



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ MARQUES SILVA

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO PROEJA DO IFPB /CAMPUS DE
CAJAZEIRAS /PB**

**JOÃO PESSOA-PB
2010**

MARIA JOSÉ MARQUES SILVA

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO PROEJA DO IFPB/ CAMPUS DE
CAJAZEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal da Paraíba, UFPB – na linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

**JOÃO PESSOA - PB
2010**

S586f Silva, Maria José Marques.
A formação do educador do PROEJA do IFPB/Campus de
Cajazeiras/PB / Maria José Marques Silva.- João Pessoa,
2010.
148f.: il.
Orientador: Erenildo João Carlos
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de
professores. 3. PROEJA – formação de educadores -
Cajazeiras(PB). 4. PROEJA – política educacional.

UFPB/BC

CDU: 37-053.6/.8(043.2)

MARIA JOSÉ MARQUES SILVA

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO PROEJA DO IFPB / CAMPUS DE
CAJAZEIRAS**

Aprovada em ____/____/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erenildo João Carlos - PPGE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva - PPGE/UFPB
Examinador

Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião - PPGE/UFPB
Examinadora

A meu pai, José Josino da Silva (in
memoriam);
A minha mãe, Maria Marques da Silva,
pelo apoio e incentivo;
Aos meus filhos, Stenio e Moana, que
dão sentido a minha vida;
Aos meus irmãos, Marcos e Gelsa, pela
compreensão e pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que, com sua força divina, nos iluminou nos momentos de insegurança e de cansaço;

Aos professores e às professoras do IFPB/ Campus de Cajazeiras, sobretudo, os que atuam no PROEJA e que participaram da pesquisa, pelo acolhimento e pela disponibilidade;

Ao reitor do IFPB, Professor João Batista de Oliveira e Silva, pelo apoio institucional;

Ao professor Dimas Andriola e a Maria de Fátima Vieira Cartaxo, que sempre lutaram por esse Mestrado interinstitucional;

À professora Edilene Lucena Ferreira, bem como aos demais colegas de trabalho do IFPB/ Campus de Cajazeiras, pelo apoio e pela ajuda nos momentos difíceis;

Agradecemos a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a formação dos professores atuantes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia /Campus de Cajazeiras, buscando também destacar a problemática da formação do educador no Brasil, contextualizar a implantação do PROEJA, no cenário nacional e no nosso contexto de pesquisa, traçar o perfil sociocultural dos professores participantes da pesquisa e identificar as dificuldades vivenciadas pelos que atuam no PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras, no que se refere a sua formação. Para isso, discutimos as atuais questões que envolvem o debate nacional acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre as quais se insere uma das maiores preocupações evidenciadas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se refere às especificidades dos demandantes da EJA e, por consequência, exige uma formação específica do educador que possa atender às particularidades dos que buscam retomar os seus estudos. A pesquisa caracterizou-se como um estudo descritivo exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa. Como técnicas de coleta de dados, empregamos as observações de campo, a entrevista semiestruturada, o formulário sociocultural e os documentos oficiais que respaldam o PROEJA e o projeto interno do curso. Constatamos que há um distanciamento entre a escola e as necessidades estabelecidas nas diretrizes apontadas para a implementação do PROEJA. Esse distanciamento se deve à falta de um melhor monitoramento do programa no interior da instituição (devido à falta de um coordenador para o PROEJA, formação dos envolvidos, entre outros aspectos), à ausência de um acompanhamento mais sistemático por parte dos órgãos normativos e ao fato da sociedade civil desconhecer que deve fazer valer o seu direito. Entendemos que o Ensino Médio, integrado à Educação Profissional na modalidade EJA, exige uma formação específica de educadores objetivando a reestruturação das práticas educativas, as quais poderão transformar nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. PROEJA. Formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the education of teachers who work in the National Program of Integration of Vocational Education with Basic Education in the form of Young and Adults – PROEJA, in the Federal Institute of Education, Science and Technology/Campus Cajazeiras. It also seeks to highlight the problem of teacher education in Brazil, as well as to contextualize the implementation of PROEJA on the national scenery and in our research context and to describe the social and cultural profile of the teachers who take part in the research, to identify the difficulties experienced by the teachers working in the PROEJA, in IFPB – Campus Cajazeiras, in what regards to their education. For this, we attempted to discuss the current issues involving the national debate about Young and Adult Education in our country, among which is one of the major concerns in the field of Young and Adults Education (EJA), which refers to the specific characteristics of students of EJA and consequently also requires a teacher specific education that can meet the particularities of those who try to get back to their studies. The research was characterized as an exploratory descriptive study based on qualitative approach. As data collection techniques, we used field observations, semi-structured interview, socio-cultural form, as well as the official documents which support the PROEJA and the internal project of the course. It was found that there is a gap between the school and the requirements established in the guidelines given for implementation of PROEJA. This detachment is due to the lack of a better monitoring of the program within the institution (it even lacks a coordinator for the PROEJA, among other things), but also to the absence of a more systematic monitoring by the regulatory institutions, and yet because the civil society does not know how to assert their rights. We understand that the supply of High School integrated to Vocational Education in the mode of EJA demands a restructuring of educational practices, which may promote the transformation of our society.

KEYWORDS: EJA. PROEJA. Teachers' education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Imagem do quadro	20
FIGURA 2	Curso de Formação de Educadores para EJA	42
FIGURA 3	Curso de Especialização em PROEJA no Polo de Sousa/PB	53
FIGURA 4	Frente lateral do IFPB/Campus de Cajazeiras	85
FIGURA 5	Reunião com os professores do PROEJA/ Maio de 2010	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Gênero dos docentes	103
GRÁFICO 2	Idade dos docentes	103
GRÁFICO 3	Titulação dos docentes	104
GRÁFICO 4	Tipo de graduação dos docentes	104
GRÁFICO 5	Produção acadêmica sobre EJA	105
GRÁFICO 6	Tempo de serviço na EJA	106
GRÁFICO 7	Vínculo funcional dos docentes	107
GRÁFICO 8	Local onde residem os docentes	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM	– Banco Mundial
CENAFOR	– Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DIT	– Departamento de Tecnologia da Informação
ENEJA	– Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EAA	– Escola de Aprendizes e Artífices
EAF	– Escola Agrotécnica Federal
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ENC	– Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	– Exame Nacional de Certificação por Competências em Educação de Jovens e Adultos
ETV	– Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades
ENEJA	– Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ETFPB	– Escola Técnica Federal da Paraíba
FORUDIR	– Fórum Nacional de Diretores
FORUMEJA	– Fóruns de Educação de Jovens e Adultos
HEM	– Habilitação Específica para o Magistério
IFPB	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	– Instituto Federal do Rio Grande do Norte
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
PABAE	– Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

- PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola Veterinário
- SETEC/MEC – Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
- UnED – Unidade de Ensino Descentralizada
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL	20
2.1	OS REFLEXOS DA TENDÊNCIA MUNDIAL	20
2.2	FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: BREVE RELATO HISTÓRICO	28
2.2.1	As políticas de formação de professores na atualidade: um cenário em mudanças	42
3	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS	53
3.1	FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA EJA: UM CAMPO EM CONSTITUIÇÃO	56
3.2	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	58
3.3	PROEJA: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONSTRUÇÃO	63
3.4	O PROEJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
3.5	O EDUCADOR CRÍTICO E REFLEXIVO	75
4	O PROEJA NO IFPB/ CAMPUS DE CAJAZEIRAS	85
4.1	A CIDADE DE CAJAZEIRAS: SITUANDO SEU SURGIMENTO	86
4.2	CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA	88
4.3	IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFPB	95
5	A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO PROEJA: AS FALAS DOS SUJEITOS	100
5.1	PERFIL SOCIOCULTURAL DOS EDUCADORES DO PROEJA DO IFPB	102
5.2	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS ..	108
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	136
APÊNDICE A	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE B	LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DA PESQUISA	139
APÊNDICE C	FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA	141
APÊNDICE D	ROTEIRO DA ENTREVISTA	144

1 INTRODUÇÃO

As diversas transformações ocorridas no contexto econômico, político, social, cultural e educacional, a partir dos anos 70 e, mais intensamente, nas décadas de 1980 e 1990, impelidas pelo processo de globalização, têm suscitado uma crescente necessidade de estudos e pesquisas que tentam compreender e analisar as novas configurações e a reestruturação da sociedade contemporânea, denominada como a era da informação e do conhecimento.

No bojo dessas transformações, evidencia-se uma gama de políticas educacionais, através de um conjunto de reformas que impactam diretamente os diversos níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, consequentemente, no cotidiano das instituições e no fazer pedagógico dos que nelas atuam. Neste estudo, priorizamos proceder a uma investigação voltada para a formação do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus de Cajazeiras.

A Educação de Jovens e Adultos, a cada ano que passa, vem ganhando respaldo no cenário nacional das políticas públicas, com a implantação de vários programas. Entre eles, o de Alfabetização Solidária (1997), do governo Fernando Henrique Cardoso, e o atual Programa Brasil Alfabetizado, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que visa ao aumento da escolarização dos jovens e adultos e, consequentemente, sua inserção no mercado de trabalho.

No âmbito da Educação de jovens e adultos trabalhadores, o governo brasileiro empreende outras iniciativas, em forma de projetos e programas, tais como: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o Exame Nacional de Certificação por Competências em Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se constitui o foco de investigação desse estudo.

Assim, entre os diversos Programas implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), nosso foco será o estudo do PROEJA, cujo programa surge como política de inclusão social, com

vistas aos diversos grupos marcados pelas diferenças de oportunidades educativas e profissionais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, concebeu a alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da educação básica. “Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das aprendizagens básicas de aprendizagem” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 30-31). Significou o início de uma década marcada por diversas conferências, organizadas pela ONU, denominada de ciclo social. Todos os eventos eram realizados com o objetivo de firmar pactos entre as nações, tendo em vista os desafios para o novo século e o milênio. Assim, foram discutidos temas de diversas naturezas, como meio ambiente, populações, mulheres, assentamentos, entre outros.

Conforme Paiva (2009), a importância simbólica da Conferência de Jomtien mobilizou a comunidade internacional, assolada pelos ventos e pelos efeitos do neoliberalismo, principalmente econômicos, mascarados pela globalização, pelo que de positivo, apenas, poderia conferir à vida planetária.

Em julho de 1997, aconteceu, em Hamburgo (Alemanha), a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), com o tema: Aprendizagem de Adultos, uma chave para o Século XXI. O referido evento foi de grande relevância para os rumos da EJA, e seus desdobramentos repercutiram de forma significativa para a história da EJA em nosso país. A V CONFINTEA foi precedida por uma mobilização nacional, que reuniu estudiosos, militantes, educadores de órgãos públicos e privados, governamentais, não governamentais e professores, com o objetivo de cumprir uma metodologia de trabalho recomendada pela UNESCO. Esse fato gerou uma forte movimentação no Brasil, através dos diversos encontros estaduais e regionais, fóruns de EJA, direcionados à organização de documentos em que constavam concepções e informações colhidas mediante a mobilização de diversos setores da sociedade civil, universidades e outras várias instâncias governamentais e não governamentais para serem apresentados no referido evento.

Pode-se dizer que a V CONFINTEA se configurou como um importante evento que propiciou diversas discussões e encaminhamentos no campo da EJA e significou um marco na história da Educação de Jovens e Adultos, durante que foi

proclamado o direito à educação continuada ao longo da vida, o que tornou mais evidente a necessidade de uma educação permanente.

No atual contexto, a EJA passa a ser reconhecida como modalidade de educação a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº. 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, No qual a EJA tem ocupado lugar de destaque. Isso se deve ao fato de a Constituição Federal de 1988 assegurar o ensino público e gratuito em qualquer idade, inscrevendo a Educação de Jovens e Adultos no rol dos direitos à cidadania.

A partir de então, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, através do Parecer nº. 11/2000, que traduzem profundas influências da V CONFINTEA. Nesse sentido, percebe-se que, através do desenvolvimento dos diversos programas governamentais em curso, o aumento das oportunidades educacionais destinadas aos jovens e aos adultos trabalhadores tem provocado muitas discussões, principalmente, no que concerne à formação específica de educadores para a EJA.

Apesar de não ser uma questão nova, a formação de educadores para a EJA tem se tornado uma questão central nas discussões atuais das práticas educativas, nos fóruns de debates, no desenvolvimento de reflexões que emergem a necessidade de o educador se profissionalizar, não apenas da EJA. No entanto, por ser a EJA considerada inserida num campo complexo, a formação do (a) educador (a) é um fato atualmente em evidência, possivelmente, porque as discussões não se restringem a tratá-la apenas como modalidade de ensino, mas como um processo amplo e em movimento, que envolve direitos políticos e sociais, historicamente negados à camada popular.

Assim, a formação do educador da EJA ganha uma ampla dimensão, e os estudos e a produção de conhecimentos acerca das especificidades dos demandantes e dos educadores da EJA emergem, tendo em vista a necessidade de (re)configuração desse campo que, dadas as suas especificidades, insere-se numa problemática que exige a constituição de um campo pedagógico próprio.

Assim, realizamos a investigação, cujo tema é A Formação do educador do PROEJA do IFPB – Campus de Cajazeiras. Trata-se de uma reflexão feita em um Instituto de Formação Técnica e Tecnológica, onde foi implementada a EJA, desde

2007, uma proposta que se considera importante, o que significa um avanço para a construção de conhecimentos voltados para os alunos das camadas populares. Entretanto, a oferta dessa modalidade de ensino tem causado alguns impactos, entre que, a formação específica dos educadores para o atendimento da classe popular no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O universo pesquisado compõe-se de todos os professores que atuam no Curso Técnico de Desenho de Construção Civil. Entendemos que uma pesquisa no âmbito do IFPB – Campus de Cajazeiras - será de grande relevância, por se tratar de uma nova modalidade educacional, bem como pelas especificidades dos demandantes do programa, o que requer a realização de estudos que possibilitem a produção de conhecimentos específicos e possam contribuir para o atual debate acerca da definição das características do educador da EJA.

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha prática profissional, como pedagoga e membro da equipe de elaboração do projeto pedagógico do referido programa no interior da instituição. Trata-se também da necessidade de buscar possíveis respostas para algumas inquietações que nos são colocadas, como profissionais da educação, frente aos novos desafios que se apresentam na Educação Profissional na modalidade EJA, integrada ao Ensino Médio.

Por outro lado, o interesse pela problemática formação do educador encontra-se imbricado com a minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, pois, ainda na adolescência, aluna do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora-Sousa/PB, vivenciei diversas atividades que me possibilitaram um maior avanço intelectual e pessoal. Como participante de um grupo de jovens, tivemos a oportunidade de conhecer, desde cedo, a realidade dos excluídos socialmente, não apenas de forma teórica, mas face a face, e por que não dizer, na minha própria vida.

Naquela época, no Bairro Várzea da Cruz, desenvolvíamos um trabalho de evangelização, não no sentido restrito da palavra, mas numa perspectiva libertadora de promoção humana no método da ação católica da época: ver, julgar e agir partindo do Movimento Eclesiástico de Base.

De 1986 até 1989, tive a oportunidade de atuar como professora na Fundação Educar, que substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Naquela época, por meio da atuação professora, ainda muito jovem, vivenciei momentos de angústia por falta de conhecimentos teóricos, de algo que fundamentasse minha ação e, para contornar a situação, era preciso muita criatividade e sensibilidade diante daqueles que retornavam aos estudos, a maioria com idade bem avançada.

Essa experiência com a educação de adultos se constituiu numa marca identitária que faz parte de minha história e de minha formação, como forma de tentar entender o mundo, o que também contribuiu para despertar o meu interesse pelas questões voltadas para a formação de educadores de jovens e adultos, o que se configura como tema desta investigação.

A opção pela escolha do IFPB como *lócus* da pesquisa deve-se ao fato de favorecer uma maior aproximação com o objeto de estudo, por atuar como pedagoga na referida Instituição, o que certamente possibilitará uma melhor compreensão do tema investigado.

Para desenvolver a pesquisa, trabalhamos focalizando o seguinte problema: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no PROEJA, no que se refere a sua formação? Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar a formação dos professores do PROEJA no IFPB – Campus de Cajazeiras. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar a problemática da formação do educador no Brasil; contextualizar a implantação do PROEJA no cenário nacional e no nosso contexto de pesquisa; traçar o perfil sociocultural dos professores participantes da pesquisa e identificar as dificuldades que eles vivenciam no que se refere a sua formação.

Na experiência brasileira recente, a gestão da educação básica de EJA, a União tem desempenhado um papel fundamental como agente financiador, com destaque para a transferência de verbas condicionadas à adesão de programas e projetos previamente modelados. Entre tais programas, encontra-se o Programa Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), objeto de estudo desta pesquisa, que objetiva apreender as dificuldades dos professores, em relação a sua formação, e como a

Instituição participa do referido Programa em desenvolvimento no IFPB - Campus de Cajazeiras como propostas de dissertar acerca da questão em pauta.

Esta investigação está intimamente ligada às atuais questões que envolvem o debate nacional acerca da Educação de Jovens e Adultos no nosso país e se constitui como uma das maiores preocupações evidenciadas no campo da educação de EJA, que se refere às especificidades dos demandantes da EJA e, por consequência, exige também uma formação específica do educador, para que ele possa atender às particularidades dos que buscam retomar os seus estudos.

A produção do trabalho: Formação do educador do PROEJA do IFPB - Campus de Cajazeiras - é um estudo descritivo exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa. De acordo com Gonsalves (2003, p. 68), “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas.” Essa abordagem permite ao pesquisador uma análise crítica das categorias e transfere sua ênfase explicativa para a teia de relações sociais que lhes servirão de base¹.

Segundo Richardson (2007, p. 90), “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Nesse sentido, as categorias básicas que orientarão a investigação são a educação de jovens e adultos e a formação docente. Essas categorias serão explicitadas na matriz teórico-metodológica da pesquisa.

O ponto de partida da investigação foi uma revisão bibliográfica de livros, artigos, documentos oficiais e revistas sobre o assunto relativo à formação do educador de adultos. Como técnicas de coleta de dados, empregamos as observações de campo, a entrevista semiestruturada, o questionário e os documentos oficiais que respaldam o PROEJA e o projeto interno do curso.

Nessa perspectiva, o fio condutor da pesquisa foi a seguinte questão: Quais as dificuldades vivenciadas pelos professores do PROEJA do IFPB/Cajazeiras, no que se refere a sua formação?

¹ Para maiores esclarecimentos, consultar RICHARDSON, Roberto Jarry; Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et. al.) **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para o debate acerca das especificidades necessárias à formação do educador da EJA e, conseqüentemente, subsidiará outros estudos na área.

Em relação à estrutura, este trabalho foi dividido da seguinte forma: além da introdução, No primeiro capítulo, fazemos uma abordagem acerca das questões que envolvem a formação do educador, iniciando por uma discussão sobre as repercussões das tendências internacionais e alguns impactos sobre a formação de professores no Brasil; fazemos um breve resgate histórico da formação desses profissionais e tecemos algumas considerações a respeito das atuais políticas de formação de professores na atualidade, em que destacamos as principais agências financiadoras e os organismos internacionais que são marcantes no processo de reformas educacionais brasileiras.

O segundo capítulo traz uma reflexão acerca da formação do educador de jovens e adultos, em que ressaltamos o estado da arte na área de formação de professores, mediante estudos revelados através de teses e dissertações no período de 1990 a 1996. Em seguida, discutimos sobre os desafios e as perspectivas para a formação de educadores para a EJA, evidenciando os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que se originaram a partir das orientações da V CONFINTEA. Destacamos, ainda, o VII ENEJA, que aconteceu no ano de 2005, em Brasília, onde, durante o evento, foi apontada a necessidade de se realizar um Seminário Nacional sobre a problemática da EJA. Assim, foram realizados o I Seminário Nacional de Jovens e Adultos, cuja temática foi a Formação do Educador de Jovens e Adultos e o II, com o mesmo nome, com o tema: Os desafios e as perspectivas da formação dos educadores de jovens e adultos. Finalmente, apresentamos o PROEJA como uma política pública em construção, suas origens e funções, a necessidade de se formarem educadores e algumas considerações acerca do educador reflexivo.

No terceiro capítulo, contextualizamos o *lôcus* da pesquisa, com alguns dados que situam o IFPB-Campus de Cajazeiras e, em seguida, descrevemos o processo de implementação do PROEJA na referida instituição.

No quarto capítulo, apresentamos o perfil sociocultural dos professores participantes da pesquisa e a discussão dos dados coletados na investigação e, por fim, as considerações finais.

Por fim, fazemos algumas considerações, seguindo também os Apêndices: Apêndice A (Termo de Consentimento Livre e esclarecido), Apêndice B (Mapa da localização da pesquisa); Apêndice C (Formulário Sociocultural aplicado aos professores); Apêndice D (Roteiro da Entrevista).

2 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL



FIGURA 1: Imagem do quadro

Fonte: Elaboração da própria autora/2010

2.1 OS REFLEXOS DA TENDÊNCIA MUNDIAL

Neste capítulo, faremos uma discussão acerca dos impactos do processo de globalização no sistema educacional brasileiro; em seguida, sobre os estudos realizados em outros países sobre reformas educacionais, destacando-se algumas similaridades com as reformas em curso em nosso país e, posteriormente, procederemos a uma síntese histórica da formação dos professores no Brasil.

Tendo em vista as aceleradas transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade, impulsionadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, aliadas ao processo de globalização da economia e à reestruturação produtiva, a educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos.

Essas mudanças, em consequência dos processos de acumulação flexível², tiveram seu primeiro impacto no âmbito do trabalho, que é assinalado pela instabilidade perante as relações de assalariamento em detrimento da terceirização, da diminuição dos postos de trabalho, da precarização dos serviços, do trabalho informal e do aumento do desemprego, o que se configurou num quadro que parece ser irreversível. No entanto, o pensador baiano, Santos (2008), mostrava-se otimista e acreditava num novo tempo, razão por que afirmou que “[...] a globalização atual não é irreversível” (p. 174) e que, nas próprias contradições da globalização, há alternativas de mudanças:

A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestação: a mutação tecnológica e a mutação filosófica (SANTOS, 2008, p. 174).

Isso significa que a mutação tecnológica é dada com a emergência das técnicas da informação, mas quando sua utilização for democratizada, essas técnicas estarão a serviço do homem. Já a mutação filosófica poderá acontecer quando o homem for capaz de atribuir um novo sentido à sua existência e à do planeta, visto que hoje os progressos da engenharia genética conduziram a uma mutação do homem biológico, o que ainda se concentra no domínio da história da ciência e da técnica.

No mesmo sentido, em um dos seus ensaios, Scocuglia (2008, p. 41) afirma que “[...] não existe ‘a globalização’ e, sim, globalizações hegemônicas e contra - hegemônicas”. Santos (2004) apud Scocuglia (2008) comenta que o que é chamado de globalização é um ‘conjunto de arenas de lutas transfronteiriças’.

Santos (2004) apud Scocuglia (2008) refere que as globalizações de ‘cima para baixo’ (hegemônicas) e de ‘baixo-para-cima (contra- hegemônicas), que comportam quatro formas de globalização: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*, que correspondem à globalização hegemônica, e o *comospolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, que se referem à globalização contra-

² Para aprofundamento sobre o assunto, consultar HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

hegemônica. Já Scocuglia (2008), tomando como referência os estudos de Santos (2004), define o localismo globalizado como:

O processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso e cita como exemplos, entre outros, os casos das ações das multinacionais, a expansão mundial da língua inglesa e a globalização do *fast food* e da música popular norte - americanas. O globalismo localizado é visto pelo 'impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são desestruturadas e reestruturadas de modo responder a esses imperativos transnacionais. (SANTOS, 2004 apud SCOCUGLIA, 2008, p.42-43).

Por outro lado, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade são formas antagônicas identificadas pelo autor como globalizações de baixo para cima, compreendidas como globalizações contra-hegemônicas.

Santos (2004) apud Scocuglia (2008) conceitua o cosmopolitismo como uma antítese das formas predominantes de hegemonia, como oportunidades de se promoverem organizações transnacionais de Estado-nação, de regiões, de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns.

O patrimônio da humanidade, por sua vez, inclui temas de sentido global, como o desenvolvimento sustentável da terra, a proteção da camada de ozônio e a preservação da floresta amazônica, dos oceanos e da Antártida.

Scocuglia (2008) apresenta como possível contraponto aos determinismos da globalização hegemônica os principais conceitos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, ou seja, da pedagogia crítica, e aponta que:

[...] o primeiro passo a considerar é a presença dessa pedagogia no mundo. Sabemos que obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da educação e da pedagogia mais "globalizados". (SCOCUGLIA, 2008, p. 54).

Para Scocuglia (2008), o legado prático-teórico de Paulo Freire demonstra a possibilidade concreta de sua pedagogia vir a ser um contraponto vigoroso à influência da globalização hegemônica na educação mundial.

Nesse sentido, tomando como base as reflexões de MacLaren (2001, p. 97), podemos considerar que:

A pedagogia crítica serve, num sentido mais amplo, como uma hermenêutica política que orienta a articulação do significado vivido no interior das contingências da história, de acordo com um compromisso ético com a justiça social. A pedagogia crítica tem se constituído como uma forma de navegar através das tecnologias do poder, criadas no interior dos terrenos contestados das culturas pós-modernas. A força da pedagogia crítica reside na sua capacidade para fortalecer o princípio da justiça social e para levar esse domínio da esperança. [...] A pedagogia crítica deve avançar [...] como um meio de libertar os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. [...] a política da imaginação coletiva também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história.

Desse modo, evidencia-se a importância da pedagogia crítica, bem como a utilização do pensamento freireano, expressa em suas palavras (MACLAREN, 2001). Assim, compreendemos que a pedagogia crítica poderá ser uma das possíveis alternativas para se contrapor aos efeitos dos processos de globalização hegemônicos. Esses processos não se restringem ao campo da economia, posto que seus impactos nos campos da educação e da cultura são visíveis e têm sido objeto de vários estudos.

As transformações oriundas do processo de globalização fizeram emergir novas demandas de educação, considerando-se a crescente incorporação de ciência e tecnologia nos processos produtivos e sociais, que passam a exigir mais conhecimento do trabalhador a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado.

Nessa perspectiva, os estudos de Azevedo (2007) apontam que a economia terceirizada e os mercados abertos teriam criado as oportunidades para o empreendedorismo, bastando, para isso, qualificação, a iniciativa individual e a disposição para enfrentar a competição e aproveitar as múltiplas oportunidades oferecidas pelo mercado. Azevedo (2007, p. 88) afirma que “[...] aos ‘mais aptos’, habilitados pela requalificação permanente, estaria reservado o sucesso individual. A transformação desse conjunto de ideias em valores ideológicos invadiu o campo educacional”.

Para esse autor, a reconversão cultural da escola tradicional subordina-se à fase atual de formação e acumulação do capital. Trata-se da mercantilização das relações sociais, políticas e da economia mundializada. Para isso, “dentro dessa lógica, é necessário converter o conteúdo cultural da escola, orientá-la com um conjunto de valores que garantam uma formação essencial para os objetivos de mercado: a mercoescola³” (AZEVEDO, 2007, p. 88).

Azevedo (2007) concebe que, nas contradições internas desse processo, surgem dois movimentos opostos que se negam mutuamente: a Escola Cidadã e a Mercoescola.

A Escola Cidadã está ligada ao processo de emancipação, de transformação social. Azevedo comenta que:

A Escola Cidadã se constitui, hoje, um movimento educacional operado no interior do Estado (alguns Estados e Municípios) em oposição à mercoescola. [...] A Escola Cidadã, é um movimento de ressignificação da educação, da escola como instituição, na contramão da hegemonia do mercado e das relações sociais e culturais daí decorrentes. A Escola Cidadã realiza-se dialeticamente em dois movimentos complementares e simultâneos: como meio, ao responder às questões imediatas da construção da cidadania na esfera da educação, nos limites históricos de cada conjuntura; e como fim, ao constituir-se em experiência política - pedagógica inédita portadora dos elementos utópicos que configuram a essência do projeto político - estratégico em formação. (AZEVEDO, 2007, p. 102-116).

