



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

JEANE TRANQUELINO DA SILVA

PROJETO SAL DA TERRA:

**Um Estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores(as) da
Educação de Jovens e Adultos**

JOÃO PESSOA
2017

JEANE TRANQUELINO DA SILVA

PROJETO SAL DA TERRA:

**Um estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores(as) da
Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à linha de pesquisa Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado

JOÃO PESSOA
2017

JEANE TRANQUELINO DA SILVA

PROJETO SAL DA TERRA:

Um estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores(as) na
Educação de Jovens e Adultos

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Jeane Tranquelino da.

Projeto sal da terra: um estudo acerca da experiência de formação continuada
para educadores(as) da educação de jovens e adultos / Jeane Tranquelino da
Silva. - João Pessoa, 2017.

120 f. : il. -

Orientador(a): Prof. Dra. Aline Maria Batista Machado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE/PPGE

1. Formação de professores. 2. Educação de jovens e adultos - EJA.
3. Projeto sal da terra (PST) - Paraíba. 4. Educação popular. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 374.7(043)

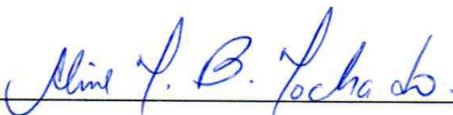
JOÃO PESSOA

JEANE TRANQUELINO DA SILVA

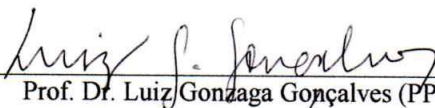
PROJETO SAL DA TERRA: um estudo acerca da experiência de Formação Continuada
para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação Aprovada em 29 de Maio de 2017.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado (PPGE – UFPB)
Orientadora



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (PPGE – UFPB)

Examinador Interno



Prof. Dr. Fernando A. Abath L. C. Cananéa (PROFARTES-UFPB)

Examinador Externo

JOÃO PESSOA – PB
2017

A Dona Nena (minha mãe), eterna companhia do meu viver, corresponsável direta pelas minhas conquistas, e a meu Pai (seu Lopes), *in memoriam*, parceiro e cúmplice das minhas aventuras e sonhos, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Padrinho Cícero Romão e minha mãe das Dores pela presença viva e criativa na minha caminhada, com cuja ajuda, dia a dia, encontrei a força necessária para superar as adversidades e seguir em frente.

Aos meus pais que me apoiaram nos momentos difíceis; com amor e dedicação, me ensinaram que as dificuldades são apenas momentos e que o sucesso depende do que plantamos.

A minha irmã Maria Alda Tranquelino, as irmãs “Tranquelinos” juntas nesse mestrado, dádiva de Deus! Sem você, essa caminhada seria muito mais difícil; é muito bom compartilhar com você as leituras, produções de artigos, choros e alegrias.

Aos meus irmãos Daniel, Ronaldo e Cristina que, mesmo em silêncio, tenho certeza da sua torcida pelo meu sucesso.

Pelo afeto gostoso dos meus sobrinhos de pertinho, Eduardo e Eduarda; eles trouxeram a alegria e a leveza necessária para esse momento acadêmico; obrigada queridos!

A minha Orientadora, a Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado, pela parceria carinhosa e modo compreensivo com que conduziu a orientação dessa Dissertação, cuja maestria me inspira a prosseguir como professora.

Ao Prof. Dr. Eduardo Jorge, por incentivar meus passos na busca pelo conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com os quais pude compartilhar valiosos momentos de aprendizagem.

Ao Querido amigo, o Prof. Dr. Alder Júlio, por sua amorosidade, disponibilidade e por suas valiosas contribuições na construção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Palhano, pelas suas valiosas contribuições na qualificação.

Ao Prof. Dr. Luis Gonzaga, pela sabedoria, paciência, disposição e por todas as colaborações preciosas para este trabalho.

Ao Prof. Dr. Fernando Abath, por sua disposição enquanto membro externo da banca.

Às Educadoras, Educandos(as) e à Coordenação pedagógica do Projeto Sal da Terra, pela valiosa colaboração na realização do nosso trabalho.

A todos os colegas da turma 35 do Mestrado (2015), em especial, aos amigos Luciélío, Lucas, Sidney do Norte, Lincoly, Anselmo, Juci, Ligia, Kelly Andreia e Cristina, pelo companheirismo e amizade gostosa vivenciada durante todo o curso.

Às amigas Rayssa e Joani; quando eu precisei, se mostraram disponíveis; valeu pelo incentivo e apoio!

Ao querido amigo Junio Santos, pela sua parceria e torcida na realização desta conquista.

Aos companheiros e amigos de caminhada Nonato, Betânia Lucas, Paulo Benício, Jocelina Gomes,
Nildinho, Lucinha, Glaudemir e Pe. Virgílio e Josivaldo.

Enfim, a todos que de alguma forma possibilitaram a realização de um sonho a mais!

GRATIDÃO!

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido

RESUMO

O presente trabalho investiga o processo formativo inicial e continuado das educadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Projeto Sal da Terra (PST), desenvolvido na capital João Pessoa-PB. Nesse contexto, objetivou-se analisar o processo de formação desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra com educadores de jovens e adultos e identificar os princípios da Educação Popular, tais como Práxis, Conscientização, Participação e Contextualização. A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso, no qual o caminho teórico-metodológico foi norteado pelo método dialético. Enquanto técnicas procedimentais, foram realizadas a pesquisa documental e a observação participante, além das entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado e aplicação de um questionário para traçar um perfil socioeconômico dos sujeitos de nossa pesquisa, que foram oito educadoras e a coordenação pedagógica do Projeto Sal da Terra. Para análise dos dados coletados, este estudo fundamenta-se na análise de conteúdo, preconizada em Bardin (2011), a qual norteou a apreciação das falas e dos significados dentro do contexto da formação dos educadores da EJA. A análise dos dados empíricos revela que tanto a formação inicial como a continuada, oferecida pelo PST aos seus educadores, constituem uma importante contribuição para a prática pedagógica. As conclusões possibilitam afirmar a importância e relevância do PST como uma proposta pedagógica de formação de educadores alfabetizadores que, ao longo de mais duas décadas, tem contribuído significativamente para o campo da Educação de Jovens e Adultos, particularmente na formação de educadores alfabetizadores, em vários municípios da Paraíba. Contudo, no que diz respeito aos princípios da Educação Popular, embora sejam enfocados pelo PST, não são aprofundados; as entrevistas revelaram limitações por parte das educadoras alfabetizadoras.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação de Jovens e Adultos. Educação popular.

RESUMEN

El presente trabajo investiga el proceso de formación inicial y continua de educadores de jóvenes y adultos (EJA) sal de la tierra proyecto (PST) se convirtió en la capital ciudad de João Pessoa-PB. En este contexto, se pretende analizar el proceso de formación desarrollado por la sal de la tierra con los educadores de personas jóvenes y adultas e identificar los elementos de la educación popular. La investigación desarrollada es de enfoque cualitativo, aparece como un estudio de caso, en el que la ruta metodológica teórica fue guiada por el método dialéctico. Mientras que las técnicas procesales, la investigación documental y observación participante, además de las entrevistas semiestructuradas basadas en script y un cuestionario para aplicación de perfiles sociales económica del objeto de nuestra investigación, que fueron ocho educadores y sal del proyecto pedagógico de la coordinación de la tierra. Para el análisis de los datos recogidos, este estudio se basa en el análisis de contenido, en Bardin (2011), que ha guiado la evaluación de líneas y de los significados en el contexto de la formación de maestros de Educación de adultos y jóvenes. El análisis de los datos empíricos revela que tanto la formación inicial como la continuada, ofrecido por el PST a sus educadores, es una importante contribución a la práctica pedagógica. Las conclusiones permiten afirmar la importancia y relevancia del PST como una propuesta pedagógica de los profesores de alfabetización formación docente, que durante más de dos décadas ha contribuido significativamente al campo de la educación de adultos y jóvenes, particularmente en la formación de los educadores de docentes en varios municipios de Paraíba. Sin embargo, con respecto a los principios de la educación popular tais como participação, conscientização e práxis, aunque se centran por el PST, no fleshed hacia fuera, las entrevistas revelaron limitaciones por parte de educadores alfabetizadoras.

Palabras clave: Formación docente. Educación de Adultos y Jóvenes. Educación popular.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Coordenação Pedagógica e Educadoras, João Pessoa em Dezembro de 2009	65
Foto 2: Confraternização junina dos Educadores, João Pessoa 2016	84
Foto 3: Encontro de avaliação Pedagógica com as Educadoras Dezembro de 2016	84
Foto 4: Confraternização e lazer final de ano letivo Dezembro de 2016	84
Foto 5: Encontro de Formação quinzenal	85
Foto 6: Trabalho em equipe	86
Foto 7: Atendimento individual e planejamento das atividades	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de dissertações pesquisadas no PPGE/UFPB 1977-2015	24
Gráfico 2: Quantidade de produções da ANPED do GT8 Formação de Professores-2010-2015	25
Gráfico 3: Quantidade de Produções da ANPED GT18 Educação de Pessoas, Jovens e Adultas.....	26
Gráfico 4: Quantitativo dos educadores do Projeto Sal da Terra (1998-2015)	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos sujeitos entrevistados educadores	36
Quadro 2: Perfil das coordenadoras	38
Quadro 3: Indicadores e unidade de registro	43

LISTA DE DIAGRAMA

Diagrama 1: Categoria das entrevistas/temas geradores	42
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD-UFPB	Banco de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CFM	Centro de Formação Missionária
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
ESPEP	Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba
GEPEEES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PEJA	Programa de apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento a Educação de Jovens e Adultos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PPGE/UFPB	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PST	Projeto Sal da Terra

PT	Partido dos Trabalhadores
SINTRICON	Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O Percurso Teórico-Metodológico	14
1.1 RETALHOS DA NOSSA HISTÓRIA E APROXIMAÇÃO COM A EJA	14
1.2 ALINHAVANDO O PERCURSO DA PESQUISA	26
1.2.1 Caracterização do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa	33
1.2.2 Procedimentos de Análise	40
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR	45
2.1 UM BREVE RECORTE HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR, UM PONTO A MAIS NESSA HISTÓRIA	52
3 PROJETO SAL DA TERRA: Um Caminho Possível na Formação Continuada do(a) Educador(a) da EJA	57
3.1 O NASCIMENTO DO PROJETO SAL DA TERRA	57
3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO	61
3.3 SUSTENTABILIDADE DO PROJETO	62
3.4 LINHAS DE ATUAÇÃO	63
3.5 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO SAL DA TERRA	63
4 COSTURANDO A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	67
4.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
4.2 FORMAÇÃO INICIAL	70
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	72
5 DELIEANDO UMA ANÁLISE	75
5.1 APRESENTANDO AS CATEGORIAS	75
5.1.1 Educação Popular	76
5.2 EM BUSCA DAS IDEIAS FREIRENAS	82
5.3 APRENDIZAGENS E CONQUISTAS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	103
APÊNDICE A: Modelo de roteiro para as entrevista com os/as educadores/as do Projeto Sal da Terra	104
APÊNDICE B: Modelo de roteiro para as entrevistas com a coordenação pedagógica do Projeto Sal da Terra	105
APÊNDICE C: Modelo de formulário sobre perfil dos entrevistados	106
APÊNDICE D: Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido	108

ANEXOS	109
ANEXO A: Edital de concessão da medalha Paulo Freire	110
ANEXO B: Certidão do programa de pós-graduação	111
ANEXO C: Carta de autorização do Projeto Sal da Terra	112
ANEXO D: Relatório da educadora	113
ANEXO E: Certidão do comitê de ética	120

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O Percurso Teórico-Metodológico

Início nossas primeiras palavras, para compor nosso trabalho científico, consciente de que elaborar uma dissertação constitui-se numa tarefa bastante árdua. Principalmente, quando estamos imersos num ambiente desfavorável à produção do conhecimento, numa conjuntura marcada por conflitos e gritos, prenúncios de um “Golpe à Democracia”¹, em que os nossos direitos são visivelmente subtraídos por um governo federal interino que ameaça o Estado democrático de direito², conquista histórica resultante da luta e do sangue de tantos homens e mulheres. Por outro lado, organizações sociais e diversos movimentos de resistência defendem a Democracia com gritos que ecoam nos quatro cantos do Brasil: “Não vai ter golpe, vai ter luta!” e, ainda, “Não vai ter golpe, já tem Luta!”. É nesse cenário ainda nebuloso sobre os novos rumos da nação Brasileira, envolvida por sentimentos adversos, que desenvolvi a pesquisa.

Ademais, em meio ao contexto social e político do nosso País, as forças organizadas dos movimentos sociais encontram-se mobilizadas na luta contra o avanço de movimentos reacionários e neoconservadores. Conforme Boff (1997, p. 9), “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Aqui, peço-lhes licença para resgatar a minha história e situar o leitor no chão por onde pisei, os caminhos que trilhei e os processos formativos vivenciados na minha trajetória pessoal e profissional que me permitiram uma leitura crítica do mundo e que, de certa forma, nortearam minha escolha por esse campo de pesquisa e me levaram a investigar sobre a temática da Formação do(a) Professor(a) da Educação de Jovens e adultos.

1.1 RETALHOS DA NOSSA HISTÓRIA E A APROXIMAÇÃO COM A EJA

Minha história de vida tem início no município de Mamanguape – Paraíba, no bairro Sertãozinho, Rua Bela Vista, nome apropriado para a visão que se tinha do ponto extremo do quintal da minha casa, mas que, infelizmente, não se estendia para os demais quarteirões do bairro, onde imperavam o lixo e a falta de calçamento; onde o saneamento básico e outras políticas públicas se faziam ausentes, ocultando a beleza natural daquele cenário. Movimentos

¹ Golpe de Estado Parlamentar ocorrido em maio de 2016 no Brasil, articulado por parlamentares reacionários, que culminou na destituição da Presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff.

² Estado de direito é uma situação jurídica, ou um sistema institucional, no qual cada um é submetido ao respeito do direito, do simples indivíduo até a potência pública. O estado de direito é assim ligado ao respeito da hierarquia das normas e dos direitos fundamentais.

eclesiais e pastorais, desde cedo, faziam parte da minha vida. Aos nove anos, passei a frequentar o grupo de catequese e, logo depois, assumi o terço em família que acontecia nas casas, por ocasião do mês de maio, e as celebrações da palavra, realizadas todos os domingos embaixo de uma árvore ou na capelinha da comunidade.

Ainda muito jovem e sem muita experiência, junto com aquele grupo de jovens, participava das procissões, romarias, terços e novenas; celebrávamos “um novo jeito de ser igreja”, partilhando as experiências de fé, vividas em comunidade pela via da simplicidade, enfrentando os desafios de cada dia. Com a ajuda de Pe. Assis e Pe. José Floren (Párocos da Nossa Paróquia São Pedro e São Paulo), nossa comunidade foi sendo gestada e se tornando uma célula viva das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

No início da década de 1960, nasciam as Comunidades Eclesiais de Base, após o Concílio Vaticano II (1962-1965), classificada pelo Papa João Paulo II como “um momento de reflexão global da Igreja sobre si mesmo e sobre as suas relações com o mundo” (LEORATO, 1987). Ele acrescentou que essa “reflexão global” impelia a Igreja “a uma fidelidade cada vez maior ao seu Senhor”. Mas o impulso vinha também das grandes mudanças do mundo contemporâneo. Como “sinais dos tempos”, estas exigiam ser decifradas à luz da palavra de Deus e multiplicou, principalmente nos anos de 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina, esse “novo jeito de ser igreja”. Na opção pela Igreja, rede de comunidades se contrapunha ao modelo europeu de Igreja que não atendia às necessidades dos fiéis. A opção preferencial da Igreja pelos mais pobres e excluídos constituiu a grande novidade do Concílio. Nos caminhos do Concílio Vaticano II, a Conferência de Medellín (1968), que contou com a presença dos Bispos do Continente Latino-Americano, ocorreu em Medellín – Colômbia, com o objetivo, justamente, de colocar em prática as propostas oriundas do Concílio Vaticano II (1962-1965). A Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizou-se em Puebla de los Angeles, no período de 27 de janeiro a 13 de fevereiro de 1979. O documento de Puebla assim se expressa sobre as CEBs:

Comunidades eclesiais de base que em 1968 eram apenas experiências incipientes amadureceram e multiplicaram-se sobretudo em alguns países. Em comunhão com seus bispos e como o pediam Medellín, converteram-se em centros de evangelização e em motores de libertação e de desenvolvimento (CELAM, 1979, Capítulo III, item 96).

No Estado da Paraíba, as Comunidades Eclesiais de Base tiveram importante participação nas lutas dos movimentos sociais no campo e na cidade. As Comunidades Eclesiais de Base constituem espaço de formação das pessoas, numa perspectiva de

construção da identidade de classe, etnia e gênero. Um povo que luta por dignidade assume um compromisso de transformação da sociedade e aposta num novo projeto de sociedade fraterno, humano e igualitário.

Essa configuração de Igreja consiste em comunidades, pessoas que se reúnem em torno não só da fé e da reflexão sobre os problemas dos pobres e excluídos, mas, também, da luta pelos direitos negados, os quais nos impedem de viver com dignidade.

Aos poucos, fomos percebendo que o movimento eclesial tinha despertado em nós um desejo de mudança, de forma que fomos organizando em pequenos grupos para discutir os problemas do bairro como: falta de energia elétrica, água, calçamento, escola, coleta de lixo. Eram tantos os problemas que nos afligiam que mal conseguíamos destacar a nossa prioridade. Após várias discussões, optamos por reivindicar o sistema de abastecimento de água no bairro, haja vista que era um sofrimento diário a procura por fontes de água, recorrendo aos açudes e cacimbas existentes na comunidade. Após alguns anos de luta, mobilizações e ocupações dos órgãos públicos responsáveis, conquistamos água encanada para todo o bairro. A música do Pe. Leôncio Asfuncy é emblemática para esse movimento: “Igreja é povo que se organiza, gente oprimida buscando a libertação”. Assim, com ousadia e firmeza, enfrentamos essa luta e conquistamos o nosso objetivo de fortalecer a fé e a esperança do povo por dias melhores.

Nas celebrações e nos encontros das Comunidades, a música representa uma dimensão fraterna vivenciada com Deus e com os irmãos e as irmãs. A ciranda é uma dança típica desse movimento, expressa em momentos de festa, celebrações, conquistas e lutas do povo. Na ciranda, todos os membros se colocam no mesmo plano; todos são iguais. De mãos dadas, cantam e dançam, tentando acertar o mesmo passo. Dentre tantas canções que animavam nossos encontros, recordo-me de uma de autoria da cantora popular paraibana Vera Lima – que sempre marcava os passos da nossa ciranda: “Irá chegar um novo dia, um novo céu, uma nova terra e um novo mar. E nesse dia, os oprimidos, numa só voz a liberdade irão cantar”. Essa canção nos fazia perceber que faltava um pedaço bom de chão para caminhar e conquistar a liberdade, mas que o povo organizado e a força que impulsionava a luta pela cidadania e pela liberdade alimentavam nossa utopia.

Na caminhada formativa das CEBs, o aprendizado se dá através de uma construção coletiva, da apreensão da realidade e da vivência de uma espiritualidade cristã que acontece de maneira muito intensa e interligada a vários contextos sociais. Essa dinâmica nos possibilitou pensar criticamente sobre o mundo e o nosso papel enquanto sujeitos sociais na história. Tendo como base esse terreno fértil de experiências comunitárias e sociais,

posteriormente, fui convidada a participar da Pastoral do Menor, na qual atuei como educadora social, desenvolvendo oficinas pedagógicas com crianças e adolescentes do bairro. Pouco tempo depois, participei da luta para implementação do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente no Município de Mamanguape e, ainda, da 1ª Eleição para a formação do Conselho Tutelar da cidade.

Em 1998, recebi o convite para me filiar ao Partido dos Trabalhadores. Iniciava, naquele momento, minha militância partidária, incentivada por uma animadora de comunidade conhecida como Neves. Comecei a participar do Partido dos Trabalhadores (PT). Integrando o quadro de filiados, tive a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre outra sociedade possível e a construção da cidade que queríamos. Nosso sonho era direcionado para concretizá-lo pela via partidária. Nessa trajetória de militância, conheci o Deputado Frei Anastácio, referência na Luta pela Reforma Agrária, principalmente na Paraíba. Por intermédio dele, participei da Comissão Pastoral da Terra (CPT³) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST⁴). Junto com eles e elas, na luta cotidiana, assumi a “opção preferencial pelos pobres”. Cada marcha realizada pelo movimento era uma firme expressão do compromisso em defesa dos excluídos, dos direitos sociais e em busca da promoção humana e da cidadania.

O trabalho exigia renúncia e coragem para enfrentar as adversidades que a luta de cada dia nos impunha. O contato com essa dimensão da luta pela terra, no Movimento Sem Terra foi essencial, para a compreensão que hoje tenho acerca da consciência de classe, de gênero e etnia. A minha inserção nos movimentos sociais e pastorais contribuiu para a construção da minha identidade enquanto sujeito social e educadora, possibilitando mais compreensão do papel social que represento.

Ainda em 1998, através da minha irmã Maria Alda, que participava do curso sobre Realidade Social para Animadores, no Centro de Formação Missionária (CFM⁵), em Serra Redonda – Paraíba, conheci um material informativo (folder sobre o curso) com a proposta de Formação de Educadores Populares, com duração de quatro anos – o que me encheu de alegria e interesse pela proposta. Na busca de novos conhecimentos, partimos para Serra

³ Órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), vinculado à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz, e nascido em 22 de junho de 1975.

⁴ Movimento de ativismo político e social brasileiro criado nos anos 70. Originado da oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas.

⁵ O Centro de Formação Missionária está localizado no Sítio Isidoro, em Serra Redonda. Resultou da marcante experiência do Seminário Rural, criado em 1981. Após ser desautorizado pelo Vaticano, através do Papa Paulo VI, o “Seminário Rural” transformou-se num Centro de Formação Missionária, com o objetivo de formar jovens para atuarem no meio rural, numa ação missionária.

Redonda onde iniciamos a primeira etapa da Formação no Curso de Educadores Populares no CFM.

Nessa experiência formativa, foram acolhidos vários jovens de diferentes estados do Nordeste. O tempo de formação de 4 anos ajudou a fortalecer ainda mais minha identidade de educadora e a compreensão de educação popular. As práticas de um(a) educador(a) popular foram elementos dessa Formação que tinham como base a orientação pedagógica do educador Paulo Freire e se faziam presentes em toda discussão. Desde o primeiro momento, ficou claro que o objetivo do curso não era apenas emitir certificado, como comumente acontece. Lembro que o termo educador era sempre enfatizado, ressaltando-se que o verdadeiro educador não se faz pelo discurso, mas pela prática. A relação entre discurso e prática precisa estar intrinsecamente ligada.

Com o passar do tempo, fui percebendo que a dinâmica da reflexão sobre a prática exige de nós, educadores, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, num constante movimento de ir e vir, contribuindo para a construção de uma práxis transformadora.

Apoiado na concepção de Marx, Vásquez (1977) nos apresenta o sentido de *práxis*, diferenciando-a de atividade:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito objeto, e quando acentua, por outro lado, seu defeito – não ver essa atividade como prática –, ele nos adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis (VÁSQUEZ, 1977, p. 185).

Enquanto sujeito social, tenho a tarefa de impregnar minhas ações de significado, realizando um movimento dinâmico entre os elementos da reflexão-ação-reflexão. Desse modo, como diz Freire (1996, p. 94): “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. No fundo, o essencial é a reinvenção do ser humano no aprendizado cotidiano. Nessa direção, a prática do educador constitui-se numa reflexão teórico-prática que se desdobra em ações que qualificam para uma mudança pessoal e social.

O curso de educadores populares, portanto, representou mais uma etapa importante no ciclo dos processos formativos, dos quais tive a oportunidade de participar.

Nesse mesmo ano de 1998, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, na perspectiva de, decisivamente, assumir minha profissão junto ao magistério. As várias experiências como educadora apontavam para essa direção. Buscava, naquele momento, entender os processos de ensino e aprendizagem presentes em sala de aula

e os conflitos existentes nessa dinâmica. O Curso de Graduação em Pedagogia se configurava em um novo saber. Na condição de educadora, necessitava dele, para assumir minhas funções no magistério junto aos espaços institucionais. Contudo, o saber docente, mesmo sendo “novo”, está inserido num tempo. Com isso, não pode se desvincular da história de sua formação e de sua aprendizagem. Segundo Tardif (2014):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2014, p. 35).

Assim, o novo saber a que o autor se refere vincula-se a algo que já existe, considerando que não parte do abstrato. Contudo precisa ser permanentemente (re)contextualizado. Nessa compreensão, entendemos que os processos de aprendizagem são alimentados e retroalimentados, permitindo uma (re)organização de saberes e práticas docentes.

Com o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, intitulado “Evasão Escolar na EJA: causas e desafios da permanência desse público e no estágio docente realizado em uma escola do município de João Pessoa – PB”, iniciei minha aproximação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir desse trabalho, suscitaram alguns questionamentos oriundos das nossas observações.

Como exemplo, podemos citar o descaso com o qual as turmas da EJA eram tratadas. Problemas como falta de material didático, secretaria fechada e ausência de merenda para as turmas da EJA, no ensino noturno, são alguns dos fatores que evidenciam o descompromisso da escola e do poder público para com essa modalidade de ensino.

Nesse período, surgiram as minhas primeiras inquietações e o interesse em aprofundar a temática EJA e suas possibilidades.

Em 2007, mantive meu primeiro contato com o Projeto Sal da Terra (PST) – Educação e Solidariedade. Este constitui-se numa experiência de Educação de Jovens e Adultos que tem como objetivo escolarizar jovens, adultos e idosos moradores das comunidades periféricas da cidade de João Pessoa e circunvizinhas. Como educadora, passei a trabalhar com alfabetização de jovens e adultos que não tinham domínio da leitura e da escrita. As turmas eram formadas por pessoas da própria comunidade que, por várias razões, não tiveram oportunidade de frequentar a escola. As turmas funcionavam no Centro Pastoral Pe. José

Floren, em Mamanguape – Paraíba, espaço cedido pela Igreja católica para fins educativos. A maioria dos educandos eram trabalhadores da cana de açúcar. Nesse período, as usinas da região do Litoral Norte haviam pressionado os trabalhadores que não eram alfabetizados a ingressarem na escola e se alfabetizarem, a fim de facilitar o preenchimento das fichas de trabalho.

