e as possibilidades de um novo modelo. Como processo

inconcluso, é merecedor de novo olhar do gestor público como órgão disseminador de políticas de formação de professores.

Somos sabedores baseados em estudos divulgados que o profissional é o primeiro interessado por sua qualificação. Assim sendo, deve gerir sua própria formação. Para asseverar essa afirmação, vamos encontrar Ibiapina (2004, p.127) afirmando que: “a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional”.

Como afirma Candau (1996, p.150),

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Na percepção do Professor 2, egresso da ação formativa no IFCE, sobre o professor dessa modalidade, muitos consideram ser uma educação "menos importante" do que as outras, parece também se refletir no espaço que essa formação ocupa na Instituição. Sobre seu ponto de vista em ser professor de EJA, diz que havia muitas interrogações: "não tinha muito valor porque sempre houve a ligação entre a formação e o mercado de trabalho, então não se escutava falar na EJA, nem quem era este profissional, o que realizava".

Esses depoimentos remetidos pela memória dos professores egressos do curso de Especialização confirmam que apesar das conquistas das últimas décadas, destacando a EJA sob a égide do direito, ainda é corrente a concepção de que essa modalidade, como adverte Arroyo, é "um lote vago", marcado por um caráter compensatório ou supletivo, emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade” “para atuar”. Enfim, as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, segundo Haddad e Di Pierro (1994) se concentram no despreparo do professor:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se

também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

A não profissionalização do educador de EJA é evidenciada, assim, por um dos egressos, como o principal entrave para uma inserção profissional específica, o que na opinião da (p. 3): "eu tenho notícias da existência do voluntário na EJA, aonde muitos vão para a sala de aula fazer caridade para as pessoas que estão precisando".

A nosso ver, o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade; por isso, requer um profissional preparado para o exercício da função, de forma que as concepções dessa modalidade variam dependendo do lugar em que ela é oferecida, segundo concepções firmadas de que "qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos".

Discordando veementemente, a lógica da formação na qual cremos, tem base na concepção pensada e elaborada no espaço escolar, sendo esta processual e dinâmica cujo foco se volta às novas demandas de conhecimentos, apropriadas ao mundo contemporâneo. E como bem apregoa Freitas (2005, p.95) vendo o professor por essa ótica, fica claro, que ele tem um papel social a cumprir, papel este, que se delimita a "provocar "conflitos intelectuais", para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva" (FREITAS, 2005, p. 95).

Na EJA, a problemática da formação docente é complexa, por isso, esse tipo de formação aligeirada não atende às necessidades dos professores. Concordando com Paiva e, compreendendo que a ação formativa de cada pessoa se dá num processo contínuo ao longo de sua vida, por meio de situações diversas, adequadas para isso ou não, passamos a reflexão a seguir, sobre a formação continuada docente em EJA.

### 3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EJA: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS.

A EJA traz consigo enormes desafios educacionais. Dentre os muitos que permeiam, podemos citar o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade, a recuperação da dívida social com os alunos analfabetos e o reconhecimento da preparação do profissional que atua nessa modalidade de ensino.

Essa modalidade inserida na escolarização básica traz um constante conflito relativo à atuação dos professores e sua qualificação, tornando-se recorrente devido ao despreparo e à deficiente formação que os mesmos têm recebido ao longo da história, considerando que nunca houve uma obrigatoriedade de formação para esses alunos. Qualquer curso de licenciatura pode formar para a docência em EJA. Mas, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2000c).

Sendo uma modalidade de ensino, vem ocupando seu espaço na dinâmica dos processos educativos, embora tenha sido historicamente, no Brasil, vivenciada como apêndice de programas e campanhas de governo, atualmente está na pauta dos debates por isso, exige uma discussão em maior escala. O aluno na faixa etária da EJA está procurando a escola e o professor está convocado a preparar-se para receber este aluno.

Entretanto, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Talvez a explicação para essa configuração histórica venha da concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005).

Baseadas no que regem os planos em vigor no país, secretarias estaduais e municipais de educação passaram, de acordo com suas necessidades, a elaborar planos e metas para o trato com a EJA, para atender as necessidades dos educandos e educadores desta modalidade de ensino. Portanto, é nessa perspectiva que nos aventuramos rumo ao processo de formação continuada dos professores da EJA.

Em se tratando de EJA no Brasil, a formação continuada de professores não aparece como um aspecto importante, pelo contrário, reafirma-se como modalidade menor, apêndice do ensino regular para a qual tudo serve, bastando

fazer algumas adaptações. Deduz-se, portanto, não haver necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela. Fávero (2004, p. 27), ao refazer o percurso desta história, ressalta: “um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado”. Razão por que o investimento na formação continuada é fundamental para que o professor esteja permanentemente pensando sobre o seu fazer, buscando respostas para as indagações que a prática cotidiana propicia.

Assim, para a Educação de Jovens e Adultos, os problemas se multiplicam essa temática fica restrita em seu campo, em virtude das poucas discussões e estudos disseminados nas universidades, faculdades e Institutos Superiores de Educação. Por isso, se apresenta fragilizada, provocando uma prática pedagógica insuficiente razão por que ao longo da sua história revela tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação.

Segundo Gatti (2009) o desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, ou seja, configura-se como uma “[...] *integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola [...]*” (GATTI, 2009, p.98). Assim, para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente.

Diante desses fatos, a temática do desenvolvimento profissional de professores apresenta-se como pauta de maior relevância no âmbito educacional visto abranger desde processos de constituição do saber próprio desse profissional (formação inicial e continuada) práticas de valorização e a melhores condições de trabalho. Nesse sentido, a formação inicial, exclusivamente, mostra-se ineficiente para o desempenho do trabalho docente com qualidade frente às exigências da sociedade contemporânea, tornando-se necessária a atualização continuada para o atendimento às demandas do exercício profissional. Por isso, o investimento em formação continuada é imprescindível.

As pesquisas sobre o assunto em destaque, professor de EJA, reafirmam existir um preconceito sobre esse campo de trabalho que se apresenta carregado de estigma praticado entre docentes, comunidade escolar, secretarias de educação, e até mesmo entre os próprios alunos. O caráter de educação de segunda classe para as pessoas adultas das camadas populares pode ser verificado ainda, atualmente, em se tratando de financiamento inserido na proposta do FUNDEB<sup>22</sup>, vigorando a partir de julho de 2007, se confirma nitidamente o descompasso em que para a EJA é destinado um valor por aluno menor que aquele atribuído ao Ensino Fundamental de crianças, podendo essa diferença, como no caso de alguns estados, chegar a menos da metade (BRASIL, 2009)<sup>23</sup>.

Tais considerações evidenciam que nas propostas de formação de professores, sobretudo daqueles atuantes na EJA, seja priorizada a formação com vistas a uma perspectiva multidimensional: humana, cognitiva, pedagógica, política e social, abraçando a teoria e os saberes científico-acadêmicos aliados à prática e aos sedimentados ao longo da experiência como eixos complementares do processo de formação, o que não vem a ser uma tarefa tão simples. Como sugere Charlot (2005, p. 94),

É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que se podem articular lógicas que são e que permanecerão heterogêneas — o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo. (CHARLOT, 2005, p. 94).

Desse modo, cabe demandar uma reflexão abrangente na formação de professores em contínuo processo de aprendizagem, os quais, da mesma forma que seus alunos diante da rápida evolução do conhecimento, carecem de permanente aprendizagem individual e colaborativa (Alarcão, 2005) para que possam ressignificar o espaço da sala de aula, o sentido de seus saberes e sua função

---

<sup>22</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009.

<sup>23</sup> Conforme Anexo I da Portaria Interministerial Nº 221 de 10 de março de 2009.

social junto a um enorme contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, encontram-se em situação de desvantagem socioeducacional.

São essas evidências presentes no universo da profissão docente que levam alguns pesquisadores como Freire (1996), Contreras (2002) e Tardif (2002), dentre outros, a posicionarem-se de forma crítica frente ao modelo desenvolvido na área de formação de professores e à concepção da prática sustentada na compreensão racional-técnica e instrumentalizadora enfatizando a ação formativa e o papel do docente, cuja análise se dá pelas práticas educativas. Freire (1981, 1996, 1997) e Contreras (2002) são defensores de uma autonomia fundada na inconclusão do ser que se sabe inconcluso, no reconhecimento dos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros.

Nesse conjunto de pressupostos, Tardif (2002) compreende serem os saberes, particularmente, o experiencial, esboço de uma “epistemologia da prática docente”. Nas palavras de Contreras (2002, p. 188): “um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma autoexigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades já libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade”.

Em outras palavras, a educação, o professor e a escola constituem referência permanente para o desenvolvimento de uma nação. Em função dessa amplitude, acompanhar as novas conjunturas sociais impostas pelas rápidas transformações da sociedade, advindas do avanço tecnológico, da expansão dos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho e da globalização econômica exige do professor outras condições e requisitos de desempenho profissional com qualidade, ao mesmo tempo em que desafia a escola em relação ao cumprimento da função social, como espaço de ensino e democratização do conhecimento produzido.

Assim posto, a formação continuada passa a ser essencial no meio educacional como processo, perpassando todos os momentos da trajetória profissional e subsidiando os docentes nos enfrentamentos de dificuldades e de desafios existentes pelo contexto educacional. Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe pensar em políticas públicas capazes de priorizar a formação continuada, contemplando aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor.

De acordo com Garcia (1999, p.11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”.

A docência é tradicionalmente marcada pelo individualismo e pela solidão que pode ser, ao mesmo tempo, entendida como sinônimo de autonomia, de responsabilidade, mas também vulnerabilidade, como ressalta Imbernón (2010, p.64). Existe na maioria das escolas uma cultura individualista que precisa ser mudada. Poucas são as formas de colaboração que existem e quando existem não chegam a afetar a estrutura nuclear do ensino, ou seja, resumem-se a formas de colaboração artificial (PÉREZ GOMEZ, 1998) e meramente superficial. É ainda Imbernón (2010, p. 33), que afirma:

Os professores consideram sua turma como um espaço privado, às quais somente se tem acesso a partir de uma posição autoritária, como inspetor ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente.

Os saberes (re) construídos por professores da EJA, no contexto de processo de formação continuada tem seu valor frente à relevância da sua sistematização para o desenvolvimento e a construção de uma identidade profissional indispensável para o estatuto da profissionalização. Sobre o acima apontado, Josso (2004, p. 41) destaca que a formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade.

Consideramos a formação continuada uma via de fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando o trabalho colaborativo permitindo entender o currículo escolar não apenas como um amontoado de conteúdos desarticulados e sem significados para os estudantes. Como aponta Morgado (2005, p. 272) a formação deve ser compreendida como:

Sinônimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade.

Tal perspectiva implica reconhecer a escola como tempo/espaço de investigação, reelaboração, reinvenção e de criação. *Lócus* privilegiado, portanto,

capaz de propiciar a reconstrução e avaliação de saberes, rumo ao desenvolvimento profissional, permitindo a transformação das práticas, com foco nas novas realidades e nas formas para atuar frente aos processos de ensino e de formação.

A profissão do docente tem se apresentado como de difícil execução nos tempos atuais. A sociedade vem exigindo um perfil profissional docente que, além de cumprir com sua função primeira, seja capaz de resolver problemas gerados pelas crescentes demandas de um mundo globalizado e desagregado. Por isso, ensinar é uma prática pedagógica complexa que demanda professores capazes de acompanhar os processos de mudança solicitados pela ordem social, política, cultural e educacional; capazes de compreender as condições concretas de seu trabalho na sociedade atual e a inter-relação entre contexto e prática pedagógica.

Como se pode comprovar, essa preocupação com a formação dos professores não é recente, pois, essa temática vem sendo estudada já há algum tempo pelos pesquisadores que se preocupam em diagnosticar, descrever ou construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino ou mesmo pelos educadores em geral.

A formação continuada dos profissionais da educação torna-se imprescindível como processo de aprendizado para o enriquecimento das práticas educativas. Essa modalidade formativa é inerente à natureza do trabalho pedagógico, pois a docência é fundamentalmente um conjunto de relações personalizadas com os alunos, cujo fim é obter a participação em seu próprio processo de aprendizagem e atender as suas diferenças e necessidades.

Essa temática, considerando-se as reformas curriculares efetivadas nos anos 1990, pontua desafios que não foram adequadamente solucionados pelas instituições formadoras nos currículos das licenciaturas, transcorreu então, um considerável desenvolvimento de programas de formação continuada cujo objetivo era somente oferecer capacitação para implantação de reformas educativas. GATTI e BARRETO, (2009, p. 201), confirmam que esse processo de formação não alcançou os resultados esperados porque,

[...] Entre as razões invocadas estão à dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

Sendo assim, alimentar a ideia de que a formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas e não por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas apresentada por Nóvoa (1995), ainda se faz ausente da maioria dos processos de formação continuada no Brasil. Para Gatti, (2009), o conceito de formação docente como mero processo de atualização parece não ter dado lugar a um conceito de formação continuada que propõe a construção de saberes e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão.

Assim, o desafio é transpor as barreiras surgidas e fazer com que a formação continuada seja um espaço que favoreça uma formação que reconhece e assume o seu papel central na implantação das políticas educativas. Um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente.

Percebe-se constantemente a preferência sobre as práticas pedagógicas e o professor, objetos de análises constantes por estudiosos da área, assim, diversos autores se debruçam sobre o trabalho docente segundo perspectivas metodológicas voltadas para o ensino como prática social, abolindo-se a visão tradicionalista, do professor como mero transmissor do conhecimento, modelo fadado à extinção. Lüdke (2001, p.5), tratando sobre o tema da formação de professores, afirma que,

O desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

Sobre o tema, Perrenoud (2006, p.41) afirma ser necessária uma fundamentação teórica consistente e contínua na formação do professor, que lhe permita “ser um pesquisador com o propósito de analisar o resultado do seu trabalho, a fim de apresentar uma participação crítica ao longo do seu empenho profissional”.

O desenvolvimento profissional dos professores deve, portanto, priorizar os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor, pois o processo de formação não deve ser entendido apenas por um acúmulo de cursos, palestras, seminários e congressos. Embora a participação do professor nesses eventos tenha sua

importância no crescimento profissional, pode, por vezes, não considerar as necessidades cotidianas do docente na escola. De acordo com Nóvoa (1992),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento. (Nóvoa, 1992, p.13).

Segundo Gatti (2009), o desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, ou seja, configura-se como uma “(...) *integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola (...)*” (GATTI, 2009, p.98). Assim, para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente.

A partir desta premissa, deduz-se que a formação continuada busca o fazer pedagógico amparado pelo conhecimento, subsidiando o professor com eixos firmados pela teoria e prática, assim, efetivamente, poderá avançar na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo, (2002, p. 42),

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Para Guimarães *et al* (2004), a formação de professores para atuar na EJA deve ter em vista uma relação pedagógica de proximidade com os sujeitos, trabalhadores ou não, devendo ter em conta experiências de vida que não podem ser ignoradas. A formação continuada dos docentes dessa modalidade deve, portanto, contribuir para que consigam apropriar-se da riqueza cultural dos estudantes e das potencialidades criativas desses.

Perante os novos desafios colocados às instituições educativas e à docência, as tarefas de planejar, selecionar metodologias, construir instrumentos de avaliação e gerir a

sala de aula requerem dos professores o domínio de saberes, que se apresentam complexos, não se limitando à transmissão de conhecimentos.

O mundo escolar de hoje exige que se reconheçam “as diferentes trajetórias de vida dos educandos” e que se tornem flexíveis “os conteúdos, os objetivos, as formas de ensinar e de avaliar”, em outras palavras: que se contextualize e recrie o currículo (SILVA, 2003, p.13). Pensar a formação de professores implica então em reconhecer, como também destaca Gatti (1996, p.88), que o professor,

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Esse valor atribuído à educação exige um profissional cada vez mais qualificado, preparado e apto às mudanças prementes da sociedade atual, o que faz cada vez mais necessário destacar a relevância da formação continuada. A literatura bastante plural sobre formação de professores parece apontar uma tendência de enfoque, ora na teoria, ora na prática, bem como no aproveitamento de experiências profissionais na área como quesitos essenciais para a docência.

Na análise desse tema, é necessário considerar ainda que essa atividade é exercida no cotidiano, no dia a dia escolar, no qual se dão as relações e emergem as necessidades imediatas para as quais o professor precisa encontrar soluções. Tal perspectiva implica reconhecer a escola como lugar tempo/espaço de investigação, reelaboração, reinvenção e criação. Lócus privilegiado, portanto, da (re) construção e a avaliação de saberes. Dentre as ações para a formação continuada de professores da educação básica o MEC através do governo federal lança o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Segundo Gadotti (2000, p. 19), “os Educadores de Jovens e Adultos podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo **paradigma civilizatório** ao assumirem o papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade”.

### 3.3.1 A formação continuada por meio de cursos

Estar amplamente comprovado por contribuições dos estudiosos e pontos discutidos que a formação continuada de professores merece uma especial atenção e assim possa vir a gerar respostas efetivas às inquietações daqueles que estão cotidianamente nesse processo educacional. Igualmente ressalte-se, é preciso romper com paradigmas que sustentam ser o professor “tábula rasa” desprezando seu saber experiencial, tecido ao longo de seu percurso formativo.

Conhecer a contribuição de iniciativas governamentais de formação docente na educação de jovens e adultos, mais especificamente, a oferta propiciada pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA implantada em nível nacional a partir dos anos de 2005 a 2008, nas unidades escolares dos Centros Federais de Educação Ciência e Tecnológica que ofertavam cursos nessa modalidade antes do Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL. MEC, 2006).

Tendo em vista que esse estudo parte de uma proposta de formação continuada, “Curso de Especialização Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA”, se esta ocorre por meio de cursos, é outra possibilidade de atualização representando a participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. Para tal, nos apoiamos nos estudos e contribuição de alguns pesquisadores interessados na temática. Embora Candau (1996) esclareça que, nos últimos tempos, tem-se reagido a essa concepção clássica de formação e não tenha se aprofundado nesse eixo, afirma que:

Nessa perspectiva, o lócus de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços por ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional (CANDAU 1996, p. 141).