Por isso, no atual contexto, há uma demanda de educação de um novo tipo, que exige a construção de uma pedagogia crítica, em contraposição a uma pedagogia mercadológica e, conseqüentemente, um novo perfil do educador.

No Brasil, a problemática da formação de professores se insere numa ampla complexidade, de um modo geral e, em particular, na formação de professores da educação de jovens e adultos e do ensino profissional. A formação de professores tem se constituído uma preocupação das entidades científicas⁴ e culturais ligadas à educação e ao ensino, considerando-se as atuais reformas educacionais e as políticas de formação desses profissionais.

³ Para o autor, o conceito de mercoescola consiste em um novo sentido para a escola pública. O discurso da eficiência e do controle gerencial corresponde à ideia da educação mercadoria, como produto de compra e venda no mercado, que desconstitui a escola como um espaço público.

⁴ ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, FORUMEJA, ENEJA.

Nas últimas três décadas, o trabalho e a formação de professores adquiriu centralidade no que concerne à educação formal e vem sendo tratado no conjunto das reformas curriculares, das políticas de avaliação e de financiamento produzidas no contexto histórico da reorganização produtiva do capital.

Para melhor compreender os aspectos relacionados às atuais políticas de formação de professores no Brasil, é importante nos remetermos aos estudos realizados por Ludke, Moreira e Cunha (1999), que analisam aspectos de propostas sobre a formação de professores desenvolvidas em vários países ou apresentadas pelo Banco Mundial, evidenciando, de modo especial, as experiências da França, da Inglaterra e da Espanha, tendo em vista os seus possíveis reflexos nas propostas em curso no nosso país.

Conforme Popkewitz (1994 apud Ludke), Moreira e Cunha (1999), destacam-se dois pontos muito importantes nas análises desse autor em relação à realidade dos Estados Unidos, considerando a nossa própria situação no que diz respeito à formação de professores:

Um deles é o fato indiscutível, mas nem sempre presente aos nossos olhos de que a reforma não se reduz a seus determinantes econômicos. Embora eles sejam muito evidentes na atual conjuntura de uma economia globalizante voltada para o mercado, não devem aparecer como os únicos responsáveis pelo desencadeamento de alterações nos vários aspectos da vida das escolas e da formação de seus professores. Há um conjunto de fatores interrelacionados na composição desse campo complexo [...]. O outro ponto refere-se à penetração das reformas na vida das escolas e de seus professores. Por mais atraente que seja a ideia de certa distância dos professores (que gostaríamos de chamar de resistência...), em relação às reformas, na verdade essas vão se insinuando na realidade escolar, e nas normas e nos regulamentos que regem a formação de professores. (POPKEWIT, 1994 apud LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p.280-281).

Assim, compreendemos que o processo de reformas educacionais vem se dando de forma muito imperativa e influenciada por dois fatores: a racionalização e a privatização. Essas medidas são influenciadas pelos modelos europeus que adotam modelos estritos de avaliação e controle dos conteúdos e resultados do trabalho, objetivando garantir a eficácia dos sistemas de ensino.

A análise em que se focaliza o caso dos professores nos Estados Unidos considera que a imagem do novo professor é construída sobre sutis padrões de

mudança (POPKEWITZ, 1994 apud LUDKE MOREIRA; CUNHA, 1999), em que os sistemas de valores do pesquisador e da ciência são privilegiados. Assim, “[...] o conhecimento intermediado pelo expert ‘naturaliza’ o conhecimento criado na escola pelo professor, prescrevendo-o por meio de regras para aprendizagem” (POPKEWITZ, 1994 apud LUDKE MOREIRA; CUNHA, 1999, p.281).

Em relação à França, durante muito tempo, esse país foi a maior fonte de inspiração para o sistema educacional brasileiro. Chartier (1998), apud Ludke, Moreira e Cunha (1999), afirma que o fracasso escolar dos alunos do 2º grau⁵ obrigatório despertou a necessidade de se repensar a formação profissional de seus professores. Por essa razão, foram criados os Institutos *Universitaires pour la formation des Maitres* (IUFMs), com o objetivo de atender com urgência a esse problema. Provavelmente, os institutos superiores de educação, inseridos na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.393/96 (LDB, 1996), foram inspirados pelos Institutos Franceses.

Em relação às recentes reformas que houve na formação docente na Inglaterra, os estudos realizados pelos referidos autores ressaltam que podem ser situadas no âmbito das reformas educacionais que se processam no país, bem como nas visões do trabalho docente e da profissão de professor no Século XXI, subjacentes a essas reformas, que podem ser associadas a um movimento econômico, cultural e político mais amplo de globalização, de modo semelhante ao que ocorre em inúmeros outros países. Entre as similaridades, destaca-se a predominância da ideologia neoliberal nas justificativas que se apresentam para as mudanças. O neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que “[...] se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado” (SILVA, 1995, p.26).

Assim, as estratégias neoliberais ocupam-se também do campo educacional, e os seus impactos na educação brasileira têm sido expressos pelo conjunto de reformas educacionais que apresentaram mais concreticidade a partir

⁵ O termo 2º grau foi utilizado para respeitar a forma como estava expresso no texto dos referidos autores, no entanto, no Brasil, essa terminologia não é mais usada, foi substituída por Ensino Médio, fase que denomina a etapa final da Educação Básica.

dos anos 90. Tais reformas propõem mudanças em diferentes aspectos, objetivando, com o processo de globalização, entre outras estratégias, inserir o Brasil na “nova ordem mundial”.

As reformas educacionais que vêm sendo implementadas na sociedade globalizada têm encorajado noções mais individualizadas do que coletivas do profissionalismo docente. Assim, “[...] as reformas que vêm ocorrendo na Inglaterra e em outros países não têm favorecido o fortalecimento do poder tanto de docentes como de estudantes de grupos minoritários e oprimidos” (LUDKE MOREIRA; CUNHA, 1999, p.290).

As reformas educacionais ocorridas em diversos países, inclusive, na Inglaterra, adotam mecanismos assemelhados ao mercado e incluem elementos de descentralização, articulados com mecanismos de controle dos alunos e dos professores, que visam garantir eficiência e eficácia do processo educacional. Na Inglaterra, destacam-se três formas de controle do trabalho docente: o currículo, o mercado e a gestão como eixos estruturantes da reforma.

Ainda de acordo com Ludke Moreira e Cunha (1999), o que se evidencia na Espanha é a questão dos *docentes universitários e não universitários*, e a formação inicial de professores se caracteriza por um modelo tradicional, dividido em dois ciclos. Aquele que trata da educação infantil e primária aprofunda mais as questões pedagógicas. A formação do professor secundário reproduz uma fórmula que alia formação científica ao conhecimento pedagógico e dá ênfase ao primeiro bloco, e o conhecimento pedagógico reduz-se ao domínio de informações contidas em apostilas e verificadas através de provas específicas realizadas pelos bacharéis, também chamados de licenciados.

Outro aspecto que merece atenção, no que se refere à formação docente na Espanha, é que diferentes sindicatos também assumem a tarefa de formar, fruto de uma negociação política mais ampla. Essa parece ser uma alternativa interessante, entretanto os sindicatos que abrigam uma formação docente demonstram que não há uma proposta político-pedagógica de formação articulada com um projeto mais amplo e acabam oferecendo (de acordo com as solicitações dos associados) cursos fracionados, como informática, línguas, secretariado e outros.

Essa interlocução com os sindicatos e as associações pode ser útil como possibilidade de agir na formação e de se criar um espaço que possa assegurar esforços de autogestão de propostas que atendam à demanda de forma responsável e bem fundamentada, de modo que possam oferecer espaços alternativos que são negados pelas políticas oficiais.

As ideias oriundas das experiências vivenciadas em outros países ou propostas pelas agências financiadoras contêm algumas similaridades com as atuais propostas para formação de professores no Brasil. Em suas análises, Ludke, Moreira e Cunha (1999, p. 293) expressam:

Comparando-se à situação atual do professorado no Brasil, é possível encontrar muitas conexões com a experiência espanhola. Parece que lá se vivem problemas reservados para nós daqui a muito pouco tempo, especialmente por sabermos da influência de ideólogos daquele país nos rumos da nossa LDB/96. A descentralização de processos educativos, acompanhada de forte controle por meio de avaliações externas é outra similaridade com a experiência brasileira.

Esses autores ressaltam a importância de examinarmos o que vem ocorrendo em outros países, antes de nos lançarmos em novas experiências institucionais, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação, propostos pela LDB/96.

2.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: BREVE RELATO HISTÓRICO

Para o procedimento de uma síntese histórica acerca da formação do educador no Brasil, recorreremos às análises que vêm sendo feitas por estudiosos como Freitas (1992, 1999; 2002); Tanuri (2000); Jardimino; Nosella (2005); Kuenzer (2000); Saviani (2005) e outros.

Desde os tempos da colonização, os padres jesuítas foram os primeiros professores dos nativos no Brasil, com o propósito de implementar uma ação educativa missionária para os povos indígenas e os bandeirantes. Em seguida, para os filhos dos colonos, os negros e as mulheres. A maioria dos profissionais que atuaram nessa área educacional não tinha formação em Magistério, portanto, eram

chamados de professores leigos, e isso ocorre até hoje em nosso sistema educacional.

De acordo com Nosella (2005), os primeiros mestres brasileiros foram os clérigos, sobretudo os padres franciscanos e os jesuítas. As primeiras instituições escolares foram escolas de catecismo e de primeiras letras das missões católicas, entre as quais se destacam os colégios criados e mantidos pela Companhia de Jesus. Os conteúdos e a didática desses colégios eram pautados na tradição cultural de Portugal e no catecismo do Concílio de Trento⁶. O clero foi também o primeiro instrutor ou organizador do ensino profissional para os jovens, nas profissões necessárias à colônia:

Os jesuítas, além de missionários, foram também mestres de ofícios, ensinando serralharia, sapataria, técnicas de construção a brancos e índios, como mencionam Anchieta e outros em suas cartas. As corporações de ofício, de tradição portuguesa, ensinavam profissões manuais a jovens aprendizes (BUFFA; NOSELLA, 1998 apud NOSELLA, 2005, p.39).

A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, acarretou a desorganização do sistema educacional. Portanto, somente no Regime Imperial é que se podem constatar algumas propostas educacionais sob fortes influências europeias e a formalização através da promulgação da Constituição Brasileira de 1824 de “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, pouco ou quase nada foi realizado no que diz respeito à educação para todos. Como não havia exigência de certificação de conclusão do ensino primário, para o acesso a outros níveis de escolaridade, a elite educava seus filhos em casa, com preceptores. Ao “povo”, restavam algumas escolas que se restringiam à instrução elementar: ler, escrever e contar.

De acordo com Saviani (2005), no Brasil, a questão do preparo de professores emerge após a independência, em 1834, quando se cogita a organização da instrução popular. A primeira lei geral referente ao ensino primário, denominada de lei das escolas de primeiras letras, aprovada em outubro de 1827,

⁶ No ano de 1545, o Papa Paulo III convocou um concílio (reunião de bispos), cujas primeiras reuniões foram realizadas na cidade de Trento, na Itália. Ao final de longos anos de trabalho, foi concluído em 1563. O Concílio reafirmou diversos pontos da doutrina católica, entre eles, o catecismo.

estabelecia que a instrução seguisse o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados no método nas capitais das referidas províncias às expensas dos próprios ordenados. Com a descentralização processada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovada em 1834, o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias que, conseqüentemente, deveriam cuidar também do preparo dos respectivos professores. Assim:

As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das províncias, logo após a reforma constitucional de 12 /08/ 1834 [...] o modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante da nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia. (TANURI, 2000, p. 63).

A autora acrescenta, ainda, que, “[...] embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições (...) a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade”. (TANURI, 2000, p. 63)

Assim, seguindo uma tendência que se desenvolvia no âmbito mundial, as províncias brasileiras iniciaram o processo de formação de seus professores. Em 1835, a província do Rio de Janeiro instalou em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil, em conformidade com a Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 63), que preconizava que:

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

Todas as escolas das províncias tiveram duração efêmera, com trajetórias atribuladas e processos contínuos de criação e extinção. A primeira escola normal do Brasil foi substituída, em 1849, pelo regime de professores adjuntos⁷. Em 1859, foi criada, em Niterói, uma nova escola normal.

⁷ O regime de professores adjuntos consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.

Essas trajetórias incertas das escolas normais, marcadas pela criação, pelo fechamento e pela nova criação, durante todo o período imperial, “[...] só lograram êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de instrução primária” (TANURI, 2000, p. 64).

O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo, no entanto se mantiveram as preocupações manifestadas no final do império, no que se refere ao desenvolvimento da instrução, que se intensificou na década de 1890, com a implantação do novo regime político. Assim, “[...] é nesse quadro que podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do estado de São Paulo” (SAVIANI, 2005, p.2) Nesse sentido:

[...] a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal, no âmbito do ensino normal e primário, não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor dos reformadores, os seus respectivos sistemas [...] registraram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo [...] a atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados [...]. (TANURI, 2000, p.68).

É importante ressaltar que o projeto educativo geral da República tinha como objetivo a escolarização de todo cidadão. Entretanto, a maioria das crianças brasileiras ficou excluída dos grupos escolares, devido à insuficiência do sistema criado e o fato de muitos alunos procurarem as escolas normais apenas para receber uma formação cultural elitista e distintiva, distante do mundo do trabalho. A instituição escolar característica para a formação de professores foi a antiga escola normal, matriz pedagógica formadora de professores primários, onde a formação se dava nos grupos escolares públicos, nas escolas isoladas, urbanas e rurais e nas escolas particulares.

Em síntese, a antiga escola normal republicana representou a forma didática e historicamente possível para preparar os profissionais da educação

elementar, obrigatória, gratuita e universal, no entanto, acabou por excluir amplas camadas populares, porque:

Sua clientela, representada majoritariamente por filhas de fazendeiros, de grandes negociantes, de altos funcionários públicos e de profissionais liberais bem sucedidos, fez com que essa escola vivesse e reproduzisse o clima cultural da sociedade agrária pré-industrial marcada por uma profunda ruptura com os trabalhadores, não apenas com os braçais, mas até mesmo com o trabalho do educador profissional (professor). (NOSELLA, 2005, p.47)

Em 1920, desencadeou-se um amplo processo de organização da educação impelida pelo movimento renovador. Esse fato implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de um modo geral, e dos professores, em particular. O processo de profissionalização, que teve início no Século XIX, com as tentativas de se criarem escolas normais para a formação de professores primários, exigia formação específica. Isso gerou certa estabilidade no Século XX.

Conforme Saviani (2005), o movimento renovador não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais, consideradas como “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativas” (TANURI, 2000, p.72 apud SAVIANI, 2005, p.4). Também se empenhou em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e as distorções apontadas. Essas transformações, inspiradas pelo movimento renovador, foram materializadas pelas reformas de 1932, no Distrito Federal, realizadas por Anísio Teixeira, em São Paulo, por iniciativa de Fernando Azevedo. Ambas objetivavam as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. Assim, as ideias assumiram um caráter mais orgânico na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral de instrução do Distrito Federal, o que se evidenciou como uma experiência prática. Na exposição de motivos do Decreto 3.810, de 19/03/1932, Anísio Teixeira deixa clara a intenção de erradicar aquilo que ele considerava como ‘o vício de constituição’ das escolas normais que, como pretendiam ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos. Em outro texto, objetivando esclarecer melhor sua proposta, ele afirma: “Se a escola normal for

realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do Magistério” (VIDAL, 1995, p.65 apud TANURI, 2005, p.73).

Pautando-se nessa concepção, Anísio Teixeira traçou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, que compreende três modalidades de cursos: os cursos de fundamentos profissionais, os cursos específicos de conteúdo profissional e os de integração profissional.

A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, composto por quatro escolas: a Escola de Professores, a Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), a Escola Primária e o Jardim de Infância.

O curso regular de formação de professores primário do Instituto de Educação era feito em dois anos: no primeiro, cursavam-se as seguintes disciplinas: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Música, desenho, e Educação Física, recreação e jogos; no segundo ano, eram ministradas as disciplinas: Introdução ao Ensino, Princípios e Técnicas, Matemática de Ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e Prática de Ensino (observação, experimentação e participação). (VIDAL, 1995, p.65 apud TANURI, 2005, p.73).

De acordo com Saviani (2005), com a estrutura de apoio que envolvia o Jardim de Infância, a Escola Primária, e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca e Radiofusão, e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal, agora transformada em Escola de Professores, empenhou-se em por em prática o modelo acima descrito.

A Presidência de Getúlio Vargas (1930 a 1945) trouxe muitas mudanças para a educação brasileira. Para a educação profissional, no âmbito federal, os anos de 1930, 1937 e 1942 foram os marcos temporais a destacar.

O processo de industrialização, iniciado no país nos anos 30 (trinta), fez com que o governo brasileiro começasse a investir na consolidação de um sistema de educação pública no país, incluindo a escolarização de adultos, visando preparar

mão de obra qualificada para atuar na indústria. Em 1932, um grupo de educadores elaborou o manifesto dos pioneiros, solicitando ao Estado um plano nacional para a educação brasileira, fato que contribuiu para que, na Constituição de 1934, o Estado reconhecesse o direito de todos à educação e o dever do governo em provê-la.

De acordo com Ghiraldelli (2000), o manifesto foi redigido pelo Professor Fernando de Azevedo, publicado, pela primeira vez, em 1º de julho de 1959, simultaneamente, por *O Estado de São Paulo* e pelo *Diário do Congresso Nacional*. Posteriormente, foi reproduzido pelo *Diário de Notícias* e pelo *Jornal do Comércio*, ambos do Rio de Janeiro, bem como pelo Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo e pela *Revista de Estudos Pedagógicos*. Contudo, nos anos 30, nada de expressivo ocorreu para a Educação de Jovens e Adultos.

A publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (1932) representou o auge da luta ideológica dos renovadores. Esse documento surge como uma convicção abertamente definida da necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional.

Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, onde se estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura; no ano de 1937, Vargas institucionalizou o Estado Novo e, de forma autoritária, passou a controlar os assuntos ligados à educação, deixando claro o seu interesse em fornecer uma educação à população, através do ensino profissionalizante, de forma a diferenciar esses cidadãos dos demais perante a lei; em 1943, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, posteriormente, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dirigido pela Confederação Nacional do Comércio. Ambos passaram a ter um importante papel na educação e profissionalização dos jovens e adultos no Brasil. Em 1953, o Governo Federal criou o Ministério da Saúde e tirou do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades de administração destinadas a ela. A partir daí é que passa a se chamar oficialmente de Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953); em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores foi incorporada à referida Universidade, com o nome de Escola de

Educação. De igual modo, ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de educação paulista a ela foi incorporado.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para administração escolar. Desse modo, iniciou-se a oferta de curso para diretores e inspetores comissionados pelos estados.

Em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Dessa forma, esses cursos tinham dupla função:

[...] formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3+1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo - no caso de Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” - e um ano do curso de Didática, para formação do licenciado (SILVA, 1999 apud TANURI, 2000, p.74).

Assim, surgiu um novo paradigma adotado pelas diversas instituições de superior do país, o que equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as escolas normais. Os cursos de licenciatura tinham o objetivo de formar professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais, enquanto que os cursos de licenciatura formavam professores para as disciplinas específicas que constituíam os currículos das escolas secundárias, e os cursos de pedagogia ficaram com a tarefa de formar os professores das escolas normais. Desse modo, o modelo centrou a formação no aspecto profissional, que seria garantido por um currículo constituído por um conjunto de disciplinas, dispensada a exigência de escolas - laboratórios.

Apesar de a Constituição de 1934 conferir à União a incumbência de fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, a Constituição de 1937 não conferia aos estados atribuição expressa quanto aos seus sistemas de ensino. Essa ausência de normas centrais foi evidenciada como uma preocupação, através de um Parecer apresentado pela Comissão do Ensino Normal na I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941. Assim, o ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central, por meio das Leis

Orgânicas do Ensino e dos decretos-leis federais promulgados no período de 1942 a 1946.

Em 1945, foi criada a UNESCO, que se dedicou a estimular a realização de programas de educação de adultos, nas regiões atrasadas do mundo, como forma de integrar toda a humanidade, com o propósito de promover a paz e a justiça social. No Brasil, a primeira campanha, chamada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ocorreu em 1947 e previa uma alfabetização em três meses. O curso primário (da 1ª à 4ª série) foi condensado em dois períodos de sete meses e uma etapa subsequente, voltada para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional.

A CEAA durou praticamente dezesseis anos, mas, apesar do esforço e da euforia dos idealizadores, os resultados se revelaram insatisfatórios. O reconhecimento do seu fracasso mobilizou educadores para a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aconteceu em 1958, com a finalidade de refletir sobre a educação de jovens e adultos em seus múltiplos aspectos. Esse congresso marcou o declínio da CEAA, extinta em 1963, e apontou novas diretrizes e a emergência de outras ideias pedagógicas e novos métodos para a alfabetização e educação de jovens e adultos, destacando-se o método Paulo Freire.

A Lei orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2/01/1946) foi assinada após o final da ditadura Vargas, mas não introduziu grandes inovações e acabou por consagrar um padrão de ensino que já vinha sendo adotado em vários estados:

O normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de 'regentes' do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores - para educação especial, curso complementar primário, ensino primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto - bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (TANURI, 2005, p.75- 76).

Esse modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei n. 5.692/71, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20/12/1961) não trouxe inovações para o ensino normal e conservou as grandes linhas da organização anterior. Algumas das reformas realizadas nas escolas normais estaduais limitaram-se, principalmente, a alterações curriculares.

O período que vai de Getúlio Vargas até o golpe militar (1930-1964) caracterizou-se pelo “populismo”. Entre as diversas considerações dos autores acerca do populismo, Nosella (2005, p. 48) assevera que ele:

[...] é a forma conservadora de administrar as crises políticas causadas pela tomada de consciência geral que se dá conta da tensão existente entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial.

Os professores formados nesse período demonstram mais participação sindical e política, maior sensibilidade em relação às questões sociais e à problemática do mundo do trabalho. Eles representam um dos méritos do populismo para uma sociedade semiindustrializada, como aponta a autora. No entanto, o debate teórico-crítico desses educadores/professores foi interrompido pela repressão militar de 1964. Vale ressaltar a atuação do Programa de Assistência Brasileiro-americana no Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, referente ao acordo entre o MEC/INEP e a USAID⁸. O PABAE contribuiu também para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que marcou as décadas de 1960 e 1970, cujo objetivo prioritário, inicialmente, era:

A instrução dos professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. (TANURI, 2005, p. 78)

Na década de 1960, o educador Paulo Freire foi a principal referência para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico, e seu papel foi fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil.

⁸ MEC/USAID foi o nome como se batizou o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency International for development (USAID).

O método freireano estabelecia um novo paradigma teórico-metodológico e sustentava-se numa visão compromissada com a transformação social, no qual o aluno deixaria de ser tratado como um objeto para ser estimulado a sujeito de sua própria história. Paulo Freire propôs a suspensão da “educação bancária” e, em lugar dela, defendeu uma convivência dialógica entre alunos e professores (SILVA, 1995, p. 13). As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade do aluno, o que implicava novos métodos e procedimentos educativos.

Em 1963, fortaleceu-se uma articulação dos grupos que atuavam com educação de adultos no país e que exigia do governo federal a criação de uma coordenação nacional das iniciativas de EJA. Em novembro desse ano, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, orientado pelos princípios do método Paulo Freire, que pretendia a alfabetização de cinco milhões de brasileiros, com base na experiência de Angicos, Rio Grande do Norte. O Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado em janeiro de 1964, entretanto, toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar.

Com o mesmo objetivo, o governo militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que realizava cursos de alfabetização e a educação continuada de jovens e adultos. O método utilizado para alfabetização, apesar de se dizer inspirado em Paulo Freire e de fazer uso de “palavras geradoras”, reduzia-se a uma aplicação tecnicista do método da silabação.

Em relação ao MOBRAL, apesar do volume de recursos investidos, não chegou a atingir os resultados esperados e foi extinto no ano de 1985 e substituído, no governo Sarney, pela Fundação Educar, cuja finalidade era prestar apoio financeiro e técnico a programas de alfabetização, desenvolvidos por organizações governamentais, não governamentais ou por empresas.

Com as mudanças políticas ocorridas no Brasil, resultantes do golpe militar, surgiram novas mudanças no campo educacional, conseqüentemente, novos ajustes na legislação do ensino, tais como: a aprovação, em 28 de novembro de 1968, da Lei n. 5.540, que reformulou o ensino superior e, em 11 de agosto de 1971, a aprovação da Lei n. 5.692/71, que modificou o ensino primário e o médio, e alterou também a sua denominação de ensino primário, para primeiro grau, e de Ensino Médio, para segundo grau.

Com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), a educação de adultos foi regulamentada pelo Parecer 699, com o objetivo de suprir a escolarização regular para jovens e adultos que não haviam concluído seus estudos na idade regular e foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (Decreto 71.737 de 22/01/73), no MEC, com o fim de expandir o ensino supletivo e concretizar o desenvolvimento da mão de obra.

No que diz respeito ao Ensino Médio (no período denominado de segundo grau):

[...] existia a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), oferecida por escolas públicas e particulares, em períodos noturnos e diurnos, em escolas padrões e tradicionais, além dos Centros para a formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS) que forçavam uma terminalidade profissional e pretendiam se opor à lógica do mercado por meio de bolsas assistenciais. (NOSELLA, 2005, p.57).

Em decorrência das reformas do regime militar, no que diz respeito ao ensino superior, o currículo do Curso de Pedagogia foi modificado e fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas e orientado não apenas para o professor do curso normal, mas também para o professor primário em nível superior, através do estudo de Metodologia e Prática de Ensino do 1º Grau.

Além dessas, a Lei n. 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para educação nacional, trouxe outras mudanças:

[...] contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-as numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. [...] já a tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos Cursos de Pedagogia. (TANURI, 2005, p.80)

Pode-se perceber que a nova estrutura, o antigo curso normal, foi substituído por uma habilitação de 2º grau e que a profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino se dava de forma precária e preocupante. Diversos trabalhos sobre o esvaziamento, a desmontagem, a desestruturação e a perda de identidade foram unâimes em apontar a descaracterização da escola

normal nesse período, entre eles, destacamos um trabalho publicado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação (CENAFOR), que sintetiza as principais críticas que a HEM recebia:

Dispersa no meio de tanta outras, a habilitação ao Magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conhecimento básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O Magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de Magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o Magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular (CENAFOR, 1986 apud TANURI, 2005, p. 82).

A partir dos meados dos anos de 1970, inicia-se um movimento de oposição e rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que caracterizavam a formação de professores até esse momento. Naquela época, as teorias sociológicas que consideravam a escola como reprodutoras das relações sociais chegaram às universidades e aos centros de formação de professores, e a educação passou a ser entendida como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico dominante. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a ser vista como uma prática educativa transformadora.

Nesse período, a crença no “milagre econômico” se desfaz, e a crise percorre toda a sociedade. No campo educacional, os profissionais de todos os níveis se organizaram, criando associações, federações e sindicatos, que impulsionaram o debate educacional desse momento.