Essa necessidade motivou muitos dos educandos a participarem das aulas. Além disso, o fato de as aulas funcionarem em salões comunitários facilitava o retorno desses sujeitos à escola. Referi-me à escola porque, mesmo o centro comunitário não possuindo as características físicas de uma escola, eles/as a reconheciam como tal. O cotidiano em sala de aula exigia disposição para o diálogo e sensibilidade para compreender as necessidades desse público e as várias razões do seu retorno às aulas. Além disso, o processo dialógico construído em sala de aula exige de nós pensar com o outro, estabelecer relações de horizontalidade, sem desejar impor-lhe verdades externas a ele. Segundo Freire (2002, p. 79),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A prática pedagógica mediada pelo diálogo oportuniza aos sujeitos se situarem sobre sua maneira de ler o mundo, pensar e sentir; desse modo, é possível pensarmos juntos sobre atividades pedagógicas significativas para as suas necessidades de aprendizagem. A palavra geradora é o mote para o diálogo e a reflexão sobre o contexto social em que os/as educandos/as estão inseridos(as). Esse movimento não pode se concretizar sem a participação e a valorização do outro. O Projeto Sal da Terra desenvolvia um processo de formação sistemática que nos permitia trocar experiências e aprofundar nossa formação de educador/a na perspectiva do trabalho com a EJA.

A concepção de educação problematizadora constitui elemento central nos encontros de formação promovidos pelo Projeto Sal da Terra, sendo enfatizada, em vários momentos, durante os encontros formativos. O objetivo principal era possibilitar àqueles excluídos acesso e oportunidade para que dominassem a funcionalidade social da língua, desenvolvessem o raciocínio matemático, bem como suas capacidades intelectual, crítica e política, tornando-se pessoas capazes de ler e interpretar o mundo.

O método Paulo Freire fundamenta a ação pedagógica do projeto e os aportes da educação popular são referenciais teóricos que sustentam a concepção histórico-crítica dos

processos educativos desenvolvidos pelo projeto; suas ações perseguem um itinerário de construção da identidade pessoal e social dos alunos em seus contextos, a fim de explicitar e valorizar as ferramentas culturais já apropriadas nas experiências escolares e extraescolares. Na concepção de Freire (1987, p. 72), “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Em 2010, no PROEJA⁶, tive a satisfação de participar do curso de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Litoral Norte – Mamanguape. Durante o curso, refletimos sobre as obras de Paulo Freire e os referenciais teóricos da educação popular.

A Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape configurou-se em uma importante conquista para todo o Litoral Norte. Particularmente, proporcionou-me uma maior aproximação com a academia e nossa temática de pesquisa, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária (GEPEEES), coordenado pelos Professores Paulo Palhano e José Mateus do Nascimento. Os espaços de debates, estudos e a participação em eventos científicos foram amadurecendo nossa intenção de investigação e fomentando, cotidianamente, a temática objeto do presente estudo. Posteriormente, impulsionou-me a participar da seleção, em nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), na linha de pesquisa Educação Popular.

Já a inserção enquanto servidora municipal se deu por meio de concurso público, no ano de 2010, sendo efetivada no quadro de servidores dos municípios de Rio Tinto e Jacaraú, na Paraíba, onde atuo no ensino fundamental. Posteriormente, trabalhei na educação infantil, experiência desafiadora, porém, gratificante, sobretudo quando há o comprometimento em construir conhecimentos. Em outro momento, fui desafiada a trabalhar na educação de jovens e adultos. A experiência em sala de aula foi marcada por muitos conflitos, dada a falta de formação para os professores, a ausência de recursos didáticos apropriados e a inexistência de merenda para as turmas da EJA, além do descompasso entre a teoria e a prática, evidenciado nos discursos anunciados pela Secretaria de Educação e pela Coordenação Pedagógica da EJA que, a cada início de ano letivo, programavam ações e encontros de formação. Todas essas ações e recursos não se efetivavam da mesma forma como eram disponibilizados à demais turmas no interior das escolas, ou seja, embora fosse dito, por exemplo, que havia os materiais, para as turmas de EJA era negado esse direito; só as outras turmas tinham acesso.

⁶ O Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, proporciona formação profissional com escolarização para jovens e adultos.

Essa realidade me provocava muitos questionamentos e inquietações sobre como superar essas limitações e desenvolver atividades significativas para aqueles sujeitos que buscavam, na educação, uma oportunidade de “ser mais” (FREIRE, 1987), dos homens e mulheres que compõem a sociedade brasileira, pessoas a quem o direito à educação tem sido historicamente negado. O conflito entre a experiência de formação de educadores para a EJA vivenciado no Projeto Sal da Terra e os encontros pedagógicos promovidos pelas secretarias de educação era extremamente contraditório, pois a equipe pedagógica do município não dispunha do mesmo cuidado que tinham as educadoras para com o fazer pedagógico. Os encontros de planejamento eram incipientes, sendo pouco consideradas as especificidades das turmas da EJA, assim como também as necessidades de aprendizagem das educadoras, no tocante ao trabalho em sala de aula.

Essa realidade fazia-me recordar dos encontros pedagógicos realizados no Projeto Sal da Terra com os/as educadores/as, a cada quinze dias, sendo-lhes oportunizado partilhar as dificuldades encontradas em sala de aula e trocar experiências, na perspectiva de construir novos saberes. Nesse contexto, a coordenação pedagógica do PST atuava como mediadora do processo pedagógico, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para fundamentar nossa prática.

Dessa maneira, as contradições decorrentes desse processo provocaram algumas inquietações, traduzidas na seguinte questão: Como podemos desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que possam gerar, nesse sujeito educando da EJA, conhecimentos significativos, percebendo suas múltiplas dimensões, as quais constituem sua identidade como jovem, adulto, trabalhador, cidadão e sua diversidade sociocultural? Enfim, algumas iniciativas foram construídas nessa direção. Contudo, sentimos que é preciso aprofundar a discussão sobre a oferta de uma formação para o(a) professor(a) que melhor contemple as necessidades específicas de aprendizagem e escolaridade dos sujeitos da EJA, visto que a ausência dessa formação resultou em momentos de muita dificuldade em sala de aula.

Vale lembrar que convivemos com uma infinidade de experiências de formação para professores, a então chamada “formação continuada”, que marca as agendas das secretarias de educação e continua a provocar um enorme vazio no processo formativo dos(as) educadores (as) em seu cotidiano escolar.

Na busca por espaços formativos capazes de provocar e colaborar efetivamente com a ação pedagógica dos(as) educadores(as) que atuam na educação de jovens e adultos e, também, oferecer subsídios a esses(as) educadores(as), participei do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, com representações de secretarias municipais e estaduais e

outras instituições e segmentos não governamentais que atuam no campo da educação de jovens e adultos.

Os fóruns da EJA configuram-se como espaços de articulação e diálogo com diversos atores e setores da sociedade que trabalham com este mesmo objetivo, garantir o “Direito à Educação para todos”. Para que essa meta se concretize, a pressão política, as negociações do governo, a organização e a participação da sociedade civil têm sido de fundamental importância no avanço de conquistas de políticas públicas para o campo da EJA.

Na oportunidade, foram apresentadas e debatidas diversas experiências de atuação na educação de jovens e adultos no tocante à política de formação e suas práticas pedagógicas em instituições públicas e em Organizações Não Governamentais (ONGs).

Nossa pesquisa, portanto, surge do contato com a sistemática de formação do Projeto Sal da Terra, apresentada durante a realização do XXXIII Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, em 2011, na cidade de João Pessoa, no qual foram apresentadas diversas conquistas e resultados alcançados pelo Projeto. A proposta formativa, portanto, nos reaproxima e estabelece uma nova relação com o projeto, agora na condição de pesquisadora.

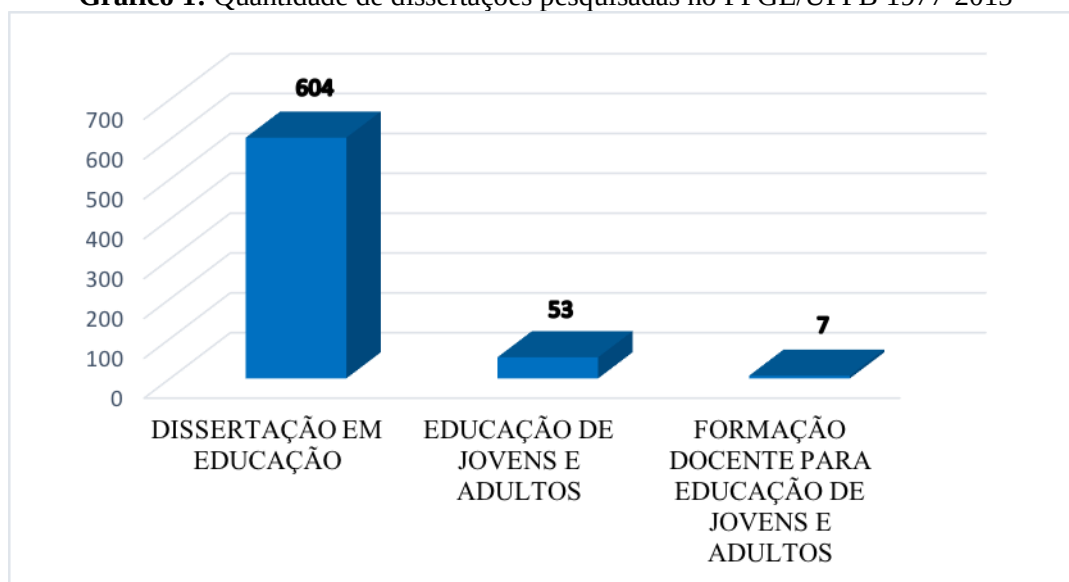
Delineamos nosso campo de pesquisa a partir de alguns questionamentos que contribuíram para a construção dos nossos objetivos, quais sejam: Como se dá o processo de formação continuada para educadores(as) da EJA no Projeto Sal da Terra João Pessoa – PB? Qual o perfil socioeconômico dos sujeitos da Pesquisa? Também buscamos analisar a perspectiva teórico-metodológica e ético-política do Projeto Sal da Terra para a formação pedagógica dos(as) educadores(as); identificar a relação da proposta de formação do Projeto Sal da Terra com a educação popular à luz dos instrumentos conceituais oferecidos pela educação popular na ótica freireana. Por fim, identificar as práticas, os impactos e os desafios dessa formação continuada a partir da ótica dos sujeitos da pesquisa.

Na tentativa de demonstrar aos leitores a relevância do presente trabalho, realizamos um mapeamento das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – desde sua criação, em 1977 – no Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, e um levantamento dos trabalhos apresentados no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos grupos de trabalho que abordam nossa temática, ou seja, GT8 (Formação de Professores) e GT18 (Educação de Pessoas, Jovens e Adultos).

Ao fazer um levantamento das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGE que abordam o tema da formação de professores para a EJA – trabalho realizado na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), acervo digital e

impresso –, encontramos dados contraditórios e incompletos. Constatamos que nem todas as dissertações encontram-se disponíveis online, não estando, portanto, digitalizadas. O PPGE possui produções desde 1977, no entanto, a quantidade de dissertações disponíveis no site da UFPB, no sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações (BDTD-UFPB), é de apenas 342 dissertações e teses digitalizadas, ao passo que o acervo impresso é de 604 produções em educação, em nível de mestrado. Portanto, considerando esse quantitativo de 604, identificamos 53 produções na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, somente 7 abordam a formação de professores para a EJA. A partir dos dados coletados, foi possível sistematizar o quantitativo das produções de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus I, no período de 1977 a 2015, representado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Quantidade de dissertações pesquisadas no PPGE/UFPB 1977-2015



Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, 2016.

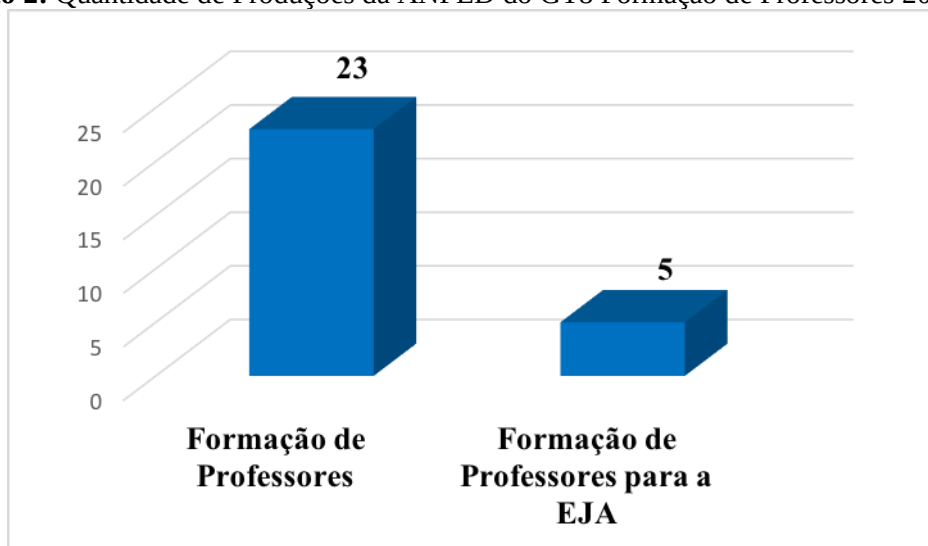
O objetivo desse levantamento foi verificar o quantitativo de produções de dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação concernente à temática EJA, especificamente as produções que abordam a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos. Tal resultado revelou, portanto, que, na Paraíba, o número de produções (dissertações) é incipiente, visto que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB é o único do Estado. Isso nos faz perceber, cada vez mais, a necessidade de estudos nessa área.

Outro achado da pesquisa diz respeito ao registro de uma única produção, nesse caso uma dissertação de 1999, encontrada sobre o Projeto Sal da Terra, intitulada “O Imaginário dos Educadores: um estudo junto às alfabetizadoras de um projeto de Educação Popular”, de

Vicente Palotti Zorzo. Essa descoberta só foi possível graças à importante contribuição das coordenadoras do Projeto, a saber, Rosa e Zezinha, as quais nos ofereceram as informações necessárias para a pesquisa.

Ainda com o intuito de reforçar a justificativa e a relevância da presente pesquisa, com base no objeto formação de professores para a educação de jovens e adultos, também realizamos um levantamento, no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dos trabalhos que abordam nossa temática, nos referidos Grupos de Trabalhos GTs 8 e 18. Utilizamos como critério a procura por tema e palavras-chave, fazendo um recorte temporal de 2010 a 2015. O resultado desse levantamento pode ser visualizado nos Gráficos 2 e 3, a seguir.

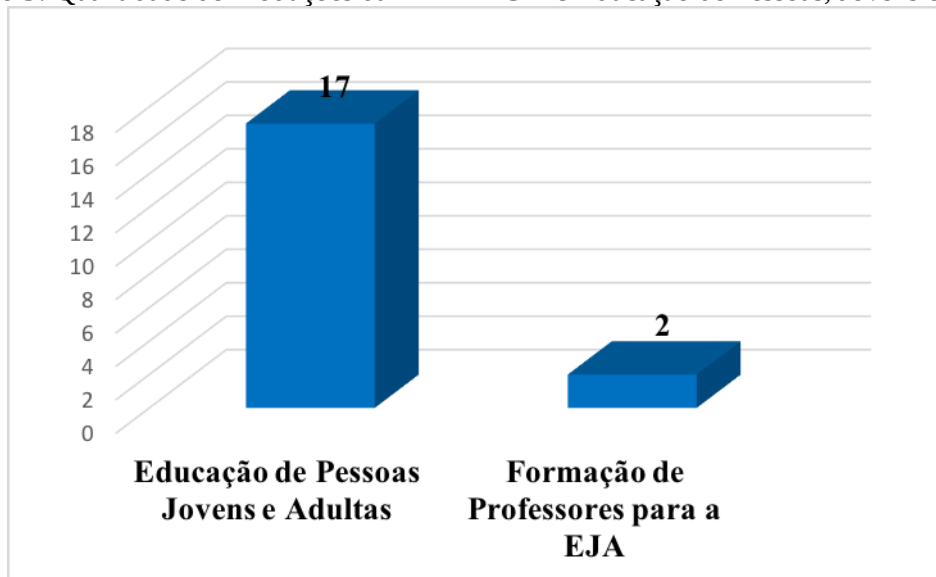
Gráfico 2: Quantidade de Produções da ANPED do GT8 Formação de Professores 2010-2015



Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, maio de 2016.

O procedimento de seleção das produções considerou os títulos que enunciavam a formação de professores da EJA. Quando estes não foram suficientes, fez-se a leitura dos respectivos resumos e palavras-chave. No levantamento realizado sobre as produções no GT8 – Formação de Professores, período 2010-2015, foram identificadas 23 produções. Desse total, 5 abordam a temática formação de professores para a EJA.

Assim, evidenciamos poucos trabalhos em educação que abordam a formação de professores para essa modalidade. No campo educacional, a EJA continua à margem das discussões e das prioridades políticas governamentais, sendo necessária uma urgente retomada dos movimentos sociais que atuam com essa modalidade na tentativa de garantir e ampliar as conquistas de políticas públicas para esse campo da Educação.

Gráfico 3: Quantidade de Produções da ANPED GT18 Educação de Pessoas, Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, maio de 2016.

No GT18 – Educação de Pessoas, Jovens e Adultos, encontramos 17 trabalhos com diversas abordagens no campo da EJA. No tocante à formação de professores para EJA, identificamos 2 trabalhos, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Desse modo, a partir dos dados coletados das produções pesquisadas, constatamos que a temática Formação do Professor para EJA não constitui foco de interesse dos pesquisadores. Por essa razão, situamos o estado da arte, para validar a importância de pesquisar essa temática, no sentido de aprofundar o diálogo com educadores sobre a formação docente necessária para atuar nessa modalidade de ensino e com teóricos da educação popular, educação de jovens e adultos e formação de professores, a exemplo de Freire (1998), Calado (2008), Brandão (2007), Tardif (2014) e Paiva (2003), na perspectiva de contribuir com o aprofundamento desta discussão enquanto desafio contemporâneo, reforçando a necessidade de mais investimento em pesquisas que tratem da EJA e da educação popular, especificamente da formação de professores da EJA, como fenômenos que ainda merecem atenção em nossos estudos.

1.2 ALINHAVANDO O PERCURSO DA PESQUISA

A perspectiva teórico-metodológica no processo de pesquisa constitui-se num elemento de fundamental importância, pois é esta que define a melhor forma de relacionamento entre sujeito, pesquisador(a) e campo de pesquisa, contribuindo para conhecê-

lo e reconhecê-lo, e, assim, estabelecer procedimentos cabíveis para a cientificidade da pesquisa.

Aproximamos nossa pesquisa a uma abordagem fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, visto que seu fundador, Karl Marx (1818-1894), construiu bases metodológicas e epistemológicas para orientar seus estudos sobre a história e a sociedade burguesa. Ele e seu maior e mais constante parceiro intelectual, Engels (1820-1895), interpretaram a realidade histórica, econômica, política e social, usando o método dialético. A lógica formal positivista, que promovia a separação sujeito/objeto, não satisfazia a esses pensadores, que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos seres humanos e de suas relações.

Para entender e relacionar o marxismo na área da educação, é interessante partir do conceito de consciência apresentado por Hegel. Para ele, a consciência precede a existência, isto é, o mundo representa aquilo que se percebe dele. Assim, a realidade social é uma idealização humana que se torna real a partir da atuação do ser humano sobre as coisas na terra. Hegel elaborou a teoria da dialética. Para ele, a elaboração teórica é o princípio da prática social. Primeiro, viria a teoria; depois, a prática, dentro de um convívio dinâmico no cotidiano. Karl Marx com base na leitura da dialética de Hegel, vai demonstrar sua crítica e mostrar os limites de interpretação das transformações do mundo, ele é considerado um dos maiores críticos de Hegel e inverte a relação eu–mundo proposta por este pensador, conforme demonstrado no trecho a seguir na conhecida passagem do posfácio da segunda edição de *O Capital*:

A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede que ele tenha sido o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento de maneira abrangente. Com ele, a dialética está de cabeça para baixo. Ela deve ser invertida, para que se revele o núcleo racional dentro da ganga mística. (Marx, *O Capital*, p. 102)

Marx não chegou a desenvolver, sistematicamente, o seu método. Limitou-se, em princípio, a aplicá-lo. Ao inverter a lógica de Hegel, ele parte do real, dos acontecimentos concretos para, a partir daí, elaborar um conhecimento. Dessa maneira, a existência precede a consciência, a prática vem antes da teoria. A concepção hegeliana de dialética é de natureza idealista, ou seja, admite a hegemonia das ideias sobre a matéria. Essa concepção foi objeto de crítica de Karl Marx e Frederick Engels, apresentando bases materialistas, contrapondo a concepção da hegemonia das ideias.

O materialismo histórico pode ser entendido como um método de interpretação da realidade. Segundo Gil (2006), ele está fundamentado em três grandes princípios:

- a) A unidade dos opostos: Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas estão em constante luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade.
- b) Quantidade e qualidade: Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.
- c) Negação da negação. A mudança nega o que é mudado e resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes (GIL, 2006, p. 31-32).

O materialismo histórico apresenta, assim, uma autonomia específica como teoria e uma autonomia relativa como prática. Se o mundo é dialético, é preciso um método, uma teoria de interpretação que consiga servir de instrumento para a sua compreensão. A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade.

Em seus estudos sobre metodologia da investigação, Marx (1983) descobre a necessidade de definição de uma categoria inicial de análise, tão simples que possa ser tomada imediatamente pelo pesquisador como ponto de partida, como fundamental e, ao mesmo tempo, tão complexa que possa oferecer as maiores possibilidades de reflexão e análise.

Dessa forma, para analisar dialeticamente a realidade, utilizam-se categorias, síntese de múltiplas determinações. Estas se modificam a partir de condições históricas determinadas no momento da análise, considerando a realidade como um todo dinâmico, tal síntese é vista de forma total. Ao perceber que todos são parte do funcionamento da sociedade, não faz sentido pensar a realidade sem intenção de transformá-la.

Boron (2007, apud MACHADO, 2009, p. 22) destaca três aportes fundamentais do pensamento de Marx para o estudo da sociedade, centrais para a viabilidade do método dialético: a totalidade social, a historicidade social e a relação entre teoria e práxis.

A totalidade social é necessária para repensar as mais diversas esferas da sociabilidade burguesa e os processos intrínsecos às relações sociais. Essa compreensão surge em contraposição às interpretações fragmentadas da realidade. A esse respeito, Lukács (1967, p. 240) apresenta a seguinte explanação:

A categoria de totalidade significa (...) de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra,

em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

A propósito, não podemos pensar que o princípio da totalidade como categoria metodológica possa dar conta de interpretar a realidade como um todo, pois a realidade social é dinâmica e infinita. Significa, então, que a realidade social é concebida como um todo orgânico, estruturado, no qual não se deve entender um elemento, um aspecto, uma dimensão sem perder a sua relação com a totalidade social.

Historicidade, enquanto categoria ontológica, é tomada das ideias marxistas pela forma como o homem se objetiva e se transforma concretamente por meio do trabalho. Compreendida, ainda, como um processo de criação e recriação das necessidades humanas, assim sendo, o contraponto passado e presente é essencial para explicar e compreender o movimento da realidade social, cujas “configurações estáveis, normais, estáticas, sincrônicas, representam momentos, sistemas e estruturas da mudança dinâmica, modificação, transformação, historicidade, devir” (IANNI, 1996, apud MACHADO, 2009, p. 22). Trata-se de levar em consideração a historicidade como um requisito fundamental de interpretação crítica da realidade.

Para Machado (2009), a relação entre teoria e práxis é fundamental, porque a ação é condição do conhecimento, e vice-versa. Ao se reportar à relação entre teoria e práxis,

Marx não estava interessado em desvendar os mais recônditos segredos do regime capitalista por mera curiosidade intelectual, mas sim sentia-se urgido pela necessidade de transcendê-lo, dada a radical impossibilidade de construir, dentro de suas estruturas, um mundo mais justo, humano e sustentável (BORON, 2007, p. 49, apud MACHADO, 2009, p. 22).

Nessa perspectiva, o método dialético é, portanto, o caminho teórico voltado para interpretar o conjunto de processos em que a realidade social é vista como um fenômeno em movimento no contexto da totalidade.

Pensando em termos de processos formativos, em que o cotidiano traz diferentes cenários determinados e determinantes do e pelo ser humano, tem-se a educação como a formação de consciências de maneira dinâmica, histórica, contraditória, totalizante e transformadora.

Trazendo essa reflexão para nosso objeto de investigação, vemos que, numa sociedade capitalista, o professor é igualmente um trabalhador como qualquer outro, mas o produto do

seu trabalho não se materializa num determinado objeto físico. O fruto do trabalho educativo está no acesso à humanização dos homens, na formação das consciências, nas condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo homem.

Nesse prisma, entendemos que o método dialético nos oferece as bases para uma interpretação aproximada da dinâmica da realidade sócio-histórica do Projeto Sal da Terra, mais precisamente, os processos formativos e os elos de ligação entre educador e educando, os quais envolvem os processos formativos das educadoras da EJA desenvolvidos pelo referido Projeto, numa perspectiva de educação popular.