Nos dias atuais, o avanço da ciência, da tecnologia, da globalização e dos processos de produção, destaca e valoriza o conhecimento. Sendo o professor o mediador da construção desses conhecimentos junto ao alunado, precisa estar constantemente buscando aperfeiçoar-se para que possa atuar no mercado de

trabalho de forma competente, dinâmica e inovadora. Dessa forma, o professor não pode parar no tempo e espaço.

Marcelo García (1999, p. 193) em seu entendimento sobre formação continuada traz a seguinte conceituação:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [destaques do autor].

Para além dessa compreensão já amplamente ressaltada nessa discussão, a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sendo este detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu próprio ofício. O desafio atual, segundo NÓVOA, (1992, p. 27).

Está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

O modelo de formação docente para Marcelo (1999) está relacionado a um desenvolvimento profissional por meio de treino, pois, pretende que o professor tenha domínio de competências trazidas e ensinadas por especialistas, fora do ambiente escolar, geralmente ofertado para grande grupo de docentes. Sabe-se ainda, e este autor também afirma, que essa modalidade é a mais usual. No Brasil, esse modelo é realidade no meio formativo docente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (2001) também apresentam perspectiva de formação continuada apontando que:

A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (p. 37).

Não é que seja de todo um mal para a formação, há contribuições a ser destacadas como as condutas didáticas e técnicas que merecem ser praticadas pelos docentes que poderão rever suas práticas e aprender novas condutas ainda

não experimentadas. Com efeito, essa crítica recai, sobretudo, diante de determinadas competências e conhecimentos que só se aplicam a um processo de treino e ainda tem uma excepcional relação custo/benefício.

Aliam-se ainda às formas sempre teóricas, pouca ou nenhuma flexibilidade para adaptação dos conteúdos aos participantes como também os resultados não contribuem efetivamente nem trazem impacto na escola. Uma proposta de formação continuada por meio de cursos, conforme Marcelo (1999), direciona nosso olhar rumo ao planejamento para definir quais atividades caberiam nesse modelo e assim viessem a colaborar com o desenvolvimento profissional docente.

Para esse autor, as diferentes ações de desenvolvimento profissional não são sinal de garantia para um determinado interesse conceitual, uma vez que aos demais modelos também cabem interesses técnicos, práticos ou críticos.

É ainda Marcelo (1999), citando os diferentes modelos de desenvolvimento profissional, conforme o interesse, que aponta:

- a) Orientação tecnológica, acadêmica, nesse item a instrução é direta, centrada na aquisição de competências, retiradas da investigação;
- b) Orientação prática, interpretativa, cultural, cursos centrados em temas didáticos, incluindo aí estratégias de autoanálise, reflexão da prática por meio de biografia, diários, casos, isto é trazem conteúdos de conhecimentos procedimentais;
- c) Orientação social reconstrucionista diz-se daquele modelo de conteúdos com foco na diversidade, na educação multicultural, na coeducação. Tem por estratégias a autoanálise por meio da biografia, diários, casos. São cursos introdutórios podendo ser seguidos de seminários de aprofundamento.

Recorrendo a literatura bastante plural sobre formação de professores, confirma-se que parece apontar uma tendência de enfoque, ora na teoria, ora na prática, bem como no aproveitamento de experiências profissionais na área como quesitos essenciais para a docência. Alguns autores apontam que a formação de professores deve privilegiar uma abordagem voltada à função social da escola e de seus agentes educativos (TARDIF, 2003; PERRENOUD, 2001; ARROYO, 2000; REALI e MIZUKAMI, 1996).

Segundo Ferreira (2001, p.72) “o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas”. Portanto, é fundamental, de acordo com Ferreira (2001, p.72), “... que a formação produza efeitos na concepção e nas práticas dos professores como profissionais”. Nesse sentido, buscamos no presente trabalho, levantar algumas reflexões sobre as necessidades formativas dos docentes atuantes na rede municipal da região metropolitana de Fortaleza a partir de um programa especial de formação continuada de professores, objetivando especificamente: conhecer por meio do relato oral de seus egressos, a contribuição na formação dos docentes da modalidade de jovens e adultos, no que se refere ao aperfeiçoamento profissional dos docentes. Isso porque, a partir do estudo realizado, queremos trazer contribuições sobre a temática que historicamente tem sido alvo de poucas pesquisas e iniciativas de ação, o que colabora para a necessidade de evidenciar novos dados e campo de atuação teórico-prática.

A formação continuada é direito previsto em Lei (BRASIL, LBD 9394/96), que tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento profissional por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual), segundo regem os artigos: Artigo 87 (das disposições transitórias) — Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação à distância.

Essa mesma lei LDB 9.394/96 determinou que a formação de professor para a atuação na educação básica deva ser preferencialmente com licenciatura de graduação plena tendo continuidade de seu aperfeiçoamento e atualização, vinculada aos planos de carreira. Para a licenciatura plena e até de pós – graduação abre-se um novo espaço de formação: os Institutos.

A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 70) que versa:

[...] A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

O trabalho docente, entretanto, é construído por diferentes fatores interligados. Cada vez mais, os professores são solicitados para serem criativos, autônomos, mediadores da prática pedagógica, com capacidade de discernimento na escolha de métodos de ensino e de tendências conceituais na sua área de especialização. No entanto, permanece em evidência a enorme distância entre o que o conjunto normativo-legal preconiza como desejável para definição desse novo perfil e a formação ofertada nas instituições de ensino superior, pois estas ainda não foram capazes de preparar, até agora, esse novo profissional.

### **3.3.2 O proeja e a formação de professores da educação profissional de jovens e adultos no IFCE: ações, tensões e realidade.**

Nessa parte do texto tecemos algumas considerações sobre o Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos, destacando alguns aspectos representativos daquela realidade. O PROEJA surge num cenário em que o Governo Federal, por meio do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, resolve atender às demandas da sociedade por cursos técnicos direcionados ao público da EJA,

O PROEJA é amparado através do Decreto nº 5.840/06 que rege até então as ações desenvolvidas no Programa. Segundo a LDB 9394/96, cada instituição é responsável pela capacitação de seus servidores dentro da política interna de capacitação de pessoal e é nesta perspectiva que o IFCE vem promovendo desde o ano de 2006 o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em PROEJA. Este novo desafio que é a formação dos professores e técnicos que atuam ou atuarão com os sujeitos da EJA é um dos pontos fundamentais adotados pela instituição para a transformação de sua realidade e dos alunos.

Segundo o Projeto Político do Curso, ele está formado pela carga horária de 360 horas acrescidas de 80h/a dedicados à orientação para o Artigo Final cuja finalidade é capacitar educadores para o trabalho com o PROEJA, bem como incentivar a implementação do curso no estado do Ceará, fortalecendo a possibilidade de se firmar uma Política Pública para o referido programa. O curso é financiado pela SETEC/MEC, executado em formato presencial.

Vale recordar que esses cursos são oferecidos em todos os estados brasileiros e a pesquisa da qual extraímos alguns recortes para esse artigo teve

lugar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE-Ceará), instituição igualmente encarregada de ofertar formação continuada para professores de Jovens e Adultos.

Privilegia-se a análise segundo a fala dos professores egressos do Curso de Formação docente, com ênfase nas narrativas da memória dos participantes, sobre a contribuição da referida ação docente e sua trajetória na EJA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) vem, desde o ano de 2006, ofertando curso destinado à formação de profissionais da Educação Básica que atuam na modalidade de EJA e estejam em efetivo exercício da docência na rede regular de ensino, nos municípios de Fortaleza, Sobral, Maracanaú, Juazeiro do Norte qualificando 445 docentes distribuídos em 12 turmas, nos anos de 2006 a 2011.

Este fato pode ser observado na descrição de um dos objetivos específicos do curso, ao definir que os valores pertinentes à atividade de docência devem ser desenvolvidos na formação, mas não expressam quais são esses valores.

Seguem na pretensão de formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento do conhecimento, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Para tanto, seus objetivos específicos são:

- Ampliar fundamentos teóricos que embasam o processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos.
- Possibilitar a apropriação de abordagens e metodologias direcionadas para uma maior eficiência das práticas educativas na EJA.
- Propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade docente.
- Incentivar a prática da pesquisa, da investigação dos modos de aprender e de vida de jovens e adultos, para o favorecimento de processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.
- Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional média e de educação de jovens e adultos.

Como público-alvo é determinado aqueles, profissionais com curso de graduação plena que trabalhem nas Redes Públicas de Ensino e atuem na educação profissional e/ou na modalidade de educação de jovens e adultos ou que venham a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrem esses cursos.

Nos anos de 2010 e 2011, conforme aponta o quadro abaixo, foram ofertadas 80 vagas, sendo 40 destinadas para Fortaleza e 40 restantes para Maracanaú, distribuídas em 02 turnos.

**QUADRO 2 – Vagas ofertadas nos anos 2010/2011 para curso de Especialização em EJA no IFCE.**

<b>TURMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>ALUNOS POR TURMA</b>
<b>1</b>	Fortaleza	40
<b>2</b>	Maracanaú	40
<b>TOTAL 02</b>	-	80

Fonte: IFCE - elaboração própria – 2013.

### **Conteúdo Programático**

Para subsidiar a elaboração dos conteúdos programáticos do curso de especialização indicam-se, inicialmente, alguns princípios que sustentam a concepção de formação em nível de especialização, para, em seguida, apontar eixos curriculares que se consideram fundamentais para conformar e garantir a concepção do curso, coerentemente com a proposta filosófica e pedagógica do Programa para o qual se devem voltar os profissionais titulados nesse curso.

Um curso dessa natureza, especialização — é regulado por normatizações da SESU, do CNE, da CAPES e do INEP, sendo a observância a essas normas condição necessária para assegurar a titulação dos participantes, e por concepções de formação que orientam o currículo e as formas de desenvolvê-lo.

**Eixo curricular 1:** Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Teoria e prática da pesquisa na educação profissional.

**Eixo curricular 2:** Gestão e Produção do Conhecimento e o Letramento – Gestão democrática, Gestão de Programas e Projetos Educacionais e Avaliação Institucional.

**Eixo curricular 3:** Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e o desenvolvimento integral da personalidade.

**Eixo curricular 4:** Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Currículo como construção da prática escolar da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos. Metodologia do ensino voltada para a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

**Carga Horária – 375 h/a.** O projeto deverá conter a indicação da carga horária total em sala de aula, em atividades práticas, atividades individuais, em grupo, fora de sala de aula e no trabalho de conclusão de curso.

A carga horária total em sala de aula será de, no mínimo, 375 horas em atividades teóricas e práticas, individuais ou em grupos, seminários, etc. O trabalho de conclusão de curso (TCC) deve ser desenvolvido ao longo do período dedicado às atividades de sala de aula, sendo somada àquela a carga horária destinada à sua execução.

### **Período/Periodicidade**

O período de realização do curso, no que se refere à sua terceira turma, compreenderá 12 meses, entre junho/2009 a junho/2010. As periodicidades das aulas considerarão as possibilidades de adequação à disponibilidade dos cursistas e as realidades locais e regionais de deslocamento.

### **Corpo Docente**

Formado por 13 professores, destes 03 são mestres, dois são doutores, 08 doutorandos. Vale ressaltar que todos os professores que formam o quadro docente do curso, mantém vínculo trabalhista com a instituição IFCE.

## Metodologia

O Instituto mantém a crença de que a proposta educacional na formação dos professores deve fazer com que estes educadores possam, de maneira inteligente:

- a) avaliar propósitos de longo alcance e fins alternativos,
- b) relacionar seus objetivos aos fins almejados e,
- c) selecionar estratégias pedagógicas que se harmonizem com seus objetivos.

Com os diferentes fios que se juntam para constituir uma única peça evidenciando-se, desse modo, as possibilidades inauditas de entrecruzamento e de diálogo, de convergências e de aproximações. Nesse contexto a formação continuada para docente de EJA também se configura como um problema político, por se atrelar ao processo de controle e regulação social pelas relações que se formam entre poder e saber como diz Souza (2006).

Vale ressaltar que os documentos legais recomendam a formação dos professores especificamente para tal modalidade de ensino, porém é uma ação que não acontece efetivamente, o que ocorre na maioria das vezes, são professores despreparados para exercer essa função, em detrimento ao cumprimento legal (normativas que trazem como critérios o tempo de experiência no órgão e não na modalidade) impedindo a oportunidade de seleção e formação de profissionais para trabalhar com o segmento EJA.

### Metodologia de ensino

- Aulas expositivas dialógicas;
- Seminários; Trabalhos em grupo;
- Pesquisa na rede mundial de computadores;
- Metodologia de projetos;
- Metodologia de resolução de problemas;
- Estudo de caso;
- Estudo dirigido e visitas técnicas.

É muito recente a inserção nos cursos de Pedagogia de disciplinas que se voltam para a EJA ou que ofereçam conteúdos que contemplem discussões sobre o ensino e a aprendizagem do aluno jovem e do aluno adulto e do idoso. Desse modo, a formação do profissional que atua na EJA merece um olhar específico, haja vista

diferentemente das outras modalidades de ensino, não é contemplada por uma formação acadêmica específica.

Vimos ainda que para atender a formação desse profissional, alimentamos a crença em uma formação continuada que possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão e uma formação que potencialize o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com as transformações que vêm ocorrendo no cenário social trazido pela economia, pela cultura.

Encontramos, então, no IFCE o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada, preocupada com as transformações da sociedade e do ensino e a possibilidade de o professor vir a transformar e melhorar suas práticas educativas. Assim, buscamos construir reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a formação de professores como possibilidade de desenvolvimento dos professores da EJA que se pontua no capítulo seguinte.

A partir desta perspectiva, este texto visou colocar sujeitos que viveram/conviveram no mesmo período de formação em situações de lembranças, para que no diálogo expressassem os sentidos atribuídos a esta 'formação' na relação com seus projetos de vida, o que trouxe a importância da memória.

## **4 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFCE: O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO, CAMINHOS, TRILHAS, (RE) DESCOBERTAS, DIÁLOGOS.**

“A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. [...] Exige também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. (Paiva, 2004, p. 39).

### **4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA – CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, os sujeitos partícipes, a coleta de dados, análise e os resultados obtidos por meio da pesquisa. Nossa intenção não é dar respostas universais para o tema em pauta, a formação continuada de professores da educação básica, mas tão somente colaborar e ampliar com o debate nesse campo da educação que pensa o desenvolvimento da autonomia profissional docente por meio dos procedimentos arrolados para a pesquisa por meio da história oral temática, base teórica.

Esta pesquisa se insere no paradigma construtivista ao adentrar no mundo pessoal dos sujeitos buscando conhecer os significados trazidos nas ações humanas, na vida social e profissional, uma vez que os valores, crenças e hábitos que permeiam a sociedade propiciam a construção de um objeto de conhecimento apropriado à pesquisa, adotando diferentes abordagens na intenção de encontrar o sentido de um fenômeno, interpretando os significados dados a ele.

Nesta perspectiva, para a realização desse texto dissertativo, nossa metodologia vai buscar apoio na história oral temática, embora seja um termo amplo e que acolhe variados relatos a respeito de fatos não registrados por documentação escrita ou que se almeja complementar sob outro ponto de vista. Nessa vastidão está permeada de contribuição de diferentes áreas de conhecimento, partilhada pela história, antropologia, literatura e sociologia. Conforme declara Freitas (2002, p.15),

Essa metodologia abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir. Além de nos possibilitar o conhecimento de diferentes versões sobre determinada questão, os depoimentos podem apontar continuidade, descontinuidade ou mesmo contradições no discurso do depoente.

Para Meihey (2011, p. 82) a história oral não se trata de biografia no sentido dos textos produzidos segundo a expressão escrita, marcada por fatos notáveis da vida do entrevistado. O mesmo autor apregoa que essa metodologia “se mostra como possibilidade a cada dia mais considerada e desenvolvida por diferentes grupos que buscam entendimento de seu papel ou espaço social”. (Op. Cit, p.42). Desse modo, a história oral temática deve ser concebida como uma construção tanto de quem narra como de quem pesquisa, se considerar que, tanto o narrador quanto o ouvinte compartilham memórias, as quais propiciam o passado tornar-se presente.

Como destaca Josso (2004, p. 185):

[...] a construção da narrativa da história da formação de cada um apresenta uma primeira fase de distanciamento relativa aos priori do seu pensamento [...] é assim que a tomada de consciência das dimensões formadoras do processo contribui para a compreensão de como uma vivência se pode tornar experiência, em que é que é formadora [...] é aprender a analisar as contribuições das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações eletivas e dos acontecimentos aos quais damos forma; [...]é aprender a investir o nosso presente de tal maneira, que nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas[...].

No campo da educação, vimos diversas pesquisas qualitativas explanando estudos relativos ao pensamento do professor, suas histórias de vida, o conhecimento prático beneficiando desse modo, estudos epistemológicos da utilização das narrativas na área pedagógica bem como na área da pesquisa, lançando assim uma nova temática na averiguação da formação e também das práticas docentes. Ressaltamos ainda que o depoimento oral é um processo de recordação realizado por um sujeito individual, mas socialmente integrado.

Abrahão (2004) assegura que, a partir desse ato de reinterpretação permanente dos fatos do passado no presente é que, narrador e ouvinte “vão tecendo fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados, o que possibilita a identificação da memória como ato de criação” (ABRAHÃO, 2004, p. 211).

No que se reporta esta pesquisa, optamos pela história oral com recorte temático<sup>24</sup>, privilegiando a coleta de depoimentos orais, visando esclarecer um assunto tratado previamente, não contemplando todos os aspectos da vida dos sujeitos, mas, àquele específico, que nos leve a compreender a participação pessoal do entrevistado em determinado evento. Segundo Meihy (2011, p, 89) "dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais".

De modo que, passamos a contemplar o objetivo proposto nesta investigação que é o de compreender as contribuições trazidas pela formação continuada em EJA ofertada pelo IFCE, cuja abordagem nos encaminha às percepções e reflexões dessa formação, por meio das análises das trajetórias pessoais e profissionais de seus egressos.

Em virtude do contato com uma gama de estudiosos como (Joia, 1999; Arroyo, 2001. 2005; Gadotti, 2000; Paiva, 2004; Ribeiro, 1999; Brasil, 2001) afirmando ser a EJA um campo diferenciado das demais áreas educacionais, aguçamos nossa curiosidade em conhecer que especificidade compõe essa modalidade. Ademais, nossa convivência com esse alunado, na rede pública municipal em Fortaleza, intensificou o desejo de trilhar nessa direção.