No final dos anos 1980, a sociedade brasileira se mobilizou em torno da questão da educação, momento em que foram elaborados vários documentos que continham contribuições para a elaboração da Nova Constituição Federal de 1988, que lançou um desafio para que estados e municípios investissem na erradicação do analfabetismo e universalização do “[...] Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, Art. 208,

p.01), estabelecendo, para isso, um prazo de dez anos. No entanto, a falta de verbas, a descontinuidade dos programas e as mudanças sucessivas de ministros fizeram com que a Fundação Educar não realizasse a transformação anunciada e fosse extinta em 1990, pelo presidente Fernando Collor. Nesse período, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que seguia as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, na qual foi oficialmente reconhecido o fracasso das Campanhas de Alfabetização já realizadas. No entanto, a crise que se instalou com o processo de impeachment em torno do governo impediu que esse programa atuasse de forma significativa. Mas, durante a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, reforçou-se a necessidade de expandir e melhorar o atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, que fixava metas para o atendimento de jovens pouco escolarizados.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo processo de “abertura democrática”, quando a sociedade passou a reagir ao autoritarismo e à repressão e se articulou em movimentos populares. Esses movimentos aspiravam a uma democracia política e a mudanças nos rumos excludentes do crescimento econômico. É importante reconhecer que o reajuste político da Nova República permitiu que o debate político-educacional entre os educadores se reacendesse em duas diferentes direções:

Certos educadores enfatizaram um debate mais acadêmico, desenvolvendo uma reflexão crítica da educação e seus condicionantes sociais, privilegiando a análise científico-pedagógica e a renovação de conteúdos e métodos. Outros acreditavam que o político era prioritário e, nesse sentido, privilegiavam a organização sindical, a luta política de reivindicação, a solidariedade e a questão da identidade político partidária, por crerem que a definição política precedia e informava as próprias questões científicas educacionais. (NOSELLA, 2005, p.60).

Considera-se que os embates educacionais dessa época foram de grande importância para as discussões acerca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou por um longo período de discussões, que deu origem a dois projetos de LDB: um construído com a participação da sociedade, e outro, na linha das políticas neoliberais. O resultado final, evidentemente, não foi o

que a sociedade desejava, mas não representou tudo o que o governo pretendia. No entanto, o que o governo não conseguiu incluir na LDB vem sendo feito ao longo do tempo, por meio da utilização de medidas provisórias e de Decretos.

Com a Lei nº. 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, configura-se uma nova concepção de formação de professores.

2.2.1 As políticas de formação de professores na atualidade: um cenário em mudanças



FIGURA 2: Curso de Formação de Educadores para EJA - IFPB (2007)
Fonte: Arquivo do IFPB/Campus Cajazeiras, 2007.

O atual debate acerca da formação dos profissionais da educação tornou-se pauta de diversas propostas oriundas de projetos políticos e perspectivas históricas diversas, fruto dos embates e das discussões construídas ao longo do tempo, principalmente, através das entidades de organização desses profissionais, em confronto com os interesses das políticas neoliberais, frente às reformas no campo educacional. Pode-se afirmar, conforme os estudos de Torres (1999), que a lógica do momento é a promoção de cursos aligeirados, de curta duração, consequentemente, de baixo custo. Nesse sentido, na atual conjuntura:

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre que se situam o *tempo de instrução*, os *livros didáticos* e a melhoria do *conhecimento dos professores* (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) (TORRES, 1996 apud FREITAS, 1999, p.18, grifo do autor).

A implementação dessas políticas de formação em nosso país vem acontecendo desde o final dos anos 80 e se consolidando na década de 1990. Os anos 90 foram marcados por diversos eventos que orientaram as atuais mudanças, entre as quais, destacamos: os acordos firmados na histórica Conferência de Ministros de Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Em decorrência desses acontecimentos, diversas iniciativas foram tomadas, especialmente, na América Latina e no Caribe, na tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, em que a educação foi um dos elementos focalizados para a atuação de tais mudanças. Nesse sentido, “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas” se constituiu num dos pilares do plano de Educação para Todos, que fundamentou o Plano Decenal. A partir de então:

A “qualidade” da educação e da escola básica passou a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores. (FREITAS, 1994 apud FREITAS, 1999, p. 18).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no dia 20/12/96, assinala um momento de transição significativo para a educação. Isso representou um marco da institucionalização das políticas educacionais que já vinham sendo implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Para Michels (2006), as reformas sociais que vêm se processando em nosso país propõem mudanças em diferentes aspectos, entre as quais, encontra-se a reforma do Estado que, seguindo as orientações das políticas neoliberais, deixa de ser um Estado intervencionista e de bem-estar para constituir-se em um Estado regulador. Para essa autora, em relação à educação e, especificamente, sobre o

trabalho na escola, a mudança no papel do Estado pode ser pensada por, no mínimo, dois pontos:

O Estado retrai-se na provisão, destacando o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos); b) a retirada do Estado como provedor se dá mediante a entrada da sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na resolução de problemas, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o Programa Amigos da Escola e o Programa Adote um Aluno (MICHELS, 2006, p.408).

Desse modo, o papel do Estado é apenas o de regulador dos processos, que assume a racionalidade administrativa como paradigma e vem substituindo o modelo centralizado pela flexibilização da gestão, indicando um novo modelo de gestão do ensino público. A reforma educacional atribui significativa relevância aos processos avaliativos, que continuam centralizados na União. “Nessa perspectiva, centra-se na unidade escolar a responsabilidade em ‘gerenciar’ os problemas que esta e a comunidade ao seu entorno apresentam” (MICHELS, 2006, p.411).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação, principalmente os professores, devem assumir a gestão da educação, por esse motivo, sua formação profissional passou a ser o foco das atenções, a importância do seu papel no processo educacional é destacada em vários documentos internacionais, e a falta de preparo dos professores brasileiros é considerada como uma das principais causas do insucesso escolar dos alunos apontada pelos órgãos oficiais.

As mudanças na formação docente tiveram mais impacto a partir da promulgação da LDB - Lei n.9.393/96, que traz orientações acerca da formação de professores e, em seu Artigo 62, estabelece:

Art.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, oferecida em nível médio, na modalidade normal, (BRASIL, 1996, p.29).

Para Michels (2006), a aprovação dessa lei fez permanecer a ambiguidade quanto ao nível da formação: em nível médio ou superior para os professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a formação de professores ocorrerá em nível superior quando houver condição para tal. Caso contrário seja, qual for a razão, essa formação poderá continuar ocorrendo no Ensino Médio. Os impactos dessa medida incidiram diretamente nos cursos de Pedagogia, quando omite o reconhecimento desse espaço como *lócus* de formação historicamente construído.

As políticas que vêm sendo regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação se caracterizam por aprovações de Decretos, Pareceres e Resoluções, que vão implementando a reforma no campo da formação, em consonância com a LDB, que também institui a criação de novas instituições: os Institutos Superiores de Educação, instituição específica para formar professores para educação básica, o Curso Normal Superior, para formar professores de 1ª a 4ª. Série e educação infantil, e a formação de especialistas nos Cursos de Pedagogia.

O *lócus* de formação, de acordo com a LDB, poderá ocorrer tanto nas universidades (em cursos de licenciatura plena) quanto nos Institutos Superiores de Educação. Conforme o artigo 63 dessa lei:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p.29).

Entretanto, posteriormente à promulgação da LDB, o governo anuncia, em 1999, o decreto nº. 3.726, que atribui, em seu artigo 3º, parágrafo II, aos cursos normais superiores, dos Institutos Superiores de Educação, exclusividade na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Freitas (2002) considera que, “embora posteriormente modificado, o decreto cumpriu esse objetivo com muita eficiência até a Deliberação CNE/Cp nº133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir o Decreto 3.726/99 e do

Decreto nº.3.550/2000”, que alterou o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”. Com a instituição desse Decreto:

[...] abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *lôcus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim. [...] confirma-se, assim, o objetivo central dessa política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é retirar das faculdades/ centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. (FREITAS, 2002, p.145).

O Curso de Pedagogia foi, ao longo do tempo, responsável pela formação de profissionais para a educação básica. Isso possibilitou sua inserção em outros campos profissionais e evitou a fragmentação das antigas habilitações. Entretanto, as normatizações e os referenciais que materializam as reformas do ensino superior, no campo da formação de professores, vêm comprometendo as lutas e as concepções de formação construídas pelos educadores em sua trajetória histórica.

O CNE, ao regulamentar os Institutos Superiores de Educação, ignorou essa trajetória e regulamentou a formação de professores de educação infantil e de 1ª a 4ª série no Curso Normal Superior, criando um clima propício para que, posteriormente, fosse regulamentada a formação de professores para esses níveis de ensino *exclusivamente* no Curso Normal Superior, tal como estabelece o Parecer 970/99, da Câmara de Educação Superior, em 10/11/1999, com apenas sete (dos doze) conselheiros presentes e um voto em contrário, declarado em separado pelo conselheiro Jacques Velloso [...] o conteúdo do Parecer 970/99, por outro lado, opõe-se frontalmente aos estudos desenvolvidos pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, que, ao definir as diretrizes curriculares para o curso, estabelece a docência como base da identidade profissional de todo educador, (FREITAS, 1999, p.26-27, grifo do autor).

Assim, de acordo com o referido Parecer, retorna a figura do pedagogo especialista, em detrimento da concepção de profissional da educação, com caráter amplo na docência, no trabalho pedagógico, como base de sua formação. No que se refere à educação continuada, evidencia-se hoje uma concepção conteudista da

formação de professores. A formação contínua, no atual momento, vem sendo reduzida a programas presenciais e a distância, tais como: Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, patrocinados pelo MEC, em parceria com os municípios ou instituições formadoras. Conta-se também com os programas de formação inicial a distância, que se utilizam de mídias interativas e novas tecnologias para o desenvolvimento de tais ações, entre outros.

Cabe ressaltar que, nas Disposições Transitórias da LDB 9.394/96, Capítulo V, Título IX art. 87 & 4º, é mencionado que, “[...] até o fim da década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 1996, P35). Assim, todos os professores deveriam ter curso superior ou ser formados em serviço até 2007. Por esse motivo, houve um aumento na procura de cursos pelos professores, que [...] “têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa, em grande parte, pagos por eles” (FREITAS, 2002, p.148). Em muitos estados, esses cursos atendem a uma demanda da rede municipal de ensino, em que as prefeituras terceirizam ou contratam as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, que realizam processo seletivo especial para o atendimento da demanda.

Nesse contexto, é importante ressaltar as contradições presentes nas propostas oficiais, pois, ao contrário do discurso propalado, vivenciamos a desprofissionalização do Magistério. O exemplo dessa situação evidencia-se nas discussões a respeito da Resolução nº. 02/97, que permite aos graduandos de qualquer área se licenciar em professores, com uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 são destinadas a estágio. A parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas e pode ser oferecida também à distância.

Michels (2006) destaca que um dos Documentos do Banco Mundial (1995) ressalta a formação em serviço como uma estratégia eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e, principalmente, diminuir o custo dessa preparação. Essa indicação conota à educação um caráter economicista e ainda impõe uma visão utilitarista e fragmentada para a formação. De igual maneira, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) considera a formação a distância como a forma mais apropriada de formar docentes:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinados com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve a obtenção de certificado profissional (CEPAL/UNESCO, 1995 apud MICHELS, 2006, p. 412).

Na especificidade da educação de jovens e adultos, cabe destacar que essa formação não foi reconhecida de forma direta na LDB. Algumas especificidades iniciais são pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em relação à formação desse professor, presente na Resolução CNE/CEB nº. 1 de 05/sete/2000, no artigo 17, destaca-se:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos, terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I - Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II - investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III - Desenvolvimento das práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV - Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (p.03).

A formação de professores para a EJA tem se evidenciado também no Documento-base da educação profissional de nível técnico, que atribui a responsabilidade às Instituições proponentes de uma carga horária de 120 horas: 40 horas de capacitação, antes do início dos cursos, e o restante no decorrer. O Documento destaca, ainda, o compromisso da União em oferecer cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado para esse fim e considera também como capacitação a participação de gestores e professores nos programas de formação continuada para a EJA, que sejam voltados para o Ensino Médio, para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional, bem como os destinados ao PROEJA. São considerados também os seminários regionais, supervisionados pela

SETEC/MEC, com periodicidade semestral e os seminários nacionais, com periodicidade anual, também organizado pela SETEC/MEC.

As orientações políticas neoliberais vêm se impondo nas reformas educativas em curso, gerando impactos na educação, e em particular, na formação de professores, através das determinações dos organismos internacionais ou das agências financiadoras. Duas dessas agências têm sido marcantes no cenário das políticas de formação: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

A atuação dessas agências internacionais é criticada, gerando controvérsias nos meios universitários, estudantis e políticos. Nesse sentido, o movimento dos educadores, junto com suas entidades organizativas, como por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa associação vem produzindo e evidenciando concepções avançadas sobre a formação do educador, ressaltando o caráter sócio-histórico dessa formação e a importância de uma formação ampla, baseada no desenvolvimento da consciência crítica, do domínio e da compreensão da realidade, com capacidade de interferir nos destinos da escola, da educação e da sociedade e transformá-los.

A ANFOPE é uma entidade de caráter político, científico e acadêmico, que se originou do movimento dos educadores na década de 1970 e, atualmente, é uma Associação de referência, que se organiza desde 1983⁹, como Comissão Nacional pela Formulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFE). Esta entidade vem contribuindo de forma efetiva através da mobilização e parceria com outras entidades acadêmicas, tais como: ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUNDIR. Essas entidades são distintas, reconhecidamente autônomas, mas articuladas entre si.

O Movimento Nacional desencadeado pela organização dessas entidades por meio de encontros nacionais e regionais, de fóruns, conferências e seminários, vêm produzindo conhecimentos e expressando seus posicionamentos, oriundos das discussões e dos debates têm contribuído para uma mobilização nacional na construção de um plano nacional de educação.

⁹ Para aprofundar-se mais no assunto, consultar artigos da autora: Helena Costa Lopes de Freitas (1999,2002), publicados na Revista Educação e Sociedade, respectivamente nos n. 68, dez/1999 e n.80, set/2002.

No decorrer de sua existência, a ANFOPE tem se dedicado às lutas pela profissionalização do educador e se posicionado, principalmente, frente às políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação de todos os níveis. No atual contexto, os desafios que se colocam e necessitam de um enfrentamento da ANFOPE¹⁰, através de debates e de encaminhamentos, são: a constituição do Sistema Nacional Público de Formação de Professores; a reestruturação das Universidades e as consequências nos desenhos curriculares dos Cursos de Licenciatura; a avaliação dos cursos de formação e dos profissionais da educação; as modalidades de formação presencial e a distância.

Nesta perspectiva, torna-se importante destacar que na atual conjuntura aconteceu um importante evento que vislumbra um novo rumo para a educação brasileira que foi a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE). O referido evento pode ser comparado, pela sua importância a outros movimentos sociopolíticos e educacionais, a exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (BRASIL, 2010).

A CONAE realizou-se entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010, no Centro de Convenções Ullisses Guimarães, em Brasília. O tema central da Conferência foi: “a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. (BRASIL, 2010).

A referida conferência significou um espaço democrático de debate que envolveu os órgãos educacionais, o Congresso nacional e a sociedade civil organizada com o objetivo de traçarem diretrizes e estratégias para a área de educação nos próximos dez anos, ou seja, de 2011 a 2020, objetivando contribuir para a construção do novo Plano Nacional de Educação.

A CONAE foi precedida de Conferências Municipais, previstas para o primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal programadas para o segundo semestre do mesmo ano. A Comissão Organizadora Nacional da CONAE elaborou um Documento - Referência que subsidiou as referidas conferências.

As discussões realizadas envolveram diversos atores da sociedade brasileira, articulando diferentes instituições, da sociedade civil e dos governos

¹⁰ Consultar a Home Page da ANFOPE e ver o BOLETIM a. 19, n. 1, fev.2009.

(federal, estaduais/ DF e municípios), todos com o compromisso de contribuir para a construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, enquanto política pública de Estado. Assim, para facilitar essas discussões, o Documento - Referência foi estruturado em seis eixos temáticos que se mantiveram também no Documento Final, como se pode constatar:

Este Documento Final, em coerência com o Documento-Referência para as conferências municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional e com o Documento-Base para a etapa nacional da Conae, mantém a estrutura dos seis eixos temáticos: **I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V - Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.** (BRASIL, 2010, p.14, grifo nosso).

Desse modo, o Documento Final aponta em cada um dos eixos, proposições, concepções e potencialidades com o objetivo de direcionar as políticas nacionais de educação, bem como, indicam perspectivas direcionadas à garantia de educação com qualidade social para todos/as.

No tocante a **formação do educador**, o documento contempla essa discussão no eixo IV que tem como tema: Formação e Valorização dos/as Profissionais da Educação, no qual explicita que este termo é usado ao se referir aos/ às professores/as, especialistas e funcionários/as de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino.

O Documento Final da CONAE (BRASIL, 2010, .p.76, grifo do autor) evidencia que “**formação e valorização profissional** são indissociáveis”, podendo ser desmembrados em dois campos específicos de análises, apenas por uma questão didática com vistas ao delineamento de programas e ações: um direcionado para a formação de profissionais e, outro, para a sua valorização.

O referido documento aponta ainda que a formação de profissionais para a educação básica, considerando todos os seus níveis e modalidades, como a formação dos profissionais para a educação superior devem contar com uma base

comum, independente do objeto próprio de sua formação. Neste sentido, explica que:

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre **teoria e prática** e pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar**, de forma problematizadora. (BRASIL, 2010, p.78-79, grifo do autor).

Considerando-se essa afirmativa, entende-se que a formação dos profissionais da educação deve estar ancorada num projeto de sociedade com base em políticas públicas e democráticas que possibilitem a unidade entre teoria e prática, pautada no trabalho como princípio educativo por meio de uma sólida formação teórica e interdisciplinar e, sobretudo, com base numa gestão democrática e emancipatória para um novo modelo de relações sociais. (BRASIL, 2010).

O Documento Final da Conferência ressalta que a formação inicial deve ser articulada com a formação continuada, no qual envolva todas as licenciaturas, no formato presencial ou à distância. Destacando ainda, que a formação inicial deverá se dar de forma presencial, sendo apenas permitida ocorrer na modalidade a distância para os profissionais em exercício, onde não existir cursos presenciais, neste caso, com rígida regulamentação e com a participação e acompanhamento dos conselhos estaduais e municipais de educação. (BRASIL, 2010).

Enfim, os princípios, encaminhamentos e propostas que foram sistematizadas na Conferência Nacional da Educação - CONAE/2010 resultou num Documento Final, que delineia ações pertinentes para a construção de um novo Plano de Educação Nacional. A questão da formação e valorização dos profissionais da educação insere-se no campo amplo e complexo da **profissionalização**.

Nesse sentido, entende-se que a luta pela formação do educador vincula-se às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores inserido nas constantes mudanças e na crise educacional brasileira.

3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS



FIGURA 3: Curso de Especialização em PROEJA no Polo de Sousa/PB

Fonte: Foto cedida pela coordenação do Curso de Especialização em PROEJA do IFPB/ Campus de Sousa/PB.

Neste capítulo, abordamos alguns aportes teóricos que trabalham a formação dos educadores da EJA no contexto nacional. Em seguida, destacamos a construção da formação do educador para a referida modalidade de ensino, considerando-se um campo ainda em construção. Na sequência, tecemos algumas considerações acerca dos desafios e das perspectivas na formação do educador para a EJA e da trajetória político-educacional do PROEJA, evidenciando a formação do educador para esse programa e a importância de sua atuação como um sujeito crítico e reflexivo.

As questões que envolvem a problemática da formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ocupado cada vez mais lugar de destaque no debate acadêmico. Trata-se dos impactos das diversas reformas

educacionais em nosso país e, simultaneamente, a busca de uma especificidade para a formação desse educador. Nesse processo, a produção de conhecimentos que possam contribuir para instrumentalizar os educadores se constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior no Brasil. A falta de especificidade na formação dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino tem sido identificada como uma das principais dificuldades das experiências educativas desenvolvidas. Há uma insuficiência de subsídios que tem dificultado a orientação da prática dos educadores de EJA frente às novas exigências educacionais e pela complexidade do campo em que se insere essa modalidade de ensino. Essa realidade aponta para a necessidade urgente de estudos e pesquisas voltados para essa finalidade.

Um estudo realizado no Brasil por André et al (1999) sobre o Estado da Arte na área de “formação de professores” revelou que, nas teses e nas dissertações defendidas no período de 1990 a 1996, foram priorizados temas como formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente. O exame dessa produção tornou evidente que a maioria dos estudos se concentrou na formação inicial (76%), com o objetivo de avaliar aspectos relacionados aos cursos que formam os docentes. Os estudos sobre formação continuada, apesar de pouco expressivos em termos numéricos (14,8), tiveram uma ampla abrangência, porquanto incluíram investigações de diferentes níveis de ensino, sujeitos, conteúdos e contextos diversos. O tema identidade e profissionalização docente é pouco expressivo no conjunto das pesquisas (10%) do total das 284 dissertações e teses defendidas. Entretanto, tem se tornado um tema emergente, nos últimos anos, na investigação de temas relacionados às questões de carreira, busca de identidade profissional, relação do professor com as práticas culturais, organização sindical e questões de gênero e de raça (ANDRÉ et al, 1999).

Conforme os estudos realizados por Brzezinsk e Garrido (2001), no Grupo de trabalho “Formação de Professores”, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998, o tema *formação inicial* concentrou a maior parte dos trabalhos (40%), seguido do tema formação continuada (24%). Os temas referentes à profissionalização docente tiveram 16%, e a revisão de literatura, 6%, embora o primeiro tenha sido destacado e priorizado na última década nas discussões acadêmicas.

Os dois estudos acima mencionados revelaram um silêncio quase total em relação à formação do professor para atuar em áreas como o ensino superior, o ensino técnico e rural, a educação de jovens e adultos, os movimentos sociais e as crianças em situação de risco. A análise feita pelas autoras mostrou uma carência no sentido de referenciar práticas e políticas educacionais relacionadas a esses públicos.

Ao longo da trajetória da EJA, constatou-se que são poucos os interesses voltados para a prática dos seus educadores. Convém enfatizar que, apesar de alguns avanços nessa área, as defasagens relacionadas à formação do professor de EJA ainda não foram resolvidas em pleno Século XXI, visto que essa modalidade de ensino foi tratada, historicamente, de forma compensatória nas políticas educacionais e localizadas em discursos distintos, a saber: nos meios oficiais, tratavam esse profissional como um “voluntário”, que não precisava de formação adequada nem de salário digno; por outro lado, alguns estudiosos consideravam esse profissional como um agente de transformação e de construção de uma realidade social mais justa. Nesta última categoria, podemos destacar as contribuições de Freire (2005), que ressalta a necessidade de educadores capacitados para compreenderem as especificidades que cercam o campo pedagógico. Ele abre caminho para uma pedagogia do diálogo, e sua teoria baseia-se numa pedagogia dialógica e problematizadora, enraizada no respeito às identidades dos alunos, adultos plurais, com suas próprias marcas, histórias, inseridas em contextos e culturas diversos, elementos que não podem ser ignorados numa concepção problematizadora e libertadora da educação. Nessa perspectiva:

Freire argumenta em prol de uma noção de poder cultural que toma como ponto de partida as particularidades históricas que constituem os problemas, sofrimentos, visões e atos de resistência que compõem as formas culturais de grupos subordinados. O poder cultural tem então um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político mais pedagógico. [...] os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. Isto significa fazer das experiências públicas e privadas objeto de debate e confirmação [...] a experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciadas. (GIROUX, 1977, p.153).

O referido autor citado enfatiza que “Freire criou uma teoria de poder e produção cultural que começa com a educação popular. [...] ele acertadamente

argumenta em prol de princípios pedagógicos que surgem a partir de práticas concretas”. (GIROUX, 1977, p.153-154).

Desse modo, buscar a especificidade na formação dos educadores de EJA antecede a compreensão de que as questões referentes a essa modalidade de ensino ultrapassam o âmbito educacional e exigem uma percepção ampliada das relações de poder e de hegemonia que discriminam culturas e reforçam desigualdades. Nessa perspectiva, as inquietações relacionadas ao processo de formação de educadores de jovens e adultos encontram-se frente ao desafio de aprofundar, sistematizar e reelaborar as bases que sustentam a EJA, com vistas à elaboração de diretrizes que possam nortear a formação dos educadores da educação de jovens e adultos. Para isso, é preciso, inicialmente, delinear o perfil do educador, todavia considerando também as especificidades dos sujeitos demandantes da EJA.

3.1 FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A EJA: UM CAMPO EM CONSTITUIÇÃO

Formar educadores para atuarem na educação de jovens e adultos se constitui um campo aberto, em constituição, que necessita de referenciais teóricos e práticos para se definirem as diretrizes e políticas públicas voltadas para a formação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nessa área. A lacuna existente pela falta de definição do perfil e da clareza na formação do profissional de EJA é fruto de políticas públicas incipientes para essa finalidade. Isso reflete o modo pela qual a EJA foi tratada no decorrer da história da educação brasileira. Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 17) afirma que:

Uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construí-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de educação.

Assim, considerando que a EJA está inserida num campo pedagógico amplo e complexo, a formação de educadores para o atendimento dos demandantes da educação de jovens e adultos requer uma profissionalização específica dos seus agentes. A busca da identidade e da constituição do campo da EJA encontra-se em construção e pode ser considerado um dos temas mais debatidos atualmente com vistas ao delineamento do perfil do educador, em consonância com as especificidades dos que buscam essa modalidade de ensino.

Ribeiro (1999), ao citar e comentar um estudo realizado por Jóia et al. (1999) sobre tendências curriculares do ensino de suplência, na qual identificam três ideias-força que são evidenciadas como tentativas de se construir a identidade dessa modalidade educativa, enumera que:

A primeira consiste no reconhecimento dos jovens e adultos a que essa educação se destina como membros das classes populares, seguimentos excluídos não só do sistema regular, mas de outras instâncias de exercício de poder e acumulação de recursos. [...] Outro vetor ideológico que dirige a busca pela identidade dessa modalidade educativa consiste no enfoque privilegiado às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família. [...] uma terceira linha de abordagem seria a que considera a especificidade do modo de aprender de jovens e adultos, que, em grau muito mais elevado do que as crianças, já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. (RIBEIRO, 1999, p.191).

Ao comentar as ideias acima mencionadas, Ribeiro (1999) argumenta que a primeira enfatiza a educação de adultos como uma prática política com vistas ao engajamento de grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras de desigualdade e marginalização. Em relação à segunda, a autora considera que está relacionada à funcionalidade das aprendizagens escolares, ou à aplicabilidade no universo do cotidiano, que emerge como uma questão central a ser equacionada. No que se refere à terceira ideia, ela considera o desafio de se identificar a natureza desses conhecimentos práticos e dos supostos estilos cognitivos próprios dos adultos e investigar como esses conhecimentos poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou seja, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para adequar-se ao

modo de pensar próprio que os jovens e os adultos já haveriam construído ao longo da vida.

Em outro momento do texto, ao se reportar a essas três ideias-força, Ribeiro (1999, p. 194) afirma:

A segunda ideia-força, relacionadas às necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores, também remete a temas fundamentais para formação dos educadores de jovens e adultos. Se considerarmos que a educação básica em geral visa à formação de cidadãos aptos a integrar-se à vida produtiva, poderíamos relativizar o potencial definidor desse aspecto em relação à especificidade da educação dos jovens e adultos. [...] A educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização.