Dada a natureza do problema desta investigação, optamos por um estudo fundamentado na abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Esse tipo de abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre os sujeitos envolvidos. Esse movimento possibilita que os conhecimentos sejam refletidos nas suas várias dimensões. Assim, considerando os diversos ângulos das observações sobre nossa investigação acerca do processo formativo desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra, junto com seus educadores e suas educadoras(as), analisamos, com um olhar avaliativo e reflexivo, nosso campo de pesquisa. A esse respeito cabem as seguintes palavras de Richardson (1999, p. 23):

A pesquisa qualitativa consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Esse tipo de pesquisa não se baseia em critério numérico. Contudo podemos combinar métodos quantitativos e qualitativos, na perspectiva de compreender o fenômeno investigado em suas várias dimensões no contexto natural, buscando compreender a totalidade do processo de formação continuada com as educadoras e educadores da EJA. Conforme pontua Triviños (1987, p. 137):

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Ainda com relação à natureza desta pesquisa, Bogdan e Biklen (1994 p. 49) ressaltam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia

de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A pesquisa qualitativa considera os seguintes aspectos ou características, segundo Ludke e André (1986, p. 11-13):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A abordagem qualitativa, portanto, permite ao pesquisador uma maior aproximação ao seu objeto de estudo. Baseados nessa trajetória qualitativa, elencamos os pilares metodológicos que alicerçam nosso trabalho de pesquisa. Nesse sentido, ele se caracteriza como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, por se tratar de uma experiência singular. Ainda segundo as autoras, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse de pesquisar uma situação singular, particular. Para Ludke e André (1986, p. 17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Tal estudo de caso destaca as características fundamentais à pesquisa qualitativa, sendo, portanto, mencionado pelas referidas autoras como tendo um papel de destaque nesse tipo de pesquisa. Essas características são as seguintes:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Percebemos que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto e acabado. Vemos também que a compreensão de determinado objeto será auxiliada,

levando-se em conta o contexto em que acontece. Os fatores externos também podem ajudar na apreensão e interpretação da problemática estudada.

As técnicas de pesquisa que orientam a coleta de dados e a interpretação são recursos que podemos associar a outros interesses, buscando fazer com que os sujeitos expressem seus pontos de vista dentro de um campo de interesse do pesquisador. Sendo assim, as rodas de conversas, as observações e as entrevistas constituíram-se em espaços importantes de construção e descoberta junto às educadoras selecionadas para nosso estudo.

Os instrumentos de coletas de dados utilizados em nossa pesquisa foram: observação participante, pesquisa documental, questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Sobre o tipo de observação, optamos pela observação participante que, segundo Gil (2006, p.113), “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Neste caso, o observador assume o papel de um membro do grupo. A técnica selecionada ocorreu nos espaços onde são realizados os encontros de formações quinzenais com as educadoras, no Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (SINTRICON), a sede do projeto no município de Joao Pessoa, na Paraíba.

Ainda segundo Gil (2006), a observação participante pode ocorrer de forma natural, quando o observador é participante da comunidade ou do grupo que se investiga, e artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação. Alinhamo-nos a essa última forma, pois nos inserimos no processo de formação das educadoras com a autorização da coordenação para termos acesso ao campo e às pessoas. Assim, apresentamos três fases da observação participante:

Observação descritiva – no início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não específicas, e é utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo [...].

Observação focalizada – restringe a perspectiva do pesquisador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão da pesquisa;

Observação seletiva – ocorre na fase final da coleta de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa (SPRADLEY, 1980, p. 34 apud FLICK, 2009, p. 208).

Nossa observação foi conduzida considerando as três fases mencionados acima, visando atender aos questionamentos da nossa pesquisa. Para realização dos registros das observações, adotamos o uso de notas de campo, em que registramos os acontecimentos e situações relevantes à nossa investigação, como, por exemplo, a proposta de pauta dos

encontros de formação. O uso desse instrumento é clássico nos trabalhos científicos que adotam a abordagem qualitativa. Assim sendo, destacamos quatro formas de notas de campo para documentação:

Relatos condensados em palavras ou frases isoladas, ou citações extraídas de conversas etc.
 Relato ampliado das impressões das entrevistas e dos contatos de campo;
 Protocolo sobre trabalhos de campo, que, como diário, “irá conter [...] experiências, ideias, medos, erros, confusões, avanços e problemas que surjam durante o trabalho de campo”;
 Algumas notas sobre análises e interpretações, com início imediatamente após os contatos de campo e estendendo-se até a conclusão do estudo (SPRADLEY, 1980, apud FLICK, 2009, p. 268).

Dentre as formas apresentadas pelo autor, optamos pela última, por entendermos que esse caminho corresponde melhor aos nossos objetivos de investigação, no que se refere ao processo formativo das educadoras da EJA no Projeto Sal da Terra.

Recorreremos, ainda, à pesquisa documental, que, de acordo com Gil (2006, p. 66), “vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Os documentos analisados foram os relatórios das oito educadoras selecionadas e o Projeto Político Pedagógico do Projeto Sal da Terra. Os relatórios das educadoras são organizados em pastas com seus respectivos nomes, o que facilitou bastante nosso trabalho de seleção do material a ser analisado. Os relatórios são instrumentos dialógicos entre coordenadores e educadores, pois, através deles, são sistematizadas as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, e ainda as aprendizagens e dificuldades encontradas nesse processo. A partir de uma leitura crítica do material, a coordenação pedagógica dispõe de uma melhor condição para apresentar proposições necessárias ao aperfeiçoamento da prática docente. Averiguamos ainda o Projeto Político Pedagógico do PST na perspectiva de identificar os aportes teóricos que o fundamentam.

1.2.1 Caracterização do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa

O *lócus* da nossa pesquisa é o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado Projeto Sal da Terra. O Projeto nasceu em 1989, quando um grupo de irmãs religiosas (freiras inseridas no meio popular) da Congregação do Sagrado Coração de Jesus,

vinculada à Arquidiocese⁷ da Paraíba, inseridas nas comunidades eclesiais de base e inspiradas nas raízes da teologia da libertação e do Concílio Vaticano II, perceberam que, dentre os grandes desafios que se apresentavam na periferia, destacava-se o elevado índice de analfabetismo, o qual dificultava o desenvolvimento das atividades pastorais.

A partir desse diagnóstico, formaram-se as primeiras turmas de alfabetização: uma no bairro Jardim Veneza e outra na comunidade Bola na Rede, ambas pertencentes ao município de João Pessoa, Paraíba. Elas tinham o objetivo de promover a escolarização das pessoas não alfabetizadas e buscar dar uma resposta às necessidades dessas comunidades.

Vale registrar que a finalidade inicial do Projeto era oferecer uma oportunidade de escolaridade a jovens e adultos das comunidades periféricas do município de João Pessoa; posteriormente, essa experiência foi ampliada para outras cidades circunvizinhas.

A pesquisa objetivou analisar o processo de formação desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra com educadores de jovens e adultos e identificar os elementos da educação popular, sob a ótica de Paulo Freire, eventualmente presentes no processo formativo.

Visando alcançar esses objetivos, elegemos, como campo de investigação, os encontros de formação quinzenais que acontecem numa sala alugada no prédio do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (SINTRICON/PB). Foi nesse local, onde ocorre a formação pedagógica, que nos inserimos, na intenção de melhor compreender o processo formativo e suas características.

A pesquisa empírica foi constituída pela coleta de informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo em vista a necessidade de conhecer melhor a realidade e o contexto em que estão inseridos. Geertz (2001) faz algumas recomendações para o pesquisador que não conhece a realidade investigada:

para acompanhar um jogo de beisebol temos que saber o que é bastão, uma bastonada, um turno, um jogador de esquerda, um lance de pressão, uma trajetória curva pendente, e um centro de campo fechado, e também como funciona o jogo que contém todos estes elementos (GEERTZ, 2001, p. 105-106).

Concordamos com o autor, pois, ao participar dos encontros quinzenais com as educadoras, pudemos criar uma maior aproximação com o campo de investigação e com os sujeitos participantes da pesquisa. A escolha dos sujeitos obedeceu ao critério de maior tempo

⁷ A arquidiocese ou arcebispado é uma circunscrição eclesiástica da Igreja Católica e também da igreja Ortodoxa. Recebe este nome por ser uma importante diocese, em razão de seu tamanho ou por motivos históricos. A autoridade máxima de uma arquidiocese recebe o nome de arcebispo, enquanto que as dioceses são comandadas por bispos.

de atuação no Projeto, por entender que aquelas que possuem maior tempo de participação no projeto tendem a nos oferecer mais indícios do que pretendemos alcançar em termos de respostas. Ainda a respeito da delimitação de pesquisa, Cruz Neto (2003) faz a seguinte afirmação:

Definindo bem o nosso campo de interesse, nos é possível partir para um rico diálogo com a realidade. Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta (CRUZ NETO, 2003, p. 52).

São sujeitos da pesquisa – 4 coordenadoras e 8 educadoras. Inicialmente, a coordenação pedagógica estaria presente no grupo de sujeitos investigados na nossa pesquisa. Inclusive, foram realizadas entrevistas com a coordenação com a finalidade de conhecer o histórico do Projeto Sal da Terra e sua proposta político-pedagógica para a formação dos educadores da EJA, como também construir o perfil dessa coordenação. No entanto, por questões de tempo e de prazos e, também, por perceber, no decorrer da pesquisa, que existiam especificidades que diferiam entre educadores e coordenação pedagógica, o que demandaria um maior aprofundamento de alguns temas, tais como gestão, instituição/instituído e ONGs, etc., optamos por investigar mais detidamente as questões relativas ao trabalho das educadoras.

A partir dessas escolhas, realizamos um exercício metodológico através do instrumento da entrevista semiestruturada com as educadoras no intuito de estreitar o diálogo entre sujeito, campo de investigação e pesquisador. Com relação a esse tipo de entrevista, cabe apresentar as seguintes palavras:

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINÓS, 2009, p. 146).

Segundo o autor, esse tipo de entrevista mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, ao mesmo tempo em que considera a relevância da situação do entrevistado. Ela favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, a explicação e a

compreensão sobre a totalidade desses fenômenos, tanto dentro de uma situação específica como em situações de dimensões maiores.

Sobre o uso da entrevista, Lüdke e André (1986) apresentam o seguinte conceito: “a entrevista é um instrumento de coleta de dados de suma importância na pesquisa qualitativa porque permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Além disso, permite correções, esclarecimentos e adaptações”. As categorias teóricas temáticas de análise – educação popular, educação de jovens e adultos e formação pedagógica – foram eixos centrais na abordagem das entrevistas.

Tais entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade dos sujeitos. Desse modo, das 8 realizadas, 5 aconteceram na Sala de Formação do PST, 2 no encontro de avaliação e confraternização na Granja do Sintricon e 1 na residência da educadora. As realizadas com a coordenação aconteceram na sala de Formação. No primeiro momento, foram entrevistadas as educadoras e a coordenação pedagógica (Ver Apêndice A e B, respectivamente); no segundo momento, as participantes da pesquisa foram convidadas a preencher um formulário com perguntas abertas com a finalidade de construir um breve perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Ver Apêndice C).

De acordo com as informações obtidas através das entrevistas e do questionário, foi possível montar um quadro que expressa os dados pessoais e profissionais das entrevistadas (sexo, idade, estado civil, nível de formação) e, ainda, o tempo de atuação na instituição.

Quadro 01: Caracterização do perfil das educadoras entrevistadas

Sujeito	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de experiência no PST
Educadora 1	34 anos	Casada	Pedagogia	2 anos
Educadora 2	23 anos	Solteira	Ciências Biológicas	1 ano
Educadora 3	25 anos	Solteira	Pedagogia, em andamento	2 anos
Educadora 4	43 anos	Casada	Pedagogia	4 anos
Educadora 5	25 anos	Solteira	Pedagogia, 8 período	2 anos
Educadora 6	64 anos	Casada	Pedagogia	2 anos
Educadora 7	28 anos	Casada	Pedagogia	2 anos e 6 meses
Educadora 8	32 anos	Solteira	Pedagogia	3 anos

Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, 2017.

O quadro acima revela que todas as educadoras são do sexo feminino, sendo 4 casadas e 4 solteiras. A faixa etária situa-se entre 23 e 64 anos de idade, sendo que a maioria possui entre 23 e 34 anos.

No que se refere à formação pedagógica, a maioria está se qualificando na área de Educação, visto que, 05 concluíram o curso de Pedagogia, 02 estão cursando Pedagogia, enquanto apenas 01 possui formação em Ciências Biológicas. Mesmo assim, evidenciamos que nenhuma educadora possui formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Nessa direção, percebemos que a falta de formação para educadoras da modalidade EJA é uma problemática constante.

No que diz respeito ao tempo de atuação no Projeto Sal da Terra, a média é de 01 a 04 anos, recebendo cada participante uma bolsa no valor de R\$600,00 (seiscentos reais). Outra questão interessante diz respeito ao critério de escolha das educadoras. Para tanto, elas precisam estar inseridas na própria comunidade onde é formada a turma de alfabetização de Jovens e Adultos. O Projeto ressalta a importância de o educador(a) pertencer à própria comunidade. Ao que parece, esse critério é considerado, uma vez que, das 08 educadoras entrevistadas, apenas 01 não pertence à comunidade.

Do processo de seleção, podem participar pessoas de ambos os sexos. No entanto, ao longo de mais de duas décadas de existência do Projeto, apenas 28 homens participaram, num universo de 500 educadores que fizeram parte do quadro. A coordenadora do Projeto Sal da Terra atribui essa realidade a uma questão cultural. Vejamos seu relato:

Eu acho que é culturalmente mesmo, de que professora era sempre mulher. Se você for olhar não é só no Sal da Terra, mas de um modo geral principalmente no ensino fundamental, nas licenciaturas diferenciadas de outros níveis de escolarização você tem homens mas no nível de ensino básico e no ensino fundamental principalmente a maioria, a maioria mesmo são mulheres. Eu acho que isso é uma coisa não sei se é o fato de ter mais mulheres de que homens ou daquela ideia mesmo de que a mulher é que é a mãe, e que a tia, é a pessoa que lida melhor com as crianças. E na área de adulto não é diferente (Coordenadora 3).

A esse respeito, Dermatini e Antunes (apud RABELO et al., 2000, p. 61) aponta que “o processo de feminização do magistério foi marcado por atitudes preconceituosas, como: diferenças salariais, curriculares, e o conceito de ‘vocação’, induzindo as mulheres a escolhas de profissões menos masculinas”. Para Rabelo *et al.* (2000, p. 67) “a mulher estaria sempre associada à afetividade, com déficit de raciocínio (...) as profissões movidas pela emoção

seriam próprias das mulheres, e ligadas a inteligências seriam patrimônio exclusivo do homem”.

Ainda segundo esses autores, os homens gozavam de privilégios na área educacional; sendo considerados melhores “líderes”, frequentemente ascendiam a outras funções (direção, inspeção, funções técnicas e administrativas), abandonando o “espaço feminino” da sala de aula.

Dessa maneira, abriu-se caminho para que a mulher exercesse profissionalmente o papel de instruir; o magistério era, então, considerado um trabalho feminino por excelência. Corroborando com essa assertiva, a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, no fim de 2010, apontou uma feminização do magistério através dos dados da sinopse do professor da educação básica; num universo de quase 2 milhões de professores, mais de 1,6 milhões eram do sexo feminino. No entanto, mesmo constituindo minoria, no magistério, o gênero masculino, de certa maneira, é privilegiado. Com isso, as disparidades salariais e o tratamento de iniquidade entre homens e mulheres continuam presentes nesse campo.

Enfim, ressaltamos que a presente pesquisa se deu por meio de contato com os sujeitos investigados, a partir da aplicação de questionários, entrevistas e observações; participação dos encontros de Formação com as educadoras, valendo-se de notas de campo; registro das situações de aprendizagens e de outros aspectos relevantes no processo formativo que ajudassem na compreensão do Projeto e apontassem para achados significativos na construção teórica do nosso trabalho.

Quanto ao perfil da coordenação pedagógica, esta é composta apenas por mulheres: sendo 01 fundadora, 02 ex-alfabetizadoras e 01 técnica. A formação acadêmica dos membros é bem diversificada, tais como Sociologia da Educação; Contabilidade, Terapeuta Comunitária, Licenciatura em História e Ciências Biológicas. Apenas 02 possuem especialização em Educação de Jovens e Adultos. Todos os membros da coordenação vêm de experiências ligadas aos movimentos sociais. E o tempo de atuação dessas coordenadoras no Projeto varia de 15 a 25 anos, o que revela muito tempo desenvolvendo-o ou coordenando-o.

Quadro 02: Caracterização do perfil da coordenação

Sujeito	Idade	Formação	Tempo de experiência no PST
Coordenadora 1	Não informado	Sociologia da Educação	25 anos
Coordenadora 2	63 anos	Contabilidade e Terapeuta Comunitária	15 anos
Coordenadora 3	57 anos	Licenciatura em História e	18 anos

		Especialização em Educação de Jovens e Adultos	
Coordenadora 4	44 anos	Graduação em Ciências Biológicas e Especialização em Educação de Jovens e Adultos	23 anos (1993–1996) como educadora. A partir de 1997, como coordenadora

Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, 2016.

No decorrer do nosso trabalho de pesquisa, observamos que na coordenação existem diferentes tipos de saberes e habilidades, os quais são valorizados no cotidiano da prática pedagógica da formação com as educadoras. As ações e compromissos pedagógicos assumidos estão alicerçados no princípio da coletividade. Nesse processo, cada uma tem sua responsabilidade específica; mesmo não existindo documentos da instituição que determinem as funções de cada membro da coordenação, estas são assumidas a partir dos conhecimentos e habilidades que cada uma possui e distribuídas conforme a seguir: ação pedagógica; finanças; secretaria; apoio e assuntos institucionais. Esse compromisso foi assumido por cada membro, como relata, a seguir, a coordenadora do Projeto Sal da Terra:

as funções foram sendo assumidas de forma muito natural; não houve uma determinação para isso. Não existe documento que registre as atribuições e funções de cada membro da coordenação pedagógica do PST. O que existe é um compromisso pedagógico em fazer acontecer as ações de alfabetização e formação. Inicialmente, fui convidada a fazer parte da coordenação assumindo a parte pedagógica, função que desenvolvo até a presente data. As demais participam do processo desenvolvendo outras atividades que são imprescindíveis para o bom funcionamento do Projeto (Coordenadora 3).

Conforme relato da coordenadora, as funções são desenvolvidas por cada membro num esforço coletivo para atingir os objetivos traçados pelo Projeto para cada ano letivo; não existe uma regulamentação para as funções exercidas pelos membros da equipe pedagógica, no entanto, todas assumem suas responsabilidades e competências.

O público alvo ao qual se destina o atendimento do Projeto Sal da Terra é bem diversificado, sendo formado por: canavieiros, vendedores ambulantes, donas de casa, domésticas, biscateiros, aposentados, costureiras, agricultores, pedreiros, serventes, diaristas, pequenos comerciantes, motoristas, zeladores, cozinheiras, lavadeiras, auxiliar de serviços gerais, porteiro, carpinteiros, trabalhadores desempregados e catadores de produtos recicláveis. Eis, portanto, um panorama acerca dos sujeitos de pesquisa e do público para o

qual são voltadas as suas ações educadoras. A seguir, apresentamos os procedimentos de análise da presente pesquisa.

1.2.2 Procedimentos de Análise

Para a análise dos dados obtidos, optamos pela técnica da análise de conteúdo, por sua correlação e coerência com a pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (2011, p. 15), “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Isso contribui para um aprofundamento reflexivo-crítico das expressões e um melhor tratamento das informações coletadas.

Para a autora citada, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Mesmo porque, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p. 14).

Nesse sentido, mediante o referido tipo de análise, buscamos alcançar, de maneira coerente e sistemática, os objetivos propostos na pesquisa, os quais dizem respeito ao processo de Formação das educadoras no Projeto Sal da Terra. E isso contribuiu para o aprofundamento dos elementos mais significativos para a pesquisa. Ainda de acordo com a autora supramencionada, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Esse tipo de análise ajudou numa avaliação mais crítica acerca das comunicações e seus significados explícitos ou ocultos. Ela possibilitou compreender as comunicações em categorias conceituais, permitindo passar dos elementos descritivos à interpretação dos atores sociais no contexto cultural em que foi produzida a informação.

As etapas da técnica proposta por Bardin (2011) estão organizadas em três fases: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados obtidos da interpretação.

A primeira fase – da **pré-análise** – é quando realizamos a escolha e organização do material eleito para a análise; no nosso caso, as entrevistas – que, transcritas, tornaram-se documentos –, além dos relatórios das educadoras e do Projeto Político-Pedagógico. A escolha dos dados a serem analisados obedeceu à orientação dos critérios da pertinência e da representatividade, inclusive na escolha dos sujeitos. Essa fase compreende: a) Leitura flutuante: primeiro contato com os documentos da coleta de dados; tem como objetivo, perceber as primeiras impressões e orientações, e estabelecer as unidades de registro em que se deve observar as ocorrências e, por fim, a categorização; b) Escolha dos documentos: definição do corpus de análise; c) Formulação das hipóteses e objetivos, a partir da leitura inicial dos dados; e d) Elaboração de indicadores, a fim de interpretar o material coletado. Esses passos iniciais contribuíram para a formulação das hipóteses, dos objetivos e para a elaboração de indicadores que fundamentaram nossa proposta de estudo.

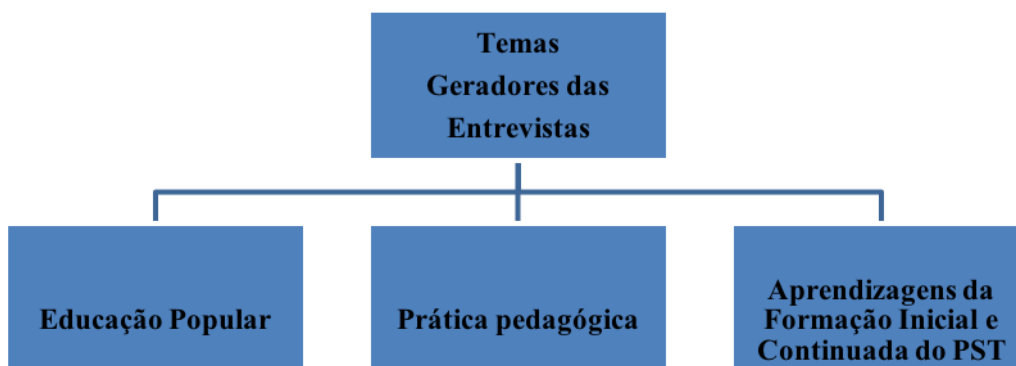
A segunda fase – da **exploração do material** – consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e a agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2011) define codificação como uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto; transformação esta, que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Nessa fase de codificação, optamos em codificar em cores as categorias temáticas e empíricas. As categorias temáticas são as que surgiram no decorrer da pesquisa, com leituras e com a construção do referencial teórico, e as categorias empíricas, construídas a partir da pesquisa. Das unidades de registro apresentadas por Bardin, escolhemos o tema que aparece nas falas e, em alguns momentos, fazendo referência à unidade de contexto.

A terceira e última fase – **tratamento dos resultados obtidos da interpretação** – consiste em captar os conteúdos manifestos em todo o material coletado (referências, entrevistas, documentos e observação). Como afirma Bardin (2011, p. 131), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos [...] os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. Esse terceiro momento da nossa pesquisa refere-se ao tratamento dos resultados obtidos, o qual diz respeito às inferências e às interpretações extraídas a partir das falas. Dos critérios apresentados, para categorização, adotamos a categoria de análise “pertinência”, em razão de estar coerente com nosso objetivo central, e a produtividade, por nos oferecer mais elementos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Enfim, a análise de conteúdo oferece suportes relevantes para uma avaliação mais crítica acerca dos achados das representações expressas pelas educadoras sobre o processo formativo do PST. Ela possibilita, ainda, compreender as intervenções e as comunicações em categorias conceituais, permitindo transitar dos elementos descritivos à interpretação dos sujeitos sociais e culturais que produzem as informações.

Para uma melhor compreensão, apresentamos o diagrama 1, a seguir, com as categorias temáticas que nortearam nossas entrevistas com as educadoras; nesse processo, adotamos unidade temática no sentido de agrupar as questões comuns que permearam as entrevistas do público em questão.

Diagrama 1 – Categoria das Entrevistas/Temas geradores.



Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, 2016.

Os eixos temáticos que nortearam as entrevistas nos auxiliaram no recorte das falas a serem analisadas, de modo que, a partir das entrevistas, obtivemos os elementos para referência dos índices, ou seja, das categorias.

Ao se referir às categorias temáticas, Bardin (2011) enfatiza que, ao se fazer uma análise temática, busca-se descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença ou frequência de apreciação pode trazer elementos para o objeto que será analisado. Ainda segundo a referida autora, o índice é um elemento importante no processo das análises. Ela explica que “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequência é repetido” (BARDIN, 2011, p. 130).

No quadro abaixo, sistematizamos os indicadores e agrupamos as unidades de registro, observando a significação para que, em seguida, sejam construídas as unidades de análise trabalhadas na pesquisa.

Quadro 3: Indicadores e unidade de registro

INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
EDUCAÇÃO POPULAR	Contexto Diálogo Participação Cidadania
FORMAÇÃO	Consciência crítica Teoria de Freire Respeito aos saberes dos educandos
APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO	Autonomia Superação Capital cultural

Fonte: Elaboração própria. João Pessoa, 2016.

Para análise dos dados, adotamos as categorias temáticas, agrupadas pela ordem semântica, pois, conforme Bardin (2011, p. 135) apresenta, “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que servem de guia a leitura”. Assim, o texto pode ser analisado a partir de recortes com ideias principais e enunciados portadores de significações. Os documentos mencionados neste capítulo foram analisados no decorrer da pesquisa.

Para melhor entendimento do leitor, o texto resultante da presente pesquisa está organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Considerações Iniciais”, apresentamos um fio da realidade social contemporânea em que se insere a autora; justificamos a escolha e a relevância do tema a partir da nossa experiência pessoal e social e apresentamos os contextos de aproximação entre a autora, a EJA e o Projeto Sal da Terra. Ainda, delimitamos os objetivos da pesquisa; a relevância da pesquisa a partir dos dados coletados por meio de um levantamento no site do Programa de Pós-Graduação e Educação da UFPB, no período de 1977 a 2015, e das produções acadêmicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o recorte temporal de 2010 a 2015, nos grupos de trabalhos GTs 8 e 18 que abordam a temática em estudo. Por último, alinhavamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, “Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular”, fazemos um breve recorte histórico das discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos e da

Educação Popular. Nos seus subitens, discutimos o seguinte enunciado: Educação popular, um ponto a mais nessa história.

No terceiro capítulo, apresentamos o Projeto Sal da Terra como “Um caminho possível na formação continuada do(a) educador(a) da EJA”, abordando seu nascimento, estrutura, funcionamento, sua sustentabilidade, linhas de atuação, assim como sua proposta político-pedagógica.

No quarto capítulo, costuramos a discussão sobre a formação de professores no Brasil, a formação inicial e continuada dos professores.