Assim, conhecer a trajetória desses professores egressos que atuaram ou atuam nesse campo nos propicia ao entendimento dos processos de formação docente em EJA, compreendendo a construção de suas identidades profissionais, interesse neste campo, sua formação e os significados que dão ao trabalho ao se tornarem docentes de jovens e adultos.

Justificamos ainda nossa escolha seguindo Giovanetti (2005) que em seus estudos cita duas marcas identitárias desse segmento, ao pontuar a origem social dos educandos que sempre pertencem às camadas populares, confirmando que esses alunos não tiveram acesso nem permanência na escola na faixa etária devida, por isso, buscam resgatar o tempo perdido. São estudantes de trajetórias vulneráveis, excluídos e segregados, por isso muitos não planejam futuro, nem se

---

<sup>24</sup> A literatura divide a história oral em: história oral temática, tradição oral e história oral de vida. José Carlos Sebe Bom MEIHY. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 2002.

sentem pertencentes ao meio em que vivem. Contar, pois, com professores capacitados é uma questão de direito e conquista da cidadania.

É ainda o mesmo autor Giovanetti (2005), ao analisar a concepção de educação popular seguido por Romanelli (2003), sentencia que esses educandos pertencem à camada desvalida, pobre que, sequer têm atendidas questões básicas de saúde, trabalho, alimentação, educação, lazer. Daí a necessidade da educação de jovens e adultos - EJA assegurar ações de atendimento a esse público ao qual foi negado o direito à educação, apagando da história essa dívida social, eliminando o quadro de desigualdade social nos cenários escolares que estão sempre com oferta irregular de vagas ou pelas inadequações do sistema de ensino.

Por meio dos aportes teórico-metodológicos da história oral, devem caucionar reflexões em torno das possíveis contribuições trazidas pela ação formativa no IFCE ao professor atuante na EJA. A oportunidade de dialogar com os sujeitos que vivenciam ao longo de sua trajetória de vida em contexto educacional, especialmente aos que lidam com a educação de jovens e adultos, nos levou a optar por essa metodologia por permitir ir além do ineditismo de informações ou do preenchimento de lacunas deixadas pelos registros escritos ou iconográficos.

Muitos dos relatos obtidos por fontes orais dizem respeito a fatos não registrados por outros tipos de documentos, por isso mesmo, se deseja completar ou abordar por ângulo diverso. A fonte oral é sempre uma invocação à memória, reconstruindo um passado pela perspectiva do presente, marcado pelo social.

O estudo, ao situar-se em uma perspectiva histórica, política e social de análise, em que os fatos se inter-relacionam nesse contexto, passa a utilizar instrumentos de pesquisa tais como: o questionário, a entrevista semiestruturada e fontes documentais (diretrizes, portarias, decretos e leis), considerando-se que a metodologia pela história oral temática se articula pelo diálogo, comportando outros documentos.

## 4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Outra etapa importante neste estudo, diz-se do estabelecimento de critérios para a escolha dos sujeitos partícipes da pesquisa. São três professores egressos do Curso de Especialização em Educação profissional com vivência em EJA, entendida como aquela adquirida pelo professor, egresso do Curso de

Especialização, atuante nessa modalidade de ensino na rede pública municipal em Fortaleza.

Inicialmente idealizamos ter como sujeitos professores da Rede Municipal de Ensino que atuassem no 1º Segmento de EJA de cada regional (I, II, III, IV, V, VI) com experiência nessa modalidade acima de 06 anos, participantes de uma formação docente, ofertada pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE. Entretanto, não localizamos esse público específico desse segmento inicial. Após novo desenho, iniciamos a investigação pelo perfil destes profissionais, aplicando um instrumental de caracterização com 08 professores, entretanto, somente 3 se mostraram disponíveis para participar da pesquisa.

Assim, os 3 (três) sujeitos desse estudo são escolhidos a partir dos critérios construídos cruzados um com o outro estabelecendo a relação presente no estudo:

- a) Ser professor egresso do curso de especialização em EJA ofertado pelo PROEJA no IFCE - Fortaleza;
- b) Ter atuado nessa modalidade na docência, na formação de educadores ou, na assessoria a projetos de EJA em escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza; e,
- c) Disponibilizar-se em participar do estudo.

Esse conjunto de critérios práticos conduziu para a escolha dos sujeitos participantes, ocorrendo de forma aleatória entre os professores-alunos egressos do curso em cena. Ao longo do texto dissertativo se farão presentes por meio de suas falas e por questão ética, serão mantidos em sigilo, os nomes dos participantes, visando preservar suas identidades. Neste caso, serão identificados por nomes femininos, presentes em nosso dia a dia. Portanto, são estes, nossos sujeitos. Abaixo, explicita-se uma breve caracterização, histórico pessoal e, profissional dos sujeitos, por meio do quadro a seguir.

**Quadro 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Identificação	Formação	Gênero	Tempo de atuação no EJA	Espaço de Trabalho	Faixa etária
(Prof.1) Renata	Biologia/Ciências	Feminino	09 anos	ACEC <sup>25</sup>	39 a 48
(Prof.2) Andresa	Pedagogia	Feminino	05 anos	ACEC	39 a 48
(Prof.3) Beatriz	Pedagogia	Feminino	12 anos	SER IV <sup>26</sup>	39 a 48

Fonte: elaboração própria – 2013

Os contatos iniciais foram realizados via telefone, valendo-se a pesquisadora da intermediação do Coordenador do Curso no IFCE, que colaborou fornecendo lista de alunos egressos da ação formativa. Após verificarmos o interesse do professor e ex-aluno convidado em participar da pesquisa, eram agendados horários considerando-se a disponibilidade dos mesmos. Conforme já citado, nem todas as pessoas contatadas demonstraram interesse e disposição em participar do estudo. Esta foi uma considerável barreira impeditiva de concretizar o número ideal de participantes. Contudo, nem todos os sujeitos contatados aceitaram participar; assim, nosso grupo de estudo é constituído por cinco participantes.

#### 4.3 O INSTRUMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Para efetivar esse estudo, buscamos apoio na técnica da entrevista semiestruturada, com perguntas abertas. Para melhor compreensão, vimos que o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. “Vista” refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. “Entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Desse modo, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas, RICHARDSON (1999, p, 207). Para Ribeiro (2008 p.141) a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

<sup>25</sup> Associação de Cegos do Estado do Ceará – ACEC.

<sup>26</sup> Secretaria Executiva Regional – SER I

Dando continuidade ao tema, Ribeiro (2008) aponta como vantagens da utilização da técnica da entrevista, a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, viabilizar a comprovação e esclarecimento de respostas, a taxa de resposta elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura. Além das vantagens apresentadas, Gil (1999 p.118) corroborando com o pensamento de Ribeiro, diz que a técnica da entrevista apresenta outras vantagens:

- a) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que seja mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- b) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador possa esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- c) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Na própria dinâmica da entrevista o entrevistador deve ter uma postura aberta para que ambos os sujeitos possam investigar-se, aproximarem-se e se conhecerem, desvendando seus pontos de vista frente ao mundo, numa relação dialética. Assim, a entrevista ganha maior dimensão pela parceria entre eles.

A introdução da entrevista é outro ponto primordial para a sua aplicação. É extremamente importante que o entrevistado fique sabendo o que pretende o entrevistador e por que está fazendo a entrevista. Richardson (1999 p. 216-217) apresenta algumas instruções para auxiliar a quem não tem experiência no processo de entrevista:

1. Explicar o objetivo e a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado com foi escolhido.
2. Assegurar o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas.
3. Indicar que ele pode considerar algumas perguntas sem sentido e outras difíceis de responder. Mas que, considerando que algumas perguntas são adequadas a certas pessoas e não o são a outras, solicita-se a colaboração nas respostas. Suas opiniões e experiências são interessantes.
4. O entrevistado deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas.
5. O entrevistado deve falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse.

6. O entrevistador deve solicitar autorização para gravar a entrevista, explicando o motivo da gravação. O encerramento da entrevista deve ser realizado em clima de cordialidade, pois é extremamente importante que as portas fiquem abertas, geralmente é frequente a necessidade de entrevistas posteriores.

As entrevistas com os professores egressos da ação formativa são, portanto, o meio de destacado valor para as análises, propiciando momento privilegiado com os sujeitos, encaminhando para o conhecimento da realidade investigada. Embora possa se contar com variados tipos de entrevistas que se diferenciam em função de seus objetivos e condução, optamos seguindo a orientação paradigmática do estudo, a entrevista aberta semiestruturada, compreensiva segundo nos informa Zago, (2003, p. 295), pretende:

[...] “permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não possui uma estrutura rígida, isto é, questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar às investigações”.

Vale ressaltar a presença da flexibilidade nesse tipo de entrevista, porém é mister pontuar não existir propósitos prévios, traçando um ponto de partida através de um roteiro de indagações. A entrevista foi gravada, para tal houve permissão dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os sujeitos, puderam ter acesso ao material transcrito e assim efetuar suas considerações para elaboração do texto final. Para tal, a entrevista semiestruturada continha 17 perguntas, foram efetivadas em dia e hora definidos de comum acordo nos respectivos locais previamente combinados sendo constatado pelo pesquisador um clima de receptividade e confiança, necessário a esse trabalho.

Foi desenvolvida e iniciada no segundo semestre de 2013, em setembro dando-se continuidade ao iniciar do ano de 2014, por meio de uma fase exploratória objetivando realizar uma aproximação com o universo da EJA utilizando como procedimento o questionário e pesquisa documental, para caracterizar os professores e poder mapear as seguintes questões quanto: ao gênero; idade; escolaridade (formação inicial, graduação e especialização); etapa de atuação; tempo de atuação na EJA e a opinião que atribuíam à qualidade da formação profissional que concluíram.

Esse instrumento de caracterização permitiu delinear o perfil docente dos participantes que atuam nessa modalidade, ao mesmo tempo em que, auxiliou na escolha dos docentes que melhor atendesse nossos objetivos propostos na ação investigativa. Com os 03 (três) sujeitos selecionados retomamos o contato com cada um para desenvolver a segunda fase, qual seja: ouvir as histórias orais de vida temáticas coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com dezessete perguntas distribuídas em três momentos: trajetória de vida; experiência profissional e as contribuições do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na modalidade de EJA.

Através desse método buscamos coletar dados sobre a Formação Continuada para jovens e adultos e a influência dessa formação na reflexão pedagógica dos professores egressos do curso do IFCE. Para firmar esse pressuposto, Zago (2003, p. 307) assim se pronuncia:

O trabalho de campo vai sendo submetido a uma análise constante. Tendo realizado as primeiras entrevistas, é importante dar um tempo, rever o material para afinar questões previamente definidas. [...] Podemos, assim, reavaliar a produção da entrevista, modificar certas formulações, verificar aspectos aos quais não damos suficiente atenção.

Nesta fase, corroborando com Souza (2006), voltamos o olhar para o entendimento de como os professores de EJA constroem seus conhecimentos, crenças e aprendizagens elaboradas na sua trajetória de formação, compondo diferentes identidades, visto que alguns seguem os modelos determinados por uma instância superior.

Entende-se ainda que a história oral temática propicia ouvir as vozes dos professores, na qual lhes é oportunizado, citar por suas memórias, seus pensamentos, suas práticas, suas experiências. Nesses relatos estão a possibilidade de se alcançar os pensamentos subjetivos dos professores contribuindo assim para a compreensão da construção e (re) construção de suas aprendizagens.

Inicialmente, tratamos da sistematização das memórias pontuadas no momento primeiro buscando resgatar pelos relatos dos egressos, lembranças da infância, a vivência escolar para compreender as relações estabelecidas e quais eram as expectativas desses professores frente à concepção de educação que

trazem no atual contexto pautado em uma ideia de “escola para todos”; como se deu o engajamento em tal modalidade. Quais perspectivas tinham esses sujeitos sobre educação continuada, formação, memória docente, práxis?

Nesse sentido, no terceiro momento, se buscou identificar a contribuição trazida pelo curso de especialização em educação profissional, diante das expectativas e mudanças ocorridas a partir dessa formação, as crenças, os valores e as concepções que os professores possuem sobre a modalidade em que atuam; dificuldades no percurso pedagógico se há oportunidade para a formação continuada, como se deu a escolha da profissão docente, se ela esteve em seus projetos de vida, caso estivesse que narrassem o motivo pelo qual optaram pela docência e não sendo, que outra profissão teria escolhido.

Em seguida, tratou-se de conhecer quais cursos foram concluídos durante a trajetória profissional (incluindo especialização, caso tenham concluído) se é importante ter uma preparação específica para atuar na EJA se sua formação foi adequada para essa modalidade, porque escolheram o referido curso.

Parte-se, então, da contestação ecoada nos meios escolares diante da lacuna deixada no processo formativo inicial, dos educadores que atuam na EJA ampliando-se a necessidade de capacitação a fim de melhorar a prática docente por meio de formação continuada.

Deste modo, focalizamos neste estudo a contribuição dessa formação para o desenvolvimento profissional do docente que atua na EJA, tendo como referência professores egressos do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de EJA, ofertado pelo IFCE.

Desse modo, justificamos a escolha e o interesse pelo tema proposto e, Josso, (2004), reafirma que tratar das próprias experiências formadoras significa, de certa forma, narrar a si mesmo a própria história, acompanhada de suas qualidades pessoais e socioculturais. Continua ainda pontuando:

[...] é um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e / ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Nesse estudo, para a coleta utilizamos a entrevista pontuando-se ali critérios de recolhimento de dados, processamento e transcrição, a experiência de um ou mais indivíduos de uma mesma coletividade, isso porque, conforme aponta Meihey (2011), as experiências pessoais ganham sentido quando inscritas em processos de suas marcas sociais.

Sobre a entrevista, Gil (2007) revela que esta proporciona uma interação entre o pesquisador e os sujeitos do estudo através dos dados obtidos, referentes aos aspectos narrados de sua vida. É uma técnica flexível possibilitando quantificar dados, captar expressões, gestos e tonalidade na voz a cada resposta do entrevistado.

A escolha pela a entrevista deu-se com a intenção de dar vez e voz aos múltiplos e diferentes descritores construtores de suas histórias segundo as palavras daqueles que vivenciaram esse processo formativo, mediante suas referências e também seu imaginário. Agregar a trajetória do narrador permite esclarecer aspectos relacionados ao tema, conferindo maior vivacidade aos relatos, pois partem da experiência de vida desse explanador.

A metodologia em destaque possibilitou aos pesquisadores romper a clausura acadêmica que transforma a entrevista em simples suporte documental, em pesquisa social e histórica, propiciando desvelar o que Albertini (1990, p. 8) denominou de,

A riqueza inesgotável do depoimento, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contra poder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto sempre mal decifrado que é a História Humana.

Mas, no contraponto dessa técnica, Ribeiro (2008) identifica como fragilidade da entrevista: o custo elevado, o consumo de muito tempo na aplicação, à sujeição à polarização do entrevistador, a não garantia do anonimato, a sensibilidade aos efeitos no entrevistado, as características do entrevistador e do

entrevistado, o treinamento especializado que requer às questões que direcionam a resposta. Embora esse rol de limitações possa intervir na qualidade da entrevista, asseguramos que algumas delas podem ser contornadas pelo entrevistador, visto que o sucesso desta técnica depende fundamentalmente do nível da relação pessoal entre entrevistador e entrevistado.

#### 4.4 A COLETA DOS DADOS

Um dos princípios fundamentais para o trabalho de coleta de dados foi obtidos através de conversas com pessoas (relatos orais) que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em sua vida. O Roteiro de perguntas previamente estruturado serviu como um guia ao pesquisador que, na realização da coleta de dados, procurou intervir o mínimo e se organizou a partir de três eixos: Trajetória de vida; Experiências profissionais em EJA; Contribuições do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, conforme segue no quadro abaixo:

**Quadro 4: questões norteadoras da entrevista**

Base e análise	Questões
I Trajetória de vida	1. Fale sobre sua família, infância, formação escolar e profissional; 2. Relate experiências marcantes em sua trajetória na Universidade ou outro espaço de formação profissional; 3. Quando e como se deu a escolha da carreira no magistério? 4. Qual é a concepção de educação que permeia sua história de vida?
2. Experiências profissionais em EJA	1. Como você define: ser professor? 2. Fale-nos de outras experiências na docência antes de se tornar professor de EJA? 3. Antes de atuar na EJA, teve alguma experiência nessa modalidade? 4. Tem algum professor em quem você se espelhou, se espelha ou que influencia sua prática pedagógica? Explique aspectos dessa influência, se for o caso. 5. Você considera que a sua formação inicial foi adequada para atuar

	<p>nesta modalidade de ensino? Justifique sua resposta.</p> <p>6. Você recebeu alguma formação para trabalhar com esse segmento? A formação específica em EJA é indispensável para atuar nessa modalidade? Explique.</p>
<p>3. Contribuições do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA</p>	<p>1. Como você define a proposta do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA. Ele atendeu suas expectativas?</p> <p>2. Quais as principais contribuições do curso para sua prática pedagógica? Enumere as principais mudanças ocorridas a partir do curso. Em caso de não perceber tais contribuições, explique as razões.</p> <p>3. Como você se define como professor de EJA antes e depois do curso?</p> <p>4. Se tornar especialista em EJA (por meio do curso oferecido pelo IFCE) lhe garantia a superação de dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade?</p> <p>5. Há na escola que você trabalha direcionamento para a formação continuada? Como esta acontece em sua vida profissional?</p> <p>6. Gostaria de acrescentar algo mais?</p> <p>7. Fale um pouco sobre você como profissional da educação atuante da EJA.</p>

Fonte: as autoras - setembro- 2013

A coleta dos dados orais é realizada na entrevista, propiciada pela conversa entre narrador e pesquisador. Não se busca a uniformidade absoluta, "a padronização dos relatos, mas a riqueza que cada entrevistado tem a contar — riqueza que não se traduz na extensão das falas, mas às vezes na citação de um fato desconhecido, na descrição de um fato corriqueiro" (Demartini, 1992, p. 47).