De acordo com a afirmativa anteriormente mencionada, pode-se dizer que os educadores que atuam na educação profissional integrada ao Ensino Médio, na modalidade EJA, desafiados pela própria prática, vivenciam essa realidade. No entanto, a forma como esses docentes estão atuando foi o que motivou a presente pesquisa, que tomou como ponto de partida as seguintes indagações: Quais as principais dificuldades vivenciadas pelos professores na atuação no PROEJA no que se refere a sua formação? Quais os seus limites e suas possibilidades? Acreditamos que as respostas obtidas nesta investigação poderão contribuir para refletirmos sobre as especificidades para a formação dos educadores de EJA, evidenciadas pela demanda de formação que, possivelmente, será explicitada nas respostas para as questões suscitadas.

3.2 FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Os últimos dez anos se constituem um marco significativo de avanços no campo das normatizações jurídicas e legais, bem como, das concepções que referenciam as atuais práticas e políticas no âmbito da EJA.

Seu reconhecimento como modalidade de ensino, fixada na LDB 9.394/96, no Parecer CNE/CP 11/2000 e na Resolução CNE/CP 01/2000,

impulsiona a comunidade acadêmica e os movimentos sociais a repensarem a educação de jovens e adultos e a refletirem sobre diversos temas ligados a essa modalidade de ensino, entre que, a formação de educadores. As atuais mudanças na oferta e na abrangência da EJA, através dos diversos programas governamentais em desenvolvimento, são acontecimentos que impõem e exigem uma responsabilidade mais efetiva das universidades brasileiras, no sentido de repensar a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos.

Os debates e as produções acadêmicas na área de formação de professores de EJA, aos poucos, têm se tornado um fato notável. As perspectivas e os desafios presentes nos estudos sobre esse campo do saber e de investigação vêm se ampliando e perscrutando novas temáticas oriundas das contribuições dos Fóruns de EJA do Brasil, enquanto espaço de articulação e mobilização de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e envolvido com essa modalidade de educação.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) têm seu percurso marcado pelas orientações da V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo em 1977, durante que foi apontada a necessidade de se promoverem encontros nacionais. Seguindo essas orientações, houve a realização do I ENEJA, em 1999, no Rio de Janeiro. Desde então, anualmente, têm ocorrido, ordinariamente, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, o que muito tem contribuído para o avanço das discussões referentes à temática.

O VII ENEJA, realizado em Brasília no ano de 2005, teve como uma das propostas encaminhadas no final do encontro a necessidade de se realizar um Seminário Nacional, cuja temática seria a formação do educador de jovens e adultos. O referido seminário foi organizado pelas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), de Ouro Preto (UFOP), de Viçosa (UFV), de Juiz de Fora (UFJF), de São João Del Rei (UFSJ), do Estado de Minas Gerais (UEMG) e contou com o apoio do MEC e da UNESCO.

Assim, realizou-se, em maio de 2006, em Belo horizonte, o I Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que propiciou, através das conferências, discussões referentes ao tema no âmbito da formação inicial e continuada, pesquisa e extensão, como espaços de formação desse

educador. O referido seminário contribuiu para o mapeamento da situação em que se encontra a formação de educadores para a EJA em nosso país.

No decorrer do evento, muitas reflexões, discussões e propostas foram apresentadas. Na oportunidade, Arroyo (2006), ao discorrer sobre o tema: Formar educadores de jovens e adultos, destaca:

[...] não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. [...] em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. [...] espero que ocorram reações e que pesquisemos sobre EJA e sobre o perfil do educador e da educadora de EJA, construído nessa longa história, dentro de uma perspectiva emancipatória. (ARROYO, 2006, p.17-21).

Nesse sentido, o autor concebe que o sistema educacional sempre foi mais regulador do que emancipatório, e a EJA, por sua própria dinâmica, deveria vincular-se mais aos processos de emancipação. Com isso, recomenda:

[...] que a sociedade assuma, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA. (ARROYO, 2006, p.19).

Cabe ressaltar que diversos temas referentes à formação do educador de jovens e adultos foram discutidos no I Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que se configuraram como um diagnóstico e proposições da atual situação da EJA no Brasil. Assim, no que diz respeito à nova configuração da EJA e suas implicações no processo de formação dos educadores, entre os diversos aspectos evidenciados no relatório-síntese, podemos destacar:

A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira dos movimentos sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos de 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas

motivações ou estejam engajados em projetos coletivos; a identidade da EJA está em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores. Entretanto, se ela se definir como um campo plural de práticas educativas [...] então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores. [...] Um primeiro traço dessa formação é a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, sua história e sua condição sócio-econômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial. Nesse sentido, a formação demandará que sejam contemplados conhecimentos das ciências sociais e humanas que fundamentem a reflexão sobre a constituição de alunas e alunos EJA como protagonistas da ação pedagógica. (DI PIERRO, 2006, p.281-282).

Durante o Seminário, foi proposta a continuidade das discussões em um próximo encontro, conforme registro em seu relatório-síntese:

As considerações sistematizadas ao longo desse documento não tiveram apenas um cunho diagnóstico, mas apontaram demandas e propostas que precisam ser encaminhadas. Nesse sentido, os participantes do I Seminário Nacional de Educadores de Jovens e adultos comprometem-se e convocam o poder público e a sociedade para esse compromisso com a continuidade dessa discussão. (DI PIERRO, 2006, p.290).

Assim, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, foi realizado, no período de 31 de maio a 02 de junho de 2007, o II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, com o tema: Os desafios e as perspectivas da formação dos educadores de jovens e adultos, com o objetivo de refletir e apontar as diretrizes acerca da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, que vem sendo realizada nas universidades pelos movimentos sociais e pelo sistema público de ensino. Podemos considerar que

Uma das características mais marcantes do momento pelo qual a EJA passa talvez seja a diversidade de tentativas de configurá-la como um campo específico de responsabilidade pública. Vivemos um tempo propício a essa configuração, entretanto ela não é espontânea, pois exige uma intencionalidade política e pedagógica. Arroyo (2005) apud Soares destaca três fronteiras de ação: conhecer quem são os jovens e adultos, recontar a história tensa e fecunda da EJA e repor a relação entre EJA e outras modalidades de educação básica (SOARES, 2007, p.62).

Isso significa que o processo de reconfiguração da EJA requer a ruptura com o modelo padronizador, centralizador e funcionalista das práticas nessa modalidade de ensino. Um dos exemplos dessa padronização é a concepção do ensino supletivo, que não considera as especificidades da educação de jovens e adultos.

Cabe ressaltar que a EJA apresenta algumas características, tais como:

A diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas, e, nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços lhes são inerentes. Em razão das inúmeras possibilidades de organização da EJA, faz-se necessário conhecer sua história e luta e de mobilização, para além do desenvolvimento cognitivo, tendo como princípio a perspectiva do direito. (SOARES, 2007, p.62).

Desse modo, as pluralidades e especificidades da EJA devem ser refletidas no perfil dos educadores de educação de jovens e adultos. No entanto, é preciso considerar uma metodologia específica nos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço, objetivando as especificidades do profissional requeridas para essa modalidade de ensino.

Soares (2007) refere que as ações das universidades em relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são muito tímidas, se considerarmos o lugar importante que a EJA tem ocupado e o potencial das instituições como agências formadoras. Ela afirma, ainda, que a entrada da EJA nas universidades se deu pela porta da extensão e que, atualmente, além da extensão, o autor menciona:

[...] a presença da EJA nos cursos de pedagogia se dá por diferentes caminhos: a iniciação científica, os grupos de estudo e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial em Pedagogia Indígena, Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos. [...] Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. [...] o processo pelo qual os educadores se formam é uma questão que precisa ser considerada. A ausência de EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria frequentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada. (SOARES, 2007, p.64-67).

Portanto, evidencia-se que a EJA deve se inserir em todos os cursos de formação de professores, como defendem alguns autores:

[...] cabe considerar que a problemática da educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. (RIBEIRO, 1999, p.197).

Assim, parece que construir a especificidade da EJA e contemplá-la na formação dos educadores requer uma reestruturação dos currículos dos cursos de formação e, por consequência, uma reflexão acerca do sistema educacional como um todo.

3.3 PROEJA: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONSTRUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa integrante das políticas educacionais que se encontra em processo de implementação. É apresentado pelo Documento-base como uma política de enfrentamento das desigualdades sociais e culturais, que acolhe, especificamente, jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Portanto, destina-se às pessoas com idade superior ou igual a 18 anos com distorção idade-série. Dessa forma, os perfis da clientela da EJA/PROEJA são:

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2006, p.8)

Nesse sentido, a EJA se define pelas características e especificidades dos sujeitos demandantes. No entanto, muitos ainda a confundem e a atrelam ao conceito de ensino noturno, visto que a maioria da oferta dessa modalidade se dá nesse turno, devido à grande procura dos sujeitos que dela necessitam e pretendem conciliar com sua disponibilidade de tempo.

A instituição da EJA como modalidade de ensino, contemplada numa Seção própria da LDB, nº. 9.394/96, significou um importante avanço na nossa legislação e representou o resgate de um dos direitos fundamentais do homem, o direito à educação. Com a promulgação dessa Lei, em 20 de dezembro de 1996, a nomenclatura Ensino Supletivo passa a ser denominada Educação de Jovens e adultos, no entanto, mantiveram-se os cursos e os exames.

A EJA é respaldada como modalidade perante essa lei, expressa na Seção V e detalhada nos artigos 37 e 38 que apontam para uma nova modalidade como forma de garantir o direito público à educação.

Conforme o Conselheiro Jamil Cury, pesquisador e membro do CNE, no Parecer do CEB/CNE 11/2000, que baseou a Resolução do CNE de Diretrizes Curriculares para EJA, o termo modalidade:

[...] é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. [...]. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Essa feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que esse modo seja respeitado [...]. (BRASIL, 2000a, p.26-27).

Nesse sentido, pode-se entender que o termo modalidade, no que se refere à EJA, implica um modo próprio de ofertar educação, respeitando-se as características e as peculiaridades dos jovens e adultos, a quem se destina o atendimento educacional.

Ainda em relação ao Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares para a EJA, são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de Ensino Supletivo para a EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e atribui à EJA as funções de reparadora, equalizadora e qualificadora, que são assim definidas:

FUNÇÃO REPARADORA: Significa não só a entrada nos circuitos dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000a, p.7).

Essa função indica que é preciso reconhecer a igualdade ontológica, comum a todos os seres humanos, ou seja, a igualdade a que todos devem ter acesso seja a um bem real, social ou simbolicamente importante. A função reparadora não deve ser confundida com a de suprimento. Assim, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, ela não deve ter o caráter de suplência, aligeiramento.

FUNÇÃO EQUALIZADORA: Ao reparar o dano causado pela exclusão da população do acesso ao sistema educacional, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) estaria exercendo a função equalizadora, na medida em que possibilita a reentrada no sistema educacional aos indivíduos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva [...] possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000a, p.9)

Essa função está relacionada à igualdade de oportunidades, tanto no sistema educacional quanto no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a EJA representa uma oportunidade de se repararem os direitos negados. Assim, o desenvolvimento dos indivíduos, através da adequação e da atualização dos conhecimentos, poderá possibilitar o acesso a novas formas de trabalho, de educação e de cultura.

FUNÇÃO QUALIFICADORA: Consiste na tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, é a **função permanente** do EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. [...] ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000a, p. 7-11, grifo do autor).

Já a função qualificadora refere-se, principalmente, à educação ao longo da vida, e o potencial do ser humano pode ser atualizado em espaços escolares ou não escolares. Nesse sentido, a atualização dos conhecimentos e a adequação ao

desenvolvimento da sociedade passam a ser uma exigência de educação permanente. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA concebem que é preciso contextualizar o currículo e os procedimentos pedagógicos, quando assim expressa:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem [...]. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (BRASIL, 2000a, p.61).

Nessa perspectiva, a flexibilidade curricular é uma significativa forma de aproveitar as experiências diversificadas dos alunos, em que o trabalho passa a ser um contexto mais próximo do aluno, tanto pela experiência quanto pela necessidade de inseri-lo no mundo do trabalho. Por isso, é importante desenvolver um projeto pedagógico que contemple um atendimento de qualidade a essa camada popular.

No que se refere à formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos (DCNs da EJA), em seu Título VIII, indica que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Assim esse profissional do Magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Nessa concepção, o perfil do docente requerido para atuar na EJA/ PROEJA deve convergir para um processo dialógico e emancipatório. Esse movimento recíproco entre educadores e educandos, na construção do conhecimento, deverá considerar a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Cabe ressaltar que as DCNs da EJA tanto valem para o Ensino

Fundamental e o médio, quanto para o PROEJA, um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA.

O PROEJA se define pelo desenvolvimento de uma política inclusiva, através de um programa voltado para a elevação da escolaridade, com profissionalização direcionada a grupos socialmente excluídos do sistema educacional em algum momento de sua vida. Nessa perspectiva:

[...] as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e qualquer indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade [...] Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. [...] A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. (CURY, 2005 p. 15).

Assim, ao exercer as funções requeridas pelo programa, que são as de reparadora, equalizadora e qualificadora, o Estado estará, por meio do PROEJA, garantindo o direito de todos à educação, **reparando**, então, uma falha cometida em momentos anteriores. E, ao propor reparar o dano causado pela exclusão dos demandantes da EJA/PROEJA, estaria exercendo a função equalizadora e qualificadora. Saviani (2005, p. 32-33) assevera que:

A educação compensatória significa o seguinte: a função da educação básica continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. [...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens [...] o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade.

Para Saviani (2005, p.34), não se trata de negar a importância dos programas de ação compensatória. “Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior (...) em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo.” Nessa perspectiva, o PROEJA é um programa oriundo das atuais políticas sociais, voltado para o atendimento dos que não tiveram oportunidade de

cursar a educação básica em idade própria e oferece escolarização com profissionalização, integrando Ensino Médio e educação profissional.

A partir do Decreto 5.154/quatro, que revogou o Decreto 2.208/97, estabeleceu-se uma nova configuração para a Educação Profissional, que possibilitou a organização curricular integrada entre Educação Profissional e educação geral no âmbito do Ensino Médio. Nesse contexto, os documentos legais assumem a concepção de ensino e de currículo, em que a articulação trabalho, cultura, ciência e tecnologia se constituem como fundamentos sobre que os conhecimentos escolares devem ser assegurados, numa perspectiva de oferta pública e gratuita de formação para o trabalho.

Em junho de 2005, através da Portaria nº. 2.080, o Ministério da Educação estabeleceu as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional, integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), nas Escolas Agrotécnicas e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades (ETV). Nesse sentido, o MEC optou pela criação de um programa que contemplasse cursos com essa configuração. Para tanto, promulgou o Decreto nº.5.478, de 24 de junho de 2005, que instituía, 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.

Para implantar esse programa, foi necessário enfrentar os diversos desafios políticos e pedagógicos explícitos no decreto, a partir de questionamentos feitos nos encontros nacionais por parte dos profissionais da rede federal, das instituições parceiras e gestores educacionais, que propuseram a ampliação de discussões do Programa, em termos de abrangência e de aprofundamento dos princípios epistemológicos.

Mediante os desafios e a necessidade de maiores esclarecimentos apontados pelas instituições envolvidas, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC) organizou quinze oficinas de sensibilização para implementar o Programa nas instituições federais. As oficinas tiveram a participação de diretores de ensino, gerentes e coordenadores pedagógicos das escolas federais, bem como, de alguns gestores estaduais de educação profissional. As sínteses das discussões realizadas nas oficinas de sensibilização direcionaram para a necessidade de

aprofundar as diretrizes do programa, em termos de explicitação de fundamentos, conceitos e princípios em relação à proposta. Assim, foi instituído um grupo de trabalho constituído por representantes da Rede Federal de Educação Tecnológica (RFEPT), pelo Fórum Nacional de EJA e pesquisadores de universidades brasileiras, com o objetivo de elaborar o primeiro Documento-base PROEJA. Em seguida, após a elaboração da minuta do mencionado documento, foi promovido um amplo debate entre os interessados nos campos de atuação do Programa, a saber: Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, além do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional.

As discussões ocorridas nos debates apontavam para a necessidade de promulgar um novo decreto, em substituição ao 5.478/2004, para o amparo legal das propostas apresentadas nas discussões. Assim, foi promulgado o Decreto 5.840/2006, atual instrumento regulador, que altera o nome do Programa para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), respaldando ainda as demais orientações oriundas das discussões anteriormente relatadas.

Essas alterações do Decreto deram origem a outros Documentos-base, que vêm sendo elaborados pela SETEC, que considera as novas demandas decorrentes das necessidades de referenciais teóricos com vistas a atender às especificidades de algumas áreas profissionais e de determinadas populações.

Assim, refletir sobre o PROEJA nos remete a pensar que é preciso aprofundar os objetivos dessa política educacional e social, considerando, inclusive, as articulações estabelecidas com a agenda econômica nacional e internacional, com o objetivo de tornar explícito até que ponto esse programa pretende responder às necessidades econômicas e sociais oriundas da organização do sistema capitalista, e em que medida poderá atender às necessidades dos sujeitos demandantes da EJA. No entanto, este estudo representa, apenas, uma tentativa de aproximar as questões que se referem à formação do educador na atuação do referido programa no IFPB/ Campus de Cajazeiras.

3.4 O PROEJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma pública de Estado que se propõe a atender a um público que teve negado o acesso à educação institucionalizada em idade própria. O projeto indica a necessidade de ampliar seus limites indo além de um programa, ao apontar a possibilidade de se tornar uma política pública perene, cujo horizonte seja a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação humana.

Trata-se de um projeto desafiador, especialmente para as Instituições Federais de Educação Tecnológica, em que as experiências com EJA são mínimas. Algumas instituições no país já têm experiência em EJA, entretanto, atrelada à educação profissional, é algo inovador. Isso representa um novo momento para essas instituições, que deverão atuar numa perspectiva de aproximar três campos que, historicamente, mantiveram-se distantes, a saber: a Educação Profissional (EP), o Ensino Médio e a EJA, considerando-se, todavia, que a EJA é um campo específico.

Para Moura (2005), no campo político-pedagógico, as poucas instituições que oferecem EJA não o fazem na forma integrada à EP. Logo, não é razoável exigir que a Rede passe a ofertar, obrigatoriamente, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e tecnológicos na nova modalidade. Por outro lado, o professor irá trabalhar em cursos distintos, com grupos destinatários e condições de entrada muito diferentes, mas que devem conduzir a um mesmo perfil de conclusão. Isso não significa dizer que seja impossível ofertar EJA nessas instituições, entretanto, os jovens e os adultos devem ser sujeitos de um modelo pedagógico condizente com suas necessidades, apoiado com recursos que lhes possibilitem entrar no sistema escolar, permanecer nele e ter êxito.

Igualmente necessária é a capacitação dos profissionais que atuam no PROEJA, evidenciados como principais agentes - os docentes. Nesse sentido, destacamos algumas indagações que consideramos importantes para aprofundar essa discussão: Quais os limites e as possibilidades da formação específica dos professores que atuam no PROEJA? Quais as concepções dos professores sobre a

Educação de Jovens e Adultos? Quais os principais desafios enfrentados pelos docentes diante de uma clientela tão diversa? De que forma vem se dando a relação professor-aluno na construção do conhecimento? Como funciona a formação continuada desenvolvida pela SETEC/MEC? Como as instituições proponentes têm desenvolvido a formação dos profissionais para atuarem no PROEJA? Com que periodicidade essa formação vem se dando e quais os conteúdos trabalhados? Quem são os formadores e quais os aportes teórico-práticos trabalhados na formação?

No atual momento educacional brasileiro, o que mais nos preocupa é a forma como tal política vem sendo implantada, principalmente no que concerne à formação dos profissionais de ensino que irão atuar, tendo em vista as especificidades da EJA. Nesse sentido, consta no próprio discurso oficial, a seguinte afirmativa:

[...] por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. [...] é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem esses também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida (DOCUMENTO - BASE, 2007a, p.36).

O Documento-base do PROEJA (2007a, p.60) aponta algumas iniciativas nesse sentido, quando afirma que:

[...] a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo.

Destaca também que, para alcançar esse objetivo, a ação se dará em duas frentes: um programa de formação continuada, sob a responsabilidade das instituições proponentes, e programas de âmbito geral, fomentado ou organizado pela SETEC/MEC, quando assim afirma:

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:

a) a formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo 40 horas; b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para o PROEJA (DOCUMENTO BASE, 2007a, p. 60-61).

Nesse caso, a oferta de formação continuada prevista no referido documento, a ser desenvolvida pelos órgãos governamentais, como foi mencionado anteriormente, apresenta-se de forma fragmentada, instrumental, pautada em eventos, cursos e encontros.

No que se refere aos programas de capacitação fomentados ou organizados pela SETEC/ MEC, consta no Documento-base:

A SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, através de:

a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no Ensino Médio integrado à educação profissional; b) cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). A SETEC/MEC será responsável pela articulação necessária para a concretização desses cursos, e junto com as instituições proponentes organizará a participação dos professores e gestores; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos. (MEC/SETEC, 2007b, p.60- 61).

Algumas ações estão sendo desenvolvidas pela SETEC/MEC, entre as quais, os cursos de pós-graduação *latu sensu*, ofertados anualmente pelas universidades, em parceria com os Institutos em várias regiões do país. As primeiras turmas para o Curso de Especialização foram correspondentes ao período 2006/2007, ofertadas em 15 polos do país. No período de 2007/2008, o curso se expandiu e passou a ser oferecido em 21 polos. Assim, gradativamente, o Curso de Especialização em PROEJA vem se expandindo e está sendo prevista uma oferta em 2009 em 32 polos. Em nível de Nordeste, algumas experiências vêm sendo realizadas em toda a rede de Educação Profissional, com o incentivo e o apoio da

SETE/MEC, e vêm se produzindo experiências e pesquisas sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na Paraíba, os cursos de especialização tiveram início em Bananeiras, e, posteriormente, em João Pessoa, Campina Grande, Sousa e em Mamanguape. Essas cidades se constituem em cinco polos, que trabalham a formação do educador para atuar no PROEJA, o que reflete a política de capacitação proposta pela SETEC/MEC. No entanto, apesar das ações desenvolvidas pela SETEC/ MEC até o presente momento, ainda há muito que fazer, principalmente, no que se refere ao monitoramento do PROEJA, entre outras ações. Portanto:

É preciso reconhecer que grandes insuficiências, ainda flagrantes, precisam ser equacionadas. Muitos programas e ações se desenvolvem de forma descontínua e as políticas governamentais carecem de maior articulação e sustentação. É preciso um avanço na pesquisa e na produção de conhecimentos para subsidiar a formação e a atuação dos educadores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos (MACHADO, 2006, p. 43-44).

O PROEJA, como um programa educacional inovador, traz diversos desafios e a necessidade de se promoverem profundas mudanças no interior das instituições proponentes, conseqüentemente, na sala de aula, bem como nas práticas educativas existentes. Trata-se de um campo específico, que exige uma profunda reflexão acerca de posturas, visão de mundo, de homem e de sociedade, abrindo novas possibilidades para o desafio de se implementar uma educação integral, com profissionalização de qualidade para todos os demandantes da EJA. Nesse sentido:

[...] igualmente desafiante é conseguir fazer com as ofertas resultantes do programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse programa em uma verdadeira política educacional do estado brasileiro para o público da EJA (MOURA, 2006, p. 62).

Cabe ressaltar que a Rede Federal de Educação Tecnológica desempenha um papel relevante na implantação do PROEJA, devido às suas experiências com o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio,

reconhecidas como referências e associadas à qualidade dos cursos oferecidos. No atual contexto, essas instituições, com base no Decreto 5.840/2006 e em outros dispositivos legais, deverão atender a essa nova demanda, na oferta de educação básica integrada com profissionalização na modalidade de educação de jovens e adultos.

Para consolidar uma política educacional com a dimensão do PROEJA, existem muitos desafios a serem enfrentados, entre os quais, precede uma fonte de financiamento perene, que possa garantir a expansão, o fortalecimento e a continuidade do Programa, além de uma formação adequada dos educadores, particularmente, dos professores, como sujeitos singulares no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à formação específica dos professores da EJA, os estudos relacionados ainda são escassos. Essa formação tem se dado nos Cursos de Graduação em Pedagogia e nos Cursos Normal, Médio e Superior, visto que não há regulamentação para formar os professores para a EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por outro lado, a formação e a profissão docentes, no atual debate educacional brasileiro, apontam para o conceito de professor como prático-reflexivo. Trata-se, portanto, de uma compreensão da prática pedagógica do professor, em que se considera esse profissional como mobilizador de saberes profissionais, capazes de construir e reconstruir seus conhecimentos mediante seus saberes incorporados e atualizados em processos do cotidiano. Os estudos recentes têm apontado a importância de se analisar a prática pedagógica, seja na formação inicial ou continuada, onde é enfatizada a epistemologia da prática. Freire (1996, p.43-44) refere que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Como o professor é o principal agente do processo ensino-aprendizagem, poderá, nos cursos de formação, intervir através de uma reflexão crítica e da socialização de sua prática, assim como, das experiências vivenciadas em EJA,

contribuírem com os professores formadores para elaboração de materiais didáticos, construção de novas teorias emergentes da própria prática, evitando, assim, as prescrições que, na maioria das vezes, apresentam-se distanciadas da realidade a ser implementada. Portanto:

Um dos elementos básicos na mediação opressores - oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores (FREIRE, 2005, p. 36-37).

Nessa perspectiva, uma formação continuada de caráter reflexivo propõe elementos teórico-metodológicos que poderão contribuir para a construção de novas práticas formativas. Nessa concepção, o professor é considerado sujeito da ação, e suas experiências pessoais e profissionais serão valorizadas e atribuirão novos significados a sua prática.

Refletir acerca da formação continuada para educadores do PROEJA consiste em reforçar a ideia de que o trabalho docente produz um saber da experiência e que esse saber sobre o ofício se constitui de subjetividades que ajudarão a construir uma nova identidade docente. O PROEJA engloba processos formativos de natureza complexa, considerando-se as especificidades dos sujeitos a que se destina, representados pelas camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, pescadores, trabalhadores, desempregados, pessoas com necessidades especiais, outras com privação de liberdade, entre outros). Assim, é imprescindível e urgente uma formação adequada dos profissionais e a organização da escola para a efetivação dos direitos à educação dessa camada popular, bem como a garantia de recursos financeiros por parte dos órgãos governamentais.

3.5 EDUCADOR CRÍTICO E REFLEXIVO

O movimento de valorização da formação e da profissionalização do ensino, com centralidade na formação dos professores, tem suas origens em

diversos países a partir dos anos de 1990, inclusive, no Brasil. Assim, os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador estão intimamente ligados ao movimento de valorização e profissionalização docente. Esses movimentos tiveram origem no contexto das reformas educacionais, que já vinham se processando em vários países, bem como pelas repercussões dos estudos realizados, inicialmente, pelo norte-americano Donald Shön, que foi idealizador do conceito de professor prático reflexivo.

Segundo Pimenta (2002), os estudos realizados por Shön¹¹, em sua tese de doutorado (1983), foram fundamentados nos estudos de Dewey, Polanyi, Luria e Kuhn.

Shön (1983) apud Pimenta (2002) realizou atividades relacionadas com as reformas curriculares nos cursos de formação profissional e, baseado nos estudos de Filosofia, principalmente, sobre John Dewey, defende propostas que não se baseiam nos currículos normativos, mas nos emergem no dia a dia profissional. Pimenta (2002) descreve, de forma muito objetiva, a proposição de Shön (1983) para a formação docente:

[...] valorizando a *experiência* e a reflexão na *experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Shön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dessa, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. (SHON, 1983 apud PIMENTA, 2002, p. 2-3).