Já no quinto e último capítulo, delineamos uma análise sobre os dados coletados, estabelecendo-se um diálogo entre o teórico e o empírico, levando-se em consideração as categorias de análise da pesquisa, e concluímos esse capítulo, analisando os avanços e limites da experiência formativa do PST.

Por fim, apresentamos as “Considerações Finais” da pesquisa, seção na qual se retomam os objetivos, refletindo-se sobre os resultados obtidos. Tais considerações apontam novas pistas de investigação para a produção do conhecimento em educação e para a formação de professores no campo da EJA, na perspectiva da Educação Popular.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR

Neste capítulo, procedemos à elaboração de uma breve reflexão sobre as discussões acerca da educação de jovens e adultos no Brasil, resgatando o histórico do surgimento dessa modalidade de ensino em seus vários contextos e da conquista desse campo de educação enquanto modalidade da educação básica.

Na segunda parte do texto, tecemos reflexões sobre o movimento da educação popular configurado em um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas em constante conflito, marcado por avanços e contradições. Ao longo dos últimos anos, tem-se destacado como importante ferramenta de construção de metodologias participativas e práticas educativas emancipatórias.

Portanto, o presente capítulo discute um pouco sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto da educação popular.

2.1 UM BREVE RECORTE HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao fazer um recorte histórico sobre as discussões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reconhecemos que as primeiras iniciativas de alfabetização de adultos iniciam-se com os jesuítas, desde a época do Brasil Colônia, através da catequização das nações indígenas, nas condições de um país que se incorporava ao império Português. Contudo, nos períodos colonial, imperial e na primeira república, as ações educativas nesse campo foram incipientes.

A Educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação do Brasil a partir da década de 1940, quando, finalmente, começa a se consolidar como um sistema público de educação elementar. A oferta de ensino básico gratuito estendido a todos os jovens e adultos são compreensíveis segundo Beisiegel (1974), se examinada à luz das ideologias que prevalecem no país naquele contexto e que orientam a atuação do Estado brasileiro.

Há diversos marcos significativos neste processo de inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos entre os objetivos da atuação do Estado do Brasil: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um Plano Nacional de Educação, na constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a Instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942; a sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a

criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1974, p. 68).

As profundas mudanças observadas nesse período são resultados de uma tessitura de acontecimentos políticos que dão forma a diversos movimentos e fomentam a reflexão e o debate em torno da educação de adultos e do analfabetismo no Brasil.

O fim dos anos 1940 e início dos 1950 são marcados por grandes modificações no campo da EJA. Nesse período, intensificam-se os programas de massa de educação para a população adulta. Nesse contexto, surge a “Campanha Nacional de Educação Rural, na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação a educação de adultos analfabetos, instalando sua missão em pequenas comunidades do país” (PAIVA, 2003, p. 189). As posições assumidas no campo educativo refletem uma orientação técnico-pedagógica para resolução do problema do analfabetismo.

Somente a partir da segunda década do século XX, devido às exigências da conjuntura social, política, econômica e educacional imposta pela sociedade capitalista vigente, começam a surgir políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. No final do século XIX, acentua-se o desenvolvimento industrial no Brasil, tendo sua maior ascensão durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Nesse período, o país vivenciou o avanço do processo de industrialização, no qual as grandes transformações sociais obrigaram o país a focalizar seus esforços na formação de uma mão de obra diferenciada e qualificada que atendesse às novas necessidades de mercado. O processo de industrialização contribuiu para a valorização do ensino voltado para o público adulto, uma vez que, adquirindo o conhecimento da língua e da escrita, estaria também adquirindo o domínio sobre as máquinas. À luz do exposto, conclui-se que o interesse no processo de alfabetização de adultos resultava do propósito de eliminar o analfabetismo, numa forma de garantir a produtividade e atender aos interesses capitalistas, configurando-se numa relação direta entre alfabetização e industrialização.

Além disso, o Brasil vivia sob a preocupação dos altos índices de analfabetismo, desfavoráveis às pretensões de desenvolvimento do país. Outrossim, a intenção política dos governos era alfabetizar o maior número de pessoas para garantir sua base de votos. A educação que se pretendia, nesse contexto, tinha fortes interesses de ampliar a massa de votantes.

Ainda na década de 1930, destacaram-se os “Pioneiros da Educação”, através do “Manifesto”, no qual eles expressavam as motivações do documento enunciadas como sendo a “reconstrução educacional no Brasil”, como justificativa para todo empreendimento de força na luta a favor do direito ao acesso à educação. Saviani (2013) apresenta o texto inicial do manifesto com a seguinte frase: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. Na sequência, considera ser “impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento da riqueza de uma sociedade”.

No tocante à formação de professores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação demonstrou preocupação, delegando a tarefa da formação dos professores às instituições de nível superior, visto que muitos exerciam a profissão sem a formação específica para atuar na área. Ainda segundo Saviani (2013, p. 249), o manifesto expressava a seguinte ideia: “Se o problema fundamental das democracias é a educação de massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa”. Portanto,

Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas capacidades e aptidões naturais (SAVIANI, 2013, p. 249).

Ao considerar que o professorado é parte integrante da referida elite, o manifesto introduz a temática “unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. Concluímos que a formação de professores da EJA não estava expressa no documento. O texto falava do acesso à educação para todos, entendendo, portanto, a camada de jovens e adultos como parte dessa totalidade.

Em 1945, após o fim da ditadura militar do Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas passa a dar mais ênfase à educação de jovens e adultos. Assim, é fortalecida a campanha para a alfabetização desse público voltada exclusivamente para o meio rural, com duração de três meses. Nos anos seguintes, com a redemocratização do estado, intensificam-se as campanhas de educação de adultos e organizam-se diversas atividades e comitês em todo o país com o objetivo de ampliar as oportunidades de educação para os adultos e difundir a cultura através das universidades populares e dos centros de cultura popular (PAIVA, 2003).

Com o passar do tempo, o analfabetismo foi sendo visto, cada vez mais, como um fator determinante do atraso do país e um sério obstáculo para o desenvolvimento brasileiro. O adulto não alfabetizado sofria com o estigma de “ser incapaz”, sendo alvo de muitas discriminações e preconceitos de toda ordem. As campanhas de alfabetização de massa não conseguiam atingir os objetivos pretendidos; era preciso adotar outras estratégias.

Nesse período, surge a emergência de novas ideias pedagógicas para oportunizar a alfabetização dos adultos bastante discutidas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, e “cujo objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento” (PAIVA, 2003, p. 235). Esse congresso, ainda segundo a autora, surge na tentativa de avaliar as ações em torno do problema do analfabetismo do país e traçar novas orientações e significou um importante acontecimento que serviu para dar oportunidade de observação sobre o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro.

O fracasso das campanhas de massa mobilizava diversos educadores insatisfeitos com o rumo do processo educativo que visava apenas a mera alfabetização dos adultos à construção de novas ideias pedagógicas. A crítica às campanhas de massa e à nova conjuntura política, intelectual e ideológica do país contribuiu para o florescimento de novas perspectivas educacionais no campo da EJA.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos do Brasil com Paulo Freire assume uma nova configuração com seus ideais de Educação; ele consegue causar uma revolução no cenário educacional brasileiro e institui novos referenciais teóricos, metodológicos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.

O método de Paulo Freire não ensinava repetir palavras, não se restringe a desenvolver capacidade de pensá-las segundo suas exigências lógicas do discurso abstrato: simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 13).

Suas primeiras experiências ocorreram no movimento de cultura popular (MCP), no Recife, em 1960, onde a participação do povo e dos movimentos populares, no processo de elaboração da cultura, tornou-se espaço de concretização de diversas experiências de alfabetização.

Para Gohn (2002, p. 53), “a obra de Paulo Freire postula uma educação libertadora, conscientizadora, voltada para geração de um processo de mudança na consciência dos

indivíduos, orientada para a transformação de si próprio e do meio social onde vivem”. O método desenvolvido por Freire foi gerado a partir de sua experiência como educador.

No início da década de 1960, foi realizada, na cidade Angicos – RN, um movimento que alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Os resultados obtidos com essa experiência estenderam-se a todo o território nacional, sendo aplicado nos programas de alfabetização de jovens e adultos da área rural do Nordeste e, posteriormente, de todo o território nacional, entre 1963 até o golpe militar, quando foi interrompido (FREIRE, 1980).

Após a implantação do golpe militar, o que resultou de todo o debate realizado há décadas sobre o analfabetismo? Constatamos que pouco mais que o surgimento de diversas campanhas e programas de alfabetização, entre elas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mantido pelo governo Federal pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que passou a funcionar em 1970, tendo como principal objetivo erradicar o analfabetismo. Através dele, pretendia-se, em curto espaço de tempo, alfabetizar milhões de brasileiros jovens e adultos não alfabetizados. Acontece que, mesmo sendo considerado pela UNESCO como um dos maiores movimentos de alfabetização em massa do mundo, não conseguiu atingir o objetivo esperado, permanecendo o Brasil com alto índice de analfabetismo.

Ao se considerar o contexto da década de 1950 a de 1980, constatamos que a EJA foi assumida nesse período por diversas campanhas; a alfabetização de adultos, deslocada do âmbito do direito, exigiu a formulação de uma política pública de EJA, aproximando-se de uma concepção de educação de adultos com características supletiva e de instrumentalização, sendo essa a inspiração das campanhas que se sucederam durante todo esse período. Vários programas foram empreendidos no Brasil, a exemplo dos programas Alfabetização Solidária, Fundação Educar e Mobral, como citado anteriormente.

É importante ressaltar o pensamento de Fávero (2006), quando informa que, no início dos anos 1960, confrontavam-se duas novas concepções de educação:

(...) de um lado, a forte corrente economicista, como fator de desenvolvimento, introduzindo a necessidade do planejamento e propondo uma educação em particular como preparação de recursos humanos para o crescimento econômico; e de outro, aqueles que se dedicavam à alfabetização e à educação de adultos que pretendiam fazer dela uma prática política de libertação popular (FÁVERO, 2006, p. 266).

As novas formas de mobilização dedicadas à educação de Jovens e Adultos eram protagonizadas por setores da sociedade civil organizada, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal;

Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), na Paraíba; Centro Cultural da UNE e Movimento de Educação de Base (MEB), este último criado pela Igreja católica, por intermédio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Ao se referir a esses movimentos, Fávero (2006) apresenta o MEB como o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes. Isso se deveu, exclusivamente, ao fato de ser um movimento da Igreja.

Com a redemocratização do país nos anos 1980 e a promulgação da Constituição Federal em 1988, houve um avanço significativo na legislação do Brasil. No campo educacional, o Art. 205 da referida Constituição diz:

A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

A educação é garantida a todos como um direito público subjetivo. Para Paiva (2003, p. 133), “a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira”.

Diante das conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito de todos, inicia-se no país a busca pela oferta e ampliação de vagas financiadas pelos estados e municípios, bem como a descentralização dos recursos e do poder decisório acerca das políticas educacionais.

Os anos 1990 foram considerados, pelas Nações Unidas, a década da alfabetização, com a participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Posteriormente, na V Conferência Internacional da Alfabetização de Educação de Adultos da UNESCO, realizada em Hamburgo, em 1997, o Brasil foi convocado a ratificar compromissos anteriores e a se comprometer mais, a fim de garantir a universalização da alfabetização e a erradicação do analfabetismo. Nessa Conferência, o educador Paulo Freire foi homenageado com a proclamação da “Década Paulo Freire de Alfabetização” (GADOTTI, 2003).

Vale lembrar que o Governo Federal, em 1994, realizou uma importante ação com todos os estados brasileiros na tentativa de equacionar o problema. No mesmo ano, foi

realizada a Conferência Nacional Educação para Todos, mobilizando todos os estados e municípios presentes para um esforço nacional no setor.

Contudo, somente nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Educação de Jovens e Adultos, modalidade educação básica, foi assumida como prioridade. E, no dia 14 de abril de 2003, lançado oficialmente, o “Programa Brasil Alfabetizado” (GADOTTI, 2003). Este visava contribuir para a redução dos índices de analfabetismo do país. Durante o processo de efetivação do programa, observou-se uma redução nos índices de analfabetismo, mas ainda não foram atendidos os objetivos de erradicação do analfabetismo.

Continuamos no campo da disputa e a convergência das várias discussões e lutas travadas por diversos movimentos sociais, para que a Educação de Jovens e Adultos se tornasse uma política pública gratuita, culminou, no ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.694/96), configurando uma importante conquista no campo da EJA, ao considerá-la uma modalidade da educação básica, nas etapas dos ensinos fundamental e médio. O Capítulo II, Título V, do referido documento estabelece:

Artigo 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 14).

Um outro marco importante na história da educação de jovens e adultos no Brasil diz respeito ao documento do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), sobre a aprovação do Parecer CNE/CEB 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens, e da Resolução CNE/CEB 1/2000, que estabelece princípios, orientações e objetivos da EJA. Esse conjunto de dispositivos tem como função reger o ensino na educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino em todo o país.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 – artigo 5º, parágrafo único – determinam que devem ser observadas a oferta e a estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

Esse Parecer significou uma importante conquista no campo da EJA. Portanto, as legislações que norteiam as ações da EJA são resultado da luta dos movimentos sociais pela garantia do direito negado, historicamente, ao acesso a uma educação de qualidade.

Realizando uma breve retrospectiva do percurso da EJA no Brasil, observamos seu atrelamento ao mercado de trabalho e aos interesses políticos de cada época, evidenciado em vários momentos da história, principalmente no período de aceleração do processo de urbanização e industrialização do país.

Somente na metade dos anos de 1960, identificamos uma experiência de alfabetização de adultos orientada pelos princípios da educação popular, protagonizada pelo educador Paulo Freire, que visava à conscientização dos sujeitos e à leitura crítica da realidade, numa perspectiva de mudança das condições sociais que oprimem e provocam as injustiças. A partir dessa nova concepção de educação de adultos difundida por Freire, inauguramos uma nova perspectiva de alfabetização, sob as orientações da educação popular.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR, UM PONTO A MAIS NESSA HISTÓRIA

Analisando a trajetória da EJA, constata-se uma aproximação da concepção freireana de educação de jovens e adultos, a partir das décadas de 1950 e 1960, a qual busca uma educação emancipadora e libertadora. Atualmente, percebe-se que essa proximidade da EJA com a educação popular persiste como espaço de possibilidades e avanços. Para tanto, precisamos compreender os diversos conceitos que a definem. Assim, denominamos este item **“Educação popular, um ponto a mais nessa história”**, na tentativa de discutir nossa concepção acerca do fenômeno da educação popular, suas origens e intencionalidade.

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil. Sua trajetória foi sendo gerada nos espaços formais, na institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal, e não formais, presentes nas práticas desenvolvidas dos movimentos sociais, das comunidades de base da Igreja, associações e sindicatos, trabalhadores do campo e da cidade, com os mais diferentes grupos, especialmente aqueles em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos.

Segundo Gadotti e Romão (2006), os termos Educação de Adultos, Educação Popular, Educação não formal e Educação Comunitária geralmente são usados como sinônimos, mas não são. A Educação de Adultos caracteriza-se pela postura da Organização das Nações Unidas Social e Cultural Educacional (UNESCO), reportando-se a uma área especializada da educação. Educação não formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de adultos dos países de Terceiro Mundo, onde se reserva o uso do termo educação de adultos (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

A Educação Popular caracteriza-se pela compreensão contrária à educação de adultos que é impulsionada pelos organismos oficiais, surgindo nos espaços em que a necessidade dos grupos aflora, e o Estado não tem intenção nem força para atuar. A característica da educação popular brota com o entendimento da conscientização de Paulo Freire e um profundo respeito aos saberes populares (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Historicamente, no Brasil e na América Latina, o campo da Educação Popular ganha força na vigência de “governos autoritários que reprimiam formas libertárias de educação” (BRANDÃO, 1994, apud SILVA, 2016, p. 49), vetando qualquer forma de educação que visasse a um processo de conscientização. A educação popular é parte de um processo histórico compreendido a partir do encontro de forças antagônicas em constante conflito e sempre marcado por avanços e contradições. Ao longo de sua trajetória, apresenta-se como instrumento de organização das classes populares e de construção de metodologias que fortalecem as ações dos diversos movimentos sociais.

No cenário brasileiro, a educação popular (EP) emerge entre fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a partir de “um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo” (BEZERRA, 1984, apud MACHADO, 2012a, p. 156). As atividades características dessa época visavam à instrução para o mercado de trabalho. Por outro lado, o debate acerca de uma identidade cultural permitia o nascimento de algumas experiências de educação de base e cultura. Nos primeiros anos de 1960, conforme sinalizado, destacam-se as novas formas de mobilização dedicadas à educação de jovens e adultos, protagonizadas por setores da sociedade civil organizada: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), na Paraíba; Centro Cultural da UNE e Movimento de Educação de Base (MEB), este último criado pela Igreja católica.

Reforçam-se as ideais liberais de uma educação que visa manter o poder dominante, na condição de dominador, e o oprimido, na condição de passividade/subalternidade (SILVA,

2016, p. 50). Contudo, os grupos populares, nesse contexto, propunham uma educação diferenciada; buscavam não apenas alfabetizar, mas contribuir para uma visão crítica da realidade social em que os sujeitos estão inseridos. Para Saviani (2013), os grupos populares que assumem essa perspectiva de educação popular assumem, portanto, uma nova conotação no trabalho educativo, diferentemente das atividades que vinham sendo desenvolvidas em programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos em décadas anteriores.

A mobilização dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro, emerge a preocupação com a participação política das massas, tomando consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como um instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar ao sentido de uma educação de elite, dos grupos dirigentes, dominantes, para o povo, visando o controle e a manipulação (SAVIANI, 2013, p. 317).

Assim, nasce, no país, a Educação Popular, a qual foi sistematizada por Paulo Freire, que a define nestes termos:

Substancialmente democrática, jamais separa o ensino dos conteúdos e desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta a favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja a sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual o trabalho, o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações ente educador e educando, amaciando esses relances, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, apud MACHADO, 2012, p. 157).

Na perspectiva freireana, essa forma de educação vai além da alfabetização; visa, através dos processos de alfabetização, sensibilizar e refletir juntamente com as pessoas os problemas que estão vivendo, fazendo uma leitura crítica da realidade social, a partir das histórias dos próprios sujeitos. A educação, para Freire, deve estar voltada para a conscientização e a libertação, a transformação radical da realidade, para melhorá-la, transformá-la, torná-la mais humana, permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história, e não como objetos.

Vale lembrar que outras formas de educação foram denominadas de popular. Conforme Saviani (2013), na Primeira República, a expressão *educação popular* estava

associada à instrução elementar que se pretendia ampliar para todo o país, através da implantação de escolas primárias, coincidindo com o conceito de instrução pública. E, ainda, como uma educação destinada ao povo pobre, as chamadas camadas populares da sociedade, visando à inserção destas camadas no mercado de trabalho.

Na atualidade, deparamo-nos com a necessidade de repensar a educação popular, em face dos novos desafios da conjuntura atual, como a ampliação do campo de atuação das ações da EP, saindo do micro para o macro (expandindo ações do localismo para o globalismo).

Segundo Gohn (2002), a década de 1990 foi um período de revisões para a educação popular na América Latina, marcado por revisões de teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação, perfil da atuação dos educadores, material utilizado etc. Em suma: uma revisão paradigmática. Percebemos, na conjuntura atual, uma disputa de paradigmas em todos os campos do conhecimento e, na educação, não poderia ser diferente.

Com efeito, as mudanças nos cenários políticos nacional e internacional e os contextos de crise do capitalismo têm aprofundado as desigualdades sociais inerentes ao modelo econômico hegemônico e acentuado uma das mais profundas crises políticas, econômicas, éticas, sociais, educacionais e de segurança pública da nossa história.

Contudo, o sistema capitalista ainda encontra forças para retardar o nascimento de novos projetos societários, que possam romper com o fatalismo e o imobilismo da sociedade. E, entre avanços e recuos, a educação popular continua sendo uma alternativa crítica para a fomentação de projetos educativos emancipatórios que contribuam com o protagonismo dos sujeitos para instauração da nova sociedade.

Quando falamos em Educação Popular, mencionamos um fenômeno sociocultural e uma concepção de educação. Como fenômeno sociocultural, ela faz referência a uma multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, que têm em comum uma intencionalidade transformadora. Para Carrilo (2004), na contemporaneidade, não existe uma única maneira de entender a educação popular nem uma linguagem universal sobre o que venha ser a educação popular, mas várias definições e conceitos que a definem. Há autores e estudiosos ligados a esse campo de pesquisa que nos apresentam certas definições ou conceitos sobre o que venha a ser a educação popular.

Torres (1986), por exemplo, entende que a educação popular é uma prática social que se leva a cabo no mundo popular, com a intencionalidade de apoiar a construção do movimento popular, a partir das condições objetivas dos setores populares. Já Osório (1991) afirma que a educação popular se define como uma prática social que trabalha,

principalmente, no âmbito do conhecimento, com intencionalidade, objetivos políticos, os quais contribuem para uma sociedade que responde aos setores populares.

Diante desses entendimentos, queremos balizar nosso trabalho na peculiaridade da concepção sobre educação popular desenvolvida por Paulo Freire, sendo esta escolhida como pano de fundo na tessitura do nosso trabalho acadêmico com o nosso objeto de investigação.

Neste cenário de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, situamos a nossa pesquisa no âmbito da experiência de formação para educadores da EJA desenvolvida pelo Projeto Sal da Terra, situado no município de João Pessoa, com inserção em vários municípios do Estado da Paraíba, buscando identificar como se dá a formação dos(as) educadores(as) e os fios que se entrelaçam no campo da educação popular. Detalharemos a experiência desse Projeto no decorrer do presente trabalho.

3 PROJETO SAL DA TERRA: Um Caminho Possível na Formação Continuada do(a) Educador(a) da EJA

Analisando o campo da EJA, no tocante à formação de professores, constatamos que ela sempre foi negligenciada e tratada com ações pontuais, fragmentadas e desconectadas das políticas públicas. Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha conquistado, nos últimos anos, importantes avanços no campo das políticas educacionais, percebe-se uma carência de programas de formação para professores que atuam na modalidade EJA.

O Projeto Sal da Terra, todavia, pretende contribuir nesse processo de formação, no sentido de construir saberes necessários à prática docente desses professores, auxiliando no enfrentamento das dificuldades e necessidades educacionais desse público. No decurso do nosso texto, apresentaremos o nascimento do Projeto Sal da Terra como uma estratégia de alfabetização de jovens e adultos, evidenciando o percurso formativo das educadoras, buscando analisar o processo de formação sob a ótica da educação popular, na perspectiva freireana e, ainda, a estrutura e o funcionamento, as conquistas e os limites do processo formativo.

3.1 O NASCIMENTO DO PROJETO SAL DA TERRA

Inicialmente, achávamos que o Projeto Sal da Terra era uma Organização Não Governamental (ONG). Diante, porém, das particularidades desse tipo de instituição, os coordenadores do Projeto afirmam que ele não é uma ONG. Assim, vamos chamá-lo por Projeto ou, simplesmente, por suas iniciais, PST. Apesar disso, cabe observar que ele nasceu no ano de 1989, com um grupo de freiras inseridas no meio popular da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, da comunidade Católica vinculada à Arquidiocese da Paraíba. Ou seja, surge no ano em que muitas instituições desse tipo começaram a adotar o termo ONG para se autodenominar.

A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), fundada em 1991, no Art. 2º do seu estatuto, define:

São consideradas Organizações Não-Governamentais as entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação, associação e sociedade civil, todas sem fins lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos (ABONG, 1991, apud MACHADO, 2012, p. 56).

Ademais, as ONGs são regidas por estatutos, e a ABONG não possui nenhum. O objetivo do Projeto Sal da Terra é promover o conhecimento da leitura, da escrita e da matemática a pessoas que não são alfabetizadas de comunidades do município de João Pessoa e de outros municípios do Estado da Paraíba.

O Projeto Sal da Terra nasceu em 1989, com um grupo de irmãs religiosas (freiras inseridas no meio popular) da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, da comunidade Católica pertencente à Arquidiocese da Paraíba. O seu objetivo era promover o conhecimento da leitura, da escrita e da matemática para as pessoas que não eram alfabetizadas das comunidades do município de João Pessoa – PB. As raízes inspiradoras dessa experiência estão na teologia do povo de Deus do Concílio Vaticano II e na teologia da Igreja dos pobres, motivadas por Medellín e Puebla, expressas na Teologia da Libertação e traduzidas nas práticas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) dos anos 1970.

Na vivência da experiência de Comunidades de Base e nas atividades pastorais, as irmãs Margarete Lee, Patrícia Power e Mary Jo McElroy perceberam a necessidade de formar turmas de alfabetização, tendo em vista o grande número de pessoas não alfabetizadas do bairro Jardim Veneza, no referido período. Dentre os grandes desafios que se apresentavam, destacava-se o elevado índice de analfabetismo, no período de surgimento do PST (1989). A população do município de João Pessoa, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam, no ano de 1991, era de aproximadamente 497.600 mil habitantes. O contingente populacional era decorrente das migrações do campo para a cidade, em razão de as pessoas buscarem melhores condições de vida ou mesmo fugirem da seca e da falta de trabalho. Por se encontrar entre os estados mais pobres da região Nordeste, a Paraíba apresentava os seguintes índices: IDH, 0,551; Mortalidade Infantil, 59,4%; Taxa de Analfabetismo, 17,35% (1991). Esse quadro dificultava a participação da comunidade nas atividades de liturgia propostas pelas irmãs religiosas.

Na tentativa de dar respostas às necessidades dessas comunidades, foram criadas duas turmas de alfabetização para jovens e adultos: uma no bairro de Jardim Veneza e outra na comunidade Bola na Rede, na cidade de João Pessoa.

O grupo inicialmente não tinha nome. Desenvolvia as atividades de alfabetização sem nenhuma nomenclatura. Posteriormente, foi escolhido o nome Projeto Sal da Terra, em virtude da inquietação que surgia nas reuniões quando os demais membros se referiam ao “grupo de Keite”. Essa situação motivou a escolha de um nome que os representassem.