Além de envolver a pesquisa bibliográfica sobre o tema em pauta, a coleta de material para a realização dessa investigação se valeu das seguintes fontes: análise documental que trouxe informações oficiais sobre o programa de formação continuada ofertada pelo IFCE – Fortaleza.

#### 4.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Após a obtenção dos dados, é necessário proceder-se à seleção do que realmente vai ser aproveitado no trabalho. A análise é realizada à luz do marco

teórico, já parcialmente desenvolvido nas fases anteriores, observando os dois tipos de análise e de dados: os qualitativos e os quantitativos.

Essa ação de análise consiste na organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, que fornecem respostas ao problema investigado. A interpretação, por sua vez, tem o propósito de fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, que devem ser separados em seus aspectos básicos e submetidos a uma reflexão, (GIL, 2006, p.185). Por último, passa-se a uma reflexão sobre a informação já estruturada e efetua-se uma busca geral das conclusões obtidas.

#### 4.6 A PESQUISA: TECENDO E UNINDO FIOS QUE COMPÕE A AVENTURA DE RECONSTRUIR A HISTÓRIA DE CADA UM, DIALOGANDO COM OS SUJEITOS.

*“contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares [...] contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância”. João Guimarães Rosa. (Grande Sertão: Veredas, Nova Fronteira, 1985).*

Após percorremos um conjunto de estudos que analisam as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas, passamos a discorrer segundo a trajetória de educadores egressos de uma ação formativa procurando entender a contribuição desse processo de formação docente em EJA. Ao realizarmos as primeiras entrevistas com os docentes egressos, vislumbramos muitas outras questões que ajudam a compreender muito além das trajetórias pessoais de vida ou o período em que estiveram realizando essa formação.

Recolher memórias, registrar vozes e, por meio delas, passear nos percursos de vida e de formação pressupõe revelar escolhas pessoais, os sonhos, as ideias e práticas realizadas nesse caminhar do itinerário da formação. Os depoimentos foram coletados a partir de entrevistas temáticas, ou seja, “entrevistas que se referem às experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (DELGADO, 2006: 22), gravadas em áudio, com duração entre 1 hora e meia e 2 horas, foram posteriormente transcritas. Os entrevistados autorizaram a utilização de seus depoimentos para fins acadêmicos e de pesquisa.

#### 4.6.1 As memórias dos professores

*Tem dias que a gente se sente como quem  
partiu ou morreu.  
A gente estancou de repente ou foi o mundo  
então que cresceu.  
A gente quer ter voz ativa no nosso destino  
mandar.  
Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino  
pra lá.  
(Chico Buarque de Holanda).*

Não há educação sem professor. Tão antiga quanto a arte de ensinar é a necessidade daquele que dispensa uma parcela de seu tempo a estas atividades. Neste sentido, os testemunhos dos egressos da ação docente no IFCE são essenciais para a compreensão da realidade educativa nessa modalidade.

As entrevistas realizadas, com suas variações e oscilações, trilharam caminhos diversos e deixaram vestígios sobre representações relativas à decisão pelo magistério, o percurso formativo e profissional que os levaram a lecionar na EJA. Assim, Andressa, professora 2 rememora os fatos que a levaram a cursar a especialização em EJA no IFCE:

Posso considerar a especialização em EJA a mais relevante, pois foi onde tive mais conhecimentos teóricos. Porque a gente às vezes tem muita teoria e pouca prática [...] e a troca de experiência com outros professores me ajudaram a superar muitas dificuldades (Andressa - P 2).

Durante a minha graduação deparei-me com certos questionamentos sobre a importância dada para a formação destes educadores/professores, pois que, enquanto aluna dessa formação conheci disciplinas que contribuíram para a minha formação e algumas vezes não percebi o destaque para a relevância que a EJA merece (Andressa - P. 2)

Os depoimentos que ora se iniciam indicam que a atuação no ensino básico melhorou, segundo os subsídios adquiridos no curso de Especialização no IFCE. A partir dessas vivências passa-se a compreender as necessidades e anseios dos professores egressos. A história e as trajetórias dos professores impulsionam as formas como rememoram as suas atividades como egressos dessa ação formativa para EJA.

A primeira categoria analítica traz à memória dos sujeitos sua “trajetória de vida”, sua família, infância, formação escolar e profissional.

A narrativa da professora Renata repassa para a pesquisadora o que conseguiu acumular como experiência, fazendo com que narrador e ouvinte partilhem fragmentos que reunidos compõem sua trajetória, iniciada sobre o ambiente familiar, citando ser casada, mãe de três filhos, professora da rede pública municipal.

Nascida em Fortaleza, numa família de classe média, é a primeira filha do casal, tendo mais um irmão (*in memoriam*) que era aviador militar, uma irmã, que optou pela área da saúde, sendo médica pediátrica, o pai é hoje militar da reserva, trovador, poeta, fundador e diretor de uma escola pertencente à Corporação da Polícia Militar do Ceará e presidente de academias literárias. A mãe professora aposentada, é também acadêmica literária, uma exímia artista plástica, escritora, pianista, continua gostando de estudar, domina vários idiomas, presta serviço comunitário, dirige entidades literárias, enfim, tem muitas atividades na sua lida diária.

A entrevistada, desde criança, estudou na rede particular, inicialmente em uma renomada escola, o Colégio 7 de Setembro, instituição fundada em setembro de 1935, estabelecimento escolar padrão, onde seus alunos recebiam uma sólida formação curricular, em um ambiente de disciplina e respeito. Ainda hoje, a escola mantém o ideal de oferecer a seu alunado da sociedade cearense, uma educação de qualidade, que forma cidadãos participativos e solidários, primordialmente, valoriza o potencial de cada um dos seus educandos.

Está vinculada à rede pública municipal há 20 anos, mas, atuante na EJA no nível II, em média de 09 anos. Tem uma jornada diária laboral de 08 horas, nos finais de semana e folgas realiza diversas atividades, especialmente dedicadas ao lazer com seus familiares. Diz que o poder público deixa muito a desejar quando o assunto é formação continuada de professores, especificamente se for para docentes de EJA.

Ao evocar as lembranças desse tempo lhe afloram recordações de que foi uma aluna sem muito compromisso com os estudos, a escola embora firmada em padrões rígidos de uma educação progressista, organizada, mantendo inclusive a presença do bedel, da coordenação e da direção que vigiava a turma continuamente, atitude que despertava nos alunos certa rejeição a essas figuras.

Tinha preferência declarada por alguns professores especialmente os que lecionavam assuntos e disciplinas prazerosas, não conseguiu gostar de História,

nem de Geografia. Quando era a vez dessas matérias, geralmente, alguns alunos se organizavam para “fugir” da sala de aula, enfrentavam barreiras diversas até alcançar o portão de saída momento em que se dirigiam às escondidas ao centro da cidade, para assistir a uma sessão de cinema, coisa que despertava prazer em realizar.

Segundo Renata (Professora 1), um fato marcou sua trajetória nesse estabelecimento que zelava pela boa educação: habituados a driblar a vigilância e se dirigirem ao centro da cidade, em uma dessas peripécias, certa tarde, estando todo o grupinho pronto para ingressarem na sessão cinematográfica, no centro da cidade, foram surpreendidos pela direção da escola, que os trazem de volta ao colégio e lá chegando foram encaminhados à diretoria, onde ali se encontravam os pais de cada aluno. Não é preciso nem contar o susto e a decepção sofrida pelo grupo frente aos familiares e à direção da escola. O ato foi por punitivo, sendo uma desagradável lição, porém nunca mais o grupo sequer tentou fugir das terríveis “aulas”, diga-se lá das dependências do colégio.

Em meio a tantas traquinagens, a entrevistada concluiu o ensino fundamental passando a estudar em outra escola, desta feita, no também tradicional Colégio Cearense, administrado por ordem religiosa. O mesmo grupo de amigas formada na escola anterior seguiu a estudar no novo Educandário, mas diante das amargas experiências procuraram ser mais responsáveis com as tarefas escolares, encarando a vida e a educação formal, abandonando as brincadeiras. Nenhum professor dessa escola apresentava diferencial em suas aulas de tal modo a empolgar a turma assim como nenhum foi capaz de despertar no grupo, desejo de optarem pelo magistério.

De acordo com a Professora Renata (P.1) durante seu áureo tempo de estudante, as lembranças comprovam haver dado muito trabalho à coordenação da escola e preocupação aos seus pais. Haja vista seu desinteresse aos estudos, por isso, jamais planejou lidar com a educação, ou vir a ser professora, essa escolha só ocorreu tempos depois, quando veio a desempenhar a função de assessora trabalhista na Secretaria de uma escola da rede pública municipal. Foi durante esse período que a Professora Renata fez sua opção pela área da educação, embora essa decisão tenha sido meio inconsciente, pois nasceu em uma roda de conversa quando veio a notícia da necessidade de uma professora para compor o quadro. Vejamos suas reflexões:

O contato diário com os alunos e outros profissionais da educação, desperta o interesse pelo magistério por essa razão passei a lidar com a educação infantil nessa escola. Foi interessante, pois fui informada que havia uma carência nessa turma e com muita rapidez decidi me candidatar para preencher a vaga. Como não tinha experiência, fui buscá-lo no curso Pedagógico em nível médio e depois ingressei no curso de Pedagogia na universidade pública, curso que não conclui. E assim, iniciou-se nova fase em minha trajetória profissional que seguiu sempre nas classes com educação infantil.

No universo de cada indivíduo, o passado é trazido até ao presente pelas recordações que os próprios preservam de momentos anteriores da sua vida, nomeadamente de segmentos dos seus percursos escolares. As lembranças trazidas pela professora Renata nos encaminham para tecer um breve comentário sobre o fato de que, sendo filha de educadora, certamente que a exemplar mãe, professora, prendada e de seu pai em seu dia a dia contribuiu para sua escolha profissional embora em tempos outros, foi uma descoberta significativa para sua vida de futura docente.

Outro pormenor foi trabalhar com alunos jovens e adultos com deficiência visual. Sabe-se que a formação ofertada nas instituições formadoras está voltada para o atendimento de sujeitos idealizados, como as crianças e adolescentes, os jovens e adultos não se encontram nessa estrutura, Arroyo (2005, p.36) sobre essas concepções diz que:

O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. [...] A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade.

As inquietações e dúvidas vivenciadas em sua prática pedagógica estimulou a Professora Renata (P.1), a efetuar várias buscas até alcançar alternativas metodológicas que contribuíssem na melhoria da sua prática pedagógica que doravante seria apenas com esse alunado com deficiência visual. Seguindo o roteiro da entrevista, passou a responder sobre a concepção de educação que permeia sua história de vida:

Partindo da centralidade do educando, concebo a educação como uma ferramenta que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos, sempre com o auxílio do professor em seu próprio processo de aprendizagem, é uma ação mediada.

Quanto à sua visão sobre o ser professor, se expressa nos seguintes termos:

Ser professor não é só entrar na sala de aula, cumprimentar e começar a ministrar uma determinada disciplina que lhe é atribuída para transmitir por meio de um suposto sistema educacional. É ser responsável, ter compromisso, muito mais do que isso, o professor é um guia, um modelo que instrui, cultiva e constrói vidas. São professores, aqueles que se preocupam em transmitir uma determinada disciplina e criar um novo mundo com ela estimulando a reflexão do aluno e criando uma determinada filosofia de acordo com o tema em questão.

Sobre as experiências profissionais em EJA, afirma:

Conforme já pontuado, antes de atuar com a EJA, minha experiência foi somente com alunos da Educação infantil, experiência que considero maravilhosa e única, poder contribuir com a formação e para o desenvolvimento na primeira etapa da vida escolar de uma criança em todos os aspectos, psicológicos, intelectual, social e afetivo é muito gratificante (Renata P1).

O contato com educandos jovens e adultos foi em seguida, quando passo a atuar nessa outra unidade escolar com alunos com deficiência visual. Foi aí, segundo aponta a professora Renata, que sentiu necessidade de buscar cursos para melhor trabalhar com essa modalidade e, por sorte, surgiu a oportunidade de ingressar no curso de especialização ofertado pelo IFCE que muito agregou conhecimento teórico e prático para essa nova atividade pedagógica”.

Quanto ao item 4, ainda do segundo momento dessa entrevista, que se reporta a influência para o ser professor, a entrevistada sintetiza dizendo que em nossa vida profissional, nos deparamos com excelentes profissionais, que de uma forma ou de outra acabam por nos influenciar, mas afirma não identificar que este ou aquele professor, tenha influenciado sua decisão, especificamente.

Sobre formação inicial, aquela formação que é recebida nos cursos de graduação, a professora Renata diz que:

Em nenhum curso de graduação que passei e conclui, teve oportunidade de conhecer conteúdos que fossem direcionados aos educandos da EJA, tampouco aos alunos com deficiência visual. A formação inicial deixa espaços primordiais de conhecimento no trato com alunos que não aqueles dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. É preciso planejar, organizar, avaliar, enfim dominar outras inúmeras atividades essenciais para o exercício desta tarefa de professor. E onde se aprende essas habilidades, na formação inicial. (Renata P1).

Pensar em professores com habilidades e competência docente, necessário se faz compreendê-lo como um profissional em ação e interação com o outro, com o aluno, produtor de saberes na e para a realidade, em que a prática cotidiana se apresenta. E o local de construção destes saberes, são os cursos de formação inicial. Partindo deste pressuposto a análise dos saberes docentes, os conhecimentos necessários ao professor para poder ensinar constitui questão fundamental, tendo em vista o sucesso escolar.

Em relação à formação específica para atuar com o segmento de EJA, a Professora Renata pontua que sim e que ela mesma é quem procurou a formação, foi quando participou do curso de Especialização na modalidade EJA, que possibilitou o desenvolvimento de métodos e técnicas para trabalhar com todas as idades e assim propiciar que esses atualizem seu conhecimento, pelas trocas de experiências, podendo assim ter acesso à cultura e ao trabalho. Acrescenta ainda que:

A formação específica em EJA é indispensável, pois a formação possibilita ao professor uma participação mais ativa e de qualidade, proporcionando ao aluno seu desenvolvimento, onde podemos trabalhar conteúdos a partir da realidade social desses jovens e adultos (Renata P1).

Desenvolver ações que contribuam para a renovação e ampliação dos conhecimentos dos profissionais da EJA, através de uma formação continuada deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas com o diferencial dessa modalidade de ensino. Com isso, os docentes deverão ser preparados para a constituição de Projetos pedagógicos que considerem as características, as expectativas e a realidade da EJA. Essa formação deve, portanto, apropriar-se da riqueza cultural dos seus discentes, traduzindo-as e enriquecendo os componentes curriculares. A formação continuada de professores garante um espaço constante de discussão, de envolvimento e comprometimento com novos saberes, alternativas metodológicas e novas possibilidades de discussão com vistas à consolidação de uma identidade profissional específica para esses educadores.

Quanto ao 3º momento em que procuramos saber sobre as contribuições do Curso de Especialização em Educação profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de EJA, em suas lembranças, a professora comenta que:

Participar do curso atendeu as expectativas com certeza, pois, a capacitação para profissionais das classes de EJA faz que os mesmos possam refletir sobre sua prática sendo capazes de criar estratégias para atender a esses alunos. Que os conhecimentos adquiridos na capacitação serviram como alicerce para alcançar os objetivos na sala de aula, visando à melhoria do ensino, garantindo a todos um conhecimento fundamental, independente de sua idade.

Quanto às contribuições trazidas pela ação formativa para sua prática pedagógica, esta enumerou as seguintes mudanças ocorridas: melhoria nas práticas pedagógicas; propiciou um repensar da prática aplicada em sala de aula; melhorou a compreensão e o respeito às diferenças e ao tempo de aprendizagem de cada aluno; permitiu ofertar doravante um ensino de qualidade frente aos novos métodos; busca de novos conhecimentos para desenvolver em sala.

Sobre a definição de professor antes e depois do Curso de Especialização em EJA, assinala que antes dessa formação, havia participado tão somente de cursos na área da educação infantil. Após o curso, somaram-se riquezas de conhecimento que contribuíram para direcionar metodologias específicas e diferenciadas para o público da EJA, procurando aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. Podendo dizer, portanto, que o professor da EJA tem de estar preparado para todo o tipo de contratempo dentro da sala de aula, apresentar um perfil que se difere em muito do perfil dos demais professores. Isso porque a EJA trabalha com adultos que trazem em sua bagagem uma opinião formada sobre uma série de assuntos, bem como com pessoas que muitas vezes têm mais experiência de vida do que o próprio professor. A Professora afirma:

Assim, esse professor deve estar consciente que, ao lidar com a educação de jovens e adultos, o seu principal papel é reparar as deficiências dos seus alunos no âmbito da educação, além de firmar nesses indivíduos o papel do cidadão para que esses desenvolvam um senso crítico nítido e apurado sobre temas relevantes como política, trabalho, cidadania, problemas sociais diversos. É assim que me encontro, após o curso, capaz de responder as essas especificidades do aluno. Antes dessa formação, não conhecia nada a respeito do assunto.

Quanto à indagação sobre se tornar especialista em EJA, após a formação do IFCE, diz a professora Renata em suas memórias que:

A especialização só veio acrescentar conhecimentos importantes, tanto na vida profissional como pessoal. Os textos, vídeos trabalhados em grupo, as pesquisas realizadas, os projetos de estudo, só enriqueceram nossos conhecimentos, direcionando metodologias específicas para o trabalho pedagógico com os alunos da EJA. Essa especialização foi um mecanismo essencial para promover mudanças em minha prática pedagógica.

Como uma penúltima indagação, ressalta que na escola em que trabalha há, sim, espaço para a formação continuada, embora seja fragmentada sem consistência nos conteúdos repassados, chegando esses encontros que é promovido pela rede Pública, cansativos.

Perguntada se gostaria de acrescentar algo mais nessa trajetória história, trazida pela memória, ressalta a importância de realização de cursos sobre a EJA também para o aluno, para que ele se sinta valorizado e possa demonstrar cada vez mais seu potencial.

Como profissional atuante na EJA declara que procura promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando nos alunos interesses e entusiasmos para que atinjam o conhecimento. Procura resgatar a autoestima e que estes possam acreditar em sua capacidade de aprender, criar soluções, descobrir e enfrentar obstáculos. Procura realizar atividades diferenciadas para esse público, aproximando os conteúdos da realidade dos alunos. Enfim, complementa que hoje, aprendeu a amar essa profissão, para ela, ser professor é gratificante demais.