Sintetizando, podemos destacar três noções fundamentais de sua teoria: *reflexão-na-ação*: que corresponde ao saber fazer do professor; *reflexão-sobre-a-ação*: refere-se ao momento em que o professor, em prática, depara-se com um problema e reflete sobre uma maneira de resolvê-lo; o terceiro momento corresponde à *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, quando o professor irá refletir sobre a atitude a ser tomada mediante o problema evidenciado (SHON, 1983 apud PIMENTA, 2002). A partir desse triplo movimento, Pimenta (2002, p.2) afirma que: “[...] abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais,

¹¹ SHON, D. The reflexive practitioner. Londres: Temole Smith, 1983.

colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador de sua prática*".

O autor acrescenta que os estudos de Shön (1983) foram de fundamental importância para as investigações sobre a formação de professores, e suas teorias deram origem a novas formas de pensar sobre isso. As ideias de Shön foram ampliadas, contestadas, criticadas por diversos estudiosos, mas contribuíram para a ampliação do campo de pesquisas sobre diferentes temas relacionados com a formação de professores.

Pimenta (2002) concebe que as principais críticas ao pensamento de Shön (1983) se referem à centralidade na prática cotidiana do professor e à reflexão sobre essa prática. Isso significa, para alguns estudiosos, a supervalorização da prática do professor em detrimento do conhecimento científico.

Contrapondo-se às perspectivas de Shön (1983), Pimenta (2000) apud Pimenta (2002), entende que:

O saber docente não é apenas formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2000 apud PIMENTA, 2002, p.24).

Conforme pesquisa de Pimenta (2002), houve uma significativa produção de pesquisas, surgindo, inclusive, novos temas pertinentes à formação de professores, muitos dos quais não faziam parte das preocupações de Shön. Entre os temas estudados, a autora destaca que:

Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. (PIMENTA, 2002, p.3).

Os debates sobre as práticas educativas, presentes nas pesquisas e nos discursos acerca do professor reflexivo, apontam para diversas concepções a

respeito desse conceito. Shon (1983) apud Alarcão (2001) desenvolve o conceito de escola reflexiva, quando assim expressa:

Por analogia com o conceito de professor reflexivo, hoje tão apreciado, desenvolverei o conceito de escola reflexiva e procurei sugerir que a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam esses e aqueles. (SHON, 1983 apud ALARCÃO, 2001, p.15).

Referindo-se a esse conceito, Brzezinski (2001) entende que o postulado de Alarcão sobre a escola reflexiva trata-se de um processo dialético de passagem da esfera individual para a coletiva, considerando que: “[...] para a autora, a trajetória a ser percorrida para uma escola constituir-se reflexiva consiste de um processo que parte de professor-reflexivo, introduzido por Shön, como ‘epistemologia da prática’ para uma epistemologia da vida da escola” (BRZEZINSKI, 2001, p. 71).

Brzezinski (2001), no entanto, amplia o conceito de escola reflexiva ao afirmar que:

Alarcão utiliza a expressão ‘escola qualificante’. Preferi a expressão ‘escola reflexiva e emancipatória’ por entender que a dinâmica da formação coletiva, que é reflexiva e qualificante, confere aos participantes, por meio da prática interdisciplinar, certa autonomia de saberes e liberta-os da prisão epistemológica exclusiva de sua disciplina no currículo. Nessa perspectiva, cada um coletivo da reflexão-ação-reflexão assume responsabilidades e toma decisões. (BRZEZINSKI, 2001, p. 79).

Entendemos, então, que a autora defende a participação no processo de formação coletiva como uma forma de construir a autonomia e a emancipação, tanto no exercício individual quanto no coletivo, convergindo para uma autoridade democrática dos processos formativos. As tendências investigativas sobre a formação de professores que denominam o professor reflexivo englobam várias vertentes.

Os estudos realizados por Pimenta (1999), por exemplo, apontam diversas formas de se conceber esse debate. Nóvoa (1992) desloca a discussão sobre formação de professores de uma perspectiva centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva profissional e assinala a

importância do triplo movimento defendido por Shön, ou seja, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação* e propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva.

Nóvoa (1992 apud PIMENTA, 1999, p.29) defende uma formação “[...] que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Para Pimenta (1999), citando Nóvoa (1992), essa formação tem três processos na formação docente, a saber:

Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal): implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. (PIMENTA, 1999, p.29, grifo do autor).

Isso significa dizer que as teorias fornecem um tipo de conhecimento, mas o que o adulto apreende é o que está em consonância com a sua experiência. Desse modo, a formação acontece pela mobilização de vários tipos de saberes, como: os saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria pedagógica ou os saberes de uma militância pedagógica.

Produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional): dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais (PIMENTA, 1999, p. 30).

Nessa perspectiva, a prática docente comporta situações inéditas e complexas, que precisam de tomadas de decisões, e encontra-se inserida num campo de incertezas, singularidades e conflitos de paradigmas.

Produzir a escola (desenvolvimento organizacional): se refere à gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 1999, p.30).

Produzir a escola significa pensar a formação do professor como um projeto unificado, em que a formação inicial e a contínua devem ser consideradas como um projeto global.

Pimenta (1999), ao se referir às investigações sobre o professor reflexivo e os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos na docência, sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo.

[...] essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a formação docente. (...) a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório (PIMENTA, 1999, p. 31)

A autora acrescenta, ainda, que desenvolver pesquisas nessa perspectiva implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores da prática social. E ressaltando os esforços empreendidos como pesquisadora sobre essa tendência e seus resultados em diferentes países, ela expressa:

Concordando com Giroux & McLaren (1994), de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 1999, p. 31).

Dessa maneira, a formação de professores reflexivos e/ou professores pesquisadores se constitui um grande desafio, devido à complexidade em que se insere a profissão, bem como pelas relações de poder e de saber que se encontram imbricadas no seu entorno, das ideologias que permeiam e sustentam a racionalidade técnica presente na definição da profissão docente.

Segundo Giroux (1997, p.158):

[...] uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia da sala de aula.

Nesse aspecto, o autor, opondo-se aos programas de treinamento de professores, meramente técnicos, oriundos das crescentes ideologias instrumentais, apresenta sua contribuição teórica, evidenciando dois problemas que, no seu entender, precisam ser abordados com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho docente, as tarefas administrativas, as atividades extras e a instrução em sala de

aula. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 158) suscita duas questões a serem examinadas e afirma:

Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Essa preocupação do autor está ligada às questões que envolvem a desvalorização e a desabitação do trabalho docente, entre as quais, podemos considerar: a padronização do conhecimento escolar, a administração e o controle desse conhecimento e a desvalorização do trabalho de professores e alunos, numa perspectiva crítica e intelectual, em que se privilegia a prática.

Dando continuidade aos comentários de Giroux (1997), é importante citar a segunda questão examinada por ele:

Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p.158).

Desse modo, o autor defende a forma de se considerarem os professores como intelectuais transformadores, apontando, ainda, que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento e que a categoria intelectual é útil como uma base teórica que oferece subsídios para se encarar o trabalho docente como um trabalho intelectual e, não, apenas restrito a aspectos instrumentais ou técnicos.

No bojo das discussões sobre o professor reflexivo, é imperativo abordar as contribuições do educador Paulo Freire, por ser considerado um ícone na educação brasileira, com repercussão na pedagogia mundial. Esse educador sistematiza uma nova maneira de pensar a educação de adultos, a formação do

educador e destaca a importância da participação na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.

Freire e sua equipe de trabalho deram um novo enfoque à educação popular, ao propor que os processos metodológicos destinados à alfabetização de adultos transcendessem as técnicas e se centrassem em elementos de conscientização. Ele é um dos pioneiros a anunciar, de forma consistente, uma pedagogia voltada para as classes populares, considerando a realidade brasileira e latino-americana, em direção à transformação das realidades sociais opressoras, tendo em vista a libertação dos oprimidos.

As fundamentações teóricas de Freire, baseadas no paradigma da Educação Popular, foram expressas, principalmente, nas obras: *Ação Cultural para a Liberdade* e outros escritos (1984); *Pedagogia do Oprimido* (1985); *Pedagogia da Esperança* (1992); *À sombra dessa Mangueira* (1995) e *Pedagogia da Autonomia* (1997).

Na perspectiva freireana, a alfabetização e a educação de adultos deveriam partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das suas possibilidades de superá-los. Desse modo, além da dimensão social e política, os ideais pedagógicos apontavam para um forte componente ético e profundo comprometimento do educador com os educandos, tendo como condição primeira, o diálogo, por assim compreender:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...] o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, nas relações eu-tu. (FREIRE, 2005, p.90-91).

Considerando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que privilegiasse a sua cultura, com vistas a uma transformação através do diálogo. Por outro lado, critica a educação bancária, salientando que, nessa concepção:

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor o educador será [...] Na medida em que essa visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para esses, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não humanismo, que está em preservar a situação de que são beneficiários e que possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. (FREIRE, 2005, p.66-69).

Ele acrescenta, ainda, que a educação 'bancária':

Se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p.77).

Nesse sentido, uma das grandes contribuições desse educador consiste no esforço de sistematizar uma pedagogia alternativa em prol da emancipação da classe popular. Estes, mediados pela ação reflexiva, poderão seguir em direção ao *ser mais*, numa experiência recíproca, dialógica entre educador e educandos, mediatizados pela realidade que os cerca, buscam libertação e emancipação.

As teorias de Freire apontam para uma proposta de reflexão crítica sobre a prática, de forma que a autenticidade dessa reflexão seja realizada sobre os homens em suas relações com o mundo e, simultaneamente, entre sua consciência e o mundo. Considera-se que a perspectiva de Freire se torna cada vez mais necessária para o desenvolvimento da EJA e para a formação de professores reflexivos. É com base nessa concepção que se acredita numa pedagogia realmente libertadora, emancipatória e numa formação de professores reflexivos, capazes de compreender o significado de sua prática, refletir acerca de sua ação pedagógica, de saber mobilizar os pressupostos teórico-metodológicos em situações inéditas e preparados para uma ação coletiva e mediadora.

Assim, mediante as discussões realizadas no decorrer deste texto sobre algumas tendências investigativas acerca do professor reflexivo, é importante

evidenciar a necessidade de se desenvolverem pesquisas sobre a formação de docentes, especialmente, no que se refere às questões que envolvem essa formação para Educação de Jovens e Adultos, foco desta investigação.

Atualmente, busca-se alargar quantitativamente o número de vagas na oferta da modalidade de EJA, em seus diversos níveis. Por outro lado, é preciso considerar as condições de atendimento aos sujeitos demandantes da EJA nas instituições ou nos programas em que estão inseridos. Por essa razão, é premente a necessidade de se formarem educadores com uma preparação adequada para o atendimento dessa demanda.

Considerando essa afirmativa, surge um questionamento: Será que existe uma formação específica para os educadores da EJA? Como atuam os professores da EJA/ PROEJA? Há um conhecimento construído na prática? Como socializar ou sistematizar esse conhecimento?

Essas e outras questões vão surgindo no decorrer das leituras e das reflexões e gera algumas inquietações. No entanto, cabe ressaltar que a investigação que nos propusemos a desenvolver se configura como uma aproximação à questão da formação do educador do PROEJA no IFPB/ Campus de Cajazeiras, o que certamente contribuirá para o debate acerca da formação docente para EJA.

4 O PROEJA NO IFPB/ CAMPUS DE CAJAZEIRAS



FIGURA 4: Frente lateral do IFPB/ Campus de Cajazeiras
Fonte: Própria autora/2010.

Iniciamos este capítulo situando o surgimento da cidade de Cajazeiras, por considerarmos relevante para o entendimento de sua implantação no contexto da criação da Escola Técnica Federal da Paraíba/ UNED/ Cajazeiras, nascedouro de onde germinou o CEFET/PB, atual IFPB. Desse traçado histórico, encontramos a justificativa para a implantação do PROEJA no IFPB/Campus de Cajazeiras. Esse contexto histórico é importante para entendermos o contexto sociopolítico, econômico e cultural que perpassa as diversas reformas e denominações do lócus da nossa pesquisa.

Estruturalmente, este capítulo foi dividido em três momentos: no primeiro, fazemos uma abordagem a respeito da fundação da cidade de Cajazeiras; na sequência, tratamos da criação do IFPB e, por último, da implantação do PROEJA.

4.1 CAJAZEIRAS: SITUANDO SEU SURGIMENTO

A cidade de Cajazeiras foi fundada pelo Padre Inácio Rolim, que era filho do casal Ana Francisca de Albuquerque e Vital de Sousa Rolim. Conforme os escritos do Padre Heliodoro Pires (1991), após o casamento, o casal fixou residência no sítio Serrote, onde moraram de três a quatro anos e tiveram dez filhos. O terceiro deles foi o Padre Rolim, que nasceu no dia 22 de agosto de 1800.

Logo depois do seu nascimento, começa a construção da casa da família Rolim no Sítio das Cajazeiras. Luiz Gomes fez doação do sítio à filha, Ana de Albuquerque (depois conhecida como mãe Aninha) que, quando contraiu matrimônio com Vital de Souza Rolim, transformou a localidade em uma grande fazenda de gado. Às margens do rio que atravessava a fazenda, construiu, no ano de 1804, uma casa conhecida como “A Casa Grande da Fazenda”. Próximo ao local, foi feito um reservatório d’água, denominado de “Açude Grande”, que se destinava ao abastecimento dos moradores e à criação de animais.

Como mencionado anteriormente, o casal teve outros filhos, mas foi Inácio que se destacou pela inteligência e pelo espírito visionário. Desde cedo, demonstrou exagerado interesse pelos estudos¹² e, aos dezesseis anos, já falava, fluentemente, a língua francesa, originária do seu avô paterno. Dedicava-se também ao estudo do grego e do latim. Essa ânsia por conhecimentos motivou para que seus pais o encaminhassem à cidade do Crato/CE, onde recebeu a educação necessária para o ingresso no Seminário de Olinda/PE. Ele se ordenou Padre em setembro de 1825.

Ao retornar à terra mãe, escolheu entre duas vertentes revolucionárias daquela época: a liberdade pelo engajamento político e a liberdade pelo esclarecimento das consciências, mas preferiu esta última. Assim, mostrou-se indiferente às críticas resultantes de sua decisão e passou a conduzir o destino de um povo para a conquista de um fruto produto de suas ideias, de seu saber. Em 1829, Padre Rolim dava início às atividades da Escolinha da Serraria (local onde se serrava a madeira usada na construção das casas), uma casinha que abrigava meia dúzia de estudantes. A precariedade das instalações não era uma preocupação para

¹² Fonte: Manual do Investidor de Cajazeiras/PB.

o Padre Rolim, cujo objetivo era transmitir conhecimentos aos seus parentes e a outros jovens que por eles se interessassem. A repercussão de sua obra alcançou fronteiras em todo o sertão nordestino e atraiu estudantes dos estados de Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão. Essa demanda forçou-o a ampliar o espaço, transferindo a escola para um prédio de alvenaria que, apesar de pequenas proporções, melhor se adaptava às atividades a que se destinava.

Assim, nasceu o primeiro colégio da Paraíba. Esse acontecimento levou o político Alcides Carneiro a cognominar Cajazeiras como “cidade que ensinou a Paraíba a ler”, numa alusão ao Padre Inácio Rolim. O colégio funcionou no mesmo prédio onde foi a Escola Normal, criada em 1836, hoje Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Assim, o lugarejo foi crescendo, e o progresso foi se deslumbrando, pois, em torno do colégio, em menos de 50 anos, apresentou-se na condição de vila, de sede de comarca e, finalmente, elevada à categoria de cidade pela Lei nº. 616, no dia 10 de julho de 1876. Entretanto, o dia da cidade é comemorado no dia 22 de agosto. Essa nova data se deve à aprovação pela Câmara Municipal de um projeto de Lei, de autoria do vereador Geminiano de Sousa, que estabeleceu a data 22 de agosto, em homenagem ao dia do aniversário do Padre Rolim, que foi transformado em feriado municipal.

A cidade de Cajazeiras¹³ está localizada na mesorregião do Alto Sertão, situada no oeste paraibano. Limita-se, a Oeste, pela Cachoeira dos índios e Bom Jesus, ao Sul, por São José de Piranhas, a Noroeste, por Santa Helena, ao Norte e a Leste, por São João do Rio do Peixe, e a Sudeste, por Nazarezinho. Ocupa uma área de 586, 28,5 Km². O acesso a partir de João Pessoa é feito através da BR-230 até que se distancia 475 km da capital.

A população do município, atualmente, é composta de 54.715 habitantes, num total de 14.322 domicílios, sendo que 77% da população residem na área urbana, e apenas 23% na área rural. De acordo com o Censo Demográfico 2000, o município acolhe uma das maiores proporções de pessoas entre 20 e 49 anos de

¹³ Informações disponíveis em: <www.achetudoeregiao.com.br/.../cajazeira/localizacao.htm>. Acesso em 14 fev. 2010.

idade (40,4%), e uma explicação possível para esse fato é que o município pode estar atraindo a migração de população adulta de municípios vizinhos.

Cajazeiras é uma cidade, cujas raízes se consolidaram à sombra de um estabelecimento de ensino. O colégio Padre Rolim foi um marco significativo para o desenvolvimento da região, o que, naquela época, proporcionou ao povoado um alto índice de desenvolvimento e de integração.

Esse fato vem se refletindo no desenvolvimento da cidade até os dias atuais, tendo em vista que o fator educacional é notável, e a cidade se constitui um polo educacional. Conta, atualmente, com cem estabelecimentos da rede Estadual de Ensino, sendo setenta e oito na zona rural e vinte e duas na zona urbana. São 35 (trinta e cinco) estabelecimentos educacionais da rede municipal, dezesseis na zona urbana e dezenove na zona rural e, ainda, com 29 escolas privadas no município (Secretaria Estadual da Educação e Cultura, 9ª Regional de ensino, 2009).

Além disso, há uma Universidade Federal (UFCG), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), a Faculdade Santa Maria, a Faculdade São Francisco e um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

4.2 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) é uma Instituição centenária, vinculada ao Ministério da Educação, reconhecida no Estado da Paraíba como referência na educação profissional e tecnológica. O seu objetivo¹⁴ é qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisas e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo, através da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

A origem do IFPB remonta ao início do Século XX, quando foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba (EAA), em 1909, através do Decreto nº. 7.586, de 23 de setembro, no governo do Presidente da República, Nilo Peçanha.

¹⁴ Perfil Institucional Histórico - De Escola de Aprendizes e Artífices a Instituto Federal: uma trajetória histórica. In Agenda do Aluno 2009, p.9-12.

Localizou-se, inicialmente, no Quartel da Polícia Militar, situado na capital do estado, até o ano de 1929, quando foi transferida para um prédio na Avenida João da Mata, no Bairro de Jaguaribe. Na ocasião, integrava-se a um grupo de dezenove instituições, subordinadas administrativamente a uma autoridade do poder central, que mantinha diretrizes pedagógicas comum a todas.

Sua finalidade era a de atender à realidade econômica local, em consonância com as transformações da sociedade brasileira, por isso começou a funcionar com os cursos que atendiam às necessidades do mercado daquela época, a saber, Alfaiataria, Marcenaria, Serralharia, Encadernação e Sapataria. Os cursos eram realizados em conjunto com o Curso Primário e destinados ao atendimento daqueles que necessitavam de uma profissão e não podiam pagar pelo ensino. Essa fase se caracterizou pela oferta de cursos relacionados à manufatura.

Em 1937, por meio da Lei nº. 378, ela foi transformada em Liceu Industrial, sendo a primeira a tratar, especificamente, de Ensino Técnico, Profissional e Industrial; organizou o Ginásio Industrial, representando uma segunda fase da história econômica brasileira. Em 1941, com a Reforma Capanema, houve várias mudanças importantes na educação brasileira e no Ensino Profissional, que sofreu diversas modificações para se adequar ao momento sócio-histórico e cultural do país vigente. Em 1942, o Liceu Industrial foi denominado, até 1959, de Escola Industrial de João Pessoa, mediante o Decreto nº. 4.127/42.

Em 1946, cria-se a Escola de Economia Doméstica Rural, através do Decreto 9.613, de 20 de agosto de 1946, que somente foi autorizada a funcionar, na cidade de Sousa, a partir de 09 de agosto de 1955. Até 1979, era conhecida como Escola Agrotécnica Federal (EAF).

Vale salientar que a Escola Agrotécnica surgiu da iniciativa do souseiro e engenheiro civil, Carlos Pires de Sá, que, com o apoio da Superintendência do Ensino Agrícola Veterinário (SEAV), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura, conseguiu a instalação do Curso de Magistério e Extensão em Economia Rural Doméstica, garantida pela Portaria nº. 552, de quatro de junho de 1955, com o objetivo de formar professoras rurais.

Em 1959, a Escola Industrial de João Pessoa passou à denominação de Escola Técnica Federal da Paraíba, através da Lei nº.3.552, de 16 de fevereiro de

1959, posteriormente, regulamentada pelo decreto nº.47.038 de 16 de novembro do mesmo ano. Essa transformação é devida à necessidade de reformular a rede existente, mediante o compromisso assumido pelo Estado brasileiro em assumir parte dos processos de formação da força de trabalho para que a indústria concluísse seu ciclo de crescimento. Em 1960, a já então Escola Técnica Federal da Paraíba (ETF/PB) transfere-se da Rua João da Mata para um prédio construído na Avenida 1º de maio, número 720, atualmente, denominado IFPB/Campus de João Pessoa.

Naquele contexto, a Escola Técnica Federal da Paraíba iniciava a implantação de cursos técnicos em nível de 2º. Grau (atualmente denominado Ensino Médio), através dos Cursos Técnicos em Construção de máquinas e Motores e o de Pontes e Estradas. A oferta dos referidos Cursos tinha a finalidade de atender à demanda da intensificação do processo de modernização industrial do país.

Posteriormente, em 1964, foram extintas as Oficinas de Artes em Couro e Alfaiataria e substituídas pelas Oficinas Industriais e de Eletricidade. Nesse contexto, a instituição caracterizava-se pela oferta quase exclusiva de cursos técnicos de nível médio, com o objetivo de atender ao novo modelo econômico desencadeado pelo propalado “milagre econômico”, especialmente na década de 1970. Em 1960, a Escola de Economia Doméstica Rural de Sousa foi transferida para sua sede definitiva, localizada na Rua Presidente Tancredo Neves, s/n, no Bairro Jardim Sorrilândia. Em 1963, a Escola de Economia Doméstica Rural de Sousa passa a ofertar o Curso Técnico em Economia Doméstica em nível de 2º. Grau (atual Ensino Médio), conforme autorização do Decreto nº. 52.666.

O processo de “cefetização” das Escolas Técnicas Federais teve início em 1978, com a Lei nº. 6.545, que deu origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A partir dessa Lei, foi autorizado o funcionamento dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs): o do Paraná, o do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais. Aos poucos, outras Escolas Técnicas foram se adaptando ao novo contexto sociopolítico, econômico e cultural e, gradativamente, foram transformadas em CEFETs, como por exemplo, a Escola Técnica do Maranhão (1989) e, posteriormente, a da Bahia (1993) através do Decreto N.º.8.711/93.

Cabe destacar que, para cada instituição, há um Decreto específico em função das exigências do MEC, mediante alguns critérios, tais como: instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnicas – pedagógicas e administrativas, os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Assim, as instituições teriam que apresentar ao MEC um projeto para se tornarem CEFETs, considerando os referidos critérios.

Vale salientar que a Escola Técnica Federal da Paraíba só passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica em 1999, denominação mantida até o final de 2008. Em 1984, o deputado Edme Tavares apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº. 3.305 - A de 1984, que previa a criação de uma Escola Técnica Federal para a cidade de Cajazeiras.

A tramitação do referido Projeto culminou com a edição da lei nº. 7.741, de 20 de março de 1989, que autorizou a criação da referida Escola. Assim, a Escola Técnica Federal da Paraíba (unidade de João Pessoa) deu início ao seu processo de expansão, interiorizando a oferta de ensino técnico através da criação de sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada no município de Cajazeiras. A ETFPB/UnED/Cajazeiras¹⁵ foi construída em terreno de 40.000 m², doado pelo Prefeito Dr. Epitácio Leite Rolim, através da Lei Municipal nº. 837/87 de 19 de janeiro de 1987. Foi inaugurada em quatro de dezembro de 1994, e passou a funcionar em um prédio com modernas instalações, construído para tal fim e situado na Rua José Antônio da Silva, nº. 300, no Bairro Jardim Oásis. O primeiro ano letivo foi iniciado no dia 27 de março de 1995, com 200 alunos (selecionados através de teste), 120 matriculados no Curso de Eletromecânica, e 80, no Curso de Agrimensura.

O Curso de Eletromecânica (ainda ofertado na instituição), apesar das diversas reformas ocorridas ao longo do tempo, no desenho curricular e nas metodologias de ensino, tem como objetivo¹⁶ principal formar o Técnico em Eletromecânica com vistas a uma formação fundamentada em bases instrumentais, científico-tecnológicas e humanistas, para atuar com postura profissional e crítica em projetos, execução e manutenção de instalações elétricas e mecânicas industriais, máquinas e equipamentos.

¹⁵ Informações extraídas da Agenda do Aluno 2009.

¹⁶ Informações contidas no Projeto do Curso de Eletromecânica 2010.

Esse profissional poderá desenvolver suas atividades no setor industrial e de serviços em pequenas, médias e grandes empresas ou de forma autônoma, obedecendo aos limites de suas atribuições e responsabilidade técnica.

O Curso Técnico em Agrimensura¹⁷ (atualmente desativado) tinha como objetivo formar o Técnico em Agrimensura para auxiliar o engenheiro agrônomo, arquiteto ou florestal. Sua atividade básica consistia no planejamento e na execução de levantamentos topográficos. O trabalho desse técnico envolvia tanto questões técnicas de agrimensura quanto as que lidam com dados precisos de terrenos, seus acidentes naturais e artificiais de medições exatas, podendo exercer sua função em repartições públicas; empresas construtoras, em geral e, principalmente, empresas rodo, hidro e ferroviárias; escritórios de firmas ligadas a levantamentos topográficos, inclusive, perícia em ações demarcatórias na justiça. O Curso de Agrimensura foi desativado e deu origem ao Curso de Edificações.

A implantação de uma Unidade de Ensino Descentralizada - UnED¹⁸, no município de Cajazeiras, foi definida considerando-se alguns parâmetros norteadores: o município está inserido numa área essencialmente agrícola, com perspectivas para o desenvolvimento industrial, comercial e na Unidade de Ensino Descentralizada, necessitando de técnicos de nível médio a fim de assegurar o aproveitamento de suas potencialidades agroindustriais; ser um dos municípios mais desenvolvidos do Alto Sertão paraibano; sua posição limítrofe atrai consumidores de mais de trinta municípios do Alto Piranhas e do Vale do Piancó e ainda das cidades do interior cearense, e sua proximidade com municípios dos Estados do Rio grande do Norte e Pernambuco; tem um índice significativo de jovens que necessitam de uma profissionalização, como forma de evitar o êxodo para os grandes centros urbanos do litoral.

No decorrer de sua história, a instituição passou por diversas mudanças relacionadas à sua denominação e a ofertas de cursos. Em 1994, o Presidente Itamar Franco promulgou a Lei nº. 9.948, de 08 de dezembro, dando início gradativamente à criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Posteriormente, em 1999, a ETFPB passou a ser denominada CEFET (Centro

¹⁷ Informações extraídas do Projeto do Curso de Agrimensura, ETFPB UnED/ Cajazeiras, 1996.

¹⁸ Informações contidas no Projeto VITAE, CEFET/UnED/ Cajazeiras, 2000, p.03.

Federal de Educação Tecnológica da Paraíba), até assumir a atual configuração de Instituto.

Em 2007, o Ministério da Educação publicou o Plano de Desenvolvimento de Educação Pública (PDE), apresentando concepções e metas acerca da educação nacional, por meio do Decreto nº. 6. 085, e estabeleceu diretrizes para os processos de integração de instituições federais de educação tecnológica, visando à constituição de uma rede de institutos federais.