Ao ser questionada sobre o histórico do Projeto, vejamos, a seguir, o que responde uma das coordenadoras:

A gente se apresentava como grupo de Keite, era muito chato, então foi colocado para o grupo, onde decidimos pelo nome Sal da Terra. O grupo que iniciou a experiência foi formado pelas irmãs Margarete junto com Patrícia e Jô e posteriormente Keite assumiu as atividades do Projeto, também irmã da mesma congregação (Coordenadora 4).

Nascia, então, o Projeto Sal da Terra, com a finalidade inicial de oferecer uma oportunidade de educação para jovens e adultos, nas comunidades periféricas do município de João Pessoa. Posteriormente, foi sendo ampliada para cidades circunvizinhas.

O Projeto Sal da Terra é uma estratégia de alfabetização de Jovens e Adultos. Junto aos/as seus/suas educandos/as, os/as educadores/as desenvolvem uma prática pedagógica muito diferente daquelas utilizadas pelas organizações governamentais, visto que apresentam elementos advindos da Educação Popular (diálogo, participação e práxis), e não da educação formal, desenvolvida nas escolas de nosso país, também denominada de “educação bancária”, na perspectiva freireana.

Sabemos que existem diversas experiências de formação de Educadores de Jovens e Adultos desenvolvidas por ONGs ou programas governamentais. No entanto, o Projeto Sal da Terra tem apresentado, ao longo dos seus 27 anos de existência, uma formação que ultrapassa o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, propondo-se a oferecer aos educadores(as) da EJA espaços de reflexão-ação sobre seu processo educativo. Compreendendo que a formação é permanente e que o educador ou educadora se forma a partir das vivências cotidianas, nos espaços onde estão inseridos – seja no trabalho, seja na igreja, nas lutas por melhores condições de moradia, transporte, saúde, alimentação, segurança –, todos esses momentos são marcados por muita aprendizagem: “Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias mistura-se a vida com a Educação” (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A iniciativa pretendia atender às necessidades daquela comunidade e contribuir para a superação de certas dificuldades oriundas da ausência de alfabetização, tais como: pegar o ônibus para o trabalho, ler a receita, a bula dos medicamentos, as embalagens dos produtos, a letra da música que marcou sua vida etc.

Dessa maneira, o principal objetivo era possibilitar, ao público constituído de jovens e adultos, o ingresso no processo de escolarização e a oportunidade de dominar a funcionalidade social da língua, desenvolver o raciocínio matemático, bem como suas

capacidades intelectual, crítica e política, tornando-se pessoas capazes de ler o mundo. A esse respeito cabem as seguintes palavras do educador Paulo Freire:

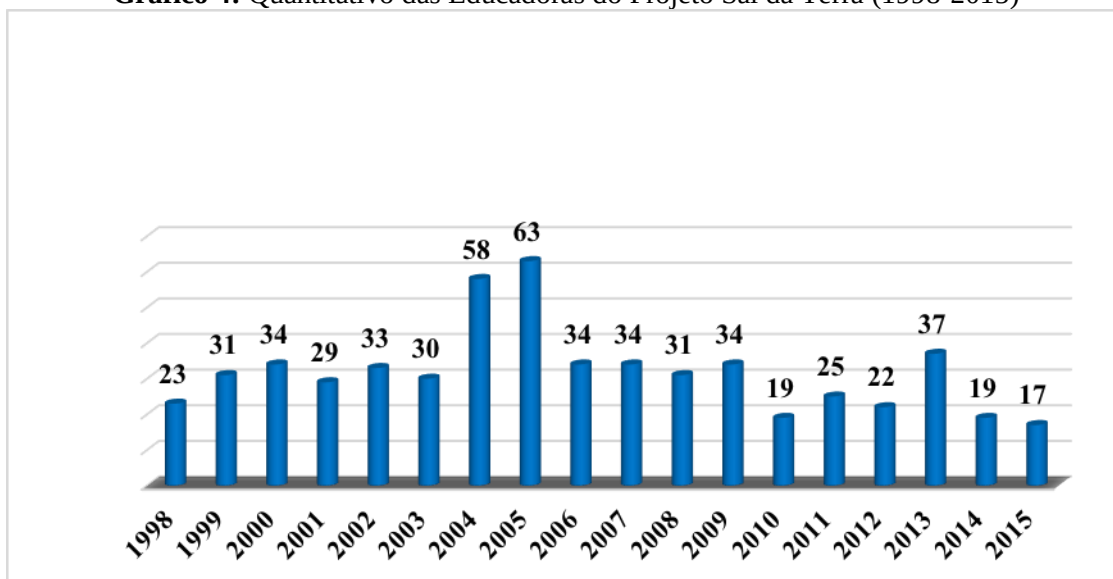
Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção de conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (FREIRE, 1996, p. 59).

Hoje, como ontem, as posições de Paulo Freire a respeito do ato de alfabetizar ganham força e nos provoca a ultrapassar o simples ato de ler e escrever e nos conduz a outras práticas sociais, imprimindo novas relações, conhecimentos, formas de linguagem e bens culturais. As práticas educativas precisam imprimir nos educandos(as) situações concretas de produção de significados, tanto na leitura quanto na produção de textos.

Por isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma imposição realizada pelo(a) educador(a). É preciso que sejam criadas as condições para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos aprendizes, baseadas em princípios que articulem o saber teórico e o saber que os sujeitos da EJA trazem para a sala de aula. Os momentos de planejamento nas formações dos educadores orientavam para a construção de um plano de aula que considerasse a realidade dos educandos, no tocante, aos seus contextos políticos, econômicos e culturais.

A partir de levantamento feito nos arquivos do PST, constatamos que, ao longo dos 27 anos, foram criadas turmas de alfabetização em 25 municípios⁸ do Estado da Paraíba, contando com 10.710 educandos/as inscritos/as e mais de 500 educadoras, não localizamos nenhum registro sistematizado dos egressos. Com essas informações, foi possível montarmos o Gráfico 4 que expressa o quantitativo de educadores e educadoras que participaram do Projeto no período de 1998 a 2015.

⁸ Municípios de atuação do Projeto desde a criação: Alagoa Grande, Alhandra, Bayeux, Caaporã, Cabedelo, Caldas Brandão, Conde, Cruz do Espírito Santo, Curral de Cima, Gurinhém, Itapororoca, Jacaraú, João Pessoa, Juripiranga, Mamanguape, Pedras de Fogo, Pedro Régis, Pilar, Rio Tinto, Santa Rita, Sapé, Serra Redonda, Salgado de São Félix, Sobrado, Riachão do Poço.

Gráfico 4: Quantitativo das Educadoras do Projeto Sal da Terra (1998-2015)

Fonte: Elaboração própria. Levantamento realizado na sede do Projeto em João Pessoa, junho de 2016.

Notamos que, alusivamente aos anos 2004 e 2005, o gráfico apresenta um número crescente de educadoras; segundo relato da coordenadora, esse acréscimo foi resultado da parceria firmada, em 2003, com o Governo Federal através do Programa Brasil Alfabetizado, quando foi possível cadastrar um maior número de turmas. As informações referentes aos anos anteriores não se encontram registradas nos arquivos.

3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO

O Projeto Sal da Terra está sediado, e funciona numa sala alugada, no prédio do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (SINTRICON/PB). Nesse local, ocorre a formação pedagógica dos/as educadores/as, em momentos individuais e coletivos, atualmente, em 11 salas de aula, que variam conforme os recursos disponíveis no Projeto oriundos das parcerias estabelecidas a cada ano. As turmas funcionam em várias comunidades periféricas da cidade de João Pessoa e municípios circunvizinhos.

As aulas acontecem de segunda a sexta-feira, com carga horária de 10 horas diárias, nos turnos da tarde (10%) e noite (90%). Esse contexto varia de acordo com a realidade das comunidades, instaladas nos salões paroquiais, sedes de associações de bairro e nas escolas oficiais de ensino que apresentem espaços ociosos no turno da noite. O número médio de alunos por turma oscila entre 15 e 20 alunos.

3.3 SUSTENTABILIDADE DO PROJETO SAL DA TERRA

A sustentabilidade do PST tem sido garantida, ao longo dos anos, com fontes de financiamento de origens nacional e internacional, com o intuito de angariar recursos para a continuidade de suas ações. Esses recursos são destinados ao funcionamento das estruturas física e pedagógica necessárias às atividades dentro e fora da sala de aula. Atualmente, a Mísean Cara, entidade Irlandesa, financia as ações do Projeto. Também, há parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba através do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Segundo a coordenadora 3 do PST, os recursos do PBA, para as ações referentes ao ano de 2016, não foram disponibilizados, provocando muitos transtornos, inclusive comprometendo ações do Projeto. Outra fonte de financiamento é o Programa Ler, Entender e Fazer. As parcerias com as entidades civis internacionais e nacionais e, também, com os poderes públicos nacional e estadual (secretarias estadual e municipal de educação) têm sido fundamentais para viabilizar, do ponto de vista financeiro, a realização das atividades pedagógicas face às despesas com sala de aula, no tocante ao material didático para o desenvolvimento das atividades de alfabetização com a turma, recursos para deslocamentos dos educadores para os encontros de formação quinzenais, e ainda, um complemento da bolsa, no valor de duzentos reais, que complementa junto com o recurso da parceria do PBA o valor da bolsa de seiscentos reais (R\$ 600,00), aos(as) educadores(as).

Atualmente, o PST conta com o financiamento da Trocaire e Mísean Cara da Irlanda, do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Programa de apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento a Educação de Jovens e Adultos (PEJA) que atende duas turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Com relação à parceria com o PBA, até a data de 28 de março de 2017, a coordenação informou que não havia previsão de início do Programa. Importante frisar que, mesmo o PBA não tendo iniciado, o PST não deixou de realizar atividades de alfabetização com as turmas da EJA, no início do ano letivo, com recursos provenientes da Irlanda⁹.

⁹ Parceria com uma Instituição religiosa católica através de articulação por parte de uma das coordenadoras que mora na Irlanda e possui vínculos religiosos.

3.4 LINHAS DE ATUAÇÃO

As ações desenvolvidas pelo Projeto se configuram em dois campos de atuação: alfabetização e formação do(a) educador(a). O trabalho de alfabetização com jovens e adultos, no qual se priorizam temas que, antes de tudo, fazem parte das experiências do cotidiano de homens e mulheres das comunidades periféricas, resulta das experiências de vida, das necessidades, das dificuldades e esperanças de um futuro melhor vislumbrado no regresso às salas de aula. A formação dos(as) educadores(as) acontece de forma sistemática, sendo acompanhados(as) de quatro maneiras: a) individualmente, em momentos de atendimento semanal, que acontecem na sede do Projeto; b) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais, aos sábados; c) através das visitas pedagógicas; e d) na sistematização da prática pedagógica, através de relatórios diários, semanais e quinzenais entregues à coordenação do Projeto. Sobre as formas de acompanhamento formativo das educadoras, iremos explicitar mais detalhadamente no tópico a seguir.

3.5 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO SAL DA TERRA

Partimos da compreensão de que o Projeto Político Pedagógico de uma escola ou entidade orienta suas ações, aonde se deseja chegar e quais os resultados que se pretende alcançar. Para isso, ele orienta na escolha dos caminhos que devem ser seguidos, além disso, ele acompanha a sociedade, a escola e suas finalidades culturais e sociais de formações profissional e humanística, sendo fundamental revisitá-lo para refletir sobre ele e refazê-lo sempre que se fizer necessário.

A autora Veiga (2011) define o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dá a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2011, p. 110).

Nessa ótica, é importante que todas as pessoas envolvidas tenham clareza dos objetivos, metas e ações a serem realizados, levando-se em consideração o referido Projeto,

não podendo tal cumprimento ser responsabilidade apenas de uma gestão ou coordenação pedagógica; todos precisam estar envolvidos e se colocar na posição de participantes ativos na/da construção do processo.

O Projeto é chamado de político-pedagógico porque está imbuído de uma concepção que define e orienta o conjunto de suas ações. Nessa direção, ela pode reforçar o discurso da “educação bancária”, ou pode colaborar efetivamente para a gestação de uma outra educação possível, libertadora e emancipadora executada a partir de seus educadores, educandos, coordenação pedagógica e colaboradores da ação educativa.

Ele é, portanto, um instrumento que expressa efetivamente nas ações desenvolvidas pela comunidade escolar sua compreensão e entendimento de mundo, sociedade e educação.

A proposta pedagógica desenvolvida para formação dos educadores alfabetizadores do PST está organizada em dois formatos: A formação inicial e a formação continuada.

A Formação inicial, que também envolve a seleção dos educadores do PST, acontece em quatro módulos complementares, com duração de quarenta horas. O primeiro deles tem como objetivo trabalhar a **Identidade individual e de grupo**, contextualização do Projeto, estrutura e funcionamento; **Identidade dos alunos de EJA** e traçar o perfil sócio-histórico dos alunos da EJA no Estado da PB; **Identidade da EJA**: Origem, história e configuração da EJA na última década. O segundo visa discutir as **metodologias do trabalho em EJA**; o terceiro refere-se às discussões teórico-metodológicas de **Planejamento e Avaliação em EJA**; e o quarto e último módulo trata das **Ações planejadas**, reflexão sobre a prática.

O processo de Formação continuada dos educadores e das educadoras do PST acontece de quatro formas: a) individualmente, em momentos de atendimento semanal que se dão na sede do Projeto; b) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais, aos sábados; c) através das visitas pedagógicas; e d) na sistematização da prática pedagógica, que se dá a partir de registros diários, entregues quinzenalmente à coordenação do projeto.

A formação individual dos educadores é o momento em que a coordenação pedagógica acompanha de forma mais direta o resultado do trabalho em sala de aula de cada educador/a.

O Projeto, ao longo dos anos, tem buscado contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os/as educandos/as e a formação vivenciada com estes, expressem, de fato, um desejo crítico e concreto de busca pela melhoria da qualidade de vida.

Os educadores e as educadoras são motivados/as a se capacitarem para agir diferente do que aprendeu na escola. A compreensão que orienta a ação educativa é de que o/a aluno/a não é um depósito vazio, que não sabe nada; vê o seu aluno/a como um sujeito ativo no

processo, alguém capaz de transformar-se continuamente e, nesse movimento individual, também cria condições para a transformação do outro; alguém que está aberto ao desafio e confiante no trabalho que desenvolve, que acredita no seu potencial e no do/a seu/sua aluno/a; enfim, que busca preencher a afirmativa criada por Paulo Freire quando disse que a Educação é um processo coletivo e solidário e que nunca acontece de forma isolada. Nos termos do autor: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 13).

A formação coletiva com as educadoras consiste em encontros quinzenais que acontecem no primeiro e no terceiro sábados de cada mês. No primeiro sábado, o trabalho é realizado em dois turnos e consiste na execução de oficinas com conteúdos temáticos de linguagem, matemática e estudos sociais e da natureza. Dependendo da necessidade ou do momento do trabalho nas salas de aula, esse dia também pode ser reservado para a reflexão de textos teóricos, que alimentam as necessidades do/a educador/a, partindo das dificuldades percebidas e relatadas nas experiências vividas em sala de aula. No terceiro sábado, os encontros acontecem pela manhã e o tempo é destinado ao relato de experiências em sala de aula e a produção coletiva de atividades relacionadas aos conteúdos mobilizados durante a semana junto aos educandos e educadas, sendo essa estrutura formal dos encontros flexível às demandas e necessidades do grupo de educadores/as, que previamente são consideradas pela coordenação pedagógica em seus momentos de planejamento da formação (PPP, 2007/2008).

Foto 1: Formação quinzenal com as educadoras ESPEP¹⁰



Fonte: Arquivo do Projeto Sal da Terra, março 2010.

¹⁰ Significado da sigla ESPEP- Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba

As visitas pedagógicas constituem outro momento da formação, sendo desenvolvidas a partir do acompanhamento do/a educador/a em sua sala de aula. É nesse momento em que as dificuldades, muitas vezes, afloram e, quando possibilitado ao coordenador pedagógico percebê-las, o processo avança e, então, essas dificuldades são discutidas com os/as educadores/as na formação individual, através de retorno verbal e/ou escrito, além de serem remetidas para as oficinas quando são transformadas em conteúdo da formação coletiva.

A sistematização da prática pedagógica complementa o conjunto dos elementos constituintes do processo formativo. O/a educador/a é orientado/a a registrar sua prática pedagógica desde o momento em que planeja até a sua execução e avaliação. Primeiramente, registra o que foi planejado; depois, o que aconteceu, a partir do planejado, considerando sua ação e a dos alunos dentro do processo e, finalmente, registra sua reflexão sobre as facilidades e dificuldades de ambos, o que lhe garante um trabalho mais eficaz a cada semana. De posse desses registros, a coordenadora pedagógica pode fazer um acompanhamento à distância da prática do/a educador/a e, mais uma vez, reorientar os processos formativos, nos momentos individuais, com cada educador/a, e nos coletivos, com todo o grupo.

Compreende-se que todo o processo de ensino-aprendizagem necessita ser acompanhado por meios que possibilitem uma observação continuada do alcance dos objetivos propostos, a partir do planejamento das atividades. Sendo assim, o acompanhamento avaliativo dar-se-á desde o primeiro momento em que acontece a mobilização dos educandos/as, obedecendo à seguinte sistemática, conforme o PPP (2008) apresenta:

- a) Visitas às comunidades;
- b) Levantamento da demanda efetiva por meio de pesquisa feita pelo educador/a;
- c) Atividades de avaliação diagnóstica dos níveis de escolaridade;
- d) Abertura de dossiê escolar por aluno, constando a formação inicial e um conjunto de atividades que foram desenvolvidas ao longo do processo pedagógico, garantindo uma visão geral da aprendizagem do/a aluno/a no final do ano letivo;
- e) Avaliação sistemática dos conteúdos e do processo é desenvolvida com a colaboração da equipe pedagógica;
- f) As visitas pedagógicas são feitas às salas de aula o que permite acompanhar o desenvolvimento do/a educador/a em sala de aula;
- g) Auto-avaliação dos/as educandos/as promovida pelos/as educadores/as em sala de aula, como forma de observar as aprendizagens conquistadas.

Essa sistemática de Formação de Educadores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo Projeto Sal da Terra, seguido de uma sistemática metodológica,

resultou no Prêmio Medalha Paulo Freire¹¹, no ano de 2006, concedida pela Secretaria de Educação Continuada do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por atender aos critérios estabelecidos no edital de concessão Medalha Paulo Freire.

Consideramos de extrema importância mencionar as afinidades formativas da experiência de alfabetização do PST com o Projeto Escola Zé Peão¹², o conjunto de atividades pedagógicas apresentadas durante o trabalho expressa essas afinidades.

4 COSTURANDO A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, abordaremos a trajetória das políticas públicas da formação de professores do Brasil, apresentando os contextos que contribuíram para a conquista desse campo educacional. Ainda, teceremos sobre os dispositivos legais relacionados à Formação de Professores e sobre os avanços e retrocessos na efetivação dessa política, no âmbito das formações inicial e continuada, em particular, dos professores da EJA.

4.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As legislações educacionais sobre a formação dos professores no Brasil obtiveram um significativo avanço após a constituição de 1988, pois reconheceram a educação como um direito assegurado a todo cidadão, definindo explicitamente a quem confere essa obrigação, conforme expressa no Art. 205 da referida Constituição:

A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

Outro aspecto a ser considerado é a efetivação da educação básica por parte do Estado, concebida como um direito público subjetivo. Significa dizer que não depende de

¹¹ O Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no uso da delegação de competência que lhe foi conferida pelo Ministro de Estado da Educação por meio da Portaria nº 227, de 12 de março de 2009, concede a Medalha Paulo Freire para contribuições e experiências que sejam relevantes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

¹² Projeto Zé Peão, é uma parceria da Universidade Federal da Paraíba com o Sindicato dos trabalhadores da Indústria e comércio e Imobiliário de João Pessoa, onde bolsistas e voluntários vão aos canteiros de obras para alfabetizar os trabalhadores.

regulamentação para sua efetividade, pois permite ao seu titular acionar a autoridade competente para executar o que deve quando negado.

Diante das conquistas legais referendadas pela constituição de 1988, destacam-se os instrumentos jurídicos que vêm respaldando a política de formação de professores no Brasil, a exemplo do que consta no art. 206 da Constituição, inciso V, que versa sobre a valorização dos profissionais da educação escolar. Princípio esse que foi contemplado na LDB-Lei 9.394/96, mais precisamente no Título VI, intitulado “Dos Profissionais da Educação”, abrangendo o art. 61 ao 67.

O Art. 62, formação docente, prevê que:

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

A Lei nº 9.394/96, como já se viu, estabelece que a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação. Alterações são propostas para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.

Contudo, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, “quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42).

Segundo Cury (1996), acontecimentos importantes contribuíram para a emergência de institutos superiores, entre eles, a presença do Brasil na Conferência de Jomtien e a iniciativa de governos estaduais com um apoio de um novo ator importante que foi a Criação do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Concernentes aos Institutos Superiores de Educação, a LDBEN, no Art. 63, assevera que caberá a eles:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a 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.

A questão aqui versada está relacionada à necessidade de formação para os professores em nível superior, visto que, nesse período de 2006, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos), no Brasil, possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Assim sendo, seria necessário tempo, esforço e financiamento para chegar a formar esses docentes em nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, em seu Art. 61, garante direitos e estabelece diretrizes sobre a formação docente:

- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
- I associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
 - II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Face às diversas mudanças ocorridas na trajetória histórica que culminou na consolidação das bases educativas hoje existentes, a formação do professor constitui base singular na qualidade dos professores; esta, portanto, torna-se o eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos desenvolvam um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e propor mudanças nos ambientes onde estão inseridos.

No entanto, todas essas conquistas adquiridas no campo da Educação Brasileira para a Educação e para os profissionais da Educação enfrentam, no momento atual, significativos desmontes das políticas públicas decorrentes da Lei aprovada nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do ensino médio e das diretrizes sobre a formação docente. Essa lei altera a LDBEN, o Fundeb, a CLT; ademais, “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e exclui Universidades como lócus de formação docente e, ainda, estabelece a Base Nacional Comum Curricular como referência para os currículos dos cursos de formação docentes”.

A Base Nacional Comum Curricular define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação expressos no art. 36.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: nas áreas do conhecimento; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Ainda com relação à reforma, a referida lei admite profissionais com o notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino em que tenham atuado para exercer a docência no ensino médio como atesta o artigo 61, parágrafo IV, da Lei n. 13.415 da reforma no ensino médio, conforme apresentamos em seguida:

Art. 61. Estabelece a atuação do notório saber e outros profissionais no ensino médio

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Os referidos artigos mencionam sobre as mudanças ocorridas na Educação decorrentes da lei que estabelece a Base Comum Nacional Curricular e a lei do notório saber que determina as diretrizes para uma nova atuação dos profissionais no campo educacional.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial é parte do processo formativo que fundamenta o início da construção da identidade do futuro professor; ela deve preparar os educadores para sua inserção em processos educativos, principalmente nas redes de ensino público. Esses cursos têm como um de seus objetivos colaborar para a aquisição de saberes e competências consideradas bases fundantes para a profissão de professor.

Enquanto dispositivo legal, identificamos o Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, que regulamenta a formação inicial de professores para a Educação básica no Brasil. Esse parecer institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciaturas de graduação plena”. O artigo 1º expõe “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Conforme o Parecer CNE/CP 09/2001, nos incisos de I ao VII, do artigo segundo, encontram-se orientações para nortear a organização curricular do processo formativo inicial dos professores, os quais devem contemplar:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos desenvolvidos dos conteúdos curriculares;
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Diante do exposto, indagamos como vem se dando a preparação desses educadores? Quais as instituições formadoras de professores têm, de fato, assumido essa proposta curricular, na perspectiva de contribuir efetivamente para a formação dos educadores e avançar na qualidade da Educação? O que se percebe é que nem sempre essas ações são colocadas em prática. Todavia, os enunciados expressam muito sobre o que se tem pensado sobre a formação de professores.

A esse respeito, faz-se necessário que se coloque constantemente a prática como elemento formativo, pois a profissão do professor combina diariamente elementos da teoria e da prática. Nesse caso, Imbernón (2011, p. 63) aponta que “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações das situações”.

Portanto, entendemos que, para além da finalidade de se conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, dos cursos de formação inicial se espera que estes formem o professor ou que colaborem para a sua formação (PIMENTA, 2012). Portanto, às licenciaturas é atribuída a responsabilidade de subsidiar os futuros pedagogos com conhecimentos específicos para sua atuação profissional.

Ao se considerar a prática como elemento formativo dos professores nos cursos de licenciatura, a autora afirma que “a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela”. Os futuros profissionais da educação precisam aprender todos os aspectos da profissão docente, e não somente o conhecimento profissional.

Assumir a atividade docente requer um arcabouço de competências e habilidades; por isso, seja na formação inicial, ou na formação continuada, é preciso preparar professores que

assumam uma atitude reflexiva em relação às condições que os influenciam e tenham a capacidade de compreender que suas ações podem colaborar para a construção de um projeto humano emancipatório ou para a permanência das situações de opressão e injustiça.

Conforme afirma Pimenta (2012, p. 47):

Embora o trabalho docente se desenvolva em instituições burocráticas e hierarquizadas onde o professor depara-se, muitas vezes, com diversas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. O trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade.

Finalmente, chegamos ao fio condutor de nossa discussão, a saber, a necessidade de se repensar a formação do magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano. Segundo Tardif (2014), essa tem sido a ideia perseguida em todas as reformas realizadas para formação dos professores nos diversos países da última década. “Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23). Diante da especificidade da formação docente, a formação inicial pressupõe uma contínua formação durante toda a vida profissional.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Concernente à formação continuada, esta é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Para isso, as tentativas mais ricas e sugestivas são as de articulação entre teoria e prática; uma íntima relação entre o conhecimento adquirido nas instituições e a sua prática cotidiana nos espaços escolares contribui efetivamente para a formação docente.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, recentemente instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, norteia a possibilidade de articular ações de Educação Continuada dos docentes entre os três níveis de gestão: União, estados e municípios. O referido decreto procura organizar, em regime de cooperação entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formações inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica. E a Resolução CNE/CP

nº 2, de 01 de julho de 2015, dispõe no Art. 16, do capítulo VI “Da Formação continuada dos Profissionais do magistério”, as dimensões formativas dos profissionais do magistério:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Consequentemente, trata-se de pensar a formação continuada como um projeto global, baseado em conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos e culturais. Uma formação que contemple as particularidades do trabalho docente nas suas várias dimensões.