Diz ainda que é aberta a mudanças, consciente de que os saberes, os sujeitos e o mundo são mobilizados pelos questionamentos e conflitos e, por isso é importante atentar para as mudanças que sempre estarão surgindo e perpetuando a trajetória de cada um. Que não é salutar aceitar ou se conformar com a acomodação educacional onde os governantes estão sempre em busca dos “supostos” culpados diante dos erros cometidos na educação.

Nosso segundo sujeito participe desse estudo, a professora Andresa é natural de uma cidade do estado do Ceará, Hidrolândia, conhecida como "Terra das águas medicinais", lugarejo que surgiu de um povoado às margens do rio Batoque, e suas terras ali existentes pertenciam à família Timbó. Por ser ali encontrada uma fonte de água sulfurosa foi visitada por grande número de pessoas em romaria face

aos efeitos da cura medicinal que se encontrava na água. Está há 251 quilômetros de distância de Fortaleza.

Inicialmente diz que essas lembranças realizam em sua mente uma “retrospectiva” de sua vida, deixando-a em um misto de melancolia e felicidade. Para Delgado (2006: 56): “os sujeitos construtores da História são todos que anonimamente ou publicamente deixam sua marca, visível ou invisível no tempo em que vive no cotidiano de seus países e também na história da humanidade”.

Dando início a nossa conversa, seguindo o roteiro da entrevista em que estamos no primeiro momento, tecendo os diversos fios que compõem a **trajetória de vida** da professora Andresa, assim, ela inicia dizendo ser de uma família simples, é casada, mora em Fortaleza, longe de seus pais e que estes sempre foram sem muitos recursos, mas são pessoas honestas, sempre lutaram com dificuldade para educar os filhos. Foi uma luta árdua, pois, eles (pais), tiveram que sair de seu município para conseguir um trabalho em outro estado e, assim, garantir o sustento e a sobrevivência dos filhos. Enquanto seus pais estavam em outro estado, os filhos ficaram sob a guarda dos avós maternos, responsáveis por encaminhar as crianças para a escola, também educá-los para a vida, que apesar de simples, puderam garantir uma boa educação a cada filho. Aponta em suas lembranças que:

Minha infância foi excelente, nessa pequena cidade do Ceará, tive o prazer de curtir esse lugar tranquilo e pacato. Fui aluna da escola pública, desde a educação infantil ao atual 9º ano. Isso muito me enriqueceu e foi à semente para eu chegar ao 2º grau (ensino médio), momento em que consegui uma bolsa de estudos integral e passei a experimentar outro ambiente escolar, o da escola particular, onde cursei em nível médio, o curso Pedagógico. Ao concluir essa etapa, como minha família não dispunha de recursos financeiros passei a residir em Fortaleza em casa de parentes, mas tive que trabalhar e contribuir nas despesas de casa, daí não foi possível dar continuidade aos estudos, na vida laboral desempenhei várias funções retornando aos estudos somente 15 anos depois, quando ingressei na Universidade para cursar Pedagogia em regime Especial, desta feita ao concluir essa graduação, não desfiz os laços com os estudos, prosseguir na caminhada e hoje tenho três especializações em nível de pós-graduação, *Lato sensu* em Educação infantil; Educação de Jovens e Adultos e em Atendimento Educacional Especializado-AEE. (Andresa - P2).

Tem uma jornada de trabalho diária de 12 horas, trabalha três expedientes, sendo um dos horários em Caucaia e os demais em Fortaleza. Divide seu tempo entre preparar aulas, efetivar suas funções docentes e realizar tarefas domésticas. Ao final do dia, exausta, dispõe de pouca hora para o lazer e dormir. Continuando, ressalta a professora:

Ao sempre perseguir o sonho de ser professora, iniciei ministrando aula na rede particular em Fortaleza para alunos da educação infantil. Entretanto, por motivos pessoais, tive que retornar a minha cidade, lá chegando dei aulas por alguns anos, experimentei uma jornada laboral no comércio, como vendedora aqui em Fortaleza e também no Rio de Janeiro. Após alguns anos, concorri ao certame público para ser professora em Fortaleza e Caucaia, fui aprovada nas duas cidades, onde me encontro lecionando até hoje.

Em seus relatos de experiências marcantes, comenta que ao assumir essas funções no magistério, aprovada que fora nos concursos, foi complicado, pois estava cursando a faculdade de Pedagogia em outro município devendo, pois, viajar aos sábados e nos meses de férias, o curso era presencial. Assim,

Foi um período de muito desgaste emocional, era um ir e vir nas estradas constantemente o que me deixou com uma forte depressão, tendo que ser auxiliada por um profissional da área psiquiátrica. Consegui, graças a Deus, concluir o curso de Pedagogia e levar adiante meus projetos de vida. Não parei por aí e logo que tomei conhecimento de uma especialização no IFCE para professores de alunos da EJA, rumei em me inscrever para concorrer a uma vaga. Fui aprovada, mas esta formação tinha ritmos acelerados, horários intensos, iniciava na sexta-feira à noite e aos sábados o dia todo, apesar do grande esforço depreendido, o resultado só me trouxe satisfação, valeu o empenho, hoje entendo que foi muito válido participar de tão efetiva formação. Sei trabalhar com educandos da EJA.

Quanto à escolha para a carreira no magistério:

Lembro que ocorreu desde criança quando meu avô me incentivava a ser uma professora, então fui crescendo com essa ideia e quando vim estudar em Fortaleza, escolhi logo a carreira do magistério. Posso assegurar que essa influência iniciou-se pelas conversas amistosas com meu avô.

Chamada a refletir sobre a concepção de educação que permeia sua história de vida, afirma ser a educação a base de tudo, juntamente com a família, que sempre procurou mostrar o lado positivo do valor em estudar para ter êxito na vida, construiu sua filosofia considerando a escola como o local que deve servir aos interesses populares para ali garantir a todos um bom ensino e saberes básicos que irão refletir na vida dos alunos, preparando-os para a vida adulta. E, assim, concluí que sua concepção é que sem educação não se vai muito longe.

Passamos em seguida para o “**segundo momento**” da entrevista, cuja categoria analítica se volta para as experiências profissionais em EJA.

Na primeira indagação desse tópico, define o Ser Professor como aquela pessoa que precisa se doar constantemente, permitir que haja troca de experiência

com os alunos, pois aprendemos muito com eles. É preciso criar meios na interação do professor com os alunos e que a escola ao possibilitar a aquisição de conteúdos, siga a realidade deste educando em sala de aula, assim, contribuirá para que ele tenha discernimento e poderá analisar sua realidade de modo crítico, alcançando a socialização e a participação de forma organizada nesse panorama social.

O ser professor para ela é muito gratificante e de muita importância, porque é a profissão que escolheu, se identifica e abraçou para sua vida.

Sobre as experiências na docência, antes de tornar-se professora de EJA, diz que ainda na adolescência, mais precisamente aos 14 anos de idade, teve o prazer de lecionar para adultos no projeto do antigo Mobral. O Movimento brasileiro de Alfabetização foi sua primeira experiência como docente. Depois lecionou no ensino fundamental I e II, em uma cidade do interior. Em Fortaleza, iniciou lecionando na 1ª série, hoje 1º ano, depois foi para o 4º e 5º anos, seguindo para a Educação Infantil por algum tempo.

Antes de atuar na EJA, como já citou, sua experiência foi com alfabetização de adultos através da ação no programa do Mobral e na Alfabetização Solidária com adultos.

Comentando se houve algum professor que tenha influenciado sua prática pedagógica, fala categoricamente que “não”, embora fosse compensador se tivesse acontecido, afirma que segue os preceitos filosóficos de Paulo Freire.

Continuando nossa tessitura trançada, pergunto se considera que a formação inicial foi adequada para atuar nesta modalidade de ensino, responde que em parte, pois sua formação inicial foi muito sólida e muito contribuiu para atuar nesta modalidade, embora tenha sentido necessidade de participar de um curso de especialização direcionado para esta modalidade. No curso é que adquiriu base sólida para seu trabalho com esse alunado.

Na sexta questão do segundo momento, em que indagamos se foi recebida alguma formação para trabalhar com esse segmento, se a formação específica em EJA é indispensável para atuar nessa modalidade, respondeu afirmando que participou de cursos de capacitação. Não concordando, porém, que a formação específica em EJA seja indispensável para atuar nessa modalidade, mas que contribui bastante ao levar conhecimento e o uso de novas metodologias substituindo algumas práticas já ultrapassadas.

Dando prosseguimento à entrevista, chegamos ao **Terceiro Momento**, sobre a proposta do curso frente às expectativas da aluna egressa. Esta define como sendo uma proposta séria, equilibrada e eficaz que semeia novas perspectivas de mudanças inovadoras para a modalidade EJA, pois esta traz ações metodológicas que motivam e facilitam a aprendizagem desses alunos que ficaram à margem da “escola e da educação”, como também tem ações voltadas para o profissionalismo.

Na segunda indagação, do bloco referente ao Terceiro Momento, procuramos saber quais as principais contribuições do curso para a prática pedagógica e, mais, pedimos que fossem enumeradas as principais mudanças ocorridas a partir do curso.

No relato trazido pela memória, a professora Andresa, coloca que o curso contribuiu para o seu crescimento profissional, “para o dinamismo abertura e facilidade em aceitar o novo, a mudança, minha empatia aumentou bastante, conheci outras metodologias, e mais suportes de encaminhamentos adequados aos alunos dessa modalidade”.

Na terceira indagação, do bloco referente ao Terceiro Momento, procuramos saber como ela se define como professora de EJA antes e depois do curso. No relato trazido pela memória, a professora Andresa, coloca que:

Antes do curso era muito “mãezona”, achava que tinha de alfabetizar a todos os alunos do mesmo modo e com as mesmas metodologias testadas no grupo das crianças. Somente com os debates, e as aulas do curso, percebi que é totalmente diferente e que os alunos não desenvolviam com as mesmas metodologias das crianças. Na verdade eles precisam de muito mais inovações, pois têm uma dificuldade maior de aprendizagem. Dai em diante passei a ser uma professora com o olhar voltado para as dificuldades de aprendizagem de cada um deles (alunos). Com o curso tive esse suporte de estudiosos que estão totalmente voltados para essa modalidade de EJA (P. 2 Andresa).

A questão número 4 focou na seguinte temática: se tornar especialista em EJA (por meio de curso), lhe garante a superação de dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade? A professora Andresa responde que talvez, embora afirme ser muito relativo porque nas turmas heterogêneas podendo surgir outros tipos de dificuldades e problemáticas que não estavam ou não foram abordadas no decorrer do curso, mas analisando por outro ângulo afirma que ser especialista em

EJA, é que lhe deu oportunidade de superar as dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade com mais firmeza, segurança e eficácia.

Continuando nossa tessitura do 3º momento, nos voltamos para a 5ª pergunta: há na escola que você trabalha direcionamento para a formação continuada? Como esta acontece em sua vida profissional? Ao que responde: “Considero os encontros pedagógicos com a Coordenadora da Escola e, os demais encontros promovidos pela rede municipal que se efetivam mensalmente direcionados aos professores da EJA sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SME”. Afirma Andresa que sim, a formação se dá nesses moldes. Complementa pontuando que são momentos ricos e de grande valia para a profissão, pois acontecem trocas com os demais professores da rede, os conteúdos explanados são sempre esclarecedores. Relatou ainda que por iniciativa própria, sempre que é possível participa de cursos, seminários, congressos, especializações, ressaltando que concluiu três especializações custeadas por ela (professora), formações que muito contribuem para sua atuação profissional. Valoriza muito os estudos, habituou-se a realizar diversas leituras diárias, lamentando tão somente o pouco tempo de que dispõe.

Quase alcançando o final dessa entrevista, indago à professora Andresa se gostaria de acrescentar algo a essa nossa conversa, e, neste momento, aproveita para dizer que a EJA precisa de apoio, de um currículo real com perspectiva de conhecimentos e saberes, cujos valores identificam o jeito de viver e de ser de um determinado grupo. Em sua opinião:

É preciso haver mais seriedade dos governantes e dos legisladores ao lançar políticas públicas. É preciso direcionar mais investimento para essa modalidade de ensino, onde muitas vezes é excluída da tão ressaltada, “Educação para todos”. É preciso partir da realidade dos alunos da EJA como ponto de partida para ensinar e aprender.

Enveredando para as reflexões finais, solicitamos que Andresa (P.2) respondesse a pergunta 7: fale um pouco mais sobre você como profissional da educação atuante da EJA. Arrematando esta conversa, a referida participante explana que gostaria de deixar claro que suas colocações tiveram como pretensão compartilhar, contribuir para a discussão onde algumas das inquietações, segundo ela, com certeza não são somente suas. Diz que gosta do que faz em sua profissão, embora sabedora de todos esses desgastes, decepções e desunião da categoria,

não se deixa influenciar por estes pontos negativos, procura pensar positivamente e exercer sua profissão com amor, coragem, respeito e sempre se doando para conseguir seus objetivos, onde um deles é formar cidadãos críticos para que não baixem a cabeça diante de uma sociedade injusta, onde só visa o “ter”. E como professora de EJA, procura ser atuante e uma incentivadora dos alunos dessa modalidade de ensino que, historicamente, foram privados de estar no sistema escolar na idade certa, esquecidos que foram do compromisso social de uma “educação para todos”, experimentaram as várias formas de exclusão social e pedagógica.

Finaliza desejando que os professores possam se sentir convocados para esta “empreitada” em buscar a partir de uma educação séria e de qualidade, motivos para “acreditar na boniteza” desse ato de educar, não esquecendo que deve ser também um ato coletivo, como bem ensinou o imortal mestre Paulo Freire”.

Seguindo nossa viagem rumamos na sequência, através da colaboração da próxima participante desse estudo que é a professora **Beatriz (P3)**, ao responder sobre sua família, infância, formação escolar e profissional, diz que desse tempo só guarda boas lembranças, sua passagem pela escola particular e pública se deu de forma tranquila, ressalta que gosta muito de estudar, teve vários professores criteriosos, exigentes, mas que hoje sabe que essa severidade serviu para seu desempenho profissional. Sobre a família, lembra que os meses das férias escolares eram os mais esperados, pois ia com seus irmãos para a fazenda dos avós no interior do Ceará, lá se encontravam com os primos e brincavam bastante.

Nasceu em Fortaleza, tem quatro outros irmãos. É concursada da rede pública municipal, já atuou na rede particular por longo período, sua formação acadêmica é em Pedagogia e está a 26 anos exercendo a profissão docente, mas na rede pública municipal conta somente com 13 anos. Tem uma carga de trabalho exaustiva, mas precisa contribuir nas despesas de casa da família. É casada, tem dois filhos menores que requer atenção, mas mesmo assim, encontra tempo para dedicar-se a cursos, congressos, gosta de se atualizar adquirir novos conhecimentos, daí envidar esforços para estar presente nesses eventos.

Participou desse curso de especialização no IFCE comentando que lá a cobrança foi tamanha, as aulas eram ministradas na sexta-feira à noite e aos sábados o dia todo, muitas vezes, diz ela “me vi vencida pelo cansaço, porém não desanimei, concluí e avalio que valeram as trocas, o conteúdo e a experiência”.

Na indagação seguinte, as informações sobre experiências marcantes em sua trajetória na Universidade ou outro espaço de formação profissional, revela que todas as experiências desenvolvidas foram relevantes, porém cita que certa feita solicitou aos alunos que escrevessem sua história de vida. Nessa tarefa, percebi em um determinado aluno não sabia ler, nem escrever, mas seu relato levou a professora Beatriz (P3) a registrar, ou melhor, escrever sua história de modo especial, daquele dia em diante passou a dedicar novo olhar para cada aluno daquela turma.

Na sequência, ao indagarmos quando e como se deu a escolha da carreira no magistério, a entrevistada Beatriz (P3) relata que sua trajetória profissional docente se deu quando cursava em nível médio, o Pedagógico, percebia que cada disciplina a encantava, foi gostando, se sentindo atraída pelo magistério e ao concluir foi trabalhar em uma escola da rede particular em Fortaleza, cujo lema adotado era: “onde se educa para a vida”, lá permaneceu por 23 anos, local que considera de aprendizado, diz continuar aprendendo a ser professora, mesmo estando em outra posição laboral atualmente na rede pública municipal.

No que diz respeito à quarta questão do primeiro momento, ao se reportar à concepção de educação que permeia sua história de vida, em suas respostas afirma ter a crença aprendida com Paulo Freire (2001, p. 79), de que “ninguém nasce feito, vai se fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” Partindo desse pressuposto, diz que sua concepção de educação é aquela libertadora, humanística (ela cita que criou esses termos), pois na vida se os homens se tornarem mais humanos este mundo será bem melhor.

Passando para o segundo momento dessa entrevista, a indagação inicial procura saber qual é definição de ser professor. Para ela, ser professor “é ter compromisso mediante a crença de que se pode mudar a muitos, trabalhando para construir uma sociedade pautada na igualdade e na justiça social”.

Fale-nos de outras experiências na docência antes de se tornar professor de EJA. Em relação a esse item, comenta que sua experiência anterior foi com fundamental I, passou 23 anos se dedicando com essa modalidade, uma lição dela ficou: a de que é possível operar melhorias na vida e na educação dos alunos, desenvolver no educando a atenção, percepção, concentração, raciocínio, criatividade, imaginação, sensibilidade e emoções. Que é possível trabalhar

individualmente e em grupo alcançando o desenvolvimento e a socialização do indivíduo, desde que seja uma meta.

Prosseguindo nessa viagem, alcançamos a pergunta de nº 3, que indaga: antes de atuar na EJA, teve alguma experiência nessa modalidade? A professora (P3), foi categórica pontuando que não teve oportunidade com outro grupo, somente com alunos do fundamental, conforme já citado. No começo só teve essa opção para trabalhar à noite na rede pública municipal. Ir para a EJA, foi um desafio, era tudo novo, desconhecido, mesmo assim, removeu as barreiras, procurou meios para desenvolver um bom trabalho.