Com base no PDE, em 12 de março de 2008¹⁹, o CEFET/PB e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa protocolaram, no Ministério da Educação, a proposta de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - A proposta, em resposta à chamada pública MEC/SETEC nº. 002/2007, foi selecionada conforme Portaria nº. 116, de 31 de março de 2008, assinada pelo Senhor Secretário da Educação Profissional e tecnológica, professor Eliezer Pacheco. O projeto de Lei foi encaminhado ao Congresso Nacional para Constituição dos Institutos.

Ao final de 2008, a Lei nº. 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o que possibilitou a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). A recente configuração do IFPB se constitui uma estrutura multicampi, que conta com os campi de João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras, Cabedelo, Monteiro, Patos, Princesa Isabel e Sousa.

De acordo com os dados do Departamento de Tecnologia da Informação (DIT), a criação dos Institutos abre novas perspectivas para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Estado da Paraíba e, portanto, para o cumprimento da missão republicana de ofertar matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais professores na área científica para os sistemas educacionais. São 38 Institutos, com 314 campi espalhados por todo o país. Os Institutos prevêm 50% das vagas para cursos técnicos, a maioria deles integrados com o Ensino Médio; 20% para licenciaturas e 10% para Educação de Jovens e Adultos. Também disponibiliza especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa e a inovação tecnológica. A criação dos Institutos Federais se apresenta como uma inovação, que tem suas

¹⁹ Fonte: DTI (Departamento de Tecnologia da Informação sobre o IFPB) acesso em 14 de fevereiro de 2010.

bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país, tendo como principal objetivo o desenvolvimento das potencialidades regionais. Nesse sentido, Pacheco²⁰ (2008, p.1), afirma:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social [...].

O IFPB – campus de Cajazeiras – em seus 15 (quinze) anos de existência vem desempenhando importante papel no desenvolvimento educacional no Alto Sertão paraibano. Atualmente, oferece Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas áreas de infraestrutura: Cursos Técnicos Integrado de Edificações e Desenho de Construção Civil, este último na modalidade EJA; Curso Técnico Integrado na área de Informática, Curso Técnico Integrado de Eletromecânica e Cursos Superiores de Tecnologia em Automação industrial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com previsão de oferta do Curso de Licenciatura em Matemática, com funcionamento previsto para o 2º. Semestre de 2010, além de Capacitação Profissional extensiva aos alunos, empresas e comunidade em geral, apresentando mecanismos favoráveis à utilização de recursos existentes.

Neste tópico, tentamos contextualizar a origem do IFPB/Campus de Cajazeiras, *lócus* da nossa investigação, todavia evidenciando a sua interdependência com o atual Instituto de João Pessoa, que deu origem à antiga UnED/ Cajazeiras, quando do seu processo de expansão. Também nos remetemos, em alguns momentos, à criação da Escola Agrotécnica Federal de Sousa, para explicitar que a Agrotécnica, apesar de ter sido uma autarquia, com autonomia administrativa, optou por fazer uma fusão com o CEFET/PB, através de protocolo feito no MEC, em 2008, para, juntos, constituírem os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

²⁰ Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFPB

A implementação do PROEJA é, atualmente, um desafio que vem sendo enfrentado pelas Instituições Federais de Educação Profissional, tendo em vista que representa uma nova forma de pensar a EJA, posto que integra formação geral e a educação profissional. Trata-se de um programa que tem como principal objetivo reinserir um imenso contingente de sujeitos com distorção idade/série no sistema escolar. A atuação dessas instituições nessa camada popular da sociedade - os desfavorecidos e os excluídos socialmente - poderá possibilitar, por meio do atendimento a esses jovens e adultos, a inclusão social, com a oferta do Ensino Médio e sua integração com a educação profissional.

A experiência do PROEJA no IFPB – Campus de Cajazeiras – teve início em 2007, através do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, com o ingresso de quarenta alunos. A decisão para implementar o referido curso e a elaboração do seu projeto aconteceram de forma aligeirada, emergencial.

O trabalho se deu em dois momentos, a partir da instituição de duas comissões²¹: a primeira, instituída pela direção do IFPB – Campus de Cajazeiras –, compunha um Grupo de Trabalho para as discussões iniciais com um prazo de noventa dias para a conclusão dos trabalhos – portaria datada de 17 de maio a 17 de agosto de 2006. A segunda comissão foi instituída pela Direção geral do IFPB – Campus de João Pessoa – para elaboração do projeto na área de Informática, definida pela comissão anterior. O prazo dado foi de quarenta e cinco dias para o término dos trabalhos, com data de 14 de setembro a 30 de outubro de 2006. Do ponto de vista pedagógico, considerou-se curto o tempo destinado às discussões e à elaboração do projeto.

O início dos trabalhos foi marcado por questionamentos que foram de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades. Assim, para o

²¹ Para implantação do PROEJA no IFPB – Campus de Cajazeiras foram instituídas duas comissões que presidimos: a primeira, composta por vários profissionais dos diversos setores da Instituição, objetivando, através de estudos e discussões, definir o curso a ser implantado. A segunda comissão foi instituída pela Direção do Campus de João Pessoa, constituída por professores (as) da área de formação geral, pedagogos (as), assistente social e professores da área de informática, com a atribuição de elaborar o projeto do Curso de Qualificação em Microcomputadores na modalidade EJA.

aprofundamento das questões acerca da nova demanda, foi necessário nos determos ao estudo da legislação vigente e da primeira minuta do Documento-base, entre outros aparatos legais. Remetemo-nos também ao estudo e às discussões de obras de Paulo Freire, como a Pedagogia do Oprimido, por exemplo.

A comissão se reunia semanalmente e as discussões ocorreram em meio às possibilidades e limitações da legislação, ao processo histórico da educação do IFPB, às potencialidades regionais, às características da educação profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA e aos embates entre as propostas de cursos já existentes na instituição e a responsabilidade de configuração de uma nova proposta curricular respeitando-se as especificidades da EJA. Houve muitos entraves e resistências, em que se evidenciaram diferentes concepções de trabalho pedagógico, de currículo, de formação profissional, questões relativas a vários aspectos, especialmente à concepção de EJA.

Assim, mesmo com a concepção de organização deste estudo, podemos perceber respingos de resistência de alguns profissionais da área técnica e tecnológica. Embora nosso esforço tenha sido muito grande, esses profissionais pareciam não acreditar no objeto de estudo já posto, legalizado pelas políticas públicas oriundas do MEC, uma vez que estávamos dedicados a executar uma tarefa encaminhada pelo poder público. Entretanto, nos estudos realizados, o perfil do aluno a ser atendido era tomado como referência. Diversas questões foram surgindo e sendo expressas pelos participantes, a saber: Como atender a esses sujeitos, jovens e adultos, em sua diversidade e expectativas? De que forma é possível oportunizar o acesso e a permanência com êxito a esse contingente de pessoas que ora retornam à escola? Como conciliar a “complexidade” de um curso técnico aliado a um Ensino Médio (aligeirado) para um público já marcado pela descontinuidade ou pelo fracasso escolar? Que oportunidades esses alunos terão ao concluir o curso frente a um mercado tão competitivo? De que forma um curso com a configuração requerida trará melhoria na qualidade de vida das pessoas?

Os questionamentos e as expressões faciais de alguns dos professores deixavam transparecer a descrença na construção do curso, mas fomos avante. No entanto, a comissão, após discussões e estudos sobre as potencialidades internas e externas do IFPB, sinalizou para a construção de um curso na área de informática.

A princípio, pensava-se na oferta de um curso técnico em informática com duração de três anos e meio, que seria voltado para a operação, a manutenção e a instalação de redes de microcomputadores. Entretanto, houve certa resistência por parte dos professores da área técnica, que alegaram falta de recursos humanos, instalações e equipamentos para o curso como um todo, visto que os documentos oficiais não deixavam claras as devidas condições. Esses professores alertaram, ainda, que, embora não tivessem problemas no início, poderiam ter dificuldades à medida que fosse ampliando a oferta do curso, com as condições daquele momento.

Considerando-se os estudos, as reflexões realizadas e as diversas ponderações, optou-se pela oferta do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, com duração de dois anos, no turno da noite. O horário semanal foi organizado em cinco aulas diárias, com 45 (quarenta e cinco) minutos de duração, de segunda a sexta-feira, com carga horária total de 1.440h, sendo 1.200h destinadas à formação geral, e 240h para qualificação profissional. Um pressuposto que balizou a construção do projeto do Curso de Microcomputadores integrado na modalidade EJA foi, principalmente, o contexto socioeconômico da cidade de Cajazeiras, levando-se em consideração alguns aspectos:

O principal empregador formal em Cajazeiras é o setor comercial com 30% do total de empregos formais; a administração pública absorve 24% desses empregos, sendo ultrapassado até pelo setor de serviço com 26%. O setor da indústria de transformação emprega 11% do trabalho formal. A renda média dos empregados formais no município de Cajazeiras é de R\$ 321, 40, sendo que a maior renda média, R\$ 331, 94, encontra-se entre as pessoas que têm o Ensino Médio completo. Dos 3.644 empregos formais que existem em Cajazeiras, 41% são ocupados por mulheres e 59% por homens [...]. O Diagnóstico Sócio-Econômico do Município de Cajazeiras aponta, entre outros fatores, para a crise econômica da região: “a defasagem tecnológica nos métodos de produção e o baixo grau de educação e formação profissional da população” (IEST, 2002, p. 5-7 apud Projeto Interno do Curso de Microcomputadores - IFPB, 2009, p.7).

Concomitantemente à elaboração do projeto, foi firmado um convênio de Cooperação Pedagógica entre o IFPB/CZ e a Prefeitura Municipal de Cajazeiras, através da Secretaria de Educação do município, para atender aos alunos egressos do Ensino Fundamental Noturno da modalidade EJA. O convênio estabelecido tinha vigência de cinco anos e poderia ser alterado ou prorrogado através de Termo Aditivo.

A Secretaria de Educação do Município participa da divulgação do PROEJA e, posteriormente, encaminha a lista dos candidatos interessados para o processo simplificado de seleção que se realiza no IFPB. Esse processo seletivo se dá através de uma redação, que tem como objetivo avaliar as condições de escrita dos candidatos, e de uma entrevista, através da qual são obtidos dados acerca da motivação, das expectativas e do compromisso dos mesmos em relação ao Curso.

Quando as vagas não são preenchidas pelos alunos oriundos da EJA da rede Municipal de Ensino, a direção abre novo edital público de inscrição para a população com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham concluído o Ensino Fundamental.

Para o processo de implantação do PROEJA, o IFPB/Campus de Cajazeiras promoveu um curso de formação em EJA, no período de 14 a 21 de março de 2007, ministrado pelo Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (UEPB) e pelas professoras Maria José M. N. Araújo e Adriana Bastos Oliveira.

O evento teve como objetivos: sensibilizar docentes e técnicos para promoverem uma ação conjunta direcionada à prática pedagógica; ampliar os conhecimentos sobre o processo educativo e sua relação com o mundo do trabalho; refletir sobre a metodologia aplicada na modalidade EJA - Ensino Médio Integrado, na perspectiva de ação/reflexão/ação. No entanto, não houve continuidade das ações dessa natureza, voltadas para a formação dos professores em EJA nessa instituição.

A primeira turma do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores ingressou em 2007, com quarenta alunos, quase todos desempregados (as), biscoiteiros (as) subempregados, domésticas etc. Os alunos do PROEJA recebem um incentivo do governo, com a quantia de R\$ 100,00 (cem reais) mensalmente, e a instituição oferece material didático (apostilas) e alimentação, todas as noites antes do início das aulas.

No que diz respeito aos jovens e aos adultos, a escola, através das relações que nesse espaço se estabelecem, representa para esses sujeitos um espaço social onde não buscam apenas o conhecimento, mas também um lugar na sociedade da qual se encontram excluídos de uma série de bens culturais que sempre foram apropriados pelos grupos hegemônicos, entre esses, a própria

educação. Os jovens e os adultos parecem buscar, principalmente, um reconhecimento social, um fazer parte do mundo escolar, privilegiando o convívio.

No atual momento, encontra-se em andamento na instituição um novo curso na área de infraestrutura - o Curso Técnico Integrado em Desenho de Construção Civil na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O referido curso teve origem nas discussões realizadas no final de 2008, quando foi desativado o Curso de Operação em Microcomputadores.

A implantação do Curso de Desenho em Construção Civil teve início em 2009, com a entrada de 44 alunos, através de um processo seletivo diferenciado dos demais cursos, porém semelhante ao processo anterior que se fez para qualificação em Operação de Microcomputadores, visto que o ingresso desses alunos por meio do processo seletivo unificado, como se realiza com os que vão ingressar nos cursos integrados regulares tornaria mais difícil o acesso à instituição. O Curso tem a duração de três anos, acrescido de um estágio ou de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).²²

Pode-se afirmar que a implantação do PROEJA requer uma atenção especial por razões que lhes são peculiares, ou seja, por se tratar de uma modalidade de ensino com características próprias e por se constituir uma nova experiência para a rede federal. Por essa razão, alguns aspectos operacionais inerentes a essa modalidade de ensino em desenvolvimento no IFPB necessitam de constante reflexão e de estudo, considerando o movimento que se vem realizando no interior da instituição, no que diz respeito à oferta do PROEJA.

Um desses aspectos diz respeito à formação do educador do PROEJA no IFPB. No capítulo seguinte, discutiremos essa questão. Para tanto, tomamos como referência os onze professores que atuam no atual Curso de Desenho em Construção Civil. O capítulo contém algumas características pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa, a partir dos dados obtidos com a aplicação do formulário sociocultural (Apêndice B). Em seguida, são apresentados e discutidos os dados coletados através da entrevista (Apêndice C) com os referidos sujeitos.

²² Cabe ressaltar que esse é o único curso, no momento, oferecido pela instituição para os alunos oriundos do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

5 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO PROEJA: FALAS DOS SUJEITOS



FIGURA 5: Reunião com os professores do PROEJA/ maio/2010.
Fonte: Própria autora/2010.

Como já referimos, a formação do educador da EJA é o foco desta investigação, tendo em vista que se trata de um tema que, atualmente, faz parte de uma das preocupações presentes nos debates nos meios acadêmicos da educação brasileira. Essa formação tem provocado a realização de diversos eventos de âmbito regional, nacional e internacional, tais como: debates, seminários, conferências, criação de Grupos de Trabalho, e discutidos também nos fóruns de EJA do Brasil, que:

[...] se caracterizam pela diversidade na forma como se vem constituindo e pela capacidade de mobilização com que se têm instalado, alcançando desde 2005 todo o território nacional, tanto por expressões em todos os estados e distrito federal, quanto pelos regionais, que interiorizam o movimento e ampliam a mobilização. (PAIVA, 2009, p.216).

Esses fóruns têm oportunizado uma maior visibilidade acerca das questões que envolvem a EJA e contribuído para a organização, o fortalecimento e a consolidação de uma teia de saberes que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, inclusive, sobre a formação do educador.

As inquietações suscitadas neste estudo estão relacionadas, principalmente, ao âmbito das políticas educacionais em curso e suas implicações para a formação e o exercício profissional da docência da educação profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA/PROEJA. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Para Gonsalves (2003, p. 65), a pesquisa exploratória:

[...] se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa é também denominada 'pesquisa de base', pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

No tocante à abordagem qualitativa, Oliveira (2007, p. 60) afirma:

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade [...].

Inicialmente, todos os professores que atuam no PROEJA foram convidados a participar da pesquisa e devidamente orientados de que sua participação seria muito importante, mas não obrigatória. Atualmente, o quadro funcional do PROEJA é composto de doze professores, entretanto, a pesquisa foi realizada com apenas onze, pois um deles fora recém-aprovado em um concurso público para atuar no referido Programa e, no momento da coleta dos dados, ainda não havia tomado posse.

A princípio, foi combinado com cada um a disponibilidade de horários, o que nos permitiu avaliar a vontade de colaborar pela forma como se colocaram à disposição e não demonstraram nenhuma forma de resistência em participar da pesquisa, mesmo sabendo que o foco seria a sua formação, o que, possivelmente,

poderia evidenciar alguns aspectos de suas práticas pedagógicas que refletem diretamente a sua formação.

Para o alcance dos objetivos propostos, foi necessário definir uma forma de trabalho e os recursos utilizados para esse fim. Assim, para o levantamento de dados, optamos pela utilização de um formulário sociocultural, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes envolvidos. Em seguida, realizamos uma entrevista individual, semiestruturada, com todos os participantes, que foi registrada em equipamento de gravação digital, na tentativa de manter a fidelidade do texto. Na transcrição dos dados, levamos em consideração as pausas e/ou hesitações e a entonação da voz, elementos que completam e/ou revelam a percepção desses sujeitos. Destacamos aqui a importância de se analisar o não dito.

5.1 PERFIL SOCIOCULTURAL DOS EDUCADORES DO PROEJA DO IFPB

Os professores que fizeram parte deste estudo são do Curso Integrado de Desenho em Construção Civil na modalidade EJA do IFPB/ Campus de Cajazeiras.

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos pesquisados, aplicamos um formulário sociocultural (Apêndice C) para o levantamento dos seguintes dados: gênero, idade, titulação, graduação, vínculo funcional, entre outros. Acreditamos que esses eixos têm impactos diretamente na atuação dos professores.

O referido formulário foi respondido pelos onze docentes e, a partir dos dados apresentados, constatamos a predominância do sexo masculino (73%), seguido do sexo feminino (27%). Esses dados refletem uma equivalência do quadro geral dos docentes do IFPB/Campus de Cajazeiras, que tem um total de 57 docentes - 38 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Em relação à idade, constatamos que a maioria se encontra na faixa etária entre 20 e 30 anos (46%), seguido de 27%, entre 41 e 50 anos, 18%, entre 51 e 60 anos, e 9%, entre 31 e 40 anos. Outro aspecto que registramos foi que os professores da EJA, no IFPB, são jovens entre 20 e 30 anos, a maioria iniciante no exercício da docência.

Esses dados são representados nos gráficos 1 e 2, a seguir:

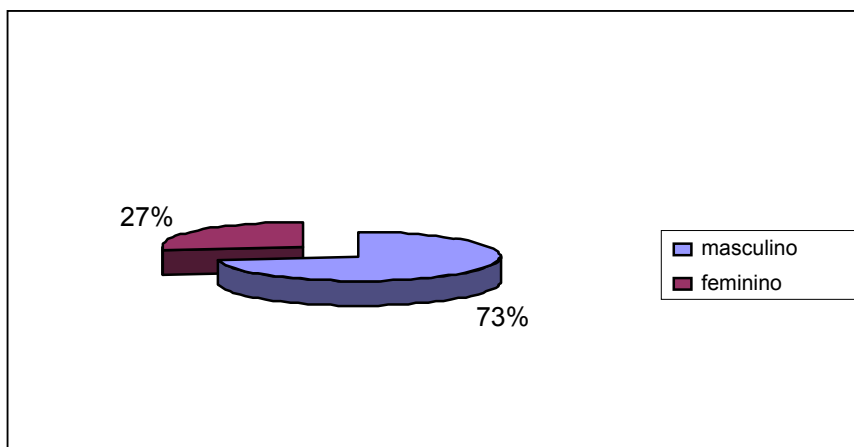


GRÁFICO 1: Gênero dos docentes

Fonte: Própria autora/2010.

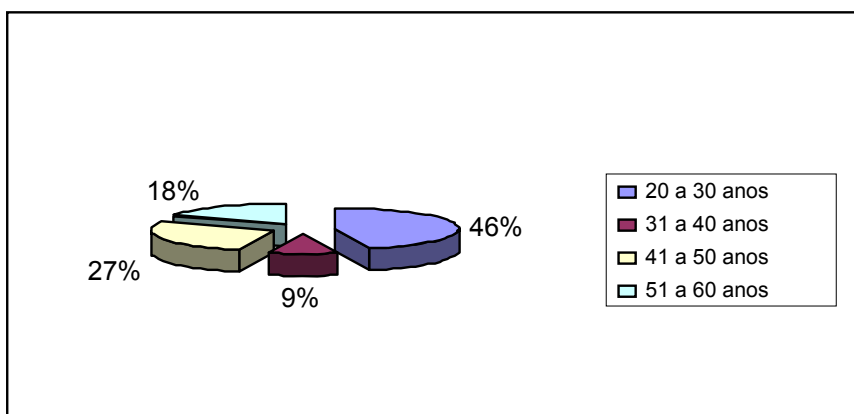


GRÁFICO 2: Idade dos docentes

Fonte: Própria autora/2010.

Quanto à titulação (gráfico 3), a maioria dos docentes pesquisados é especialista (55%), 36% são mestres, e apenas 9% são graduados.

Cabe destacar que um dos graduados encontra-se no Curso de especialização do PROEJA, no Polo de Sousa, e dois dos especialistas são alunos do Mestrado Interinstitucional da UFPB (MINTER), sendo que um deles está desenvolvendo sua pesquisa sobre leitura na EJA.

No que diz respeito ao tipo de graduação (Gráfico 4), 73% dos docentes são bacharéis, e 27%, licenciados. Cabe destacar que, mesmo os licenciados não têm uma preparação específica para trabalhar no PROEJA.

Quanto à distinção entre Licenciatura e Bacharelado, Rosa (2003) assevera:

A separação entre Bacharelado e Licenciatura tem como pressuposto que o primeiro forma o pesquisador, compreendido como produtor do conhecimento, e o segundo forma o professor, entendido como aquele que apenas reproduz os conhecimentos. Sob esse prisma, o docente não precisa desenvolver a atitude investigativa, pois o que é visto como sua competência específica é assimilar os conhecimentos produzidos por outros e repassá-los de modo acessível. (ROSA, 2003, p.166).

A autora afirma que, com essa relação hierárquica, perde-se a unidade entre teoria e prática.

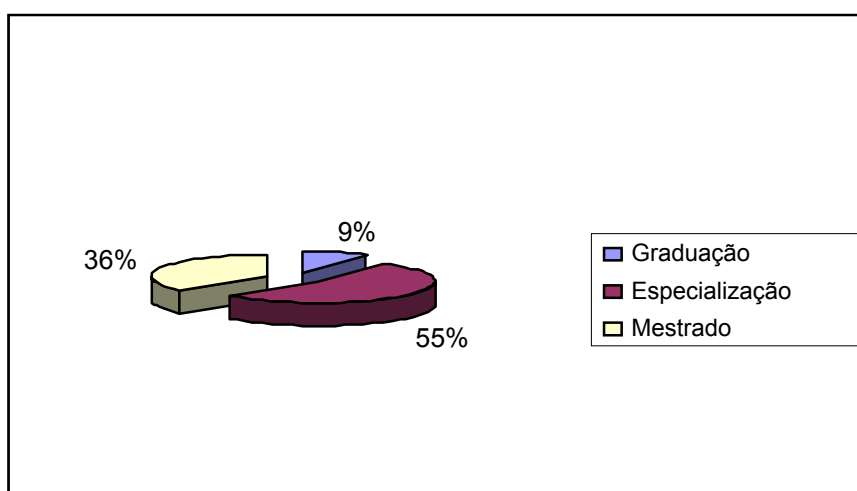


GRÁFICO 3: Titulação dos docentes
Fonte: Própria autora/2010.

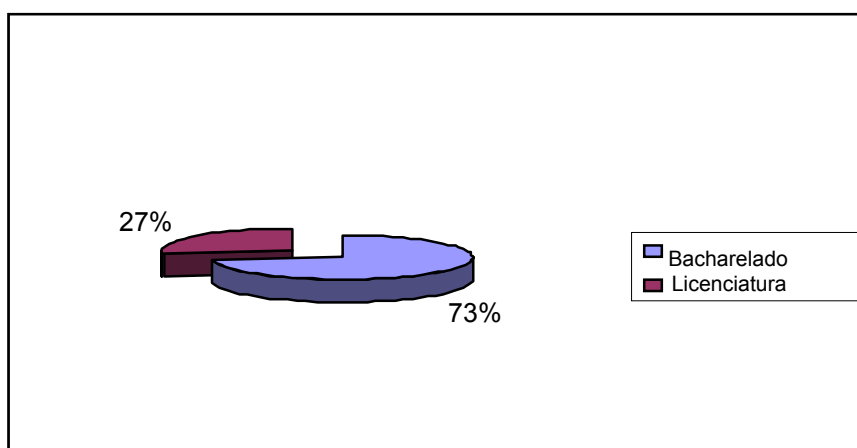


GRÁFICO 4: Tipo de graduação dos docentes
Fonte: Própria autora/2010.

No entanto, seguindo uma tendência descrita na citação de Rosa (2003), anteriormente destacada, quase todos os professores do PROEJA, objeto de nossa investigação, são bacharéis, mas não vêm atuando como pesquisadores, porquanto

incorporam muito mais as características de reprodução do conhecimento que caracterizam os professores licenciados. Ainda não há uma preocupação com a pesquisa em EJA, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

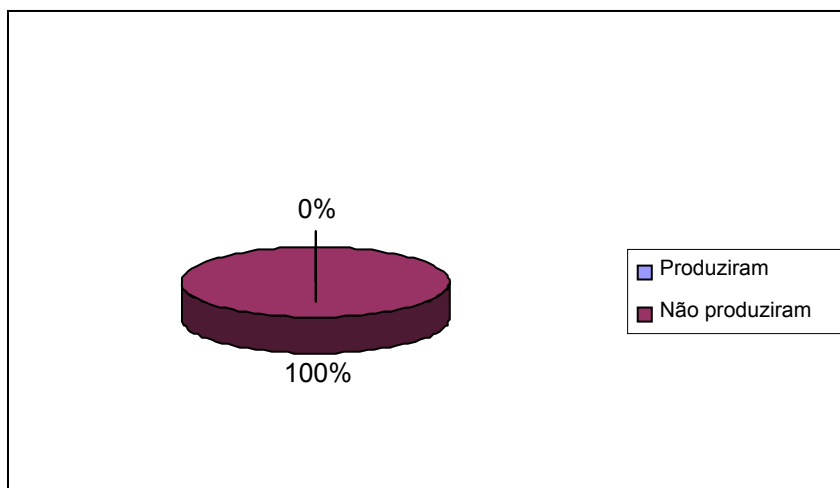


GRÁFICO 5: Produção acadêmica sobre EJA
Fonte: Própria autora/2010.

Vale ressaltar que a pouca produção científica dos professores, no que diz respeito à produção acadêmica nessa instituição, não se restringe aos que atuam no PROEJA, visto que quase todos são os mesmos que exercem suas atividades também no ensino técnico regular, no subsequente e no superior, no entanto, a pesquisa no IFPB/Campus de Cajazeiras ainda não se configura como um ponto forte, apesar de algumas iniciativas.

Atualmente, está sendo criado o Núcleo de Pesquisa, mas ainda há muito que se fazer para o desenvolvimento do professor pesquisador nessa instituição. Assim, como diz Giroux (1997, p. 162), “[...] podemos começar a repensar e reformular as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.”

Nesse sentido, os estudos de Pimenta (2002) evidenciam uma pesquisa teórica e empírica realizada pela autora, que subsidia a proposta de se superar a identidade necessária aos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

Ao analisar o tempo de experiência dos professores na EJA, constatamos que eles têm pouca experiência de trabalho nessa modalidade de ensino, ou seja, de 1 a 3 anos. Os 37% dos docentes, representados no Gráfico 5, encontram-se na primeira experiência, entre esses, no primeiro emprego. Os demais correspondem ao tempo em que o IFPB implantou o PROEJA, o que significa que o tempo de experiência com a EJA é uma novidade para todos.