As novas tendências de investigação sobre formação de professores valorizam o que denominam como professor reflexivo, entendendo-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Isso significa dizer que sua formação deve ser pensada como um *continuum* de formação inicial e continuada conforme aponta. Conforme esclarece Pimenta (2012, p. 32), “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Essa tendência ou concepção de formação continuada aponta para a necessidade de uma nova perspectiva de formação continuada que propicie aos professores autonomia para o exercício da sua profissão. Apoiando-se nas ideias colaborativas de vários autores em suas investigações realizadas em diferentes países, Nóvoa (1992, p. 25 apud PIMENTA 2012, p. 32) propõe “a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Segundo Pimenta (2012), é preciso considerar três aspectos da formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Implica dizer que a formação do professor passa pela mobilização de vários tipos de saberes e que os conhecimentos adquiridos pelo professor nos cursos de formação profissional são insuficientes para dar conta da demanda cotidiana do seu trabalho, portanto, faz-se necessário uma formação continuada que contribua para o desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, a fim de atender às expectativas da comunidade escolar e da sociedade

As reflexões sistematizadas no presente trabalho opõem-se à racionalidade técnica, perspectiva excessivamente centrada em disciplinas e aspectos curriculares, em que os professores atuam como meros transmissores da ideologia dominante.

Acreditamos na importância da formação continuada para os professores como um dos pilares da escola de qualidade e, conscientes do valor dessa formação como espaço de reflexão crítica sobre a prática, questionamos sobre os tipos de ações de formação continuada comumente ofertadas pelas Secretarias de Educação, muitas vezes, denominadas como “treinamento”, que consistem, geralmente, em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância. Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, sobre os saberes necessários à prática educativa, fornece certas pistas para nossa reflexão sobre a importância da formação integral do ser humano e os riscos dos processos formativos que visam apenas o treinamento. Nos termos do autor:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução ao puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento de falar com, nem sequer é ensaiado (FREIRE, 1996, p. 44).

O treinamento configura-se como algo meramente tecnicista, não se preocupando com os contextos em que os professores estão inseridos. A formação continuada, pelo contrário, expressa um processo de desenvolvimentos pessoal e profissional na relação que estabelece com os sujeitos participantes do processo educativo. A formação continuada, em nossa concepção, não pode ser esporádica ou descontínua; precisa ser permanente e sistemática.

Por conseguinte, a formação continuada de professores objetiva promover, nesse profissional, mudanças em sua prática nas suas várias dimensões, a saber, pedagógicas, científicas, culturais e interpessoais. Mas isso só será possível se a formação contemplar uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, que permita que os professores reflitam na e sobre a prática.

5. DELINEANDO UMA ANÁLISE

Neste capítulo, apresentaremos a análise sobre os dados coletados. Para melhor compreendê-los, optamos por organizar o presente capítulo em 3 tópicos. No primeiro, apresentamos as categorias de análise da pesquisa. No segundo, expomos as ideias de Paulo Freire presentes no processo formativo. Por último, no terceiro tópico, lançamos um olhar reflexivo e crítico sobre os relatórios selecionados das educadoras, com a nossa inferência sobre as aprendizagens e limites do processo formativo do Projeto Sal da Terra para as educadoras e para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

5.1 APRESENTANDO AS CATEGORIAS

Neste tópico, dedicamo-nos à análise dos dados coletados e organizados em três eixos temáticos: Educação Popular; Elementos Constitutivos da Educação Popular Presentes no Processo Formativo do PST; Aprendizagens e Contribuições do Processo. Evidenciamos, nessa formação das categorias, o entrecruzamento das entrevistas com as demais informações colhidas e documentos analisados. Esse entrelaçamento entre as fontes diversas permitiu configurar um panorama sociopolítico e pedagógico do objeto em estudo.

A educação popular emergiu como categoria teórica do nosso estudo a partir das várias leituras sobre a temática e sobre o Projeto Sal da Terra, as quais foram sendo alinhadas ao processo de levantamento de dados no decorrer da pesquisa. Dessa forma, compreendemos que tal constituição se deu como um conjunto de observações emergidas da fala dos sujeitos, da vivência, perspectivas, propósitos, valores e significados do próprio mundo-vida da pesquisadora. Pretendemos, no que diz respeito à referida categoria, apresentar a compreensão das educadoras acerca da expressão *Educação Popular*. Com relação à segunda categoria construída, a saber, os elementos da educação popular presentes no processo formativo do PST, procuramos averiguar os indícios da educação popular presentes na formação das educadoras. Já com relação à terceira e última categoria, analisamos as aprendizagens e contribuições dessa experiência formativa para as educadoras da EJA.

5.1.1 Educação Popular

Nas palavras de Brandão,

Educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização [...], realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares (BRANDÃO, 2012, p. 101).

Por conseguinte, falar sobre educação popular é falar, impreterivelmente, sobre o educador Paulo Freire (1921–1997), que trouxe importantes reflexões sobre a maioria da população perversamente excluída do sistema capitalista, contribuindo, efetivamente, para esse campo da educação. Nessa direção, iniciamos nossas inferências acostadas no pensamento de Freire sobre educação, que a compreende como: “um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (FREIRE, 2002, p. 74). E acrescenta:

Como um paradigma educacional, cuja metodologia visa atuar com o povo e nunca para o povo; como uma educação que parte dos níveis de percepção em que se encontram os educandos, os grupos populares, e com eles ir avançando e transformando em rigor científico o que era, no ponto de partida, senso comum (FREIRE, 2002, p. 83).

Tecendo os fios dessa mesma concepção, abordamos as educadoras, questionando: O que é Educação Popular? Com base nas entrevistas, percebemos certos elementos presentes em sua fala, destacando as categorias latentes, tais como contexto, diálogo, cidadania e participação, ao passo que sentimos, também, a ausência de categorias importantes da educação popular como práxis e conscientização.

Nesse sentido, no relato das educadoras, as categorias que aparecem com maior incidência na formulação da concepção sobre a educação popular.

Com referência ao contexto do processo educativo, corroboramos com o pensamento de Freire que acredita na educação contextualizada, compreendendo o ser humano como um sujeito de múltiplas relações no mundo e com o mundo: “daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade” (FREIRE, 1999, p. 21). Sobre o assunto, assim se posicionam as educadoras:

A Educação Popular, pra mim, ela valoriza muito a questão do eu, do saber do educando dentro de um contexto social em que se vive (Educadora 4).

Compreendo que a educação popular é aquela que trabalha a educação considerando os contextos sociais da escola e dos alunos” (Educadora 8).

Entendemos a sala de aula como um espaço de vivências, sendo, portanto, imprescindível considerar o contexto social, político e econômico de cada sujeito envolvido no processo educativo. Contudo, cabe ressaltar que a maioria das educadoras abordadas relata o contexto apenas em nível local, desvinculado das questões macro da sociedade.

A lógica que prevalece nessa assertiva reflete uma ideologia disseminada pelo sistema capitalista. Segundo Gómez (2002), ela reforça a dinâmica acumulativa do capital e avança nas estratégias de controle social. Ocorre que, ao se pensar sobre as questões sociais apenas em nível local, desarticuladas das questões macro, perde-se a dimensão da totalidade social.

Nesse sentido, o contexto dos sujeitos envolvidos no processo educativo constitui fator fundamental no processo, como demonstra Freire (1989):

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto (FREIRE, 1989, p. 19).

Para o autor, o contexto social do educando e da educanda é cenário fecundo de aprendizagem, no qual o educador ou educadora é facilitador/a do processo educativo, partindo de experiências já acumuladas para a construção do saber. Por isso, não podemos pensar no processo educativo de maneira focalista, todavia, sim, numa perspectiva de totalidade, compreendendo os fenômenos políticos, sociais e econômicos que compõem a vida em sociedade. A visão focalista da realidade contribui para uma compreensão fragmentada e irreal do mundo, ao passo que a visão da totalidade supõe uma percepção crítica da sociedade como um todo. Por conseguinte, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68), ambos, tornando-se sujeitos e protagonistas do processo educativo.

Destacamos, ainda, na fala da educadora 3, o conceito de EP como “uma forma de ajuda”. Ela reforça a ideia de educação popular para Jovens e Adultos como uma “caridade”.

Mesmo sendo reconhecida como uma modalidade de ensino, a EJA não possui reconhecimento por parte de certos profissionais que atuam com esse público. Na continuidade da entrevista, a mesma educadora aprofunda o conceito sobre EP, dizendo que “educação popular visa construir uma consciência crítica, social e transformadora”. Percebemos que seu relato expressa uma contradição, em particular, quando ela inicia sua fala apontando a questão da caridade e, posteriormente, atribui o caráter crítico da EP. Acreditamos que essa visão da educadora pode estar atrelada ao fato de o Projeto Sal da Terra ser um projeto filantrópico.

No que diz respeito à categoria diálogo, esta foi mencionada por três educadoras, ao fazerem alusão ao conceito de EP, identificando-a como uma das principais categorias da EP.

A existência de um clima dialógico necessita de um componente especial do diálogo, a palavra. Segundo Freire (1987), a dialogicidade é composta por duas dimensões que estão intrinsecamente ligadas, a saber, ação e reflexão. Estas precisam estar intimamente articuladas para o surgimento da palavra autêntica, a qual implica a práxis, composta de ação e reflexão. Sem esta fusão, o diálogo se torna meramente palavras jogadas ao vento. Se for inautêntica, oca e esgotada de sua dimensão de ação, sacrificada automaticamente, a reflexão se transforma em “blá, blá, blá”. Além disso, a palavra pode se tornar puro ativismo, ação pela ação, se minimizada a reflexão. Ainda segundo Freire (1987, p. 79), “não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens”. Assim, o diálogo deve ser ato de coragem, além de ser também compromisso com as mulheres e com os homens. Para que o diálogo aconteça, de acordo com Freire, é preciso que haja uma junção de elementos, além da ação e da reflexão, da fé, do amor, da humildade e da esperança profunda nos homens e mulheres.

Nas entrevistas realizadas com as educadoras, a categoria diálogo está posta em seis conceitos utilizados por elas ao definirem o que é EP, o que nos faz refletir que a maioria delas compreende a categoria diálogo como elemento imprescindível na educação popular.

As falas a seguir das educadoras, envolvendo a formulação do conceito sobre EP, comprovam nossa inferência:

[..] Educação Popular é aquela que envolve o nosso conhecimento e a dos educandos, valorizando os saberes e estabelecendo um diálogo para a construção de novos saberes (Educadora 2).

[..] a EP traz possibilidade de uma maior aproximação com os educandos através do diálogo, respeitando a vivência dos educandos e a realidade da comunidade (Educadora 8).

[...] a EP contribui para criar um ambiente de confiança na construção do saber, todos estão dando sua opinião, interagindo no processo (Educadora 7).

Como podemos perceber nas falas em destaque, a categoria diálogo é fundamental na construção dos ambientes de aprendizagens, sendo necessário, portanto, instaurar um clima de confiança entre todos os participantes, para que a palavra verdadeira seja pronunciada. Assim, o diálogo vai se fazendo cada vez mais companheiro do processo educativo.

Nesse sentido, nas falas das entrevistadas, percebemos a presença, ainda que incipiente, da categoria diálogo, a reiterada valorização do exercício do diálogo como condição necessária à prática da educação popular. Conforme a Educadora 1 relata: “cada um tem direito de dizer a sua palavra, a sua opinião; na sala de aula todas as pessoas podem dizer o que pensa, falar mesmo sua opinião, mesmo que seja diferente. Pra mim, isso é educação popular”. É bem nessa perspectiva que Freire (1987) compreende a EP, proposta que não pode ser entendida como uma experiência solitária, mas que se dá entre semelhantes e mesmo entre diferentes, não antagônicos.

Convém mencionar a categoria cidadania, que aparece na fala das entrevistadas ao definir sua compreensão sobre o conceito de Educação Popular. A educadora 2 destaca que, “Falar de educação popular é falar de cidadania, porque ambas defendem a igualdade de direito entre as pessoas”. As inferências das educadoras 3 e 4 vão na mesma direção. A primeira diz que a EP “[...] é uma forma de promover a cidadania, de ter vida digna com respeito aos nossos direitos” (Educadora 3), já no entendimento da educadora 4, “O exercício da cidadania acontece quando participamos de espaços como associação e sindicatos”.

Cabe ressaltar, ainda, a fala da educadora 1, a qual diz que “a EP, busca o direito de todos”. Esta mesma entrevistada corrobora a perspectiva de EP como cidadania, por meio das seguintes palavras: “a gente vai conhecendo nossos direitos, entendendo o mundo [...] esse ensino é necessário para o desenvolvimento das pessoas e a conquista da cidadania” (Educadora 1). Das informações obtidas, percebemos uma certa compreensão sobre o termo *cidadania*, apesar de certas fragilidades terem sido apresentadas na compreensão e na forma de concretizar a metodologia freireana de Educação Popular no cotidiano da ação educativa das educadoras.

Embora nem todas tenham mencionado a categoria cidadania em suas falas, nas leituras e investigações feitas para essa pesquisa, identificamos a cidadania como uma importante característica da EP. Vem daí o nosso esforço em compreendê-la nesse processo. A concepção de cidadania tem-se alargado como fruto de um processo histórico resultante das

disputas entre diferentes segmentos da sociedade, sendo conquistada, ao longo da história do Brasil, pelos movimentos sociais, seja na elaboração de leis para efetivar direitos, seja, conforme apresentado por Calado (2000, p. 14), “como fruto das experiências dos protagonistas cidadãos e cidadãos que constroem a cidadania dos sonhos e as utopias que se vêm buscando atingir”. Para o autor, cidadania é compreendida da seguinte maneira:

Entendida como participação, enquanto protagonista (individual e coletivo) ao longo de todo o processo (concepção, planejamento, execução, avaliação...) de conquista, manutenção e ampliação de Direitos Humanos, em todas as suas modalidades (direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ecológicos) e em todos os âmbitos (internacional, nacional, regional e local) (CALADO, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, a cidadania é construída pela participação dos sujeitos conscientes do seu papel na sociedade – homens, mulheres, jovens e adultos, pessoas de todas as idades –, lutando para ampliar direitos, garantir os que foram conquistados e efetivar os que estão garantidos na lei, mas que não foram concretizados. Essa percepção de cidadania está imbuída dos princípios da educação popular freireana.

Essa última categoria, denominada participação, emerge das falas nas entrevistas e completa nosso panorama sobre o que aponta as educadoras acerca da educação popular. O termo *participação* está ligado ao de cidadania. Percebe-se que a cidadania não vem de graça, não sendo ela fruto da bondade dos governantes, mas, sim, da luta e da organização popular. Nesses embates, a participação consciente é indiscutivelmente necessária para se estender a cidadania a todas as pessoas.

Nas entrevistas, fica evidente que as educadoras atribuem ao termo *participação* o conceito de EP, relacionando-a aos princípios constituintes da nossa questão de pesquisa, como indica a educadora 8: “Ela traz a possibilidade de mudança através da participação, na escola, na associação, no sindicato e nos diversos espaços que foram criados para a participação da sociedade”. Esse relato expressa que a participação a que se refere a entrevistada é uma presença ativa, consciente do seu papel social. Em consonância com essa constatação, encontramos outra fala, a saber, da educadora 5: “Educação Popular é aquela que estimula a participação e a vida em sociedade; não podemos pensar em educação popular sem a participação das pessoas”. Nessas duas falas, a categoria participação é observada oferecendo possibilidades de intervenção no contexto social, numa perspectiva de mudança. Para Freire (2000, p. 98): “Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar uma casa, se é possível desviar leitos de rios, se é possível mudar o mundo da natureza, por que

não mudar o mundo que fazemos?”. O autor considera o ser humano um ser social, vocacionado, portanto, a participar do processo de criação, em comunhão com a natureza.

Destacamos ainda que, embora a categoria participação não seja predominante nas falas, prevalece um esforço coletivo de ampliar o debate para uma participação mais propositiva das educadoras em seus contextos sociais.

Práxis e conscientização, categorias fundantes da EP, não aparecem em nenhuma das respostas, não havendo sequer uma educadora que mencionasse o compromisso com a práxis ou demonstrasse conscientização na sua relação com a EP. A ausência dessas categorias nos provoca a emitir certas inferências, a exemplo de pensarmos que a pouca participação das educadoras nos movimentos sociais e sua incipiente inserção nos espaços de debates e de construção de políticas públicas possam ter contribuído para essa lacuna das intervenções políticas e das transformações sociais.

A Educação Popular pode ser compreendida como uma possibilidade de mudança e de ruptura necessária para a construção de um “outro mundo possível”. A mudança na realidade acontece quando há capacidade de refletir sobre os acontecimentos e atuar sobre eles de forma consciente, objetiva. Isto só é possível através da práxis. Segundo Freire,

Práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa (FREIRE, 1987, p. 38).

Por isso, também, que um dos princípios consensuais da educação popular seja a práxis. Assim, o trabalho educativo é expressão da consciência crítica, quando os homens que o fazem manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis.

Evidentemente, o conceito de práxis aqui utilizado não é aquele que evoca a pura e simples prática. Constitui-se, como apresenta Vasquez (1977), em atividade pensada, organizada. Por sua vez, afirma Freire (1997, p. 38): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A educação popular, portanto, é orientada para a tomada de decisões e para o exercício pleno da cidadania.

Observamos nas falas das educadoras que as bases teóricas e pedagógicas adquiridas em outros espaços de formação – academia ou outros ambientes educacionais – não foram suficientes para proporcionar uma identificação com a EP. Tal fato leva-nos a entender que elas apresentam uma incipiente compreensão sobre a temática.

Enfim, mesmo as educadoras não expressando, em suas falas, as principais categorias da EP e sua densidade transformadora – o que pensamos não ser realmente possível, dado os diferentes níveis de formação e tempo de atuação no Projeto –, acreditamos que elas apresentam importantes conceitos sobre o que é educação popular. Contudo, acreditamos ser necessário um maior aprofundamento da temática nos encontros de formação, devido à importância dessa dimensão no processo educativo, principalmente no campo da EJA.

5.2 EM BUSCA DAS IDEIAS FREIREANAS

Na contemporaneidade, cada vez mais, torna-se pertinente discutir sobre a formação do(a) professor(a) da EJA, haja vista que a formação inicial é uma etapa importante no processo formativo dos professores. A partir dela, é possível discutir sobre saberes necessários à prática docente. Além disso, é necessário observar a pertinência das temáticas desenvolvidas nas formações continuadas desses profissionais, as quais devem contribuir para o exercício de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA. Os cursos de formação de professores desenvolvidos pelas instituições governamentais, municipal ou estadual, têm-se mostrado pouco eficientes nas discussões, em particular, no que se refere à modalidade EJA.

Tome-se como base o posicionamento de Pimenta (2012, p. 33), ao afirmar que “a formação envolve um duplo processo: o da autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o da formação nas instituições escolares em que atuam”. Diante dessa afirmação concernente à formação do professor, é preciso pensar esta como um projeto único, englobando a formação inicial e continuada, na perspectiva de atender às expectativas da comunidade escolar e da sociedade em constantes transformações, tendo ainda como propósito os desenvolvimentos pessoal e profissional.

Observa-se, contudo, um distanciamento entre a formação recebida e a prática desses educadores:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm

se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente [...] por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1999 p. 16).

Os encontros ou cursos de formação realizados pelas instituições governamentais, através das Secretarias de Educação municipal ou estadual, quase sempre são descontextualizados das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as). Portanto, quase nunca contribuem para os processos formativos desses professores. Corroborando a assertiva da autora, partilhamos nossa experiência sobre os cursos de formação para professores, desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Coordenação Pedagógica da EJA nos municípios onde a presente pesquisadora atua como servidora pública da educação. A cada início de ano letivo, programam-se ações e encontros de formação que funcionam apenas para um “alinhamento pedagógico”. Em outras palavras, são ajustes políticos que, geralmente, em quase nada contribuem para a nossa prática pedagógica. Essa postura evidencia um descompromisso para com a formação da identidade do professor da EJA. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, ela é sempre negligenciada e marginalizada, marcada por muitos conflitos, dada a falta de formação para os professores; ausência de recursos didáticos apropriados; merenda para as turmas da EJA e o descompasso entre a teoria e a prática evidenciado nos discursos anunciados pelos gestores.

Considerando que não se levam em conta os anseios, as contradições, os saberes e as dificuldades do cotidiano da sala de aula, pouco se contribui para uma mudança efetiva no cenário educacional e na prática pedagógica diária, principalmente quando se trata de um público específico, como os(as) educadores(as) que atuam na EJA.

Neste sentido, em nossa pesquisa, propusemo-nos a realizar uma observação participante nos encontros de formação quinzenal desenvolvidos com as educadoras, visando entender melhor o processo formativo e identificar os elementos da Educação Popular na ótica de Paulo Freire presentes nessa formação.

Nossa participação permitiu uma maior interação entre pesquisador e pesquisado e, dessa forma, pudemos participar de alguns encontros de formação, vivências e momentos de confraternização do grupo (festejos juninos e natalinos entre educadores e educandos), os quais favoreceram uma aproximação com o lócus da pesquisa, deslocando a ideia de observador externo aos acontecimentos; como enfatiza Flick (2009, p. 208), “[...] o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas”. Conseguimos obter importantes anotações e observações para nossa pesquisa

através dessa vivência; esta, por sua vez, encontra-se representada nas fotos a seguir:

FOTO 2: Confraternização Junina dos Educadores



Fonte: Arquivo pessoal, em João Pessoa, Junho 2016.

FOTO 3: Encontro de Avaliação das atividades do Projeto Sal da Terra



Fonte: Arquivo pessoal, em João Pessoa, Dezembro 2016.

FOTO 4: Confraternização e Lazer, final de ano letivo



Fonte: Arquivo pessoal, em João Pessoa, Dezembro 2016.

Os encontros de formação são realizados a cada quinze dias e acontecem no prédio do Sindicato da Construção Civil (Sintricon), em João Pessoa – PB. De acordo com o documento da proposta pedagógica para a formação dos educadores do PST, ele apresenta quatro formas de acompanhamento dos educadores em formação: a) individualmente, em momentos de atendimento individual; b) através das visitas pedagógicas; c) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais; e d) na sistematização da prática pedagógica. Apresentamos posteriormente como se dá as formas de acompanhamento de formação das educadoras.

FOTO 5: Encontro de Formação Quinzenal



Fonte: Arquivo pessoal, em João Pessoa, Outubro 2016.

FOTO 6: Trabalho em Equipe

Fonte: Arquivo pessoal, em João Pessoa, Outubro 2016.

FOTO 7: Atendimento individual e planejamento das atividades

Atendimento Individual

Fonte: Arquivo do Projeto, 2016

Nas leituras e investigações feitas nos documentos do PST (Projeto Político-Pedagógico e relatório das educadoras), identificamos a relação entre a proposta pedagógica com a prática. Sua realização pautar-se nos princípios pedagógicos definidos no Projeto

Político-Pedagógico (2015) que orientam a prática pedagógica dos seus educadores/as, na perspectiva da educação popular. Concernentes aos espaços de formação continuada, o mesmo documento faz referência, no item 1º, às dimensões da formação continuada para seus educadores/as e descreve como se dá cada etapa, conforme destacamos a seguir:

a) A Formação Individual

A formação individual é o momento em que a coordenação pedagógica pode acompanhar, de uma forma mais direta e específica, a evolução do trabalho de cada educador. A sala do Projeto fica aberta diariamente em horários previamente definidos, e todos os educadores são motivados a procurarem-na sempre que tiverem alguma dúvida no que tange ao planejamento semanal e as rotinas de trabalho diário;

b) As visitas pedagógicas

As visitas pedagógicas constituem outro momento da formação, sendo desenvolvido a partir do acompanhamento do educador em sua sala de aula. É lá onde as dificuldades muitas vezes afloram e, quando possibilitado ao coordenador pedagógico percebê-las, o processo avança, já que estas dificuldades são devolvidas aos educadores na formação individual e na formação coletiva;

c) O processo de sistematização da prática pedagógica

A sistematização da prática pedagógica complementa o conjunto dos elementos constituintes do processo formativo. O educador é orientado a registrar sua prática pedagógica desde o momento em que planeja até a avaliação de sua execução. De posse desses registros, a coordenação pedagógica pode fazer um acompanhamento a distância da prática do educador e, mais uma vez, reorientar o processo formativo nos momentos individuais, com cada educador e nos coletivos, com todo o grupo;

d) A formação coletiva

A formação coletiva se dá com todos os educadores e em encontros que acontecem no primeiro e no terceiro sábados de cada mês. Esta estrutura formal dos encontros é flexível às demandas e necessidades do grupo de educadores, que previamente é considerada pela coordenação pedagógica em seus momentos de planejamento/avaliação do processo formativo (PPP, 2015 p. 2).

O que percebemos com essa proposta formativa é que ela difere de outras ações, projetos e programas de alfabetização, ofertadas pelo Estado, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Embora o PST receba recursos do PBA, ele possui autonomia para desenvolver suas ações pedagógicas de alfabetização, visto que é financiado com recursos da Mise Care (Instituição religiosa da Irlanda). Seus processos de formações inicial e continuada com seus educadores acontecem sistematicamente. Além disso, o PST consegue iniciar as atividades de alfabetização e formação no começo de cada ano letivo, diferentemente das turmas de alfabetização, coordenadas pelo PBA.

Durante os encontros de formação, observamos que esta se configura como uma das principais atividades do Projeto Sal da Terra, por se entender que, a partir dela, o/a educador/a pode compreender os saberes necessários à docência e considerar a prática pedagógica como objeto de sua reflexão. Em relação aos elementos da educação popular (EP) presentes no processo formativo, solicitamos que as educadoras mencionassem quais seriam essas características, identificadas conforme a seguir:

Eu vejo no Projeto Sal da Terra a presença da educação popular na questão da **Leitura de mundo**, sempre buscando fazer a leitura do contexto em que os educadores estão inseridos, fazer a leitura dele para, depois, pensar formas de intervenção. Essa prática pedagógica contribui para a promoção humana (Educadora 4).