A quarta pergunta de nosso roteiro, procura conhecer se a entrevistada se espelhou em algum professor, se espelha ou que influencia sua prática pedagógica? Explique aspectos dessa influência, se for o caso. Revela que ao longo da vida conheceu pessoas que a marcaram, que lhe ensinaram algo, mas, os melhores exemplos vieram de seu pai, sua mãe e um tio. Para a vida profissional, cita diversos professores, afirmando que todos eles foram exemplos para sua trajetória docente.

Questionada na 5ª pergunta se sua formação inicial foi adequada para atuar nesta modalidade de ensino, pedimos que justificasse sua resposta. Prontamente, nos diz ter consciência de que não foi adequada, que as disciplinas estudadas ainda no Curso Pedagógico, não tem lembrança de ouvir falar em EJA, do mesmo modo na graduação, não mencionaram nada.

Você recebeu alguma formação para trabalhar com esse segmento? A formação específica em EJA é indispensável para atuar nessa modalidade? Explique, essa é a pergunta final desse segundo momento. Vejamos o que revela à entrevistada. Não teve nenhuma formação no início só passou a conhecer as especificidades da EJA a partir de seu ingresso no curso ofertado pelo IFCE, uma vez que participava de encontros rápidos, leituras de textos, sem o aprofundamento devido e necessário para esse alunado. “Para trabalhar com eficiência é preciso conhecer a proposta, o currículo e as estratégias dessa modalidade, então é sim, necessário formação específica para trabalhar em EJA”, afirma.

Para cumprir com as demais etapas da entrevista, apresentamos o Terceiro Momento cujas perguntas também focam o objeto desse estudo. Nesse item, centramos nossas indagações que certamente irão elucidar nossa pesquisa, uma vez que o foco se volta para conhecer quais foram às contribuições ou não, trazidas pelo Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à

Educação Básica na Modalidade EJA, indagando inicialmente: como é definida a proposta do curso de especialização, esse atendeu as expectativas dos professores egressos. A professora Beatriz (P3) infere que sim, a oferta de um curso específico nessa modalidade, conforme o formatado pelo IFCE muito contribuiu, especialmente por ser direcionada para o público da EJA, que o curso veio de encontro aos seus anseios, por ser esclarecedor, aliar teoria e prática.

Continuando na indagação de número dois, perguntamos: como você se define professor de EJA antes e depois do curso? Segundo a Professora Beatriz (P.3) ela passou a ter firmeza da ação em sala de aula, depois do curso, “pois a formação foi composta pela teoria e prática voltada para as reais necessidades dos alunos da EJA e, garantindo uma aprendizagem efetiva para os mesmos, assim passou a ser uma professora consciente e colaboradora de fato”.

No roteiro traçado em nossa entrevista, focamos nosso olhar para conhecer por meio da fala e da memória dos egressos, quais foram as principais contribuições do curso para sua prática pedagógica? Pedimos ainda que fossem enumeradas as principais mudanças ocorridas a partir do curso. Em caso de não perceber tais contribuições, que fossem explicadas as razões.

A professora Beatriz (P3) infere que:

a oferta de um curso específico nessa modalidade, conforme o formatado pelo IFCE muito contribuiu especialmente no que se refere a apresentar à didática, a metodologia, a discussão sobre a legislação que ela jamais havia aprofundado podendo doravante, contextualizar a EJA no processo histórico da educação brasileira contemporânea, sendo esta a fundamental contribuição na formação dos professores que atuam com esse alunado.

Se tornar especialista em EJA (por meio de curso), lhe garante a superação de dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade? Esta foi nossa pergunta de número quatro. Segundo a entrevistada, já citou que sim, por meio da formação continuada, é possível tornar o processo mais significativo e produtivo, uma vez que é provável identificar e trabalhar segundo as necessidades do aluno da EJA.

Abordando o item de número cinco, nossa preocupação voltou-se para saber se há na escola que a entrevistada trabalha direcionamento para a formação continuada e como esta acontece em sua vida profissional. A professora Beatriz (P.3) diz que há encontros onde os professores participam, lá recebem material

relevante para a prática docente, mas é apenas desse modo. Quanto a sua trajetória profissional foi pautada por seus próprios esforços, buscando participar de cursos de especialização, dedicando tempo para leituras diversas. Ação individual, decidida a crescer em seu percurso profissional, lamenta, porém que devia ser disponível mais tempo aos professores para a formação continuada.

Finalizando esse roteiro de entrevista aos professores egressos de uma ação formadora no IFCE, por meio da pergunta número seis, objetivando contribuir para o debate procuramos conhecer se havia algo mais a ser ressaltado nessa conversa trazida pela memória da Professora (P.3). No que pontua que os docentes dessa modalidade não poderão esquecer que a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos requer uma ação que considere as situações, os perfis dos estudantes, suas faixas etárias. E para tal é necessário que esses professores se apropriem de conhecimentos específicos onde a EJA tenha uma estrutura flexível para assim contemplar coisas novas com conteúdos significativos. É importante lembrar sempre que o tempo de aprendizagem é diferenciado, portanto não há um tempo único para todos. E que os limites e, possibilidades de cada educando deve ser respeitado. Alerta que o maior entrave é a falta de compromisso por parte do governo para com essa modalidade, deixando muitas vezes de cumprir com sua parte, gerando a exclusão.

Concluindo, suscitamos à professora no item de número sete que viesse a falar um pouco sobre a profissional da educação atuante da EJA. Inicia dizendo que sempre foi cumpridora de seus deveres, como prova aponta sua trajetória onde por vinte e três anos ininterruptos permaneceu na mesma escola, apesar de buscar se melhorar cada vez mais, reconhece a importância da formação continuada para conhecimento diante da responsabilidade de cada professor sobre a necessidade de construir seus saberes, pois estes têm papel central para traçar uma nova configuração das práticas educativas escolares. É através dessas práticas inovadoras, abertas, que os jovens e adultos vão poder ser inseridos na sociedade, se qualificar e se fazer presente no mundo do trabalho. Acrescenta que se sente participante e militante, procura ler e se interessar por assuntos da EJA.

#### 4.7. QUEM É E O QUE PENSAM AS PROFESSORAS INVESTIGADAS – ANÁLISE DOS DADOS

Ao empreender as análises, elegemos aqui estudar a contribuição do curso de especialização para professores de EJA ofertado pelo IFCE – Fortaleza, diante da intenção de conhecer o fenômeno da formação de professores dessa modalidade, embora saibamos da amplitude da temática, buscamos delinear esse estudo a partir da fala dos professores egressos do curso em pauta. De forma que, os levantamentos dos dados nessa análise partiram dos depoimentos das três professoras colaboradoras segundo a entrevista semiestruturada, instrumento escolhido para a coleta dos dados.

##### 4.7.1 O perfil das professoras investigadas

As 03 professoras de EJA tomadas como sujeitos desse estudo foram selecionadas de uma lista composta de 40 participantes egressos que concluíram o curso de Especialização em formação continuada para EJA, levado a efeito em Fortaleza – Ceará, no período de 2009 a 2011 pelo Instituto Federal - IFCE.

Para traçar esse perfil, utilizamos um questionário de caracterização sendo ali considerados aspectos relativos à faixa etária, sexo, escolaridade, tempo de serviço, nível que atua na EJA, horas dispensadas nas diferentes atividades, dentre outras. Assim, os dados coletados nos permitiram pontuar algumas considerações sobre quem são essas docentes egressas dessa ação formativa. O exame dos dados fornecidos por essa caracterização resultou no seguinte desenho.

Em relação ao sexo das colaboradoras, todas são do sexo feminino, o que nos remete à discussão sobre a ideia de que a docência exercida por mulheres permanece tida como atributo feminino, atrelado em sua grande maioria à maternidade e a velha máxima de ser uma “vocação natural” ou ainda ser “uma virtude pessoal”. Dessa maneira, revela a desvalorização que passa o magistério em razão dessa ideia de gênero e a profissão docente. Apple (1995 e 1999) vem em suas palavras afirmar que as mulheres ocupam o “lugar deixado vazio pelos homens”. Isto ocorre em face de novas oportunidades que surgem e também em virtude das mazelas que acompanham a profissão docente, como a ausência de perspectiva de ascensão profissional, baixos salários.

Vimos também que a faixa etária, se encontra variando para os 03 sujeitos participantes entre 39 a 48 anos de idade. Portanto, são consideradas professoras ainda jovens. A esse respeito, Cavaco (1991, p. 182) ao estudar estilo de vida pessoal e profissional de professores portugueses, nessa faixa etária aponta que: [...] a idade em que os professores tendem a refletir, com realismo sobre o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo-se a sua experiência de vida com desalento e cepticismo.

Do ponto de vista do estado civil, as 03 revelam ser casadas, duas com filhos, o que nos leva a presumir que elas acumulam responsabilidades com a família, a educação dos filhos e com a profissão. Duas cumprem uma tripla jornada, somente uma trabalha dois expedientes, efetivando uma jornada diária de 08 horas. Outro dado é que duas nasceram e moram no lugar em que atuam como professoras da EJA, com exceção de uma que nasceu em uma cidade do interior do estado, mas reside na capital há bastante tempo.

Quanto à relação de escolaridade, observa-se que duas delas cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, somente uma teceu seu percurso escolar em estabelecimento particular, duas dessas professoras, cursaram Pedagogia, sendo que uma estudou e concluiu essa habilitação em instituição particular. A terceira professora concluiu outra graduação na instituição particular. Porém o que resulta dessa análise é que em nenhum dos cursos concluídos há qualquer relação com a problemática da EJA.

Em se tratando de tempo de serviço das professoras colaboradoras em EJA, se observa segundo dados apontados no quadro de número 04, que uma tem 05 anos, outra, 09 anos e uma terceira, 12 anos, portanto são docentes que vêm construindo seu percurso, adquirindo certa experiência. Para Mizukami (2000), a formação dos professores, ocorre em um “*continuum*” de experiências e contextos vividos. Entretanto, podemos afirmar que apenas 05 anos na profissão na modalidade EJA, é ainda um começo, as demais possuem maior tempo de labuta com esse alunado, fazendo com que estas possam ter uma identidade profissional de pertença a um corpo profissional atuante focado na competência pedagógica na educação de jovens e adultos.

As horas dispensadas para as diferentes atividades foi ponto de interesse nesse estudo e, assim, ao procurar saber desse tema, concluímos que em virtude dos salários ainda não compensadores frente à tarefa desempenhada, a vida social

e cultural do professor fica restrita, por isso, as declarações das entrevistadas pontuam que suas horas são determinadas para preparar aulas, estudar, para efetuar tarefas domésticas, ficando o lazer prejudicado. Relatam se sentirem cansadas da labuta diária, sendo que a condição financeira, os filhos, o alto custo de vida são outros empecilhos para o lazer. Portanto, não é item essencial sendo até esquecido buscar tal enriquecimento cultural. É conveniente destacar que em relação a bens materiais e conforto doméstico, todas elas dispõem de recursos como computador com internet, aparelho celular, carro, outros eletroeletrônicos.

Quanto às atividades para formação continuada, costumam participar sempre que tomam conhecimento de algum curso e as condições são oportunas, pois consideram esses momentos enriquecedores, contribuindo para melhor desempenho pedagógico.

Todas as professoras egressas colaboradoras desse estudo residem em apartamentos, somente uma delas é proprietária do lugar em que reside, as demais adquiriram por meio de financiamento, isto é, essa despesa faz parte do orçamento familiar, certamente que reflete na vida diária de cada uma dessas profissionais em seus hábitos de lazer e cultura, apesar de que essas decisões, sobre hábitos e rotinas de vida, passam pelas decisões pessoais, diante daquilo que cada um valoriza e prioriza.

Os resultados aqui apresentados têm por objetivo caracterizar especificamente a visão que os professores egressos do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA expressaram sobre a contribuição dada para o desempenho profissional nessa modalidade. Assim, trazemos à baila, a visão de cada profissional entrevistada, fornecendo indícios da construção de suas identidades, relação do curso com a sua prática pedagógica, ampliando ou não, seus conhecimentos para atuar na EJA.

As entrevistas concedidas pelas 03 professoras foram transcritas e as informações obtidas se organizaram em três momentos, tendo por base de análise: **I Trajetória de vida; II Experiências profissionais em EJA; III Contribuições do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA.**

As falas das egressas colaboradoras formam um grupo de professoras, onde 100% dos sujeitos são vinculados à rede pública municipal, possuem, portanto,

uma carreira estável, cujo acesso foi o concurso público, sendo que uma delas assumiu a sala de aula em tempos em que não havia essa exigência, portanto, esta não era a porta de entrada para a função. Todas atuam na sala de aula, com uma carga horária de 160 horas mensais, sendo que 80 horas são destinadas ao planejamento de suas atividades na escola que atuam com EJA. Uma dentre elas, cumpre jornada em outra unidade.

Vimos ainda que o tempo de experiência no magistério sofre uma variação entre 12 a 29 anos, entretanto, na modalidade EJA, esse tempo varia de 05 a 12 anos. Em relação à faixa etária é um grupo em idade mediana, onde duas delas têm hoje 43 anos e uma 40, isso desfaz a ideia que se perpetua que só lecionam na EJA, professores que estão no final de carreira, por isso, optam pela modalidade, pois não conseguem trabalhar com outro segmento, como as crianças, por exemplo.

Em relação à formação acadêmica, todas têm nível superior (Ciências, Pedagogia, Biologia), também com especialização em EJA, Educação Inclusiva e Educação Infantil. Esses dados, apesar de animadores, asseguram que na rede municipal há professores qualificados, embora não signifique ser suficiente para uma qualidade nas práticas educativas com alunos jovens e adultos.

Sobre o processo de ingresso na EJA, obtivemos três situações indicadas pelas respostas, que afirmam ter sido a escolha não pela modalidade, mas pelo horário noturno ser o mais adequado a sua conveniência pessoal.

No começo, eu pedi para ficar à noite, porque lecionava em outra escola da rede particular e não poderia abrir mão desse emprego (P. 3).  
Porque não tinha outra opção, trabalho na rede de ensino em outro município, portanto, tinha que ficar nesse horário (P.2).  
Para cumprir minha carga horária deveria trabalhar no expediente da noite, pela manhã optei em ficar em casa para acompanhar os deveres escolares de minha filha (P.1).

Desse número entrevistado de professoras, apenas uma delas tinha um conhecimento e experiência anterior, apresentando identificação com os alunos da EJA, uma vez que:

Ainda na adolescência, mais precisamente aos 14 anos de idade, tive o prazer de lecionar para adultos no projeto do antigo Mobra-Movimento brasileiro de alfabetização sendo esta minha primeira experiência como docente.

Esses depoimentos demonstram que os professores da EJA, geralmente, têm dupla jornada de trabalho profissional, labutam em diversas frentes: particular e

pública daí optam pelo horário noturno, uma vez que a EJA sempre é ofertada no turno da noite. Entretanto, cabe observarmos que há uma falta de critério na escolha dos professores para a sala de aula de alunos da EJA, fica claro que desconsideram o currículo do professor, sua identificação e experiência para atuar nessa modalidade. Esquecer os critérios é deixar de lado o que principia a Declaração de Hamburgo (Brasil, 1998, p. 89), sobre a educação de adultos,

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade.

Portanto, partindo da concepção de uma educação que se dá ao longo da vida, sendo uma educação permanente, conforme preceitua a Declaração de Hamburgo, esta é mais que um direito, embora, ainda permaneçam dúvidas quanto à definição do que seja educação de adultos, surgindo nesse percurso heterogeneidade de processos educativos nessa área que se reportam à alfabetização, educação fundamental básica, educação popular, educação permanente. Há também indefinição quanto ao público que se destina essa ação, ao profissional qualificado, dentre outras dificuldades. VÓVIO, (2010, p.68) reflete, pontuando que:

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida.

Em nosso país, há de forma legal, um esforço envidado no sentido de reconhecer a EJA modalidade de educação, conforme preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE, de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996 que explicita em seus artigos 37 e 38 ser a EJA, modalidade de ensino, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 que assegura ser “dever do estado”, a garantia da educação pública e gratuita, inclusive para aqueles que dela não tiveram acesso na idade própria. Sobre o assunto, Haddad (2000, p. 5), traz a seguinte reflexão:

Se for verdade que houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos educacionais e dentro deste esforço uma progressiva e permanente ampliação dos direitos dos jovens e adultos [...] a tradução desses dois movimentos em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo de jovens e adultos, bem como da universalização de educação básica entre esta população acabou por não se realizar.

É sabido que a EJA em nossa sociedade, segundo dados oficiais, é formada pelas pessoas historicamente excluídas, tanto do sistema educacional como dos direitos sociais, que discrimina: negros, pobres, o índio, a mulher, entre outros. Para tal, Di Pierro (2003, p. 8) assenta que: em 2001 entre a população negra a taxa de analfabetismo era de 20% contra 8,3% da branca. E quanto aos índices de analfabetismo nas famílias com renda inferior a um salário mínimo era de 28,8% contra 4,7%, “daquelas que vivem em família, com renda familiar entre cinco e dez salários mensais”.

Quanto à formação do educador de jovens e adultos, podemos dizer que essa palavra “formação” tem origem no latim *formatione* significando ato, efeito ou modo de formar, quer dizer passar para outro estado. Então, nesse estudo, temos a compreensão de que formação é um processo que deve ser continuado, pois é dinâmico devendo ser permanente uma vez que pretende atender às novas exigências do fazer pedagógico. Para Perrenoud (2001, p. 23) sobre competência diz ser a “capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”.

Sobre os desafios que se entrecruzam no caminho da EJA, é ainda Perrenoud (2002, p.18) que pontua: “um formador de adultos não é um professor que se dirige a adultos. Ele renuncia a virar com pressa as páginas com texto do saber e oportuniza situações em que aprende a fazer o que não se sabe fazer fazendo”.

Dando continuidade às nossas análises, sobre a pergunta de número três, exposta no I momento, indagamos: “quando e como se deu a escolha da carreira no magistério” Como reflexão, nossos sujeitos, pontuaram que:

A primeira diz que nunca teve interesse, nem planos em vir a ser professora, essa decisão veio meio inconsciente, nasceu da necessidade em virtude de uma vaga ociosa na escola, a segunda aponta que essa influência iniciou-se pelas conversas amistosas com *meu* avô, a terceira teve na família sua influência, por isso se sentiu atraída pelo magistério. Com vimos, duas dos sujeitos admitem haver idealizado, em ser professora, se identificaram com a profissão.