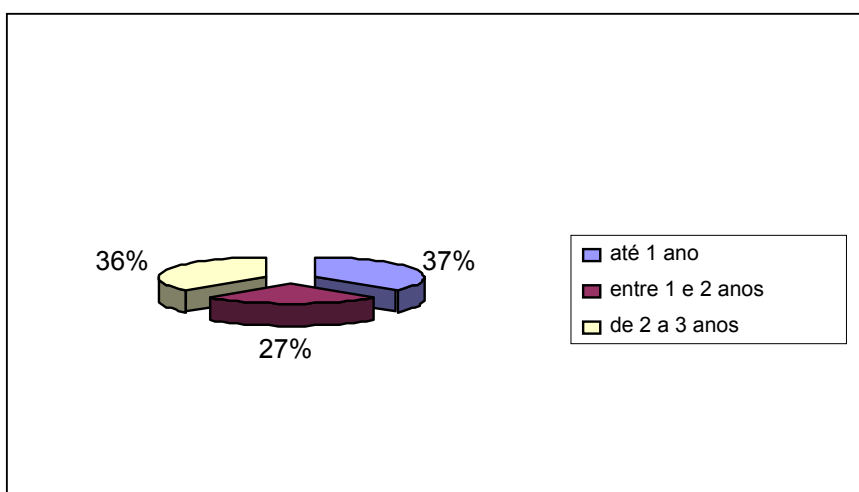


GRÁFICO 6: Tempo de serviço na EJA
Fonte: Própria autora/2010.

Em relação ao vínculo com a instituição, expressos no Gráfico 7, encontram-se os seguintes resultados: 46% dos docentes são efetivos, 45% são substitutos, e 9%, cedidos (as) pela Secretaria Municipal de Cajazeiras, devido ao fato de que o Programa funciona em convênio com a Prefeitura do Município. Pode-se ainda constatar que o índice de professores substitutos é muito significativo (45%), considerando-se que o curso tem duração de três anos e mais 300 horas de estágio, e o tempo máximo do contrato do professor substituto é de dois anos. Esse dado merece atenção, porquanto a rotatividade de professores exige do alunado uma readaptação aos novos docentes, e isso poderá incidir também na descontinuidade de algumas propostas na implementação do curso.

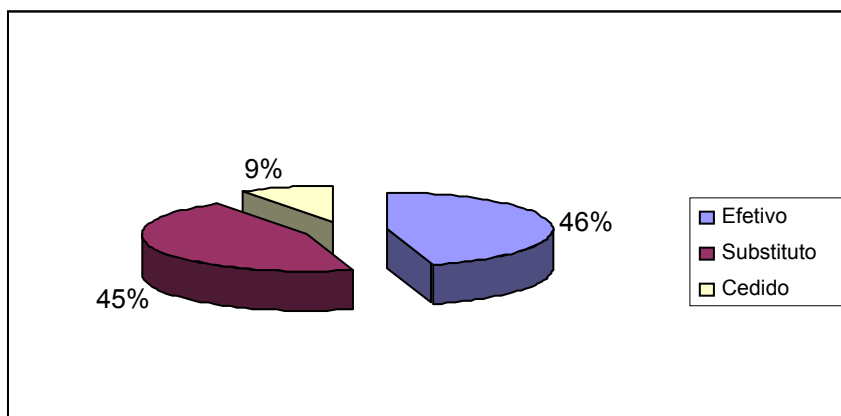


GRÁFICO 7: Vínculo funcional dos docentes
Fonte: Própria autora/2010.

Quanto ao município onde os professores residem, os dados da pesquisa revelam que 54% não moram na cidade de Cajazeiras, 36% residem em João Pessoa, 9%, na cidade de Pombal, 9%, em Patos, e 36%, em Cajazeiras, conforme o gráfico abaixo:

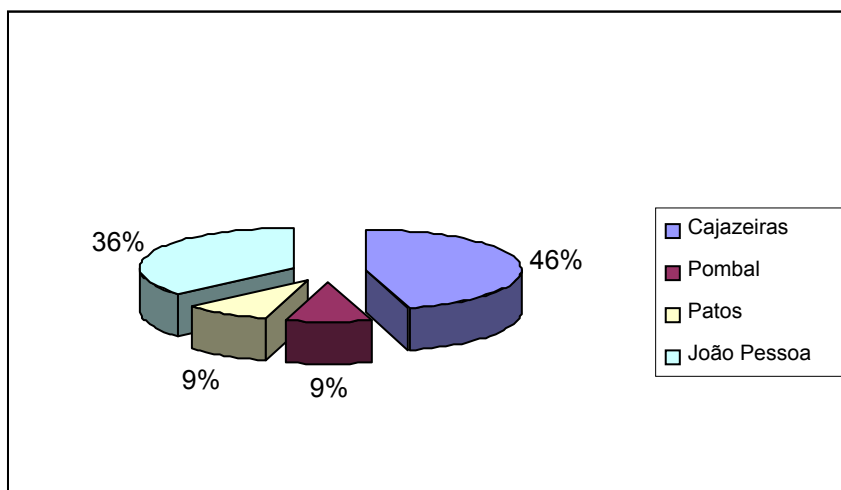


GRÁFICO 8: Local onde residem os docentes
Fonte: Própria autora/2010.

Os professores que residem em outras cidades se deslocam semanalmente de suas cidades para ministrar as aulas, não apenas no PROEJA, mas nos diversos cursos que a instituição oferece.

5.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Considerando-se os diversos desafios para implantar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), neste estudo, optamos por refletir sobre as questões referentes à formação do educador que atua no PROEJA, no IFPB/ Campus de Cajazeiras, tendo em vista que o desenvolvimento dessa modalidade de ensino requer uma formação específica para o atendimento dos sujeitos demandantes. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 10), “[...] essa profissão precisa de se dizer e se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”.

Assim, após a coleta dos dados referentes ao perfil sociocultural dos participantes da investigação, definimos com eles as datas, os horários e os locais para a realização da entrevista. Quase todas foram feitas na sala de reunião do gabinete do diretor; outras, na sala de estudo dos entrevistados e foram gravadas com a concordância dos participantes. Explicamos que assim procedíamos para facilitar a conversação, pois, se fôssemos tomar notas, estaríamos constantemente interrompendo o fluxo das ideias. Explicamos, também, que ninguém mais teria acesso às gravações e que, portanto, poderiam falar sem constrangimento, numa conversa entre colegas.

Antes de iniciar as entrevistas, entregamos a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), com que nos comprometíamos em resguardar a privacidade dos dados e em preservar a identidade dos envolvidos, de quem solicitamos autorização para utilizar os dados coletados nas entrevistas de forma integral ou em parte, sem restrições de prazos e limites de citações.

Nos momentos iniciais da entrevista, em geral, os professores mostravam-se um pouco tensos, e suas respostas eram lacônicas. Entretanto, no decorrer do trabalho, foram se sentindo à vontade.

De acordo com o planejamento inicial, seriam utilizados de 20 a 30 minutos para cada entrevista, para não ocupar demasiadamente o tempo dos professores. Não obstante, pelo interesse demonstrado na manifestação de suas opiniões, poucas entrevistas se restringiram ao período planejado, apenas, em dois casos, a conversa foi demasiadamente curta, menos de 10 minutos.

Apesar de suas ocupações ou problemas particulares, ao término das entrevistas, a maioria dos professores se colocou à disposição e enfatizou a disponibilidade para futuros contatos, caso fosse necessário esclarecer, posteriormente, algum aspecto abordado.

Quando a entrevista era encerrada, ouvíamos a gravação por completo, para conferir se havia problemas técnicos. Depois, escritas à mão, de forma rápida, foram feitas as transcrições e, em seguida, digitadas, para a obtenção de um material mais organizado, com uma margem que permitisse anotar as interpretações decorrentes das sucessivas leituras.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, quando nos referimos a eles durante a análise de suas falas, decidimos por chamá-los de P1; P2, e assim sucessivamente.

Quando indagados se escolheram trabalhar no PROEJA, quatro dos entrevistados responderam que sim, e sete, que não. Em geral, os professores recém-contratados não escolhem em que curso atuar, contudo, acabam se adaptando a eles. Isso também ocorre com aqueles professores que são únicos na instituição em dada disciplina e, portanto, não têm mesmo como escolher.

Quando perguntamos como se sentem trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, os professores responderam que gostam de trabalhar no PROEJA, mas consideram que é uma educação diferenciada, muito difícil de trabalhar com os sujeitos da EJA e que exige muita dedicação, como mostram estas falas:

É difícil, muito difícil para mim porque tenho uma experiência maior com alunos do Ensino Médio, Fundamental e, de repente eu me deparo com alunos que passaram 20 (vinte) anos ausentes de uma sala de aula e que trazem muitas dificuldades, problemas do dia a dia deles, do cotidiano [...]. (P.2);

É uma educação um pouco diferenciada em relação às demais turmas, exige mais dedicação em relação ao planejamento e em relação à atenção que tem que se dar a turma,... É um acompanhamento a cada aluno [...]. (P. 3).

[...] o público é mais receptivo do que o estudante do regular, mas por outro lado é muito difícil passar um conteúdo para eles. (P. 9).

Acho bom, sempre gostei de trabalhar com o pessoal mais idoso, embora [...] muito trabalho tem que ter muita dedicação (P. 11).

Vemos, nessa sequência discursiva, que os professores enfatizaram algumas das dificuldades de trabalhar com os sujeitos da EJA. Eles percebem que se trata de uma educação diferenciada, um público específico, mas não estão bem preparados para lidar com a situação.

Uma pesquisa realizada por Moura e Pinheiro (2009, p. 98), no CEFET/RN, aponta que:

vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, que vinculam a entrada do público EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente.

Diante dos diversos aspectos mencionados por esses autores, todos considerados relevantes, destacamos a questão da formação dos docentes, ponto central deste estudo, e o reconhecimento da falta de experiência para trabalhar com esses alunos, evidenciado nas falas dos entrevistados, que destacam a necessidade de um planejamento e uma metodologia diferenciados.

Numa perspectiva mais ampla, Libâneo (2008) discute vários estudos acerca da formação de professores, entre que, destaca os estudos realizados por Pimenta e outros (2000), em que eles abordam as ideias de Donald Schön, enfatizando a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores e da cultura interna das escolas como comunidades críticas de aprendizagens. Porém, esses autores citados por Libâneo (2008) fornecem novos elementos sobre a reflexividade e para além dela, quando propõem a pesquisa colaborativa e a apontam como um dos caminhos para os professores.

Outro estudo desenvolvido por Pereira (2007) discute a relação entre a formação de educadores voltada para transformação social e a EJA e considera que:

[...] a ênfase que se pretende dar à 'transformação social' difere conceitualmente e politicamente da ênfase que vem sendo dada, em alguns programas de educação no Brasil, à 'inclusão social'. (PEREIRA, 2007, p.268).

Para esse autor, a concretização desse projeto de formação de educadores para a transformação social - a pesquisa (e o estudo), principalmente, a pesquisa-ação, é um elemento essencial. No entanto, ressalta que essa atividade investigativa não deve estar dissociada da militância.

Pereira (2007, p. 270) acrescenta, ainda, que “[...] temos um terreno bastante fértil na educação de pessoas jovens e adultas para desenvolvermos projetos ousados de formação de educadores para transformação social”.

Quanto à questão: Como você se sente trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, algumas das respostas foram estas:

Eu gosto [...] eu sinto que aqueles que têm mais idade são mais responsáveis, são muito bons, carinhosos e humildes. (P.1).

Sinto-me realizado saio da sala de aula, bastante feliz, eles tem uma afinidade muito grande, gostam das aulas, dos debates [...] (P.6)

É uma coisa que me gratifica bastante porque são pessoas humildes e vem para aqui com o intuito de aprender mesmo. (P10).

Constata-se que os alunos da EJA são mais receptivos, e na construção do conhecimento científico, parece-nos que o diálogo assume uma importância mais considerável. São jovens e adultos, diferentes dos alunos do ensino regular. Eles apresentam mais experiência, pois “[...] muitos deles são trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]”. (BRASIL, 2000, Parecer nº. 11/2000, p. 58-59).

Sob nosso ponto de vista, não é apenas o fato de serem humildes que tornam muitos desses alunos mais responsáveis e com o intuito de aprender mais. Provavelmente, desejam recuperar o tempo em que passaram distante dos bancos escolares, e hoje, pela própria exigência da vida cotidiana, como trabalhadores conscientes do valor da educação para a vida contemporânea.

Em seus depoimentos, esses professores demonstraram afinidade com a turma do PROEJA e afetividade com os alunos. Isso nos lembra Freire (1999), quando diz que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em processo permanente de busca. [...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, [...] tampouco jamais compreendi a prática educativa que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1999, p.162-165).

Em seus relatos, outros professores consideram que o PROEJA é uma experiência diferente, principalmente, devido ao contexto do educando:

[...] É outra linguagem, outro tipo de conversa e você vai com eu plano de aula para sala, mas são eles que determinam realmente o que será a aula, direcionam a aula. [...] é mais a linguagem popular, [...] vou fazendo analogias com o popular para ver se eles conseguem fixar os conhecimentos. (P.4).

Eu estou gostando muito da experiência. Está sendo gratificante para mim porque eu já tinha uma outra ideia. As pessoas passavam uma ideia do que era a turma, o pessoal do PROEJA... E na verdade eu estou me surpreendendo, estou gostando muito da turma. (P8)

No depoimento do P4, é ressaltada a questão da linguagem dos alunos, e no que diz respeito ao depoimento do P8, podemos analisar que este já havia formado uma ideia a respeito da turma, através de outras pessoas, com informações, certamente, preconceituosas em relação aos sujeitos do PROEJA. Nesse sentido, os estudos realizados por Moura e Pinheiro (2009, p. 100-101) apontam que:

[...] os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, entre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA, que os diferencia amplamente dos demais. [...] os alunos do PROEJA trazem para a escola seus costumes, seu modo de ser, de pensar e de agir, fruto da visão do mundo que estão inseridos, ou seja, atitudes próprias das culturas populares. [...] o que se vê é que suas linguagens vão sendo desmerecidas e seus valores, normas e estilos de vida desautorizados, para poder inseri-los na cultura escolar, entendida como padrão mais elaborado, mais bem sistematizado e erudito.

Entendemos que essas características específicas dos alunos da EJA devem ser consideradas como um ponto de partida para reconfigurar esse campo de estudo e de formação de professores, tendo em vista que “[...] conceber os alunos

da EJA na totalidade de suas existências pressupõe concebê-los como pessoas que carregam marcas de seu pertencimento de classe” (GIOVANETTI, 2007, p. 247).

Nos depoimentos seguintes, percebemos certa resistência dos professores em relação ao PROEJA. Em suas falas e expressões faciais, eles expressam desestímulo, evidenciam a falta de formação específica e comentam que se sentem despreparados:

A escola, de certa forma, abraçou um projeto e não ofereceu treinamento, capacitação E, diga-se de passagem, com muitas coisas de cima para baixo e até hoje se espera essa capacitação. Então eu trabalho com o PROEJA por ser o único professor da área. (P7).

Inicialmente eu fiquei um pouco relutante porque é uma modalidade nova para mim e como minha formação não foi voltada para isso... Eu temia encontrar dificuldades, mas tem sido uma experiência boa. (P5).

Cabe destacar que, quando P5 diz que tem sido uma experiência boa, seu tom de voz revela não corresponder ao que estava afirmando.

Esses depoimentos assinalam um dos aspectos preocupantes para a consolidação do PROEJA como política pública, se considerarmos que, entre outros fatores, a formação dos professores é sobremaneira importante, visto que eles precisam construir conhecimentos específicos para trabalhar com essa modalidade de ensino. A EJA, por se tratar de um campo complexo, requer especificidades também na formação de professores, com o objetivo de repensar metodologias e materiais didáticos apropriados.

Diante desse quadro:

[...] a falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que atuam nessa esfera educacional e de fóruns de discussão das experiências curriculares são fatores significativos da constituição do atual quadro de dificuldades enfrentadas na implementação do PROEJA. (MOURA e PINHEIRO, 2009, p.99).

Assim, no contexto do Nordeste, em relação às contribuições dos estudos realizados por esses autores, no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, há pontos que convergem para o que vem ocorrendo também na Paraíba, principalmente, no que se refere ao PROEJA no IFPB/ Campus de Cajazeiras.

Quando indagamos aos professores como vêem o PROEJA no IFPB/ Campus de Cajazeiras, obtivemos depoimentos que evidenciaram a falta de apoio e de formação docente para o desenvolvimento do Programa:

O PROEJA ainda tem muito que amadurecer, eu mesmo também tenho muito que amadurecer. Sinto uma falta de assistência para os alunos. Os alunos sentem falta de assistência pedagógica, de professores, da direção... Eles gostam desse calor humano. (P. 6).

Eu vejo o PROEJA no IFPB, principalmente, desconectado com a realidade. Eu acredito que a proposta em si do governo de dar oportunidade aqueles que não “tiveram” (entre aspas) antes, precisava oferecer uma melhor estrutura para receber esses alunos [...]. (P. 7).

[...] eu fico me perguntando: Qual é o sentido de ter o PROEJA, se o PROEJA funciona de forma tão decadente? Se já começa fraco? Parece que não tem nenhum plano pedagógico de orientação.

Pois é... Vejo o PROEJA como uma possibilidade, mas ainda está fraco. Acho que está funcionando como uma EJA, pelo menos eu não escuto que está havendo capacitação de profissionais, então não é PROEJA, é uma coisa assim, é um aliado, não funciona. E pelo que vejo o nível dos alunos é baixo também, como o da EJA também. (P. 9)

[...] nós, professores não temos nem o direito de parar esse pessoal, eles tem que estudar claro! Mas acredito que nós professores deveria ser treinados, tá entendendo? Ter uma espécie de treinamento antes, no início das aulas, alguma coisa que ajudasse mais, até mais os professores e não a turma. (P. 3).

Eu vejo o PROEJA como um Programa de incentivo as pessoas que passaram por um período sem acesso a escola, que hoje quer uma formação de nível técnico e assim eu sinto uma necessidade de ter tido uma preparação antes, para trabalhar com essa clientela, pois é uma clientela diversificada, diferenciada do Ensino Médio regular, do Integrado. Então haveria uma necessidade de uma capacitação para que os professores pudessem realmente adaptar melhor seus conteúdos a essa clientela, a essa realidade desse pessoal. (P. 2)

Podemos constatar que a principal dificuldade enfrentada pelos professores consiste na falta de formação específica para atuarem no PROEJA e a falta de conhecimentos sobre o próprio programa. Muitos professores recém-aprovados em concursos públicos começam a atuar no PROEJA, sem preparação prévia ou simultânea.

Por outro lado, consideramos positivas as ações que vêm sendo desenvolvidas pela SETEC/MEC, em relação aos cursos de especialização voltados para formar profissionais para atuarem no PROEJA, e as ações decorrentes do

Edital PROEJA - CAPES/SETEC nº. 03/2006, que tem como objetivo realizar projetos de pesquisa, principalmente através de consórcios entre universidades federais e outras instituições de ensino superior, inclusive a rede federal de educação profissional. Isso também vem acontecendo em diversas instituições, embora não se tenha ainda um estudo aprofundado dos seus resultados.

No estado da Paraíba, os cursos de especialização vêm acontecendo nos polos de João Pessoa, Bananeiras, Mamanguape, Guarabira e Sousa, no entanto, como não são obrigatórios, não vêm sendo procurados pelos professores que atuam no PROEJA, principalmente, pelas dificuldades de conciliar as atividades de sala de aula com o curso, tendo em vista que atuam em diversos cursos nessa instituição.

Outro motivo que dificulta essa procura é que a maioria dos professores do IFPB/Campus de Cajazeiras reside em outras cidades, para onde se deslocam semanalmente, e os cursos de especialização ocorrem aos sábados. Vale destacar que apenas um dos professores atuantes no PROEJA está cursando a especialização.

Assim, podemos considerar que, apesar das ações decorrentes do Edital PROEJA-CAPES/ SETEC nº. 3 /2006, cujo objetivo é o de formar profissionais para atuarem no Programa e estimular a realização de pesquisas, concordamos com Moura e Pinheiro (2009, p. 97), quando referem que “[...] o processo de implantação do Proeja na rede federal, nos Estados e nos Municípios, não está alcançando plenamente os objetivos previstos”.

A respeito da oferta do PROEJA, o quadro que vem se apresentando no nos lembra o que enfatiza Arroyo (2007, p. 26):

A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos [...].

Nessa perspectiva, a EJA precisa ser vista como uma luta que vem sendo construída historicamente e que se configura como um direito e um dever do Estado

para uma população excluída dos bens sociais e materiais, marcas de uma sociedade excludente. Portanto, no atual contexto, a EJA, necessariamente, deve ser reconhecida pelo Estado e pela sociedade civil, e isso requer, inclusive, que as instituições assumam realmente a oferta de EJA/PROEJA em toda a sua abrangência através de políticas públicas democráticas para tal fim.

Para isso, um dos aspectos que se considera importante é a formação específica dos gestores, dos professores e dos educadores, de um modo geral, que deve pautar-se nas especificidades dos demandantes do PROEJA. Outros professores entrevistados consideram o PROEJA como uma oportunidade para o aluno ingressar no mercado de trabalho, por ser um curso profissionalizante, conforme os seguintes depoimentos:

Olha está dando uma oportunidade grande a muita gente por ser um curso profissionalizante. (P.1).

É um trabalho novo para mim, mas considero que por se tratar de uma educação profissional dando oportunidade a todos com relação à questão do trabalho... é válido. (P. 4).

É no IFPB eu vejo o PROEJA como uma coisa boa que poderá colocar o pessoal para o mercado de trabalho. (P. 10).

Essas falas expressam que os professores estabelecem uma estreita relação entre a escola e o mercado de trabalho, fruto de uma visão histórica e estruturalmente constituída no bojo da luta entre as classes fundamentais do sistema capitalista. Trata-se da dicotomia entre o pensar e o fazer, ou seja, da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica.

A visão desses professores, que concebem o desenvolvimento do PROEJA atrelado apenas ao mercado de trabalho, poderá reforçar ainda mais a separação entre a educação geral, humanista, cultural e científica da preparação para o trabalho (de cunho técnico-profissional e tecnológico).

Nesse sentido, o Documento-base (BRASIL, 2007b, p. 13), que orienta o PROEJA, considera que:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na

busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Esse posicionamento contido no Documento-base se constitui um marco significativo na história da educação brasileira. No entanto, Podemos perceber com base nos relatos dos professores, que eles parecem não conhecer as discussões que permeiam a EJA, como também o debate histórico sobre a relação entre as categorias trabalho e educação.

Giovanetti (2007), ao refletir sobre a formação de educadores de EJA, com a finalidade de auxiliar no processo de mudança social, apresenta estes pressupostos:

[...] que a formação de educadores de EJA ganha densidade teórica ao buscar interlocução com a filosofia e com as ciências sociais. Na filosofia, encontramos os referenciais teóricos para a explicitação dos pressupostos que fundamentam nossa concepção de educação. [...] Nas ciências sociais, encontramos os referenciais teóricos para buscar a compreensão da complexidade dos dilemas presentes na sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social. (GIOVANETTI, 2007, p. 249).

Assim sendo, acreditamos que uma formação continuada voltada para os professores de EJA poderá contemplar questões que os habilitem a conhecer, inicialmente, a história densa e tensa da educação de jovens e adultos, em sua trajetória histórica, e, assim, aprofundar seus conhecimentos e sua compreensão sobre as especificidades desses sujeitos de aprendizagem e as relações que são estabelecidas na complexidade do tecido social.

Desse modo, podemos pensar o PROEJA não apenas em ações que possam redundar em repercussões práticas qualificadas, ou seja, formar apenas para o mercado de trabalho, para um ofício, mas formar o cidadão crítico e participativo capaz de intervir na sociedade em que vive, de modo que possa interrogar a realidade e agir sobre ela.

Alguns dos pesquisados consideram o PROEJA como uma experiência nova, um Programa voltado para a cidadania e que, apesar das dificuldades, significa um avanço:

É um pouco complexo falar sobre o PROEJA no IFPB, (demonstrando certa precaução)[...] é uma experiência nova. Eu acho que a educação ela deve ser voltada para a promoção da cidadania. Eu sou a favor de tudo que venha promover o cidadão, acho que o PROEJA é um programa que está voltado para esse aspecto e apesar dos percalços, ele é importante. (P5).

[...] para nossa região estava faltando alguma coisa parecida. Eu sou da região e presenciei como era o Instituto e como era a educação há algum tempo atrás. Estudei aqui a Educação Básica na cidade e vi que realmente está sendo uma evolução, está sendo uma forma de integrar aquele pessoal que precisa de educação e não teve oportunidade naquela época e agora estão tendo. (P8).

Bem, eu vejo que apesar das dificuldades é um avanço. (P10).

Constatamos que os professores, mesmo admitindo que haja dificuldades na implementação do Programa, demonstraram indícios, até pela própria expressão em responder à questão, de que concebem o PROEJA como um Programa voltado para a promoção da cidadania, uma oportunidade para a reinserção das pessoas no sistema escolar e um avanço.

Na sequência das falas, passamos agora a destacar outro tipo de dificuldade – a de o professor planejar suas aulas.

Quando indagados sobre o tempo que dedicam ao planejamento das aulas, a maioria dos professores respondeu que dedica de três a quatro horas por semana para o planejamento das aulas, incluindo, o preparo do material didático. Outros afirmaram que a dedicação é proporcional também ao número de aulas, visto que não atuam apenas no PROEJA.

Quando perguntam quais os materiais didáticos utilizados em suas aulas, obtivemos os seguintes resultados: a maioria dos professores, em torno de 80%, afirmou que utiliza apostilas, revistas, livros didáticos, aulas expositivas, debates e textos didáticos. Um deles relatou que adapta algumas técnicas aplicadas no ensino regular e enfatizou a falta de capacitação como uma das justificativas para tal procedimento, conforme mostra este trecho:

Falar de material didático acredito que para o PROEJA, está ligado ao que está faltando que é uma capacitação para que a gente pudesse realmente ter esse material disponível, até mesmo confeccionar. Então muito do que eu utilizo são materiais utilizados no curso regular. [...] eu tenho buscado fazer isso: algumas técnicas do Integrado, algumas experiências eu tento reduzir um pouco para que chegue ao resultado e tento aplicar no PROEJA. (P. 7).

Os relatos revelam que a questão do material didático para o PROEJA se configura como um ponto nevrálgico, no que diz respeito a um dos aspectos que merecem atenção na formação de professores de EJA para atuar na educação profissional.

Transcrevemos um fragmento do relato de outro professor, que também nos chamou a atenção, em relação ao material didático:

Eu utilizo apostilas, e mais material visual como: data show, até mesmo porque para eles uma imagem vale mais do que mil palavras. (P10).

Nesse trecho, o professor evidenciou o poder da imagem quando afirma que uma imagem vale mais do que mil palavras. Freire (1998) concebe que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

Atualmente o impacto das tecnologias da informação e da comunicação e, nessa relação, o poder da imagem, dos símbolos, da mídia, num contexto de uma globalização perversa que produz o consumidor, não favorece uma leitura crítica da realidade.

Nesse aspecto, o papel do educador é sobremaneira relevante, porque, estando consciente de sua função social, pode, junto com seus alunos, desvelar a realidade através da leitura e de uma reflexão crítica das imagens midiáticas utilizadas em suas aulas e nos meios de comunicação de um modo geral.

Nessa perspectiva, considerando-se os impactos das novas tecnologias da informação e comunicação e os seus efeitos na educação:

[...] pode-se dizer que o pulsar das imagens e da mídia, sua força e poder exigem novos territórios de aprendizagens, novas competências e domínios, que estão para além do signo linguístico, das letras, de sua gramática, de seus usos e de suas fronteiras de saber. [...] o cidadão não é mais aquele que somente luta pelo acesso as letras. [...]. Sua inserção cultural, crítica, política e cognoscível passa, hoje também pelo acesso e apropriação de outras linguagens, regras e signos. Impedidos desse domínio, os cidadãos vêem sua capacidade crítica de ler o mundo, representá-lo e contestá-lo reduzida, fragilizada e inoperante. (CARLOS, 2008, p. 32-33).