A coordenação sempre considera nossos saberes e nos incentiva a superar nossas limitações; além disso, o **diálogo** é a base fundamental em todo processo do projeto. Aqui a gente tem vez e voz, não é só a coordenação que dita as coisas (Educadora 5).

Então, a EP está presente na prática pedagógica do projeto porque busca desenvolver nos sujeitos a **críticidade**, incentiva a participação na comunidade, associação e sindicatos visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas (Educadora 7).

Percebemos, nas falas acima, um consenso em relação à presença das ideias freireanas no processo formativo do PST. No relato das educadoras, elas apontam para a presença do diálogo, criticidade e leitura de mundo; contudo, conforme sinalizado, sentimos a ausência de outras categorias freireanas, a exemplo da práxis e da conscientização. Desse modo, reportamo-nos à categoria diálogo como princípio que permeia a relação entre educador e educando: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, a ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo” (FREIRE, 1987, p. 68). Partindo dessa premissa, o educando é sujeito do processo educativo, numa perspectiva de educação libertadora que deve permear todas as ações desenvolvidas.

No centro dessa preocupação, encontramos a criticidade, citada por uma das educadoras. Elemento da EP, para Freire, é responsável pelo desenvolvimento da curiosidade crítica, epistemológica; uma das tarefas fundamentais da prática educativa. O processo educativo envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Segundo Freire (1996, p. 31), “Ensinar exige criticidade”. Portanto, compreendemos como é importante considerar que, no envolvimento com a prática educativa, o/a educador/a precisa

criar condições para que o/a educando/a desperte sua consciência para uma leitura crítica das realidades social, política e histórica.

Logo, percebemos que os processos formativos desenvolvidos pelo PST com educadores da EJA aproximam-se de alguns princípios freireanos, especialmente quando a formação desses/as educadores/as não acontece de maneira isolada, mas dentro de um contexto histórico e político. Nesse contexto, há o esforço de problematizar as situações sociais em que os educadores/as e educandos/as estão inseridos, na perspectiva de contribuir para um desenvolvimento pessoal e coletivo. A educação, segundo essa concepção, é um ato coletivo, no qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Podemos ainda inferir, da fala da educadora 4, a presença de uma ideia freireana difundida em suas obras por meio da expressão *leitura de mundo*. Aqui, ela é mencionada, pela educadora, como uma possibilidade de chave de leitura da realidade, dos contextos em que os/as educadores/as estão inseridos/as, na perspectiva de, conhecendo a realidade social, poder traçar pistas de intervenção nesse contexto e buscar uma melhoria da qualidade de vida ou de promoção da dignidade humana. Freire (1989, p. 9) proferiu que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Daí, ocorrendo posteriormente, a leitura desta não pode prescindir da continuidade do estudo da linguagem e da realidade, as quais se prendem dinamicamente.

Partimos, então, do pressuposto de que o PST busca concretizar, em sua proposta de formação, uma concepção política e ideológica que possibilite a construção de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Os princípios educativos dessa proposta formativa estão orientados pelo referencial teórico de Paulo Freire sobre educação, conforme fica explícito no documento sobre a proposta pedagógica, mais precisamente em seu item 4:

Nossa metodologia se fundamenta no referencial teórico freireano, em que o mote da discussão deve sugerir situações de vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que se atua. Partindo desse contexto, é que organizamos toda a sistemática de trabalho (PPP, 2007/2008, p. 3).

Ainda segundo nossas observações e mediante as análises documentais do PST e dos relatos das educadoras, com essa prática formativa, percebe-se que o PST mantém firme o propósito de ancorar suas ações educativas nos princípios da pedagogia freireana. Também, objetiva efetivar, na prática, uma reflexão-ação-reflexão, debruçar sobre a realidade, pensar

formas de intervenção no contexto social em que está inserido e refletir sobre essa prática, num exercício constante e dialético que oportunize ações emancipatórias dos sujeitos.

No entanto, mesmo com toda dinâmica de formação englobando várias estratégias de acompanhamento pedagógico e orientações oferecidas pelo Projeto às educadoras, inferimos que a formação desenvolvida com as educadoras é insuficiente para uma assimilação mais concreta da perspectiva de educação popular freireana. Mesmo reconhecendo a importância da formação continuada no desenvolvimento da prática pedagógica dessas educadoras, percebemos que, no tocante à temática Educação Popular, elas apresentam fragilidades conceituais. Categorias fundantes da Educação Popular como práxis, conscientização e participação são pouco ou nada comentadas. E essa fragilidade também é percebida na sua prática pedagógica, quando esta nem sempre está focalizada numa perspectiva de intervenção e transformação da realidade.

Reconhecemos, porém, no processo formativo, certas aproximações teóricas de Paulo Freire. Elas foram sendo evidenciadas, durante a pesquisa, na prática pedagógica da formação com os educadores através dos resultados suscitados por elas em seus depoimentos e nos documentos analisados do Projeto Sal da Terra. Além disso, na prática docente, encontramos uma visível presença das ideias freireanas sendo experimentadas em seus contextos.

5.3 APRENDIZAGENS E CONQUISTAS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Ao observar a história construída pelo Projeto Sal da Terra nas comunidades, podemos ressaltar os benefícios e contribuições para a melhoria da qualidade de vida da população local. Mudanças também foram impressas no âmbito individual, nas educadoras e no coletivo da comunidade.

A formação desenvolvida com as educadoras possui finalidades, entre elas, trazer resultados para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Neste sentido, constata-se, que a formação continuada do PST tem uma forte influência no planejamento das atividades didáticas de sala de aula, revelando que essa estratégia é importante no processo formativo dos educadores da EJA, como também na formação pessoal, como pudemos comprovar na fala de todas as educadoras, ao serem questionadas sobre as contribuições do processo formativo.

Como forma de ilustrar as considerações acima, apresentamos a seguir as falas das educadoras sobre os resultados suscitados dessa experiência formativa nos âmbitos pessoal e profissional:

[..] a formação ajuda muito na relação com os educandos, ela dá esse link que a gente precisa, entre educador-educando e coordenação a formação apresenta estratégias pra gente utilizar em sala de aula melhorando bastante nossa ação, nossa aula (Educadora 1).

[...] Através da formação a gente consegue melhorar nosso desempenho em sala de aula, trazer um melhor resultado pra cada aluno de acordo com suas necessidades (Educadora 2).

[..] para mim a formação foi uma porta aberta, novas possibilidades, novos sonhos foram semeados. Através da formação consegui obter resultados bem satisfatórios em sala de aula. Fazemos uma leitura crítica da realidade e pensamos algumas formas de intervenção (Educadora 3).

Essa formação é muito rica, temos um grupo de educadoras, colegas, que partilham conosco! Uma coordenação que a gente recebe todas as informações para exercer em nossa prática pedagógica. Ai a gente prepara nossa rotina referente a duas semanas (Educadora 5).

Hoje agradeço a Deus e ao Projeto, pois terminei o curso de Pedagogia graças ao incentivo da coordenação. O Projeto durante esses anos que estou aqui, tem contribuído para despertar minha consciência, ele me ajudou a refletir minha própria vida, melhorar minha relação na família. Percebi que não adianta falar em autonomia se não vive-la (Educadora 8).

As falas das educadoras revelam uma significativa contribuição do processo formativo, tanto na prática pedagógica em sala de aula como na vida pessoal, mostrando que a formação oferecida tem ofertado suporte para a prática pedagógica em sala de aula. Todavia, entendemos que o Projeto não atinge de modo geral seus objetivos, principalmente quando se refere aos princípios freireanos; estes não se concretizam na forma como são exigidos pela coordenação, nem tampouco como se apresentam no PPP do Projeto Sal da Terra.

A maioria das educadoras entrevistadas declaram que, mediante sua atuação no projeto, conseguiram evoluir nas suas vidas profissional e pessoal. A educadora 8 destaca em sua fala uma importante contribuição do Projeto, fazendo a seguinte declaração: “agradeço a Deus e ao Projeto, pois terminei o curso de Pedagogia, graças ao incentivo da coordenação”. Analisando o conteúdo exposto, concluímos que a questão da formação acadêmica das educadoras é um elemento valorizado pela coordenação.

Essa educadora 8 dá indícios de como essa formação contribuiu na sua maneira de ver o mundo, refletir sobre sua própria vida, melhorar a relação com a família. E, ainda, perceber que não adianta falar em autonomia se não a vive. Tal descoberta, leva-nos a inferir que a formação tem influenciado tanto pessoal como profissional nas ações dos educadores, cumprindo uma tarefa crucial, a saber, o exercício de reflexão sobre a prática num constante movimento de ressignificação das atividades para o fortalecimento das aprendizagens.

Por fim, enfatizamos a fala da educadora 3 que aponta o espaço da sala de aula como oportunidade de leitura crítica da realidade, demonstrando, assim, uma das características do pensamento freireano: “A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 1987, p. 70).

As educadoras afirmam em sua fala que a formação continuada propicia segurança para o desenvolvimento das ações planejadas. Outra questão de destaque está no fato de que o trabalho desenvolvido junto às educadoras, educandos/as e comunidades nas quais o projeto está inserido tem despertado nessas pessoas e lhes possibilitado mais que uma leitura de palavras, ou seja, uma leitura de mundo. Conforme pontuando por Freire:

Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho faz do 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. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 90).

Os temas debatidos em sala são extraídos do cotidiano e da vivência dos/as educandos/as; são problematizados e transformados em recursos para apreensão das ferramentas do ato de ler e escrever. Essa metodologia de refletir a realidade, os fatos do cotidiano, favorece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para que haja um movimento de troca circular de saberes, em que educador/a e educando/a constroem o conhecimento juntos, a partir de suas experiências, e concretizam suas aprendizagens. As formações quinzenais têm contribuído significativamente para a atuação dessas educadoras em sala de aula, como também para a formação pessoal, conforme demonstrado no relato abaixo:

A experiência da formação quinzenal me ajudou muito na área de alfabetização de jovens e adultos, sou professora da EJA com muito orgulho e o projeto tem me ensinado cada dia mais. Na minha vida tenho aprendido que não há idade para aprender, nem ensinar, todos os dias estamos em aprendizado com meus alunos vivemos uma troca de saberes (Educadora 6).

Essa experiência de formação continuada do Projeto Sal da Terra junto às Educadoras tem contribuído para que as elas desenvolvam atividades pedagógicas significativas que contemplem as necessidades dos sujeitos da EJA. Durante os planejamentos, as

especificidades de aprendizagens desse público são refletidas e consideradas pelo/a educador/a no ato do planejamento; tal prática tem garantido o respeito ao educando/a e qualificado o processo da Educação.

Vejamos o que nos dizem algumas educadoras sobre o planejamento e as atividades pensadas a partir das especificidades de aprendizagens dos sujeitos da EJA:

A formação em si traz uma organização muito grande. Por que a gente consegue pensar nos níveis dos alunos e nas dificuldades deles a partir do que a gente também está aprendendo. Para mim a formação é uma porta aberta, daí a gente prepara a rotina pensando: que ele sabe sobre esse tema? e o que eu posso acrescentar sobre esse assunto? (Educadora 2).

Através da formação, conseguimos pensar em novos objetivos para as atividades da sala de aula, não só a escrita do nome mais de outros fatores como coisas do cotidiano, pegar ônibus, tirar dinheiro no banco, ver o boletim do filho da escola, passar troco dos produtos que eles vendem em casa (Educadora 3).

Nos encontros de planejamento, a gente não pensa só. Quando uma educadora partilha alguma ideia, apresentam alguma proposta, questionamento ou contribuição para a aula estamos pensando em conjunto. Além disso, somos estimulados a refletir sobre nossa prática pedagógica, pensar nas necessidades de aprendizagens dos alunos articulando-as com atividades significativas (Educadora 6).

Outra aprendizagem diz respeito ao trabalho realizado de registro da sistematização da prática; este tem contribuído para um repensar sobre as ações desenvolvidas pelas educadoras, possibilitando uma ação reflexiva sobre a prática pedagógica e, ainda, colaborado para a reelaboração de novas estratégias pedagógicas que sejam, de fato, significativas para os/as educandos/as.

Ao longo da trajetória do Projeto Sal da Terra, certas conquistas vêm sendo alcançadas, conforme elenca a coordenadora em seu depoimento:

Conquista do prêmio Medalha Paulo Freire por experiência exitosa em EJA;
 Maior capacidade de liderança;
 Continuidade na formação acadêmica das educadoras;
 Superação das limitações e preconceitos;
 Respeito às individualidades dos sujeitos da EJA;
 Formação pedagógica quinzenal para as educadoras do Projeto e incentivo na continuidade da formação acadêmica.
 Processos educativos e culturais com os/as educadores/as, contribuindo na sua atuação como mediadores e articuladores de informações entre seu povo, a escola e a sociedade em geral (Coordenadora 1).

Os avanços dessa caminhada têm alimentado todos os protagonistas envolvidos no Projeto Sal da Terra a acreditarem na educação como instrumento de mudança da realidade e melhoria da qualidade de vida. Ademais, tem possibilitado a conquista de políticas públicas para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos através de engajamentos e intervenções nos Fóruns de EJA e a participação nos encontros internacionais denominados de Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensões de finalizar a discussão aqui exposta, chegamos ao momento final do nosso trabalho, considerando que as análises realizadas em torno da experiência formativa do Projeto Sal da Terra, João Pessoa-PB, com Educadores da Educação de Jovens e Adultos, não esgota nas várias possibilidades de estudo em torno dessa temática; ao contrário, deixamos o caminho aberto para novos olhares sobre outros aspectos igualmente relevantes sobre o referido Projeto.

Neste trabalho, buscamos analisar a experiência formativa do PST no âmbito da Educação Popular. Para isso, debruçamo-nos sobre as raízes históricas dessa experiência na perspectiva de compreendermos o contexto de seu nascimento. Nesse percurso investigativo, ressaltamos a contribuição da coordenação que esteve sempre disponível a colaborar com nossa pesquisa, oferecendo informações valiosas para a construção do nosso trabalho.

Os pontos de partida para o nascimento dessa experiência foram as influências do Concílio Vaticano II e da Teologia da enxada, que impulsionaram um grupo de religiosas inseridas nas comunidades eclesiais de base (CEBs) a organizarem as primeiras turmas de alfabetização, tendo como principal objetivo combater o analfabetismo que impedia o desenvolvimento das atividades da igreja e, conseqüentemente, da ideologia cristã.

Ao longo dos 27 anos do Projeto Sal da Terra nas comunidades, podemos destacar a contribuição social na redução dos índices de analfabetismo, levando-se em consideração os altos índices que ainda perduram em nosso Estado/PB. Além disso, o PST foi responsável por contribuir para a formação de mais de 500 educadores, oportunizando lhes experiências teórico-práticas no campo da EJA, com ações inspiradas nos princípios freireanos e, ainda, um crescimento nos âmbitos individual e profissional comprovados nos depoimentos das educadoras.

Com relação aos educandos, destacamos sua **relevante contribuição no campo da alfabetização** desenvolvida nas turmas de EJA criadas nos 25 municípios do Estado da Paraíba, com mais de 10.710 educandos/as inscritos e muito deles inseridos na rede pública para conclusão do ensino fundamental. Os resultados desse processo de formação foram comprovados por meio dos depoimentos das educadoras, que trouxeram diversos relatos sobre as contribuições da Formação oferecida para a prática pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, dos resultados das aprendizagens impregnadas nas educadoras e nos/nas educandos/as.

O pressuposto fundamental do nosso trabalho foi entender como se dá o processo de formação continuada das educadoras da EJA no Projeto Sal da Terra, em João Pessoa, e os elementos da Educação Popular presentes nesse processo. Como objetivos específicos, nossa pretensão foi analisar o Perfil Socioeconômico dos sujeitos da Pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica e ético-política do Projeto Sal da Terra para a Formação pedagógica dos/as educadores/as, e qual a relação da Proposta de Formação do Projeto Sal da Terra com a Educação Popular, a partir dos instrumentos conceituais oferecidos pela educação popular na ótica freireana.

Ao analisarmos os objetivos de nossa pesquisa, consideramos tais objetivos desafiantes, uma vez que, para atingi-los, enquanto pesquisadora, estes demandariam a realização de diversas leituras de textos, fichamentos, visitas ao *lócus* da formação, entrevistas com as educadoras e a coordenação pedagógica, bem como sistematizar todos os dados coletados nesse processo investigativo. Sem esquecer que dentro da pesquisadora existia uma ex-educadora do Sal da Terra. Diante disso, deparamo-nos com muita resistência; no entanto, as contribuições da banca de qualificação e da orientadora no percurso deste trabalho contribuíram para o despertar do senso crítico e para voltarmos para o nosso objeto um olhar de criticidade.

Mediante as observações e análises sobre a estrutura do processo formativo, foi possível concluir que esta consegue trabalhar a **especificidade da EJA** fundamentada nos **princípios freireanos** e, conseqüentemente, da **educação popular**. Partindo de temáticas significativas como “identidade e cultura”, as atividades visavam promover a discussão e reflexão, junto aos educandos, sobre a realidade local, abordando aspectos físicos, estruturais e humanos das localidades em que mora. Dessa forma, as educadoras aprenderam a refletir sobre as dimensões políticas e pedagógicas da prática docente.

[...] Devemos compreender que os princípios que trabalhamos na teoria de Paulo Freire tem que ser trabalhados lá na sala de aula com ações que promovam alguma mudança. Tudo o que a gente escuta aqui tem que ser transformado em prática Para mim a formação ajudou a entender as necessidades dos alunos da EJA, cada um tem sua necessidade, temos que pensar que tipo de atividade interesse pra eles (Educadora 1).

No relato dessa educadora, encontramos algumas pistas sobre as aprendizagens apropriadas do processo formativo. Outra contribuição referiu-se à concepção de **educação popular na perspectiva de Paulo Freire**. As educadoras do PST têm refletido sobre os

princípios freireanos e esboçado certas ações nesse campo. O processo formativo tem despertado uma nova proposta educativa, pautada no diálogo, na leitura de mundo e na problematização das temáticas sociais. Contudo, convém mencionar que mesmo reconhecendo o importante papel dos princípios freireanos para uma educação emancipatória, as educadoras não conseguem concretizar em suas práticas educativas os referidos princípios de forma fortalecida.

Por todas as questões já mencionadas e com base nas falas das educadoras, constatamos que as formações, tanto inicial como continuada, representam uma importante contribuição para a prática pedagógica dessas educadoras orientadas pelos princípios freireanos difundidos nos encontros de formação e ensaiados em certas ações educativas desempenhadas pelas educadoras em seus contextos. Contudo, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 12).

Outro achado significativo diz respeito à **prática reflexiva**. O exercício da reflexão da prática através do registro sistemático das atividades diárias expressa situações de aprendizagens e desafios que são enfrentados diariamente nos espaços escolares. O registro dessas vivências pedagógicas e dos saberes compartilhados entre todos são considerados importantes aprendizagens para as futuras educadoras do Sal da Terra, a exemplo do que se encontra expresso na transcrição a seguir: “Eu diria que os relatórios e a nossa maneira de marcar nossa passagem na história do Sal, além disso, está a disposição de quem quiser olhar, aprender e renovar” (Educadora 3).

Outra contribuição que foi expressa refere-se ao **planejamento e à sistematização** da prática pedagógica; estes foram considerados importantes momentos nos crescimentos pessoal e profissional das educadoras. Os momentos de planejamento contribuíram para repensar sobre a ação pedagógica, considerando os diferentes níveis de aprendizagens em sala de aula. A sistematização da prática foi relatada por certas educadoras como um momento bastante tenso e fatigoso, embora necessário, levando-se em consideração que certo número delas desenvolvia outras atividades e tal prática exigia um significativo tempo. Contudo, o objetivo da sistematização era captar das educadoras uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir do que foi planejado, o que realmente foi possível acontecer e em que medida as ações sugeridas foram sendo resignificadas para atingirem os objetivos de aprendizagens dos educandos. A educadora 6 relata a importância do planejamento: “[...] no PST aprendi o que é metodologia e conheci o método Paulo Freire, hoje consigo compreender melhor como fazer um planejamento pensando nos meus alunos e na minha realidade”

As ações desenvolvidas pelo Projeto apontam para a necessidade de uma proposta de Formação sistemática e uma política de Formação voltada para educadores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos que contemple as especificidades dos sujeitos da EJA, garanta a qualidade do ensino e a qualificação desses profissionais. Que pense uma educação emancipatória, que desperte nos sujeitos o sentido de sua “[...] incompletude, da sua condição de ser limitado e inconcluso” (CALADO, 2005 p. 233), que propicie uma busca permanente pelo crescimento nas várias dimensões humanas. Essa completude só será possível na relação com os seres, com os quais temos contato diário, oferecendo-nos condições de aprimorar nossa capacidade de ver, ouvir, sentir e agir de forma mais consciente.

Por fim, reafirmamos que o processo de formação desenvolvido com as educadoras constitui um dos eixos fundamentais para a realização da prática pedagógica em EJA pautada nos princípios freireanos. Proposta essa que propõe uma ação educativa diferenciada, em que os conhecimentos cotidianos dos educandos são articulados a outros saberes e ampliados no contexto escolar. Essa bagagem de experiências pedagógicas, na nossa visão, precisa ser socializada e disseminada junto a outros grupos que trabalham com esse público.

Em suma, o caminho percorrido nessa trajetória de pesquisadora junto aos sujeitos protagonistas do Projeto Sal da Terra resultou em muitas descobertas, inclusive, na certeza da minha incompletude, como educadora e do fato de que há muito a ser pesquisado sobre a temática.

De posse, afinal, dos resultados da pesquisa, ousamos concluir que a experiência formativa de educadores da EJA protagonizada pelo Projeto Sal da Terra contribui significativamente para o campo da Educação Popular e, mais especificamente, para o campo da EJA, no tocante à formação docente em nosso estado.

Esperamos que este trabalho possa oferecer subsídios aos educadores/as, para que trabalhem o que julgarem oportuno para uma prática crítica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974. 189 p.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**, a Metáfora da Condição Humana. 40 ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 1997.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BORON, Atílio. **A Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno do marxismo**. In> Boron, Atílio A. AMADEO, Javier e González Sabrina (org.). A teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 23/12/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto Constitucional de 05 de Outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal /Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

CALADO, Alder Julio Ferreira (Org.). **Pesquisa Educacional**: reflexões sócias históricas e pedagógicas. Ed. FAFICA GPEC/7: Ideia, 2005.

_____. Rastreamento fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas de legado de Paulo Freire. In: _____ (Org.). **Revisitando Paulo Freire**. João Pessoa: Ideia, 2008.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO – CELAM. **Evangelização no presente e no futuro da América Latina**. CONCLUSÕES DA III CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO (Texto Oficial). Puebla de los Angeles, México, 27-1 a 13-2, 1979. Disponível em: <<https://politicaecidadania.files.wordpress.com/2010/03/puebla.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ: vozes 2006.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. ago. 1993.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB (Movimento de Educação de Base (1961–1966)). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido /Paulo Freire –notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Vocação para a Liberdade**. São Paulo: Paulus, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir (Org.). **A experiência do MOVA**. SP/Brasil. Ministério da Educação e Desporto/Instituto Paulo Freire. São Paulo, 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: um cenário possível para o Brasil. Disponível em: http://www.paulofreire.org.artigo/portugues/educacao_popular_e_eja/eja_um_cenario_possivel2003.pdf Acesso em: 12 jul. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, Maria Glória. Educação Popular na América Latina no novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, p. 53-77, dez. 2002.

GÓMEZ, Jorge Ramon Montenegro. **Crítica ao conceito de desenvolvimento**. **Revista Pegada**, Presidente Prudente- SP, v. 3, n. 1, 2002. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/798>. Acesso em: 29 jan. 2017.

IANNI, Otávio. **A era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política Vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LEORATO, Massimiliano. **CEBs**: gente que se faz gente na Igreja. São Paulo: Paulinas, 1987.

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

MACHADO, Aline Maria Batista. **Gênero, movimentos sociais e ONGS: reflexões de pesquisa.** Aline Maria Batista Machado, Charliton Jose dos Santos Machado. João Pessoa: Editora Universitária, 2012a.

_____. **Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica.** *Serv. Soc.* [Online], São Paulo, n.109, p.151-178, jan/mar. 2012b.

MELO, Neto Jose Francisco de. **Educação Popular Enunciado Teórico.** João Pessoa: UFPB, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e Pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1994.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil, Educação Popular e Educação de Adultos.** 6. ed. Loyola: São Paulo, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo, Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 8. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2010, Uberlândia, Anais. Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em 13/11/2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Práticas discursivas de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular.** 2011. 431 f, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Recife, Recife, 2011.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Da Educação Popular: refundamentação e vigência do discurso latino-americano.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas/SP: Papirus, 2004. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO PROJETO SAL DA TERRA. João Pessoa, 2007/2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. acesso em: 16 jun. 2010 São Paulo: Cortez, 1995.

Pesquisa ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba <http://www.ce.ufpb.br/ppge/> Acesso Novembro de 2015.

Pesquisa a Portal do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em Dezembro de 2015.

Pesquisa no site do IBGE <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em fevereiro de 2016.

Pesquisa sobre dados Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas <http://www.inep.gov.br/> Acesso em Janeiro de 2016: Acesso em Abril 2016.

Conselho Nacional de Educação- Parecer 11/2000 publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Modelo de roteiro para as entrevista com os/as educadores/as do Projeto Sal da Terra



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

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS/AS EDUCADORES/AS DO PROJETO SAL DA TERRA

1. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Escolaridade:
- 1.4 Tempo de experiência no Projeto:
- 1.5 Sugira-me um nome fictício:

2 O CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PST

- 2.1 O que levou você a participar do processo de seleção de professores no PST?
- 2.2 Como acontece o Curso de formação e seleção inicial? Comente sobre os temas ou questões discutidas nos encontros da formação inicial
- 2.3 Como você avalia o processo de Formação quinzenal?
- 2.4 Quais os desafios e as contribuições dessa formação para a prática pedagógica em sala de aula com Jovens e Adultos?

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PST

- 3.1 Como acontece a formação continuada dos professores-alfabetizadores no PST?
- 3.2 Quais os conteúdos da formação continuada do PST?
- 3.3 A formação continuada tem influenciado em sua prática pedagógica com jovens e adultos em sala e aula nas comunidades? Em caso positivo, de que maneira?
- 3.4 A formação continuada do PST está alicerçada na perspectiva da Educação Popular? Por quê?
- 3.5 Que resultados você poderia expor em relação à formação continuada oferecida pelo PST e a contribuição desta para a sua formação pessoal e para sua atuação profissional?