O que podemos vislumbrar nesse processo inerente a constituição do profissional docente, é que se trata de um fenômeno complexo, visto que essa constituição identitária vem repleta de certas particularidades. Como bem se coloca (CONTRERAS, 2002) nessa relação processual da formação, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são viés tradicionalmente associados a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis nessa profissão. Seguindo refletindo sobre a temática é ainda (CONTRERAS, 2002) que vai pontuar:

A profissionalidade docente se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Dessa forma, a profissionalidade não consiste apenas ensinar, mas engloba todos os valores e pretensões que o docente deseja alcançar na profissão.

Nesse estudo, o que se encontrou foram indícios de que a escolha desta profissão ocorreu em função de muitos fatores, dentre eles, a afetividade, socialização primária, desejo de contribuir na transformação social, e há os que jamais idealizam ser professor. Essa motivação para a escolha da profissão, muitas vezes se volta para o fato de que as professoras costumam gostar de crianças, tiveram influência familiar, pelo simples fato de serem mulheres. Entretanto, essas premissas de que a profissão de professor é uma das mais antigas e mais importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela, não estão sendo suficientes para sustentá-la.

Segundo pesquisas de Pimenta (2002), a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa vir a ser adquirido, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Para as estudiosas (PIMENTA e LIMA, 2004), os componentes para que a identidade docente seja construída está nas experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade.

Portanto, os desafios impostos pela profissão deverão ser ultrapassados, amenizados, evidentemente, que muitos não nasceram com vocação para a docência, uns exercem-na com muito profissionalismo, educam seus alunos para a vida, mas há aqueles que se sentem constrangidos em exercer o magistério. Será que para ser professor basta tão somente ter vocação? Devemos, pois, refletir melhor ao analisar nossas falas e ações ao admitir os diversos conceitos formulados e sedimentados ao longo dos anos que apregoa ser o exercício docente, uma profissão impossível.

Aprofundando-nos nessa simplória determinação apontada acima, encontramos nessa caminhada profissional pessoas que optam pela carreira de professor e jamais se sentiram derrotadas. Pelo contrário, são profundamente idealistas pretendendo mudar o mundo, a vida de seus alunos.

Porém não se pode deixar de citar aqueles sujeitos que se tornam professor, no Brasil, por falta de opção, já que não consegue entrar em outros cursos superiores. Portanto, vai para a lida docente desmotivado, e, ao deparar com o desprezo da sociedade e governantes, logo desiste da profissão e só permanece nela por não ter alternativa. Essa é a versão propalada aos quatro ventos.

Seguindo nossa trilha, chegamos à pergunta quatro do momento inicial, que se volta para conhecer de nossas entrevistadas, qual é a concepção de educação que permeia sua história de vida. A colaboradora (P.1) inicia sua fala, cuja concepção é de que educação é ferramenta que leva ao conhecimento. A segunda (P.2) afirma ser a educação a base de tudo, devendo ocorrer em conjunto com a família. A entrevistada seguinte (P.3) diz ter a crença aprendida com Paulo Freire (2001, p. 79), de que “ninguém nasce feito, vai se fazendo aos poucos”, sua concepção de educação é aquela que propicia a liberdade, tornando os homens mais humanos.

É mais que notório as diversas ações planejadas, mas, nem sempre efetivadas com a sociedade civil organizada sobre a educação, sendo esta citada nas agendas para se alcançar uma possível resolução frente às diversas questões ainda sem resposta. E isso se tornou um processo institucionalizado, onde a sociedade está assumindo a educação como um grande problema de Estado, dela, e não de governo. Centra-se então, a grande questão.

Educação pressupõe ensinar e aprender. E essa ação requer cuidados para que ao passar o conhecimento, o faça com julgamento e sabedoria. Nossa função, como educador amplia-se aos conhecimentos específicos, indo a uma visão maior, a “social”, aquela que forma cidadãos responsáveis por suas atitudes, tornando questionadores na sociedade em que vivem. A educação tem nos seus objetivos fundamentais a passagem da cultura de geração para geração.

O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 28% no

ano de 2009 (IBOPE); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação). Professores recebem menos que o piso salarial (divulgado na mídia).

Esses dados comprovados e elencados comprovam muito bem porque a educação padece de tamanha mazela disseminando toda essa descrença. Se todos almejam uma mudança efetiva de crença e de atitude, deveriam, em princípio, considerar os professores como sujeitos, que em sua prática, se deixam envolver em situações formais de aprendizagem.

Passando para o II Momento dessa entrevista, a indagação inicial procura saber: Qual é definição de ser professor. Para (P.1) ser professor é ter compromisso mediante a crença de que se pode mudar a muitos, trabalhando para construir uma sociedade pautada na igualdade e na justiça social, para (P.2) é aquela pessoa que precisa se doar constantemente, propicia troca de experiência com os alunos. (P.3) aponta que é ter compromisso mediante a crença de que se pode mudar a muitos, trabalhando para construir uma sociedade pautada na igualdade e na justiça social.

Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem seguir a carreira docente. Embora reconheçam a importância do professor, muitos afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante.

Ainda há aqueles que cogitaram ser professor em algum momento da vida, mas, desistiram em virtude da baixa remuneração, a desvalorização social da profissão e o desinteresse e o desrespeito dos alunos. O resultado é que, enquanto Medicina e Engenharia lideram as listas de cursos mais procurados, os relativos à Educação aparecem bem abaixo.

Devido a esse estudo, podemos firmar a convicção de que os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática, pelo exercício de suas funções e papéis, desse modo, contribuem para a sua competência profissional. Tardif (2002, p. 16) reflete que é preciso, "situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo".

O que talvez seja necessário é que o professor deve lutar contra todas as barreiras que circundam o processo de aprendizagem e do enriquecimento pessoal

por parte dos futuros alunos. Dessa maneira, criar metodologia inovadora cujos objetivos sejam o de obter a atenção permanente levando a qualquer um a crer em seu potencial, tendo assim, vontade de aprender.

Continuando nossa viagem, aportamos na indagação dois, do II Momento, solicitando que citem outras experiências na docência antes de atuarem na EJA.

As falas das colaboradoras nos apontam que somente a professora (P.2) teve experiência com educação de jovens e adultos, quando participou de projeto governamental de alfabetização de adultos em sua cidade. Isso equivale a dizer que às demais docentes não foi propiciado nenhuma preparação para atuar na EJA. Deduz-se então que se o Ensino de Jovens e Adultos necessita de flexibilidade em sua organização curricular, pressupõe dizer que para tal prerrogativa lograr êxito é necessário contar com professores preparados e qualificados para trabalhar com essa modalidade de ensino. De maneira que oportunizar escolaridade a todos, além de um direito, hoje é um imperativo que se faz presente no mundo globalizado.

Hoje, o ensino da EJA volta-se, exatamente, para a busca da conscientização desse sujeito, possibilitando-lhe agir e reagir diante de situações concretas de sua realidade. Sendo assim, a busca de situações de aprendizagem pertinentes e adequadas ao ensino nessa modalidade requer uma maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno de forma a qualificar o ensino. A lei nº 9.394/96 esclarece em seu Art. 37º que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Tem algum professor (a) em que você se “espelhou”, se espelha ou que o (a) influencia sua prática pedagógica? Explique aspectos dessa influência se for o caso. Essa indagação me transporta para as páginas do livro *O pequeno príncipe*, quando diz: “o trigo me é indiferente. Mas você me cativou. Seu cabelo é louro. Os campos de trigo são dourados. Porque você me cativou sempre que o vento balançar as espigas douradas de trigo eu me lembrarei de você. E sorrirei”. (Saint-Exupéry).

Quanto a essa temática, com exceção da P(1) que afirma não ter lembrança de nenhum professor, tenha influenciado sua decisão, especificamente. A P(2) diz que seu avô, desde cedo, despertou esse desejo de ser professora, enquanto a P(3) diz que foram vários os exemplos de pessoas que a influenciaram.

As poucas mudanças no modelo de transmissão/recepção, usadas por muitos professores em suas salas de aula, deixam a desejar quanto à influência dos professores que tivemos na nossa trajetória de vida escolar e na formação profissional. Ao buscar lembranças da prática de um professor que já tivemos e a atuação de cada um deles em sala de aula, nossa memória encaminha-se para alguns a quem dirigimos fartos elogios, a outros, certas ressalvas. Mas o certo é que dentre eles, esteve aquele que despontou uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. Cavaco (1995, p.184) ao referir-se à história de vida de professores, cita que a importância do passado está vinculada à "necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro".

Partindo para outros rumos, seguimos a viagem indagando: você considera que a sua formação inicial foi adequada para atuar nesta modalidade de ensino? Justifique sua resposta. Sobre formação inicial, aquela recebida nos cursos de graduação, a professora Renata (P.1) assim como as demais (P.2) e (P.3) afirmam que: em nenhum curso de graduação que passaram tiveram oportunidade de conhecer conteúdos que fossem direcionados aos educandos da EJA, tampouco aos alunos com deficiência visual. Na fala de Renata (P.1) "precisamos planejar, organizar, avaliar, enfim dominar outras inúmeras atividades essenciais para o exercício desta tarefa de professor. E onde deveria se aprender essas habilidades, seria na formação inicial".

Segundo o relato das entrevistadas, os cursos de formação inicial de professores articulam, em sua maioria, precariamente a teoria e a prática apresentando aos futuros docentes uma realidade idealizada, porém não condiz com a encontrada pelo professor em sua ação diária. De acordo com Mizukami (2004, p. 291):

Embora haja limites na formação inicial para a construção deste tipo de conhecimento, ela deverá propiciar situações concretas para que ele comece a ser construído, sensibilizando o futuro professor quanto ao protagonismo em relação a sua construção. As práticas de ensino e os estágios supervisionados são espaços privilegiados para tanto.

Está sobejamente comprovado que a formação inicial deixa espaços primordiais de conhecimento no trato com alunos que não aqueles dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O termo profissionalização direciona que o processo de formação de um sujeito se dá numa profissão, isso equivale dizer que se inicia com

a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Nesse sentido, é preciso compreender as relações recíprocas entre ambas.

Indo mais além em nosso estudo, no item 5 do II Momento, procuramos saber: você recebeu alguma formação para trabalhar com esse segmento? A formação específica em EJA é indispensável para atuar nesta modalidade? Explique.

As entrevistadas revelam que não receberam nenhuma formação para EJA, razão por que fizeram um esforço maior para participar da ação formativa no IFCE. A exceção partiu da P(2) que afirma ter sido sua formação inicial sólida e muito contribuiu para atuar nesta modalidade. Mas, o que se percebe nas entrelinhas é há uma dubiedade de posicionamento, pois a professora em seguida aponta que “sentiu necessidade de participar de um curso de especialização direcionado para esta modalidade, no curso é que adquiriu base sólida para seu trabalho com esse alunado” (P.2). A outra entrevistada, professora (P. 3) afirma que não teve formação no início, só passou a conhecer as especificidades da EJA a partir de seu ingresso no curso ofertado pelo IFCE. Diante dos relatos, é possível deduzir-se que:

Ainda se perpetuam no imaginário da sociedade brasileira vários conceitos que se sedimentaram a partir das experiências do Mobral e do ensino supletivo que firmava a ideia de que o aluno que se dirige para a EJA tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação.

Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados, se estão no turno noturno, é porque são sujeitos com “conhecimentos menores”. Faz-se necessário ressaltar tratar-se de meia-verdade. Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para tentar recuperar o “tempo perdido”, inclusive pelas pressões e exigências externas advindas do mercado de trabalho, nesse mundo globalizado.

Todo esse panorama traz de volta em cena uma antiga questão: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores? A formação de professores no Brasil, historicamente, sofreu forte influência das chamadas escolas

normais lócus da formação docente até o período da Reforma Universitária de 1968, surgindo então, a criação das faculdades de educação.

A ditadura militar trouxe a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, favorecendo aos professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que os titulariam as diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos. Por essa razão, alguns docentes não valorizam a preparação para trabalhar com essa clientela.

Empreendendo nossa viagem, continuamos na base de análise ao “momento 03” onde a pergunta 02 trata em conhecer as principais contribuições do curso para a prática pedagógica, solicita aos entrevistados que enumerem as principais mudanças ocorridas a partir do curso. Em caso de não perceber tais contribuições, que fossem explicadas as razões.

Sobre o foco dessa indagação, as entrevistadas professoras Renata, (P1), a professora Andressa (P2) professora Beatriz (P3) inferem que o curso específico nessa modalidade, muito contribuiu especialmente no que se refere a apresentar a didática, a metodologia, a discussão sobre a legislação de forma aprofundada.

Analisando a visão das professoras egressas, é possível perceber ter sido o curso uma ferramenta eficaz na atuação dessas professoras nessa faixa etária. Sabe-se ainda que poucos cursos ofertem habilitações ou inserem disciplinas para tratar sobre o ensino de jovens e adultos, como os programas de pós-graduação em nível de especialização com trabalhos produzidos nessa modalidade.

Entretanto, para que o profissional esteja preparado para pensar e enfrentar essas situações, a procura por formação deveria ser conforme a sua prática. Mas, esta busca, muitas vezes, não faz parte do cotidiano dos professores e não é incentivada pelas instituições formadoras, tampouco pelo sistema educacional. Também é sabido que a formação inicial do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Sobre esse debate, Arbache (2001), coloca que a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento a esse grupo tão heterogêneo de alunos.

No entanto, é sabido que a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Sendo assim, para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional certamente que contribuirá para os docentes dessa modalidade de ensino, por propiciar a troca de experiências com seus pares, reforçando ações eficientes, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes.

Desse modo, ressalta-se a importância da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, que irá contribuir e estimular os professores a buscar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Isto, posto, vimos que essa análise se encaminha para a noção de que mudar é preciso, no entanto, essa mudança como processo deverá ser moldado pela transformação, que no caso do ensino, traduz-se pela aquisição de outro processo: a aprendizagem. É latente que o foco da ação pedagógica do professor faz toda diferença, por isso, a preocupação primeira deve ser com os alunos, para poder tirá-los do lugar comum, independentemente de políticas públicas e programas.

Na pergunta número 3, obtivemos segundo a presente indagação, como você se define professor de EJA antes e depois do curso?

Percebemos na fala dos professores deste estudo, a unanimidade em afirmar ser através do curso, o meio que lhes permitiram ter outra visão de ser professor. Conforme explicita a Professora Andressa (P2):

Daí em diante, passei a ser uma professora com o olhar voltado para as dificuldades de aprendizagem de cada um deles (alunos). Com o curso tive esse suporte de estudiosos que estão totalmente voltados para essa modalidade de EJA.

A falta de um quadro definitivo apresentando o perfil do educador da EJA acarreta em dificuldades na definição das necessidades formativas desses sujeitos. É necessário que o professor de EJA tenha a compreensão em respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos educandos, considerando, sobretudo o conhecimento trazido pelo aluno formando sua bagagem histórica. Colaborando nesse tema, cita-se a compreensão de ARBACHE (2001, p. 22):

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

Por isso, é função do educador, ir em direção de rotas e caminhos que lhes permitam intervir e transformar a realidade, problematizando-a, através de uma constante relação dialógica com o aluno. É papel do professor, especialmente do professor atuante na EJA, compreender melhor o aluno e a realidade em que este se insere. Enfim, poder acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

Desta maneira, o professor estará contribuindo efetivamente para que haja abertura nesse processo de reingresso dos alunos às turmas de EJA. É preciso sedimentar a compreensão que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania. Temos consciência de que, em se tratando de educação, a formação estará sempre incompleta, portanto, estará ao lado de quem lida com o conhecimento.

Na sequência do roteiro, chegamos à indagação 4 perguntando as entrevistadas a importância em se tornar especialista em EJA (por meio do curso oferecido pelo IFCE) lhes garantia a superação de dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade?

(P.1) Renata assinala que antes dessa formação, havia participado tão somente de cursos na área da educação infantil. A professora Andresa (P.2) responde que talvez, enquanto para a professora Beatriz (P.3) afirma ser necessária a especialização. São as próprias entrevistadas que traduzem a necessidade de conhecimento específico na área:

Professora Renata (P.1) confesso que tive algumas dificuldades. Eu não fui preparada para trabalhar com a EJA, de forma que aprendi no decorrer do processo, por isso destaco a importância da especialização para essa modalidade.

A professora Andresa (P.2) apesar de discordar inicialmente, refaz seu ponto de vista declarando que ser especialista em EJA, é que lhe deu oportunidade de superar as dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade com mais firmeza, segurança e eficácia.

A entrevistada professora Beatriz (P.3) afirma e relata que por meio da formação continuada, é possível tornar o processo mais significativo e produtivo, uma vez que é provável identificar e trabalhar segundo as necessidades do aluno da EJA.

Nessa discussão, temos a pontuar que é impossível falar de qualidade do ensino sem falar da formação docente, por isso, não basta ao professor ter o

conhecimento técnico e científico de sua área, mas que também precisa de muita pedagogia, andragogia e didática para conseguir exercer a função de docente. Por essa razão, nos propomos ao desenvolvimento deste estudo sobre a importância desta especialização na atuação do professor de EJA.

Sobre a problemática da formação do professor, fica latente que este deve seguir tornando-se um processo contínuo, como bem apregoa Paulo Freire (1996, p. 50) ensinar exige consciência do inacabamento, para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

São sabidos e conhecidos os grandes desafios que o docente de EJA enfrenta, mas manter-se atualizado, e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais.

Ao refletirmos, neste trabalho, sobre a formação de professores da EJA, fica visível a dificuldade em delimitarmos um perfil desse profissional tendo em vista as implicações e necessidades que a profissão docente exige. Para Soares (2003), a falta de atenção às especificidades da EJA nos cursos de formação, leva à desqualificação profissional, por isso, são os professores do ensino regular a lecionarem nessa modalidade.

A partir destas leituras, podemos afirmar que a especificidade formativa do educador de EJA ainda é um campo em construção e que, por se tratar de um tema atual, busca consenso para sua consolidação, no que se refere ao perfil da EJA e seus educadores. Soares (2007, p.14), ao escrever sobre a relação entre a formação inicial e a inserção no campo de trabalho:

[...] percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

É notório que o educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem seus princípios formativos regidos historicamente pela Educação Infantil, fazendo com que os modelos didáticos - pedagógicos utilizados no atendimento de jovens e

adultos desrespeitem as reais necessidades educativas e o ritmo de aprendizagem deles.

A EJA possui especificidades que precisam ser respeitadas, principalmente quando tratamos da formação do educador para essa modalidade de ensino, conforme nos mostrou Paulo Freire em seus inúmeros escritos, há peculiaridades formativas e educativas que nos fazem refletir sobre o compromisso ético, político e social que este educador deve ter.

Rumando nessa viagem acadêmica guiada pela rota traçada aportamos na indagação de número 5, procurando conhecer se há na escola em que as entrevistadas trabalham direcionamento para a formação continuada. Como esta acontece na vida profissional de cada docente. Renata (P.1) ressalta que na escola em que trabalha há sim, espaço para a formação continuada, embora seja fragmentada sem consistência. A professora Andresa (P.2) diz considerar os encontros pedagógicos com a Coordenadora da Escola e, os demais encontros promovidos pela rede municipal, como momento de formação continuada, enquanto para a professora Beatriz (P.3) diz que há encontros onde os professores participam, lá recebem material relevante para a prática docente, nada mais.

Ressaltamos que, sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias, técnicas, recursos e atividades sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

É comum os docentes simplificar essa atuação, utilizando o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Razão por que ocorre a secular prática de improvisação de professores de jovens e adultos, principalmente no que se refere à alfabetização, essa situação é interpretada por Torres (1990, p. 05) como:

Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos.

Igualmente, ainda no século XXI, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Prevalendo a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem com jovens, adultos e idosos, tal como se dava nos primórdios da história da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 aponta para uma nova proposta de formação de professores. Percebe-se, nos textos legais, uma preocupação em pensar uma formação de professores, com atenção voltada para as modalidades de ensino, entre elas a EJA, o que não havia sido explicitado nas legislações anteriores podendo assim suscitar uma ruptura do paradigma de formação que não mais atende às demandas sociais e profissionais, revelando então uma nova possibilidade para a formação de profissionais da educação.

Apesar das discussões da reforma do Ensino Normal, prevista pela LDB nº 9.394/96, o modelo que vem se delineando ainda não alcançará às modalidades de ensino, principalmente a EJA, levando-se em consideração a realidade e os índices de analfabetismo que persistem entre nós.

Em direção ao porto seguro dessa viagem, a pergunta número 06, procura contribuir para elucidar nossas dúvidas, convida os professores entrevistados a acrescentar algo mais nessa conversa trazida pela memória. Assim, a Professora Renata (P.1) destaca a importância de realização de cursos sobre a EJA também para o aluno, para que ele se sinta valorizado e possa demonstrar cada vez mais seu potencial.

A professora Andresa (P.2), ainda tecendo um fio dessa conversa explana que suas colocações tiveram como pretensão compartilhar, contribuir para a discussão onde algumas das inquietações, segundo ela, com certeza não são somente suas. Para a professora (P.3) os docentes dessa modalidade não poderão esquecer que a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos requer uma ação que considere as situações, os perfis dos estudantes, suas faixas etárias.

E eis que nos detemos no final dessa entrevista, pela questão número 07, que abre espaço para que as entrevistadas possam falar um pouco sobre a trajetória como profissional da educação atuante da EJA. A professora (P.1) declara que procura promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando nos alunos interesses e entusiasmos para que atinjam o conhecimento.

Andresa (P.2) exprime votos de que os professores possam se sentir convocados para esta “empreitada” em buscar a partir de uma educação séria e de qualidade, motivos para acreditar na “boniteza deste ato de educar não esquecendo ser este um ato coletivo, segundo observou o mestre Paulo Freire”. Enquanto a Professora Beatriz (P.3) afirma ser sempre foi cumpridora de seus deveres, reconhece a importância da formação continuada, da necessidade de construir seus saberes. Acrescentando que:

É através dessas práticas inovadoras, abertas, que os jovens e adultos vão poder ser inseridos na sociedade, se qualificar e se fazer presente no mundo do trabalho. Acrescenta que se sente participante e militante, procura ler e se interessar por assuntos da EJA. Professora Beatriz (P.3).

A respeito da formação continuada que vem acontecendo no IFCE, foi destacado pela totalidade dos professores como a mais relevante na sua formação em docência de Jovens e Adultos, sendo ali, as primeiras experiências e os primeiros contatos tanto na prática docente quanto na teoria que fundamentam essa modalidade de ensino, ressaltamos então, que só assim a prática encontra sustentação.

Diante das discussões e reflexões desenvolvidas ao longo desse estudo, evidenciou-se a importância da formação continuada para professores que atuam na EJA. Recomendamos que sejam ofertados cursos regulares de capacitação para os profissionais atuantes nas classes da EJA, para que eles possam refletir sobre sua prática e criar estratégias para modificar essa prática, muitas vezes descontextualizada de seu público-alvo.

Com base no diálogo e a partir das concepções citadas pelos entrevistados participantes da especialização, pelas experiências e saberes como educador podemos observar que esta especialização propiciou diferença na vida dos professores. Para melhor atuação em EJA, a formação é vital, pois como reflete Pimenta (2005, p. 24): “O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, então a teoria tem sua importância fundamental na formação docente, uma vez que dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, socioculturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação representou uma tentativa de discutir a contribuição da formação continuada docente no Instituto Federal do Ceará – IFCE diante das perspectivas e alternativas até então pouco exploradas na literatura sobre os cursos de formação de professores para atuar na modalidade de educação de Jovens e Adultos - EJA.

Nesse momento trançando os fios pelo tear da memória retomamos aos objetivos delineados a partir das questões norteadoras que deram suporte a este estudo sendo nosso **objetivo geral**, conhecer as contribuições que a proposta de formação continuada docente em EJA agregou para os professores da educação básica, a partir das falas dos egressos, participantes do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual propiciou traçar os nossos **objetivos específicos**: refletir sobre a educação de jovens e adultos no processo histórico da Educação brasileira e cearense; Aprofundar as discussões acerca da formação continuada de professores, abordando as concepções e as políticas relacionadas à temática; analisar o processo formativo vivenciado pelos egressos da formação continuada em EJA, promovido pelo IFCE, e sua influência, frente a essa ação.

Rumando nessa trajetória longa e árdua missão, essa investigação nos levou à descoberta de novos caminhos, revelando respostas a nossas dúvidas e inquietações. Nesse arremate dos coloridos fios, alcançamos fases importantes que nos levaram à concretização desse trabalho, compilada pelas fases do questionamento e relevância do estudo, do delineamento e realização da pesquisa, do agrupamento e análise dos dados, para finalizar e alcançar o porto seguro de um mar de águas calmas, na apresentação dos resultados auferidos.

Assim, ao iniciar nossa viagem, a preocupação com o tema surgiu quando nos deparamos com um público, para o qual a tarefa de ensinar exigia do professor peculiaridades específicas, pois se tratava de alunos da EJA. Nesse esforço de querer compreender melhor essa prática e seu contexto para tentar realizá-la de maneira mais satisfatória para mim mesma e para o coletivo das pessoas com quem labuto, levou-me a desejar inteirar-me um pouco mais sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e a formação desses profissionais.

Daí em diante o estudo ganha maior relevância após as leituras de diferentes reflexões, especialmente pelas contribuições dos estudiosos que formaram a banca examinadora por ocasião da qualificação textual ao avaliar minuciosamente, identificou algumas lacunas, que após serem conhecidas incentivou as pesquisadoras a buscar justificativa para essa relevância.

Idas e vindas, incertezas e certezas ocorreram, soluções foram sendo definidas e redefinidas. O que é relevante nesse trilhar acadêmico é que o desafio foi enfrentado: conhecer, segundo a memória dos egressos, a contribuição trazida pelo curso ofertado no IFCE em Fortaleza para professores que atuam na educação de jovens e adultos. Nossas dificuldades e limitações foram diversas, no que se refere à metodologia a ser empregada, haja vista as necessidades de formação abranger a profissionalização de professores. Essa descoberta, o levantamento e a construção do problema, certamente que trará acentuada contribuição para o processo de formação continuada dos professores atuantes em educação de jovens e adultos.

Ao desembarcar dessa viagem trilhada na formação profissional docente em EJA, ressaltamos que essas considerações não tiveram por pretensão negar cursos ou programas de Educação Continuada para professores da EJA, nem pressupor que estes sejam a “tábua de salvação” para todos os males e problemas que diz respeito à formação e atuação desses professores.

Ao refletir segundo esta concepção, a formação do docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos, deve considerar que seus educandos traz consigo contribuições de suas experiências que devem auxiliar e facilitar o trabalho do educador, fica cristalino que esse docente deverá estar preparado para atender as especificidades desse alunado.

Tendo em vista esta responsabilidade, sem sombra de dúvidas, a educação deve investir em uma formação que possibilite ao indivíduo aprender criticamente participando do trabalho e da vida coletiva, acompanhando a dinamicidade das mudanças sociais, partindo da utilização metodológica adequada de conhecimentos científicos tecnológicos e, sócio - histórico.

Caso não haja a qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização, utilizando assim metodologias (atividades, técnicas e,

recursos) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

A respeito da formação continuada que vem acontecendo no IFCE foi destacado pela totalidade dos professores como a mais relevante na sua formação em docência de Jovens e Adultos, sendo ali, as primeiras experiências e os primeiros contatos tanto na prática docente quanto na teoria que fundamentam essa modalidade de ensino, ressaltamos então, que só assim a prática encontra sustentação.

Diante das discussões e reflexões desenvolvidas ao longo desse estudo evidenciou-se a importância da formação continuada para professores que atuam na EJA. Recomendamos que sejam ofertados cursos regulares de capacitação para os profissionais atuantes nas classes da EJA, para que os mesmos possam refletir sobre sua prática e criar estratégias para modificar essa prática, muitas vezes descontextualizada de seu público alvo.

Finaliza-se esta pesquisa desejando sua continuidade com um maior aprofundamento e que futuramente estas considerações possam servir de referências para outros pesquisadores contribuindo com as políticas públicas educacionais e de formação docente no sentido de dar maior visibilidade a este público de EJA que precisa cada vez mais de uma educação de qualidade, por isso precisa contar com professores capacitados para atuarem na área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

ALBERTI, Verena. *Historia oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

\_\_\_\_\_. *Ouvir, contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2007.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 28ª ed. São Paulo. Cortez, 1993.

ARELARO; Lisete; KRUPPA, Sônia Maria Portella. *A Educação de jovens e Adultos*. In: *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2007. p. 85 – 105. 2001.

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**, Campinas: Papirus, 1998.

ARROYO, Miguel G. *A educação de adultos em tempos de exclusão*. **Alfabetização e cidadania** nº 11, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos – um campo de direitos e de responsabilidade pública* in: SOARES, Leôncio e Giovanetti, et. al (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

BALZAN, N. C. *Discutindo o processo de socialização profissional*. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M.da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental*, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. MEC / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília - DF.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto 5.840 /Julho de 2006**, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília / DF, 2006, disponível em <http://www.portal.mec.gov.setec>. Acesso em setembro de 2013.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 13 setembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN. Brasília, DF: MEC/ subsecretaria de edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Censo Escolar – Inep. Brasília/ DF, 2013.

CANDAU, Vera Maria. 1996. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. In: Mizukami. M.G.N. e Reali, A. M. M. R. (Orgs). 1996. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCAR. P. 139-52.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In:

REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, Vera. (orgs.) Rumo a uma nova Didática. 10. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1988.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores:** os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 11/2000.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator).

DECRETO n. **5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, 13 julho de 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

DECRETO **No 5.478, DE 24 DE JUNHO DE 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Portal. mec. Gov.br acessado em 16.01.2013.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral, memória, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORS. Jacques. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: **Educação, um Tesouro a descobrir (1996)**, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. 2000.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v.27, Jul/ dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.92. Especial – out. 2005.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Valfredo de Sousa. Educação novos caminhos em um novo milênio. João pessoa: Autor Associado, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores, **Educação & Sociedade**: Campinas: CEDES, n. 68, p.17-44, 1999. Número especial.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Esperança** (8ª edição). São Paulo: Paz e Terra. 2001.

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade** (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra. 1983.

FREIRE. Paulo. **Medo e Ousadia**. (14ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In Gadotti, Moacir e Romão, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**:

teoria, prática e proposta. 2 ed. Ver. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Editores Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **“Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.37, jan.- abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Gatti e Barreto. 2008.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: Avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em retrospectiva, São Paulo nº 14.p.29-40, 2000.

HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. São Paulo, 2003. Disponível em [www.dhcoibrazil.org.br](http://www.dhcoibrazil.org.br) e [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br). Acesso nov. 2013.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – Pnad, 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JÓIA, Orlando et al. **Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo)** relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p.285.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. "Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança". IN: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (USP), 2001.

LÜDKE, M.. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. Em: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p. 27-54. 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEIHEY, José Carlos Sebe B. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91. 1996.

MIZUKAMI, M. G. N.. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman**. In: Educação, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002

NÓVOA, António (org.) os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. (Edições do Senado Federal, v.4).

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa Qualitativa**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

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

PAIVA, Jane. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**, In: Boletim 16, set/2006. Salto para o futuro. TV Escola, Secretaria de Educação à Distância. MEC.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timoty (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. 186 p. – (Coleção Educação para Todos; v. 1).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo edições Loyola, 1973.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrólis: Editora Vozes, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Campinas, CEDES, n. 68, 1999ª. Número Especial.

SAINT- EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno Príncipe**. Agir Editora, 2008.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 10, 2008.

SOARES. Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara, Orgs. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice, Raymond, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no magistério**. Educação & Sociedade. Campinas: UNICAMP/ CEDES, v. 21. n. 73, dezembro/ 2000, p. 209- 244.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP: Atlas, 2006.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1997.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010 183. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao.AcessoJan.2014>.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: **aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. E.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

### Questionário de caracterização do corpo docente das escolas da rede pública

Tema: A formação continuada em EJA no IFCE – Fortaleza Ceará: percepções e reflexões de egressos.

Prezado professor,

Este questionário foi elaborado como o objetivo de coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação Continuada no Instituto Federal do Ceará - IFCE enquanto mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UECE. Ficaremos muito gratas se você puder responder, contribuindo assim, para o alcance a que se propõe esse estudo. Muito obrigada, Elinalva Oliveira – Mestranda, Fátima Maria L. Araújo – Orientadora.

#### DADOS GERAIS

1. Nome: .....

Sexo M ( ) Feminino ( ) Telefone para contato:

2. Faixa etária: 29 a 38 anos ( ) 39 a 48 anos ( ) 49 a 58 anos ( ) Outra faixa ( )

3. Escolaridade:

Ensino Médio: ( ) Magistério ( ) Sim ( ) Não ( ) Outros ( )

Ensino Superior incompleto ( ) Sim ( ) Não Se sim, qual?

Ensino Superior ( ) Sim ( ) Não Se sim, qual ?

4. Qual tempo de serviço como professor(a)? ..... Na rede pública?  
..... Tempo de experiência na EJA?

5. Nível que atua na EJA: EJA I ( ) EJA II ( ) EJA III ( ) EJA IV ( )

6. Além da atuação na EJA, desenvolve atividade em outra modalidade de ensino ou na Educação Básica? Se sim, qual?

7. Jornada de trabalho diária:

8. Horas semanais dispensadas às diferentes atividades:

Preparar aulas: .....; Estudar:.....; Lazer:.....; Tarefas domésticas:  
..... Outras: .....

9. Enumere as atividades/cursos de formação continuada que você participou nos últimos cinco anos. Dentre estes cursos qual o mais relevante para sua ação docente em EJA? Justifique.
10. Como você Avalia as ações do poder público no que se refere à formação continuada dos professores? Plenamente Satisfatória (    ); Satisfatória (    ) Não satisfatória (    ); Insuficiente (    ); Inexistente (    ).

## APÊNDICE 2

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Programa de Pós Graduação em Educação

Roteiro de entrevista Semiestruturada com professores egressos do **Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade da EJA.**

**Objetivos:** compreender a contribuição da formação recebida no curso de Especialização em Educação profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, conforme a percepção dos egressos.

### DADOS DO PARTICIPANTE:

Nome: \_\_\_\_\_ Ano do nascimento/local: \_\_\_\_\_

Nome dos pais: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão do Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Estado civil: Endereço \_\_\_\_\_

Data(s) das entrevista(s): \_\_\_\_\_

#### 1º Momento: Trajetória de vida

1. Fale sobre sua família, infância, formação escolar e profissional.
2. Relate experiências marcantes em sua trajetória na Universidade ou outro espaço de formação profissional.
3. Quando e como se deu a escolha da carreira no magistério?
4. Qual é a concepção de educação que permeia sua história de vida?

#### 2º Momento: Experiências profissionais em EJA.

1. Como você define: SER PROFESSOR(A)?
2. Fale-nos de outras experiências na docência antes de se tornar professor(a) de EJA.
3. Antes de atuar na EJA, teve alguma experiência com essa modalidade?
4. Tem algum professor (a) que você se “espelhou”, se espelha ou que o(a) influencia sua prática pedagógica? Explique aspectos dessa influência se for o caso.
5. Você considera que a sua formação inicial foi adequada para atuar nesta modalidade de ensino? Justifique sua resposta.
6. Você recebeu alguma formação para trabalhar com esse segmento? A formação específica em EJA é indispensável para atuar nesta modalidade? Explique.

**3º. Momento: Contribuições do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade da EJA.**

1. Como você define a proposta do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade da EJA. Ele atendeu suas expectativas?
2. Quais as principais contribuições do Curso para sua prática pedagógica? Enumere as principais mudanças ocorridas a partir do curso. Em caso de não perceber tais contribuições, explique as razões.
3. Como você se define como professor (a) de EJA antes e depois do curso?
4. Se tornar especialista em EJA (por meio do curso oferecido IFCE) lhe garantia a superação de dificuldades e problemáticas inerentes a esta modalidade? Justifique.
5. Há na escola que você trabalha direcionamento para a formação continuada? Como esta acontece em sua vida profissional?
6. Gostaria de acrescentar algo mais?
7. Se desejar, fale um pouco sobre você enquanto profissional da educação e atuante da EJA.