Para o referido autor, esse entendimento produz uma série de implicações no âmbito geral da escolarização e da educação, em particular, destinada às classes populares ou por elas realizada. De acordo com o pensamento de Carlos (2008, p.33):

[...] a relevância acadêmica e social de uma pedagogia crítica da imagem abre um espaço de reflexão e investigação sobre o alcance do trabalho pedagógico que combina a letra e a imagem, quer no âmbito de sua correlação, quer de sua especificidade.

Quando perguntamos aos professores se os recursos utilizados nas aulas facilitavam a aprendizagem dos alunos, dez deles responderam que sim, e um se expressou da seguinte forma:

No começo eu achava que sim. Hoje eu acho que não, mas eu tento facilitar e aí mais uma vez eu bato na questão do treinamento do professor, acho que não vão ser os recursos que vai fazer a aula ser boa ou má eu acredito que é... O professor pode atuar como facilitador independente do recurso. [...] Noto também que os alunos do PROEJA estão melhorando muito na questão do aprendizado. No começo, eu encontrava dificuldade maior. Hoje em dia até mesmo com o conhecimento que eu tenho com eles, a questão da afetividade, eu conheço ali a realidade do cara. [...] a gente vai vendo as particularidades da turma e querendo ou não existe um pouco de dificuldade, mas a gente já vai treinando e hoje em dia eles estão bem melhores do que antes. (P. 3).

Como vemos, a questão do “treinamento” é evidenciada mais uma vez no relato do P3, no entanto, podemos perceber que o referido professor demonstra também que reflete sobre sua prática, quando diz:

No começo eu encontrava dificuldade maior, hoje em dia até mesmo o conhecimento que eu tenho com eles, a questão da afetividade.... (P. 3)

Para esse professor, o material didático não basta por si só, pois está aliado à própria prática pedagógica. Nesse relato, evidencia-se, ainda, uma aprendizagem docente, através da própria prática, quando o professor aborda a questão da afetividade aliando, indiretamente, a facilidade de lidar com a turma à questão da aprendizagem dos alunos.

Isso nos lembra estas palavras de Freire (1999, p. 160):

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente admitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. [...] A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver justa alegria de viver, que assumida plenamente, não me permite que me transforme num ser 'adocicado' nem tampouco num ser gostoso e amargo.

Em relação à pergunta sobre se os alunos apresentam dificuldades para aprender os conteúdos, quais essas dificuldades e a que atribuíam, todos os professores responderam que eles apresentam muitas dificuldades, que são atribuídas a fatores como a falta de base dos alunos, principalmente, em se tratando de cálculos referentes à Física e à Matemática, em que sentem dificuldades até mesmo nas quatro operações, e o tempo que passaram distante do contexto escolar (resposta da maioria dos pesquisados). Outros acreditam que as dificuldades dos alunos na aprendizagem devem-se ao fato de não estudarem em casa e à falta de condições financeiras.

Um dos entrevistados atribuiu as dificuldades dos alunos à questão do raciocínio lógico:

Apresentam principalmente em relação aos conteúdos mais ligados ao raciocínio lógico mesmo. Eles têm um raciocínio muito dogmático [...]. Partindo da noção de que o professor tem a verdade absoluta e eles são completamente zero, ignorantes nos assuntos. Essa é a percepção que eles têm deles e do professor. Daí surge uma grande dificuldade, porque esse é um raciocínio um tanto religioso. Eles não concebem que a gente possa construir conhecimento. Eles não têm a noção de que a Ciência pode conter erros para serem corrigidos, [...] a forma de ver deles é como se fosse fechada, você pode falar de tudo, mas não pode falar em nada que envolva crenças ou concepções que eles têm de vida. Eu atribuo essa dificuldade a formação social, desde a infância as crianças não tem um trabalho de raciocínio filosófico ou crítico. A pessoa quando vai para a fase adulta, já vai com essa forma de pensar, enfrenta o mundo cheio de verdades absolutas e quem questiona acaba sofrendo punições. (P. 9).

Essas falas reforçam a falta de conhecimento dos professores em relação ao PROEJA, que foi criado para atender a esse déficit dos alunos.

Nota-se que os professores desconhecem os documentos que norteiam o PROEJA e a literatura referente à Educação de Jovens e Adultos, visto que as dificuldades apontadas por eles são comuns à maioria dos jovens e adultos da camada popular, e grande parte desses alunos não dispõe de tempo para estudar

em casa, porque muitos trabalham. Então, há falta de conhecimento também sobre o perfil dos demandantes desse Programa.

Podemos conceber o PROEJA como um Programa voltado para as necessidades das camadas populares, como a conquista de uma luta histórica pelo direito à educação. No entanto, o acesso a uma escola pública não garante que permaneçam nela. Sobre o direito desses alunos em relação à educação escolar, Giovanetti (2006, p. 246) elucida:

Esse direito é aqui entendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas, mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por uma inclusão efetiva; enfim, o direito de uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos “até aqui dos bens da vida e dos bens do saber” [...].

O cumprimento desse direito requer que se pensem práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos sujeitos demandantes, da organização curricular e capacitação de todos os profissionais envolvidos, posto que esses elementos são fundamentais para a configuração de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Portanto:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2006, p.16).

Por último, perguntamos aos professores se, durante as aulas, eles costumavam considerar os conhecimentos prévios dos alunos e de que forma esses conhecimentos eram considerados. Nesse aspecto, alguns dos entrevistados pareciam não entender bem a questão, demonstrando certa timidez em respondê-la. Outros demonstraram que entendiam e que consideravam esses conhecimentos, como mostram as falas a seguir:

Muito. Sempre começo minhas aulas com questionamentos e [...] Os conhecimentos prévios eles já trazem de outras instituições, os conhecimentos que eles já têm com a vivência e a contextualização é considerada tudo o que acontece ao redor deles, no lugar que eles

vivem, até a própria escola, o entorno da escola é um contexto, a cidade onde moram é o contexto que deve ser considerado. (P.4)

Costumo considerar os conhecimentos prévios dos alunos. [...] É... A gente procura contextualizar os conhecimentos que estão sendo discutidos com aquilo que eles vivenciam no cotidiano ou com aquilo que eles já aplicam na vida diária. A gente procura sempre relacionar, o que às vezes não é fácil porque nós sabemos que os conhecimentos científicos têm algumas conotações diferentes dos conhecimentos que são vivenciados no senso comum. Mas quando isso se torna possível é muito importante para que o aluno sedimente o conhecimento que vai adquirir em sala de aula. (P. 5)

Demais. Eles têm conhecimentos que ajudam muito, principalmente, na parte de debates. Aí é que a gente percebe essa leitura de mundo que eles têm. [...] Eu trabalho muito com eles debate oral. Quando falo para fazerem um trabalho escrito, eles ficam mais tímidos, vejo que preferem e demonstram mais facilidade com a oralidade. Eu acabo aprendendo com eles com os conhecimentos prévios. (P. 6).

Eu fico fazendo analogias da computação com o cotidiano deles. Por exemplo, quando dou uma aula de sistema operacional eu posso dizer que o fogão pode ser comparado a um computador, e uma boca do fogão pode ser um processador, aí depois eu vou trazendo para minha área, eu começo primeiro com os conhecimentos deles, depois vou trazendo para a área de informática para aprofundar os conhecimentos (P10).

Entendemos que os conhecimentos oriundos das vivências dos alunos consistem num **ponto de partida** para a sistematização dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, os estudos de Simões e Eiterer (2007, p. 173) apontam:

Esse foco no aluno vem acompanhado de uma tendência a supervalorizar os conhecimentos que ele já traz, de modo que, na verdade, poucos professores conseguem, a partir desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais. O que tem ocorrido é que o senso comum, as prenoções sobre certos conteúdos que o aluno já traz têm sido o ponto de partida e o ponto de chegada.

Assim, para considerar os conhecimentos prévios dos alunos, é preciso problematizá-los, mobilizá-los como forma de valorizar sua cultura e sua vivência. Contudo, isso exige do educador um preparo para ir além e contribuir para a soma de outros conhecimentos mais elaborados, sistematizados.

Nos depoimentos anteriores dos nossos entrevistados, constatamos que se evidencia uma tentativa de considerarem os conhecimentos prévios dos alunos. Nessa perspectiva, Freire (1999, p. 90) afirma:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político - pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.

Desse modo, o caráter específico da EJA requer um tratamento pedagógico e metodológico coerente com a diversidade dos sujeitos que buscam a continuação de seus estudos, consequentemente, exige uma formação docente adequada para esse fim. Nesse sentido, o Parecer n.11/2000 (BRASIL, 2000, p. 99), destaca:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento das identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a esses estudantes.

No decorrer desta investigação, procuramos encontrar respostas, ainda que provisórias, para compreender melhor as dificuldades inerentes à formação dos professores que atuam no PROEJA no IFPB/Campus de Cajazeiras e podemos constatar que, em todos os momentos de seus relatos, eles demonstraram anseio por uma formação que os qualifique para que tenham um bom desempenho profissional.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Partindo do pressuposto de que concluir um trabalho dessa natureza nunca é estabelecer resoluções definitivas, pretendemos realizar uma reflexão sobre o conhecimento produzido neste estudo acerca das questões que permanecem em aberto, com vistas à realização de outras pesquisas sobre o tema em pauta.

Tomando como base toda a discussão feita anteriormente, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma história densa e tensa, como já mencionado no decorrer deste trabalho. Isso se deve às diversas lutas marcadas pelos conflitos existentes numa sociedade de classe com interesses antagônicos.

Nos últimos anos, a EJA vem melhorando significativamente no que diz respeito ao atendimento dos jovens e adultos, através dos diversos programas implementados pelo governo federal. Essas mudanças ocorrem em um contexto mundial de transformações nos sistemas produtivos e político, as quais colocam novos desafios no que se refere à materialização dos direitos dos jovens e adultos à educação e exigem uma nova reconfiguração do campo da EJA.

No contexto desafiador da implementação do PROEJA, podemos reafirmar que o programa é uma experiência nova no IFPB, visto que se trata de uma modalidade de ensino, cujas especificidades são expressas tanto no Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, quanto no Documento-base do PROEJA.

A partir do estudo realizado, constatamos que há um distanciamento entre as ações realizadas pela escola e as necessidades estabelecidas nas diretrizes apontadas para a implementação do PROEJA. Esse distanciamento se deve à falta de um melhor monitoramento do programa, tanto no interior da instituição (pela falta até mesmo de um coordenador para o PROEJA, entre outros aspectos) quanto pela ausência de um acompanhamento mais sistemático por parte dos órgãos normativos e, ainda, pelo desconhecimento da sociedade civil em fazer valer o seu direito.

Por outro lado, entre fragilidades e potencialidades evidenciadas na implementação do referido programa no cenário nacional, podemos considerá-lo como um avanço na história da EJA na educação brasileira e, como consequência,

também, na nossa instituição.

Entendemos que a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na modalidade EJA, vem exigindo uma reestruturação das práticas educativas, que poderão contribuir para melhorar nossa sociedade.

Nesse sentido, é preciso um olhar mais acurado para as práticas que estão sendo desenvolvidas pelas instituições e que ofertam essa modalidade de ensino. Desse modo, entendemos que nosso estudo procurou evidenciar alguns aspectos dessas práticas no âmbito do IFPB, o que nos leva a reforçar a necessidade de novas investigações que busquem contemplar as nuances que fazem parte dessa temática.

Assim, considerando os dados coletados sobre os professores que atuam no PROEJA no IFPB/ Campus/Cajazeiras, concluímos que sua atuação no desenvolvimento desse programa tem se configurado como um esforço considerável, visto que eles têm aprendido com a própria prática.

Por outro lado, os estudos realizados apontaram para uma necessidade urgente e emergente de se promover uma educação continuada para todos os envolvidos nesse processo.

Apesar dos esforços envidados por esses professores, a pesquisa revela que eles parecem desconhecer os referenciais do Programa, suas funções, princípios, concepções, diretrizes curriculares e, em alguns casos, até mesmo o projeto interno do curso.

Evidenciou-se, ainda, uma falta de formação desses profissionais em relação ao campo específico da EJA. Como consequência disso, uma falta de conhecimento de algumas características peculiares dos sujeitos demandantes. Não restringimos aqui essa compreensão apenas às condições socioeconômicas dos alunos, mas a uma compreensão da totalidade desses sujeitos, das condições de exclusão, dos percursos formativos diferenciados, do direito e do respeito à diversidade, entre outros aspectos, que configuram a EJA como um campo complexo.

Então, se consideramos os marcos legais e operacionais como avanços no reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos, numa perspectiva de inclusão social, precisamos considerar os desafios impostos para o efetivo

atendimento desse direito. Assim, ressaltamos aqui a importância dos movimentos sociais para fazer valer estas leis e a exigência das devidas condições para o acesso, permanência e êxito dos demandantes da EJA.

O estudo apontou também que, na rede federal, ainda não há um corpo de professores com formação adequada para atuar no campo da EJA.

Outro aspecto importante evidenciado nesta pesquisa foi que a maioria dos professores são bacharéis, e mesmo os que são licenciados não têm uma formação específica no campo da EJA. Isso incide diretamente na atuação dos professores e se configura como uma grande dificuldade, que vem se refletindo no processo de planejamento, nas metodologias adotadas, na transposição didática, na elaboração de materiais didáticos adequados, entre outras.

Em relação aos materiais didáticos, podemos considerar que essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, pois se constatou que há “adaptação” dos materiais utilizados no Ensino Médio integrado regular para o PROEJA que tem se tornado uma prática constante.

Contudo, entendemos que o PROEJA não veio de “cima para baixo”, como muitos o compreendem, pois essa é uma luta histórica pelo direito a educação. No entanto, presume-se que as instituições não estavam preparadas para receber essa camada da sociedade desfavorecida econômica, social e culturalmente, fruto das desigualdades sociais.

Cabe ressaltar que os desafios políticos, pedagógicos e operacionais, inerentes à consolidação desse programa, não impossibilitam a sua oferta nas instituições federais, mas requerem um posicionamento político e institucional no âmbito de seu projeto político-pedagógico e no que diz respeito a um desenho curricular de intervenção social condizente com as necessidades dessa população, bem como uma adequada formação continuada de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, podemos considerar, nesse contexto histórico, o legado de Paulo Freire que tanto contribui para uma educação possível para a camada popular.

Assim, como afirma Puiggrós (1998), Freire criou um sistema pedagógico que permite aos educadores latino-americanos imaginarem alternativas para a educação moderna. Essa autora ressalta que esse sistema pedagógico fundamenta-se:

[...] numa relação de interioridade entre política e educação; na educação como produto de uma relação histórica e socialmente instituída e, portanto, politicamente mutável; na introdução do conceito *educação dialógica*, que se opõe a *educação bancária*, indicando que o processo educacional não leva necessariamente à reprodução do poder dominante; na concepção de poder dominante como um resultado das lutas políticas e sociais; na concepção de educador e educando como *posições* não essenciais, não inamovíveis e, portanto, susceptíveis de serem ocupadas por sujeitos sociais distintos; no estudo das particularidades do tecido político-pedagógico como um objecto de interesse para toda a pedagogia democrática. (PUIGGRÓS, 1998, p. 111).

Podemos, então, considerar para o desenvolvimento da EJA, os princípios orientadores da pedagogia freireana, cuja base é a transformação da cultura, em contraposição ao adestramento e às mensagens homogeneizadoras, ainda presentes no atual contexto.

Vale salientar que o nosso estudo aponta como caminhos necessários para redefinição do PROEJA, no que se referem à formação do educador, as seguintes proposições:

- Consolidação de políticas públicas democráticas de Estado contempladas num novo Plano Nacional de Educação com base nas contribuições propostas e encaminhamentos apontados na Conferência Nacional de Educação (CONAE);
- Fortalecimento dos fóruns de EJA, através de uma participação mais efetiva dos gestores das instituições, da equipe pedagógica, dos professores e dos alunos do PROEJA;
- Formação permanente e continuada de todos os envolvidos no PROEJA;
- Criação de mecanismos para avaliar o que está sendo feito a respeito do PROEJA em nível nacional;
- Sistematização, socialização e divulgação das experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas no país, no âmbito da EJA, especificamente no PROEJA;
- Efetivação do PROEJA como política pública e não apenas como um Programa focal;

- Realização de outras pesquisas no que diz respeito aos currículos implementados nos cursos do PROEJA;
- Realização de encontros regionais e nacionais envolvendo, principalmente, toda a rede federal de educação profissional, com o objetivo de fazer intercâmbio de conhecimentos e experiências sobre o PROEJA;
- Elaboração de materiais didáticos condizentes com os demandantes do PROEJA;
- Criação de coordenação dos cursos do PROEJA em todas as instituições que ofertam esse programa;
- Desenvolvimento de pesquisas acerca das especializações destinadas à formação de educadores para o PROEJA, entre outras;

Essas são as nossas contribuições, que surgem para se somar a outros estudos que abordam essa temática, com o propósito de melhorar as práticas no PROEJA e fortalecer a necessidade de torná-lo, de fato, política pública democrática, sobretudo, que seja uma formação que favoreça o surgimento de indivíduos ativos e participativos na sociedade, em todos os seus espaços.

REFERÊNCIAS

Adaptado do documento: *Saberes da Terra*, 2005, p. 22-24 in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de nível ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de jovens e Adultos - PROEJA**. Documento base, 2007.

ALARCAO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, Marly E. D. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XX nº. 68, dezembro, 1999.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final**. Brasília, 28 mar. a 1 abr. 2010. Disponível em: <http://cônae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 27 maio 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº. 11 de 10 de maio de 2000a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Resolução CNE/CEB nº. 1** de 05 de Julho de 2000b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº. 2.080**, de 13 de junho de 2005a. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA - no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto 5.478** de 24 de junho de 2005b que institui no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos - PROEJA. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Legislação Básica**. 6. ed. Brasília, 2005c.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto 5.840** de 13 de julho de 2006 que institui no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a

educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos - PROEJA. . Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de nível ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. **Documento-base**, agosto de 2007a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, **Resolução nº. 03**. Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 26 de Julho de 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. - PROEJA. **Documento-base**. Brasília, agosto de 2007b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

BRZEZINSK, I; GARRRIDO, E. **Análise dos Trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Disponível em: <www.anped.org.br/.../RBDE18_09_IRIA_BRZEZINSKI_E_ELSA_GARRIDO.pdf > Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: algumas aproximações. In ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 65-82.

CARLOS, Erenildo João (Org.). Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In **Educação e visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p.13-35..

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAIBA. **Proposta Pedagógica do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Cajazeiras, 2006.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. Crítica e ideologia. In _____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1990. p. 3-38. (Biblioteca da educação. Série 6. Filosofia. V. 2).

CURY. Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n.124, São Paulo, jan./abr. 2005.

Decreto n 3.726 de 06 de dezembro de 1999, In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed., São Paulo; Cortez, 1998. 80 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dezembro de 1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 23, n. 80, setembro/ 2002, p. 136-167. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009 Acesso em: 16 jun. de 2009.

FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. **Ensino Médio Integrado**: concepções e propostas. São Paulo, Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia G. Castro GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 243-254.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Alínea, 2003.

IFPB - Proposta Pedagógica do Curso Técnico Integrado de Desenho em Construção Civil na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Cajazeiras, 2009.

JARDILINO. José Rubens Lima. NOSELLA. Paolo (Org.). **Os Professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar, Edições Pulsar, 2005. (Coleção educação como práxis da liberdade).

KUENZER. Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dezembro de 1999, p. 163-183.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN,

Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, M.; MOREIRA A. F. e CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. **Educação & Sociedade** n. 68. Campinas: Cedes, 1999, p. 278-298.

MOURA, D.H. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: MEC. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Salto para o futuro: Secretaria de educação a Distância. Boletim 16, set/2006.

_____. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. In: II Colóquio Internacional políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas, **ANAIS...** João Pessoa: UFPB, 2005.

MOURA, Dante Henrique e PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no Ensino Médio técnico integrado de jovens e adultos. In: **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.82, p.p. 91-108, nov.2009. Disponível em <[www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos%7B7D9C9F4C-9910-44B3-A32B-0602BD04A669%7D_miolo_em_aberto_82_site\[1\].pdf...](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos%7B7D9C9F4C-9910-44B3-A32B-0602BD04A669%7D_miolo_em_aberto_82_site[1].pdf...)> Acesso em: 02 de maio. 2010.

MACHADO. Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In MEC. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16, set/2006.

MACLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercadoglobal. IN SILVA. Heron Luiz da (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 81-98.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MICHELS. Maria Helena. Gestão, Formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423.

<portalmecc-SÍTIOSETEC> HISTÓRICO DO PROEJA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/setec/index.php?content&task=view&id=692&Itemid>>. Fornecido por Joomla. Acesso em: 02 fev. 2009, 18h29min.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora 1992.

OLIVEIRA, Maia Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica. MEC, Brasília, 2008, mimeo.

Parecer CNE/CES n. 970/99, de 09 de novembro de 1999. In: **Educação e Sociedade**, Ano XX, n. 68, dez.1999, p. 325-336.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, SOARES, Leônicio, GOMES, Nilma Lino (Orgs) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p .285-287.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**, 2002. Disponível em: <<http://www.aparecida.pro.br/alunos/professorreflexivo.doc>> Acesso em: 29 set. 2009.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: GHEDIN, Evandro e PIMENTA. Selma Garrido (Org.), **Professor reflexivo no Brasil- Gênese e crítica de um conceito**, 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

PIRES, Heliodoro. **Padre Mestre Inácio Rolim: um trecho da colonização do Norte brasileiro e o Padre Inácio Rolim**. 2. ed. Terezina: Atualizada Gráfica do Estado do Piauí, Impressora e editora Ltda. 1991. (Coleção Documentos Sertanejos).

PUIGGRÓS, Adriana. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: APILLE, Michael, NÓVOA, Antônio (Orgs.) **Paulo Freire: política e pedagogia..** Tradução: Isabel Narciso, Porto Editora LTDA, 1998, p. 91-112.

<[portalmec-SÍTIOSETEC](http://portal.mec.gov/setec/index.php?=&content&task=view&id=692&Intemid=>)> HISTÓRICO DO PROEJA. Disponível em <<http://portal.mec.gov/setec/index.php?=&content&task=view&id=692&Intemid=>>>. Fornecido por Joomla. Acesso em: 02 fev. 2009, 18h29min.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação - ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In TIBALLI, Elianda F. Abrantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de educadores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro; DP& A. XI ENDIPE, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry; Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et.al.) **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade** n. 68 (número especial). Campinas: Cedes, 1999, p. 184- 201.

SAVIANI. Demerval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: v.5).

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 02, edição 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a/a1.htm>> Acesso em: 18 jun. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra - hegemônica. In: **Tempos e andamentos nas políticas de educação**, TEODORO, Antonio (Org.) Brasília: Líber Livro Editora CYTED, 2008, p. 39-41.

SILVA. Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia, In: GENTILI A.A. Pablo & SILVA. Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação** - Visões Críticas. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.p. 9-29.

SILVA, José Barbosa. **O conceito de educação de jovens e adultos e o de alfabetização. Fortaleza.** (mimeo.)

SIMÕES, Ana Maria, EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, SOARES, Leôncio, GOMES, Nilma Lino (Orgs) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 169-184.

TANURI. Maria Leonor. História da formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, mai/jun/jul/ago., n. 14. Edição especial Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf> Acesso em: 01 jul. 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Vol.24, n.85, p.1125-1154, Campinas, dezembro/2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01 jul. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do trabalho: A formação do educador do PROEJA do IFPB/ Campus de Cajazeiras

Objetivo geral: Analisar a formação do educador do PROEJA do IFPB/ Campus de Cajazeiras

_____, RG _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia ____/____/2010, para a Sr^a. Maria José Marques Silva usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Declaro, ainda, que a referida Sr^a. assegurou a privacidade quanto aos dados confidenciais que serão levantados na entrevista, preservando a minha identidade. Ela também apresentou o recurso que será utilizado na entrevista: um gravador.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e, para publicação dos resultados, estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

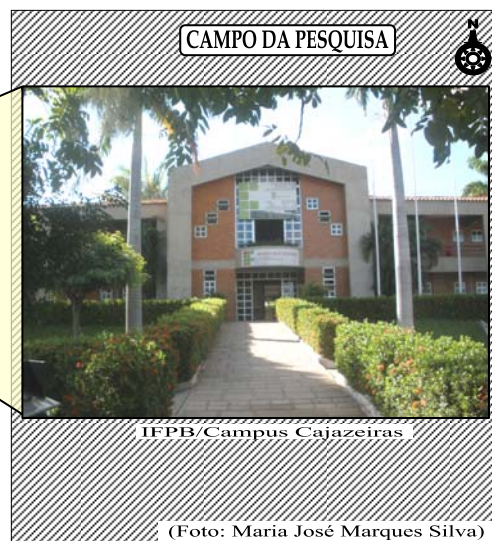
Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B:
LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DA PESQUISA

Localização da Área

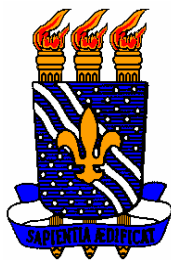


LEGENDA

-  Área do Município
-  IFPB/Campus Cajazeiras
-  Bairro Jardim Oásis

(Fonte: www.wikipédia.mht.)

APÊNDICE C
FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caros (as) professores (as),

Este formulário, em anexo, tem como objetivo atender à necessidade de coletar alguns dados acerca do perfil sociocultural dos professores (as) atuantes no PROEJA, como forma de subsidiar uma pesquisa em andamento, cujo tema é a Formação do Educador do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus de Cajazeiras. Em função disso, solicitamos-lhe o preenchimento do referido formulário,

Agradecemos a sua colaboração.

Mestranda
Cajazeiras – PB
2009

FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL**1-IDADE:** _____**2-SEXO:**☐ FEMININO ☐ MASCULINO**3-DISCIPLINA:** _____**4- TIPO DE VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO:**☐ EFETIVO(A) ☐ SUBSTITUTO (A) ☐ CEDIDO (A)**5- RESIDE NA MESMA CIDADE ONDE TRABALHA?**☐ SIM ☐ NÃO**6-DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA:****6.1. GRADUAÇÃO:**
_____**6.2. PÓS-GRADUAÇÃO?**☐ SIM ☐ NÃO**6.2.1 EM CASO AFIRMATIVO, ESPECIFICAR:**ESPECIALIZAÇÃO ☐MESTRADO ☐DOUTORADO ☐**7- HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA EJA?**_____.**8-PRODUÇÃO ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS****8.1. TRABALHO(S) PUBLICADO(S)?** ☐ SIM ☐ NÃO**8.2. EM CASO AFIRMATIVO, ESPECIFICAR:**

APÊNDICE D
ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1 - Você escolheu trabalhar no PROEJA?
- 2 - Como você se sente trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos?
- 3 - Como você vê o PROEJA no IFPB?
- 4 - Quanto tempo você dedica ao planejamento de suas aulas?
- 5 - Quais os materiais didáticos que você utiliza em suas aulas? Por quê?
- 6 - Além dos textos didáticos, você utiliza outros recursos? Quais são? Por quê?
- 7 - Você acha que os recursos que emprega facilitam a aprendizagem dos alunos?
- 8 - Os alunos apresentam dificuldades para aprender os conteúdos de sua disciplina? Quais? A que você atribui isso?
- 9 - Você costuma considerar os conhecimentos prévios dos alunos? De que forma?