Muito obrigada!

**APÊNDICE B: Modelo de roteiro para as entrevistas com a coordenação pedagógica do
Projeto Sal da Terra**



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

1 ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Formação em nível de Graduação _____, área _____ ano de conclusão): _____

1.4 Formação em nível de Pós-Graduação _____ Qual _____

1.5 Tempo de experiência no Projeto como coordenadora pedagógica:

2 FORMAÇÃO INICIAL DO PST

2.1 Como acontece o processo de seleção dos/as candidatos/as para ingressar no PST?

2.2 Como está organizado o processo de Formação e Seleção Inicial do Projeto e qual o tempo de duração?

2.3 Quais os objetivos e atividades desenvolvidas durante o período de realização do processo de formação inicial?

2.4 Como é feita a avaliação da aprendizagem do(a) educador (a) durante o curso de formação e seleção inicial?

2.5 No discurso do PST a proposta formativa inicial está alicerçada no paradigma da Educação Popular? Sendo assim, que elementos caracterizam este Processo de Formação sob a perspectiva deste paradigma?

2.6 Quais os desafios e avanços vivenciados durante esse processo de seleção das educadoras do PST?

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PST

3.1 O que caracteriza a formação continuada do PST na perspectiva da Educação Popular?

3.2 Qual o critério de escolha dos conteúdos das oficinas pedagógicas e como eles contribuem para o processo formativo contínuo das educadoras?

3.3 Em que as visitas pedagógicas contribuem para a formação continuada das educadoras?

3.4 Em que as fichas de acompanhamento e relatórios contribuem para a formação continuada das educadoras e sua prática em sala de aula?

3.5 Em que os encontros quinzenais contribuem para a formação continuada dos/ as educadoras do PST e para o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas?

3.6 Que avanços e desafios estão postos à formação continuada oferecida aos educadores do PST?

APÊNDICE C: Modelo de formulário sobre perfil dos entrevistados

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

FORMULÁRIO SOBRE PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Agradeço sua valiosa contribuição em participar da nossa pesquisa sobre O Projeto Sal da Terra, respondendo aos itens do formulário, lembrando que em hipótese alguma, será permitida a identificação do entrevistado (a).

Entrevistado (a) nº _____

Sexo () Feminino () Masculino

Idade _____

Estado civil _____

Nível de Formação:

() Nível médio

() Graduado em _____

() Especialista em _____

() Mestre em _____

() Doutor (a) em _____

Ano de Conclusão da Graduação _____

Ano de Conclusão da Pós Graduação _____

Ano de entrada no Projeto Sal da Terra _____

Tempo de atuação _____

Valor da remuneração _____

Responsável pela pesquisa:

Mestranda Jeane Tranquelino da Silva

APÊNDICE D: Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr (a) para participar da pesquisa **PROJETO SAL DA TERRA: Um estudo da experiência de Formação continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos /PB**. De responsabilidade da pesquisadora Jeane Tranquelino da Silva, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de Formação Continuada para educadores (as) da EJA no Projeto Sal da Terra João Pessoa /PB. Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas (do tipo grupo focal) que serão analisadas e utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação.

Se depois do consentimento de sua participação o Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr.(a) não arcará com nenhuma despesa e também não receberá nenhum incentivo financeiro.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelo telefone (83) 98738-3098

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos estritamente acadêmicos da pesquisa bem como da necessidade que a pesquisadora tem da minha colaboração, entendendo que minha participação se deu por decisão própria. Por isso, concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do/da Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: ____/____/____

ANEXOS

ANEXOS A: Edital de concessão da medalha Paulo Freire**CONCESSÃO DA MEDALHA PAULO FREIRE**

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, no uso da delegação de competência que lhe foi conferida pelo Ministro de Estado da Educação por meio da Portaria nº 227, de 12 de março de 2009, RESOLVE:

CAPÍTULO I - DO PRÊMIO

Art. 1º Constitui objeto deste edital estabelecer os critérios e condições para a concessão da Medalha Paulo Freire instituída pelo Decreto nº 6.093, de 24 de setembro de 2007 e disciplinada pela Portaria nº- 37, de 24 de março de 2009.

Parágrafo Único. A coordenação e execução da concessão da Medalha estão a cargo da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) do Ministério da Educação, da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Jovens e Adultos (CNAEJA) e dos fóruns estaduais e distrital de educação de jovens e adultos, sem prejuízo da eventual cooperação de outros movimentos sociais de atuação local.

Art. 2º A concessão da Medalha Paulo Freire tem como objetivo identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais que promovam políticas, programas, projetos cujas contribuições e experiências sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Art. 3º A concessão da Medalha Paulo Freire, concedida anualmente, tem caráter exclusivamente cultural e educacional, sem nenhuma modalidade de sorteio ou pagamento pelos concorrentes, tampouco é vinculado à aquisição ou ao uso de qualquer bem, direito ou serviço.

CAPÍTULO II - DA ABRANGÊNCIA E CATEGORIAS

Art. 4º A concessão da Medalha Paulo Freire é de abrangência nacional.

Art. 5º A concessão da Medalha Paulo Freire, referida ao ano de 2010, será concedida às experiências de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculadas à alfabetização, sua continuidade no Ensino Fundamental e Médio, além de sua interface com o mundo do trabalho.

CAPÍTULO III - DOS PROCEDIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO

Art. 6º Poderão participar da concessão da Medalha Paulo Freire experiências vinculadas às secretarias de educação, universidades movimentos sociais e organizações não governamental

ANEXOS B: Certidão do programa de pós-graduação

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

**CERTIDÃO**

Certificamos, para os devidos fins, que o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, em Reunião Ordinária, aprovou por unanimidade o Projeto Intitulado: PROJETO SAL DA TERRA: o estudo da experiência de formação continuada para educadores da Educação de Jovens e Adultos/PB, da mestranda JEANE TRANQUELINO DA SILVA.

João Pessoa, 12 de maio de 2016.


Aline M^a Batista Machado
Vice-Coordenadora PPGE
Mat. SIAPE 2413160

ANEXO C: Carta de autorização do Projeto Sal da Terra

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

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu Marina José N. Moura Araújo, Coordenadora do Projeto Sal da Terra do Estado da Paraíba, declaro estar informada da metodologia que será desenvolvida na pesquisa, **PROJETO SAL DA TERRA:** Um estudo da experiência de Formação continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos /PB. Coordenada por Jeane Tranqueline da Silva, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa com animais vigentes no país, e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Coordenação Pedagógica do Projeto Sal da Terra

Marina José N. Moura Araújo
Araújo

João Pessoa 16 de Abril de 2016

ANEXO D: Relatório da educadora**Relatório da Educadora
PROJETO SAL DA TERRA**

Educadora 3

Município: João Pessoa

Local de atuação: Vale das Palmeiras

Números de alunos matriculados: 23 frequentando: 18

Período do relatório: 16 / 05 a 31/05/2016

Tema: Identidade e cultura.

Subtema: cidade

Elementos temáticos:

- Conceito, origem, cidades vizinha, população.

Objetivo geral

- Promover discussão e reflexão, juntos aos estudantes, sobre a realidade local, abordando aspectos físicos, estrutural e humano nas localidades em que mora.

Objetivos específicos:

- Verificar o conhecimento que o educador tem sobre o tema em pauta.
- Reforçar os conhecimentos acerca do conceito de comunidade bairro e cidade.
- Reconhecer as cidades vizinhas.
- Conceito de população.
- Trabalhar a leitura, a escrita e a sistematização da matemática. A partir dos recursos disponíveis e das necessidades de cada educando.
- Ajudar o educando a desenvolver a sistematização das linguagens: leitura, escrita e também da matemática.

Conteúdo da linguagem:

- Leitura, escrita e interpretação de letras, sílabas, palavras, frases e textos.
- Palavra geradora: ônibus.
- Revisão de famílias silábicas (m n c p e outras).
- Leitura de gravuras.
- Gramática: acento agudo.

Conteúdo da matemática:

- Situação problema, envolvendo multiplicação e subtração com sistema monetário, quilômetro.
- Adição, subtração e multiplicação com números naturais.

Recurso didático:

- Roda de conversa; Textos: informativos, targetas, situações problemas, preço de passagens, mapa, saberes do aluno.

Material:

- Cadernos, lápis, quadro, papel, borracha, etc.

Avaliação:

- Participação do aluno nas discussões e na execução das atividades propostas, assiduidade, interesse, compromisso.

Bibliografia:

- Pesquisa na internet, Saber do Educando e do Educador, livros.

O que aconteceu a partir do planejado.

Segunda-feira 16/05/2016

Cheguei à sala de aula às 13h35min. Organizei as carteiras, escrevi no quadro o cabeçalho, fiquei aguardando os educandos. As 13h45min chegou a aluna Maria de Fatima, em seguida foi chegando os outros alunos. Acolhi a todos com uma boa tarde e um seja bem-vindo. Em seguida, passei o caderno para assinarem o nome. Aproveitei o momento e convidei os educandos para fazer o resgate da aula anterior. Os educandos que estava presente na aula anterior falaram que a aula tinha sido boa. Pedi que contassem também das atividades que foram realizadas com isto foi feito uma pequena revisão do assunto em pauta. Continuando, eu escrevi no quadro o nome comunidade perguntei aos educandos o que e para eles, Antônio falou que e o lugar onde mora muitas pessoas, ou seja, uma favela, Ivanilda disse que e o lugar onde vivem as pessoas não precisa ser uma favela. Continuando, eu pedi que cada um fosse até o quadro e escrevesse o que eles tinham falado depois eu pedir que eles lessem um do outro, com isto foi feito a correção no coletivo de algumas palavras. Em seguida expliquei na oralidade o que e comunidade, depois entregou para cada educando a cópia de um texto informativo falando do conceito de comunidade foi feita a leitura e interpretação no coletivo, após, a leitura teve uma conversa sobre a comunidade em que eles moraram antes da atual, depois eu fiz umas perguntas, envolvendo a comunidade em que eles moram hoje que e vale das palmeiras dois. Depois eu entreguei para cada aluno uma folha de papel em branco, pedir para eles desenhar a comunidade em que eles moram, fiquei aguardando eles concluir a atividade.



Depois, eu pedir que eles escrevessem os nomes das coisas que eles desenharam, após fazerem os nomes, pedir para os alunos elevados escrevesse um texto falando das coisas que eles desenharam dentro da comunidade, com os alunos intermediários pedir que escolhesse

quartas palavras das que eles tinham escrito dentro do texto e formassem frases com as palavras, com a aluna elementar ela listou os nomes das coisas que ela desenhou da comunidade, depois que atividade estava concluída foi feita socialização no coletivo, foi bem interessante, pois cada um fez a comunidade do seu um jeito com eles ver. Após este momento em uma roda de conversa foi introduzir matemática envolvendo a data em que a comunidade foi fundada, eu pedir que todos listassem no caderno, depois uma aluna escreveu no quadro a data para fazer a correção perceber que todos têm acertado em seguida eu solicitei aos alunos elevados e intermediários que tentasse escrever os números no caderno por extenso, com aluna elementar eu pedir que ela fizesse a decomposição dos números no caderno, quadro eles terminaram eu pedir que eles fossem até o quadro para responder e fazer a correção da atividade, a aluna elementar também participou da correção da atividade que ela fez assim todos participaram e se ajudaram na hora da correção, depois nos despedimos.

Terça-feira 17/05/2016

Cheguei à sala de aula às 13h20min. Organizei as carteiras, escrevi no quadro o cabeçalho, fiquei aguardando os alunos. As 13h45min chegou a aluna Ivanilda, em seguida foi chegando os outros alunos. Acolhi a todos com uma boa tarde e um seja bem vindo. Em seguida, passei o caderno para assinarem o nome. Aproveitei o momento e convidei os alunos para fazer o resgate da aula anterior. Os alunos falaram que a aula tinha sido ótima. Pedi que contassem das atividades que foram realizadas. Continuando, pedir que os alunos abrissem o livro na página 74 para dar continuidade à comunidade, eu pedir aos alunos que eles fizessem uma leitura individual e silenciosa, a aluna que não domina leitura eu pedir que ela tentasse ler as palavras com sílabas que ele já conhece e circulasse as palavras quando ela tinha dúvida eu auxiliava. Após a leitura foi feita uma leitura no coletivo para melhor compreensão do mesmo. Continuando, eu perguntei aos alunos de que o texto estava falando e se eles conheciam, Fatima falou que sim, que é uma música e bastante antiga, e todos conheciam, continuando, perguntei para os alunos se a comunidade em que eles moravam antes era parecida com a rua que a música falavam, todos responderam que não, depois eu perguntei se a rua que eles moram agora parecia com a letra da música, falaram que não, mais eles queriam morar em uma rua igual a da música. Continuando, eu pedir que cada um desenhasse em seu caderno a rua em que eles moram antes de ir morar no vale das palmeiras e desenhassem a rua em que eles moram atuais, deixei todos à-vontade, ao perceber que tinham terminado pedir que cada um falasse do desenho que tinha feito, depois eu perguntei para eles qual era a diferença da rua de antes para atual, Ivanilda disse que antes morava dentro da lama hoje com o desenho que ela fez percebeu que a rua em que ela mora hoje bem que se parece com a da música, após a fala dos alunos eu pedir que todos abrissem o livro para fazer atividade na página 75 eu explico e de acordo com a explicação os alunos iam fazendo e quando tinha dúvida eu auxiliava em relação à matemática eu levei atividade pronta de acordo com o nível de cada um, envolvendo subtração, expliquei a atividade e pedir que os alunos respondessem quadro eles tinham dúvida eu auxiliava depois que eles concluíram a atividade nos despedimos.

Quarta-feira 18/05/2016

Neste dia não pude da aula, pois eu tinha passado a noite com meu marido do hospital (Edison Ramalho) o mesmo estava com chikungunya, avisei a coordenadora Rosa.

Quinta-feira 19/02/2016

Cheguei á sala de aula, às 13h40min, organizei as carteiras e escrevi o nome do projeto no quadro, em seguida as alunas começaram a chegar os acolhi com uma boa tarde, passei o caderno de frequência para elas escreve o nome. Em seguida convidei as para fazer o resgate da aula anterior, perguntei como tinham acontecido as atividades, se foram boas e o que elas conseguiram aprender, os alunos falaram que a cada aula as lembranças de alguns assuntos voltam e a cada dia de aula estão aprendendo coisas novas. Depois eu perguntei para os alunos como tinha começado a aula do dia anterior? Quais as atividades que foram realizadas? Cada um deu uma opinião. Aproveitei o momento em uma roda de conversa para da inicio ao assunto em pauta sobre o conceito de bairro, eu perguntei para os alunos se eles sabem o significado da palavra bairro, teve algumas falas com exemplo: e o lugar onde morro, lá em cima onde eu vou fazer feira, e o lugar para onde vêm as correspondências, continuei perguntando, qual o nome do bairro em que vocês moram, a resposta foi bem óbvia, eles sabem o nome do bairro em que morram, (Cristo Redentor), fiz outra pergunta, onde fica localizado este bairro, teve aluno que disse que ficava próximo da BR, outros falaram que ficava no cristo, teve resposta variada. Depois desta conversa eu expliquei na oralidade o que e bairro e foi feito a leitura de um texto informativo sobre o assunto em pauta, depois eu perguntei aos alunos quais são os bairros que ficam mais próximo do Cristo Redentor. Após explorar oralmente estes aspectos, estimore-os a escrevem um texto, sobre o bairro onde moram, com a aluna que não sabem lê sugeri que ela relatasse em forma de desenhos, depois que terminaram cada aluno fez a leitura do seu texto. Em seguida distribuir com aos alunos a Xerox de um mapa da cidade de João Pessoa e pedi que localizasse no mapa o bairro em que eles morram e circulasse, depois localizassem os bairros mais próximos do Cristo Redentor e listasse o nome no caderno, com a aluna que não domina a leitura eu auxiliei. Após terminar a atividade foi feito uma leitura no coletivo. Em relação à matemática foi trabalhada uma situação problema envolvendo medida de tempo com toda turma. Questionando o tempo que uma pessoa, que morra no Cristo leva para chegar de ônibus até o centro da cidade indo e vindo. Este atividade foi feita no quadro, depois que concluíram foi feita a correção com a participação dos alunos, quando terminou a atividade nos despedimos.

Segunda-feira 23/05/201

Cheguei á sala de aula, às 13h30min, organizei as carteiras e escrevi o nome do projeto no quadro fiquei agradando os alunos que foram chegando aos pouco se acomodados, neste momento passei o caderno de frequência, comecei a fazer o resgate da aula anterior que foi sobre bairro, com perguntas na oralidade, agora todos estavam cientes do que e bairro. Em uma roda de conversa dei continuidade à aula anterior sobre bairro. Iniciei com uma conversa perguntando aos alunos se eles sabiam qual era a história do bairro em que eles moram, o porquê do nome Cristo Redentor não teve nenhuma resposta, eu distribuir com a turma um texto informativo sobre a história do bairro do Cristo, foi feito uma leitura no coletivo após a leitura eu escrevi no quadro as seguintes perguntas relacionadas ao texto, com: Quais foram

os avanços que teve o bairro teve, do que elas mais gostam dentro do bairro, o que o bairro precisa para tendê-la a população melhor e outras. Depois solicitei aos alunos que listassem no caderno, depois socializamos no coletivo com isto teve uma correção de algumas palavras escrita no quadro. Neste dia a aluna elementar não estava presente. Em relação à matemática foi trabalhada uma situação problema com sistema monetário, envolvendo adição e multiplicação, com preço de passagem do transporte coletivo urbano. Exemplo: Dona Maria trabalha em cabo branco e mora no Cristo, ela precisa pegar quatro transportes por dia. Sabendo que cada passagem custa R\$ 3,00 reais, descubra quanto dona Maria gasta, com passagem, por: dia semana e mês. Quando sobra do salário de dona Maria que é de R\$ 8800. A educadora auxiliou as aluna na execução da atividade, pois foi feito a correção no quadro, nos despedimos.

Terça-feira 24/05/2016

Cheguei á sala de aula, às 13h20min, organizei as carteiras escrevi o nome do projeto no quadro, em seguida os alunos começaram a chegar os acolhi com uma boa tarde, passei o caderno de frequência para eles escreve o nome, neste momento foram chegando outros alunos. Em seguida convidei os alunos para fazer o resgate da aula anterior, Perguntei se as atividades tinha sido boa, falaram que estão adquirindo conhecimento e renovando as ideias. Depois perguntei para os alunos como tinha começado a aula do dia anterior? Quais as atividades que foram realizadas? O que elas conseguiram apende? E o que foi bom? E o que foi ruim? Teve falas interessantes. Dando continuidade eu escrevi no quadro a palavra cidade, perguntei para os educando se eles sabiam o significa da mesma, teve algumas respostas Fátima falou que era o ônibus que circula próximo ao vale das palmeiras já Antônio disse que e o nome da capital onde eles moram. Depois da opinião dos alunos, eu entreguei para cada aluno a copia de um texto informativo falando do conceito de cidade, ao entregar eu pedi que eles fizessem uma leitura silenciosa e fui acompanhando a leitura de cada um, a aluna que não conseguia ler fluentemente eu pedia que ela lesse uma palavra, e todos participassem da leitura. Depois convidei a aluna Ivanilda para fazer a leitura do texto em voz alta para ampliando os conhecimentos dos educandos sobre o conceito de cidade, ainda dei outras informações na oralidade. Depois deste momento eu pedi que os alunos escrevessem um texto falando do que elas mais gostam e o que queriam que mudassem dentro da cidade em que elas moram. Esta atividade foi realizada com todos, com aluna que não sabe ler fluentemente eu auxiliei na escrita. Dando continuidade, escrevi no quadro a palavra ônibus e mostrei o acento agudo e expliquei a função do acento nas palavras, depois eu perguntei se eles conheciam outras palavras com aquele acento falaram que, só não sabia para que servisse o acento nas palavras, eu pedi que os eles tentassem registrasse no caderno algumas palavras que eles lembrassem, quando concluíram eu pedir que cada um fosse ate o quadro e escrevessem com isto feito a correção de algumas palavras e teve a participação dos alunos indo ao quadro. Em seguida introduzir matemática com multiplicação envolvendo quilômetros. Com sistematização no quadro aonde os alunos vieram ao quadro resolver. Exemplos: Maria mora na cidade de João pessoa ela todos os dias vai visitar sua mãe no Conde ela anda por dia sies quilômetro, quanto ela anda em sete dias? Ao final da atividade foi feito a correção no quadro. Depois nos despedimos.

Quarta-feira 25/05/2016

Cheguei à sala de aula às 13h35min. Organizei as carteiras, escrevi no quadro o cabeçalho, fiquei aguardando os educandos. As 13h45min chegou às alunas Maria de Fatima e Maria José em seguida foi chegando os outros alunos. Acolhi a todos com uma boa tarde e um seja bem vindo. Em seguida, passei o caderno para assinarem o nome. Aproveitei e convidei os educandos para fazer o resgate da aula anterior. Os educandos que estava presente na aula anterior falaram que a aula tinha sido interessante. Falaram com clareza e detalhes o assunto visto na aula anterior. Pedi que contassem também das atividades que foram realizadas com isto foi feito uma pequena revisão do assunto em pauta. Continuando, Perguntei aos educandos se eles sabiam quais eram as cidades que fazem limite ou vizinhas com a cidade de João pessoa, aluno Antônio falou alguns nome com: Santa Rita, Bayeux já a aluna Ivanilda disse que era Tambaú, José amarico e cabo branco a aluna Maria José disse que a resposta não festava positiva, pois ela estava confundindo nomes de bairro com nome de cidade. Continuando, eu entreguei para cada educando a cópia de um mapa, pedi que localizasse no mapa a cidade de Joao Pessoa e pintassem da cor quer dissessem, depois circulassem os nomes das cidades que restavam próxima da cidade de João pessoa, em seguida foi feito uma leitura individual dos nomes que os alunos circularam. Depois, foi feito uma leitura no coletivo, após a leitura eu pedi que eles observassem qual é a cidade que fica mais próxima de João pessoa, e qual é que fica mais próxima do mar, qual e a cidade que estava mais distante do mar, as respostas foram bem claras, pois no mapa mostrava com clareza, tudo aconteceu na oralidade, com a aluna que não domina bem a leitura a educadora auxiliou. Continuando, eu entreguei atividades diferenciadas com os alunos elevados um questionário para eles responder de acordo com o texto, com os alunos intermediários uma atividade em forma de cruzadinha para eles completa de acordo com o texto envolvendo nomes de cidades da Paraíba, com a aluna elementar foi feito uma revisão de algumas famílias silábicas já estuda envolvendo nome de cidades, depois eu pedi que as alunas tentassem escreve no caderno os nomes das cidades que esta no mapa, quando ela tinha dúvida eu pedia para elas olhar no mapa os nomes que elas estavam fazendo para tira a dúvida. Quando todos concluir a atividade foi feito uma correção no coletivo. Depois, eu apresentei uma tabela com o valor de passagens de cidades mais próxima da cidade de João pessoa, pedi que comparasse os valores de passagens de uma cidade para outra, com: as cidades de Bayeux, Conde, Cabedelo, Santa Rita. Depois entreguei a cópia uma atividade envolvendo os preços de passagem da cidade de Santa Rita e da cidade de conde. Exemplo: Elas teriam que calcular o valor total gasto de quatro passagens em um dia, depois em um mês. Ao final da atividade foi feito a correção no quadro com a participação das alunas, depois nos despedimos.

Quinta-feira 26/05/2016

Feriado

Segunda-feira 30/05/2016

Não teve aula, pois, eu não conseguir passa na ponte o rio transbordou não dava para passar, então voltei para casa, quando cheguei em casa avisei a coordenadora Rosa.

Terça-feira 31/05/2016

Cheguei á sala de aula, às 13h20min, organizei as carteiras escrevi o nome do projeto no quadro, fiquei aguardando os alunos a chegar, primeiro a aluna Ediane, em seguida Ivanilda e Antônio em seguida as outras alunas começaram a chegar os acolhi com uma boa tarde calorosa, passei o caderno de frequência para elas. Em seguida convidei para fazer o resgate da aula anterior, Perguntei se as atividades tinham sido boa e o que elas aprenderam, as alunas falaram que tinha sido ótima, porque tinha adquirido mais conhecimento. Depois eu perguntei para as alunas como tinha começado a aula do dia anterior? Quais as atividades que foram realizadas? Teve falas interessantes. Pois alguns educando não sabiam diferenciar bairro e cidade. Em seguida eu dei continuidade com a aula introduzindo o tema população, onde foram resgatados dos alunos os saberes sobre o assunto em pauta. Os alunos deram suas opiniões sobre o assunto em pauta, falando o que sabiam ou entendiam sobre o assunto. Depois da opinião das alunas eu expliquei na oralidade o que e população. Continuando eu entreguei para cada aluna a cópia de um texto informativo falando da população da cidade de João pessoa, pedi que elas fizessem uma leitura silenciosa com a aluna que ainda não domina a leitura eu auxiliei, depois foi feito uma leitura no coletivo para melhor compreensão sobre o assunto em discussão. Após a leitura pedi para os alunos escrevessem um texto sobre a população de atual da cidade de João Pessoa de acordo com o seu entendimento. Com a aluna elementar foi trabalhado um dominó de silabas retiradas do texto, para incentivar a leitura e escrita, ao juntar as silabas ela formou novas palavras. Depois que foi concluída a atividade, eu pedi que eles lesem sua produção, depois foi feito uma correção de algumas palavras, com a aluna elementar quando tinha dúvida na leitura das palavras eu auxiliava. Em relação à matemática foi trabalhada a leitura do número da população da cidade de João Pessoa, dos anos de 2014 a 2015, com uma situação problema envolvendo adição e multiplicação. Eu levei uma atividade ponta para cada nível de aluno. Depois que atividade estava concluída foi feita a correção no quadro, ao final da aula nos despedimos.

ANEXO E: Certidão do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião realizada no dia 16/06/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“PROJETO SAL DA TERRA: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES (AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/PB”**, da pesquisadora Jeane Tranquelino da Silva. Prot. nº 355/16. CAAE: 56777016.4.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Assinatura manuscrita de Andrea Márcia da C. Lima.
Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB