

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUELY LIMA CHAVES OLIVEIRA

**DA AQUISIÇÃO À MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAXIAS – MA**

TERESINA

2012

SUELY LIMA CHAVES OLIVEIRA

**DA AQUISIÇÃO À MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAXIAS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

TERESINA

2012

SUELY LIMA CHAVES OLIVEIRA

**DA AQUISIÇÃO À MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAXIAS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Aprovada em: Teresina, 18 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI/PPGED)
Orientador

Prof. Dr. José de Ribamar Torres Rodrigues
Examinador Externo (FSA)

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI/PPGED)
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, o lavrador de “pés rachados” que debaixo de sol e chuva me conduzia de bicicleta, a cavalo e a pé pelas estradas de chão – cenário de sua história de vida, da vida que fez a minha ter sentido – o sentido da superação.

À minha mãe, professora leiga de uma classe multiseriada, de uma escola rural, de parede pela metade, coberta de palhas e com bancos de madeira, que durante o dia ensinava as crianças e à noite acolhia os alunos e alunas do Mobral. Ela, minha primeira professora, exemplo de mãe, de mulher e de formadora de vidas, artesã da educação.

Ao meu marido Flávio e aos meus filhos Nyhcolas e Nathanael por quem todo esforço se justifica, para quem almejo ser um bom exemplo, de quem tive que abrir mão em nome desse sonho, que de certo modo, é de toda a nossa família.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, de quem tive compreensão, correção e amparo. A ele que me fez criar asas para poder ter a ousadia de escavar as jazidas de onde retiramos nossas pedras preciosas, meu respeito, admiração e gratidão eterna.

Aos professores e professoras que tão gentilmente compartilharam seus saberes comigo, me permitindo lapidar os meus próprios saberes a partir dos seus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, companheiro e amigo, sem o qual nada faria sentido.

Aos meus professores do Mestrado em Educação da UFPI, que me abriram um horizonte novo, que me fizeram andar com meus próprios pés, que me deram suas vidas como exemplo, e suas produções como referências de qualidade pessoal e profissional: Profa. Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Profa. Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, Prof. Dr. Francis Musa Boakari, Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura e ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – meu orientador, sem o qual o presente trabalho não seria possível.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias e aos professores e professoras que se dispuseram a participar voluntariamente dessa pesquisa e que me deram a oportunidade de aprender com eles, através de seus depoimentos.

Aos meus colegas da 18ª Turma do Mestrado em Educação da UFPI, em especial a Elizangela Martins e Waldirene Araújo, pela presença inspiradora e pelas diferenças enriquecedoras, pela companhia que tornava as viagens mais leves.

Aos meus pais, Albino e Anita, ao meu esposo Flávio, aos meus filhos Nyhcolas e Nathanael, à minha irmã Ana Lima, às minhas tias Madalena, Tereza, Odete, Santa e Hilda, aos meus primos José Mario e Joselane. Quem tem uma família como essa, já nasce vencedor. Muito obrigada pelas orações, pelas tarefas que vocês executaram em meu lugar, pela compreensão da minha ausência, pela vida de vocês na minha história.

Ao meu pastor Caetano Jorge Soares, incentivador de minha carreira dentro e fora do ministério eclesiástico. Suas palavras de fé e de confiança fizeram com que muitas vezes eu voltasse ao computador, aos livros, por não querer decepcioná-lo. Muito obrigada.

Aos meus colegas de ministério, em especial à Neonília, Socorro e Lidiane, cujas presenças se igualam a uma mão que puxa para cima e para frente. Eu sei que vocês realmente torcem por mim e se alegram com as minhas vitórias. A vocês e a todos os membros do Departamento Infantil da Assembleia de Deus em Caxias, em especial a Abraão Maia pela grande ajuda nesta reta final. A minha gratidão é para com todos.

O temor do Senhor é o princípio do conhecimento [...]. Para fazeres o teu ouvido atento à sabedoria; e inclinares o teu coração ao entendimento [...]. Porque melhor é a sabedoria do que os rubis; e tudo o que mais se deseja não se pode comparar com ela.

Provérbios 1.7; 8.11; 2.2

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da EJA de Caxias – MA. Compreende que através do mapeamento do perfil profissional e formativo dos professores, da caracterização da prática pedagógica do professor da EJA no que se refere ao seu saber e ao seu fazer docente e da análise de como ocorre a produção do saber e do fazer na prática pedagógica do professor da EJA, é possível perceber como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da prática pedagógica da EJA de Caxias. A fundamentação teórica está embasada nos estudos de autores como: Educação de Jovens e Adultos – Freire (1996), Ribeiro (1999), Haddad (2000), Di Piero (2007; 2008; 2010), Alves (2006), Arroyo (2006), Pereira (2006), Soares (2006), Moll (2008), Pimenta (2009), Gadotti e Romão (2010); Formação de Professores – Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Gauthier (1998), Imbernón (2004), Guarnieri (2005), Mendes Sobrinho (2006), Machado (2006) e Rummert (2006); Saberes - Charlot (1997) e Tardif (2007). A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, na qual se utiliza como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário para definir o perfil identitário do professor. Para a análise dos dados emprega-se a análise de conteúdo. A partir da análise dos dados inferiu-se que a maioria dos professores que atuam na EJA em Caxias não teve contato ou preparação para atuar na EJA durante a sua formação inicial e que a educação continuada ainda não é uma realidade no município no que se refere ao ente governamental e que poucos professores tiveram a oportunidade de participar de cursos de capacitação específicos para o exercício da docência na EJA. Percebe também, que o papel da experiência é tido como a principal fonte de saberes docentes, porém, esses saberes não são socializados, em sua plenitude, entre os docentes que atuam no município, uma vez que as boas práticas realizadas e que alcançam bons resultados pelos docentes, não são socializadas aos seus pares limitando as aprendizagens propiciadas com o desenvolvimento da mesma apenas ao próprio professor que a desenvolve, causando prejuízo à modalidade. Constatase que a maioria dos docentes que atua na EJA, está ministrando disciplinas de acordo com sua habilitação inicial e área de atuação. Assim, considerando os dados da pesquisa conclui que a graduação não oportunizou uma formação para a atuação dos docentes na modalidade EJA e que, por não haver um programa de formação continuada que supra a ausência da temática no arcabouço teórico desses docentes, os mesmos adotam a sua experiência como fonte determinante de seus saberes.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Saberes docentes.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate how the teacher's knowledge is acquired and deployed in the context of EJA de Caxias - MA. We understand that by mapping the professional profile and training of teachers, the characterization of the teacher's pedagogic practice of adult education in relation to their knowledge and their teachers do, the identification of the design of EJA of teachers and the analysis of how occurs production of knowing and doing in the pedagogical practice of the teacher of EJA, it is possible to understand how teacher knowledge is acquired and deployed in the context of the pedagogic practice of EJA of Caxias. The theoretical background is based on studies by authors such as: Youth and adults education – Freire (1996), Ribeiro (1999), Haddad (2000), Di Piero (2005; 2005), Alves (2006), Arroyo (2006), Pereira (2006), Soares (2006), Moll (2008), Pimenta (2009), Gadotti e Romão (2010); Teacher training – Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Gauthier (1998), Imbernón (2004), Guarnieri (2005), Mendes Sobrinho (2006), Machado (2006) e Rummert (2006); Teacher's knowledge - Charlot (1997) e Tardif (2007). The research is qualitative and descriptive and used as instruments of data collection and the semi structured interview and questionnaire to the teacher's identity profile. For data analysis we used the content analysis. From the analysis of the data we infer that the majority of teachers working at EJA in Caxias do not have contact or preparation for working at EJA in initial training and continuing education is not yet a reality in the municipality in relation to government entity and that few teachers had the opportunity to attend training courses specific to the practice of teaching at EJA. We noticed also, that the role of the experience is seen as the main source of teaching knowledge, but these are not socialized knowledge, in its fullness, among the teachers who work in the city, making with that good practice, which achieved good results, impacting only the teacher's own practice, causing prejudice to the modality. We found that most teachers engaged at EJA, is teaching courses according to their initial qualification and area of expertise. In addition, the survey data can say that the degree not offered preparation for teachers to work at EJA, besides the absence of a plan for continuing education in this area. What makes understandable the value that teachers attach to their experience, taking it as a crucial source of their knowledge.

Keywords: Youth and adults education. Teacher training. Teacher's knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO MARANHÃO E EM CAXIAS.....	17
1.1 EJA no Brasil: primeiras visões e Brasil Colônia (1500 a 1822).....	17
1.2 EJA no Brasil Império (1822 a 1889).....	18
1.3 EJA no Brasil república: na Primeira República (1889 a 1964).....	20
1.4 No período ditatorial (1964 a 1985)	25
1.5 Pós-abertura política (1985 aos nossos dias).....	26
1.6 EJA no Estado do Maranhão	34
1.7 A EJA na cidade de Caxias	39
CAPÍTULO II FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: REFLEXÕES TEÓRICAS	41
2.1 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: conceitos e visões	41
2.2 Do olhar do mirante ao traçar do mapa de um novo caminho	46
2.2.1 A formação inicial para a docência na Educação Básica.....	49
2.2.2 Formação inicial dos professores da EJA: porque não?	53
2.3 A formação continuada e a auto formação dos professores da EJA: cenários da prática e da construção de saberes	62
2.4. Prática pedagógica na EJA	68
2.4.1 A prática pedagógica repetitiva	70
2.4.2 A prática pedagógica reflexiva	71
2.4.3 A prática pedagógica do professor de EJA	73
2.5 Saberes docentes	74
2.6 Os saberes experienciais na prática pedagógica da EJA	78
CAPÍTULO III A CAMINHO DAS MINAS: MAPEANDO O TRAJETO METODOLÓGICO.....	81
3.1 Caracterização da pesquisa	81
3.2 Contexto empírico da pesquisa	84
3.2.1 O Estado do Maranhão: perspectivas sociais.....	84
3.2.2 A cidade de Caxias: um rascunho da EJA na princesa do sertão.....	89
3.2.3 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA	91

3.2.4 Unidade Integrada Municipal Antônio Edson.....	93
3.2.5 Unidade Integrada Antônio Rodrigues Bayma	95
3.2.6 Unidade Integrada Municipal Antenor Gomes Viana Júnior.....	97
3.2.7 Unidade Integrada Raimundo Nunes	99
3.3 Interlocutores da pesquisa.....	101
3.3.1 O perfil identitário do grupo dos professores	102
3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	106
3.4.1 O questionário	106
3.4.2 A entrevista semiestruturada	107
3.5 Procedimentos de análise dos dados – Análise de Conteúdo.....	108
CAPÍTULO IV LAPIDANDO DIAMANTES: DA AQUISIÇÃO DE SABERES À	
PRÁTICA PEDAGÓGICA – AS LIÇÕES DA EJA EM CAXIAS.....	113
4.1 Categoria de análise 1 – Formação do professor	114
4.1.1 Formação inicial na EJA	114
4.1.2 Formação continuada na EJA	121
4.2 Categoria de análise 2 – Saberes docentes	126
4.2.1 Saberes no âmbito da EJA	127
4.2.2 Mobilização de saberes na EJA	132
4.2.3 O valor do saber experiencial na prática pedagógica na EJA	136
4.3 Categoria de análise 3 – Prática pedagógica	141
4.3.1 Caracterização dos sujeitos da EJA	141
4.3.2 Percepção da visão da sociedade sobre a EJA.....	149
4.3.3 A relação entre formação inicial e prática pedagógica	151
4.3.4 Os saberes experienciais e sua influência sobre a prática pedagógica na EJA	153
4.3.5 A prática pedagógica diante das especificidades da EJA	158
4.3.6 A abordagem dos conteúdos na prática pedagógica da EJA	164
4.3.7 Contextualização e interdisciplinaridade na prática pedagógica da EJA	167
4.3.8 Os recursos didáticos na prática pedagógica da EJA	170
4.3.9 Obstáculos enfrentados na prática pedagógica da EJA	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	194

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio para o Século XXI, pois, diante das novas exigências sociais, em especial, as do mundo do trabalho, onde a inserção das novas tecnologias e o aumento da competitividade, o surgimento de novas profissões, impulsionada pela redução do emprego em seu sentido tradicional, tem reconduzindo o jovem e o adulto à sala de aula, como possibilidade de encontrar um lugar neste novo cenário, através da elevação de sua escolaridade.

A necessidade do aumento da escolaridade por parte do aluno jovem e adulto tem criado uma demanda por saberes e práticas docentes que atendam às suas necessidades específicas, em especial ao modo como desenvolvem sua aprendizagem e como estabelecem relações entre as experiências, saberes por eles já elaboradas e os conteúdos escolares.

Neste sentido, discutimos a formação do professor de jovens e adultos, seus saberes, como eles são mobilizados, ou seja, postos em movimento para a realização da atividade docente (CHARLOT, 2000), e por fim, como se manifestam em sua prática, uma vez que, a formação de professores concebida pelas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas e, mais especificamente, em Pedagogia, têm como objeto de seus projetos pedagógicos a formação de profissionais para a atuação junto a crianças e jovens, cuja idade e série são compatíveis.

Discutimos também como essa formação é abordada pelas leis relativas à educação e como os educadores e pesquisadores têm se relacionado com o tema, com suas similitudes, especificidades e complexidade.

A natureza complexa da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser comprovada histórica, política e socialmente. Historicamente, ela se revela uma educação marcada por tensões, por avanços e recuos, pela busca de sua legitimidade, como direito precípua daqueles que se encontram “à margem” da sociedade (BRASIL, 2000). De certo modo, essa face da EJA é um reflexo da falta de parâmetro legal para a sua efetivação, gerando, portanto, ações formativas desconectadas entre si e aos contextos onde atuam.

Politicamente, a escassez de parâmetros legais em relação à formação de professores para esta modalidade, retrata a política de negação histórica dos direitos à educação das camadas populares – resultado de séculos de discriminação aos negros, índios, mestiços e migrantes por parte das elites políticas que ocuparam o poder político desse país. Assim, a estas camadas estigmatizadas, tidas como pouco aptas ao saber, foram destinados os trabalhos braçais, menos qualificados, cujos reflexos podem ser vistos através dos altos índices de desemprego e subemprego dos jovens e adultos analfabetos absolutos e analfabetos funcionais (BRASIL, 2000).

Socialmente, os jovens e adultos, por muito tempo, foram levados a se conformarem com habilidades mecânicas de leitura e escrita, utilizando-as, quando muito, para atividades básicas do mundo do trabalho, que por sua vez, exigia mais “braços” do que “mentes”, afinal, o ato de pensar, de apreciar artes, de dedicar-se à literatura, aos estudos mais avançados, ultrapassavam os limites de sua realidade; estava ao alcance de poucos, e assim deveria permanecer, alimentando um círculo vicioso de desigualdade social, pobreza, baixa escolaridade e desemprego.

Como preconiza o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos há uma dívida escrita em nossa história social, dívida essa que se retrata na vida de milhões de indivíduos e que se faz necessário reconhecer e reparar, uma vez que, sem tal postura, o princípio da igualdade não estará sendo efetivo.

É imprescindível, portanto, que, uma vez reconhecida a igualdade de direitos a todos os cidadãos, seja dada à EJA, as mesmas condições que são conferidas às outras modalidades educativas, ratificando, deste modo a necessidade de promover ações que resgatem a dignidade de seus sujeitos em diferentes dimensões, entre elas a da formação de professores que atendam às demandas específicas da modalidade, através de políticas claras, que reconheçam esse profissional e seus diferentes saberes.

Neste cenário de políticas públicas que desenvolveremos nossa pesquisa, buscando conhecer a EJA de modo mais aprofundado na intenção de contribuirmos para um desenho mais aproximado da realidade da EJA e que, por fim, lhe forneça subsídios para a mudança, contribuindo, deste modo, para a efetivação do direito educativo dos jovens e adultos.

Como assegura Vóvio (2010), a temática da EJA enquanto efetivação do direito educativo precisa ser explorada, uma vez que, como os demais vieses desta modalidade, o ambiente profissional e os processos formativos constituem a base dos saberes curriculares (TARDIF, 2007). Em se tratando da formação dos professores da EJA constituem uma página ainda por escrever, e para tanto as pesquisas sobre o tema podem trazer grandes contribuições.

É pertinente, portanto, que ao lançar o olhar sobre a formação do professor de jovens e adultos e sua prática docente, também sejam analisados os marcos legais e as políticas públicas relacionadas ao tema, elementos imprescindíveis para compreender o processo formativo dos professores de EJA, sua natureza, sua identidade, as especificidades de seus sujeitos, a estrutura que dá sustentação à modalidade, a forma como os educadores são escolhidos/convocados e o sentido da formação inicial e da formação continuada.

Entendemos que deste modo poderemos compreender a EJA de forma ampla e, conseqüentemente a pesquisa oferecerá subsídios para uma reflexão sobre a mobilização de saberes docentes na prática pedagógica dos professores da EJA embasada na realidade, contribuindo assim para uma percepção crítica do trabalho pedagógico realizado nessa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos, mesmo que, historicamente esteja presente desde o princípio da história da humanidade, em termos de conhecimentos acadêmicos sistematizados, mesmo após as pesquisas feitas na área nos últimos trinta anos, ainda é incipiente em relação aos estudos em relação à educação infantil, por exemplo, e que merece atenção especial, principalmente no que tange à formação dos professores da modalidade e no elenco de saberes necessários à sua prática (GAUTHIER, 1998).

Isto se deve, em parte, ao fato de que a EJA, apenas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei nº. 9.394/96), passa a ser considerada uma modalidade, e que a preocupação com a formação dos professores, em termos de habilitação, ocorre apenas a partir do Parecer 11/2000 do CNE/CEB, quando este explicita a necessidade de um professor com a formação que lhe dê condições de compreender as especificidades da EJA e [...] jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado

idealista e sim, um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p. 56).

É imperativo considerar que essa legitimação jurídica configura-se no resultado de uma trajetória histórica tensa, cheia de avanços e retrocessos em que muitas conquistas aconteceram, em parte, como resposta às pressões internacionais, bem como das exigências da nova conjuntura sócio-política brasileira fortemente marcada pelo neoliberalismo, que por sua vez, exige uma maior qualificação dos trabalhadores - novas competências e habilidades antes não relevantes, criando, por consequência, uma demanda pela formação do educador da EJA, a fim de que atenda às novas demandas sociais, com capacidade de adaptação às novas realidades (IMBERNÓN, 2009), da época e dos alunos, o que demanda uma formação que vá ao encontro dessas especificidades.

Apesar da perceptível falta de formação inicial para os professores da EJA, muitos profissionais encontram-se na arena desta modalidade e dia a dia vão desenvolvendo sua prática pedagógica diante das mais diversas situações e condições, muitas vezes sendo responsabilizados “[...] pela organização, funcionamento e infraestrutura de turmas e programas além da docência”. (VÓVIO, 2010, p. 67).

Compreendemos ser pertinente questionar: se a maioria dos professores que atuam na EJA não possui formação específica, e aqueles que a possuem, fizeram-na a partir de cursos aligeirados, sob o modelo de capacitações e que, na cidade de Caxias e seu entorno, não existe Instituições de Ensino Superior que ofereça habilitação em EJA, como esses profissionais estão desenvolvendo sua prática pedagógica? Como relacionam a sua formação mesmo em meio às incertezas da sala de aula? Que saberes os docentes da EJA estão mobilizando no cotidiano da prática pedagógica? Como ocorre a aquisição e a mobilização dos saberes docentes na EJA?

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da prática pedagógica da EJA de Caxias. Especificamente pretendemos: a) Mapear o perfil profissional e formativo dos professores; b) Caracterizar a prática pedagógica do professor da EJA no que se refere ao seu saber e ao seu fazer docente; c) Identificar a concepção da EJA dos

professores e d) Analisar como ocorre a produção do saber e do fazer na prática pedagógica do professor da EJA.

Deste modo, o **problema central** desta **pesquisa** é: como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da prática pedagógica da EJA de Caxias?

A pesquisa se justifica a partir da necessidade de se compreender as características da prática pedagógica do professor da EJA, diante da complexidade de sua ação docente, da diversidade de sujeitos presentes nas salas de aula dessa modalidade de ensino, composta por pessoas jovens e adultas advindas das mais diferentes realidades sociais, com expectativas, motivações e sentidos próprios e como essa prática se relaciona com a sua formação.

A escolha deste recorte temático decorre da necessidade de conhecer, com mais profundidade, os saberes mobilizados na prática do professor de EJA e como eles se relacionam com a sua formação, levando à compreensão do sentido da formação dos professores da EJA e como essa formação transparece ou não na sua prática.

O interesse pelo problema também se deve ao fato de a mestranda atuar na EJA, em especial em programas de alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como professora e também como formadora de professores e que ao longo dos últimos doze anos tem procurado discutir nos diferentes espaços onde atua, a necessidade de se efetivar a legislação que se refere a EJA, em especial das que tratam da formação de professores para a modalidade.

A experiência como formadora de professores da EJA fez emergir os questionamentos fundantes desta pesquisa acerca da prática pedagógica do professor diante do inesperado, da falta de interesse do aluno adulto por determinado tema, dos temores acerca da maneira correta de se relacionar com os alunos, de como abordar um assunto polêmico, de como conectar os conteúdos do currículo escolar à realidade dos sujeitos da EJA, quais metodologias utilizar, principalmente no caso dos professores que migraram da educação infantil para essa modalidade.

Para esta pesquisa elaboramos as seguintes **questões norteadoras**: Qual o perfil pedagógico dos professores da EJA de Caxias? Como se caracteriza a sua prática pedagógica no que concerne ao seu saber e fazer docente? Que

concepção esse docente tem sobre a EJA? Como ocorre a produção do saber e do fazer na prática pedagógica do professor de EJA? Quais os saberes e fazeres dos docentes mobilizados na prática docente dos professores da EJA? Pretendemos, portanto, investigar os saberes docentes mobilizados no cotidiano do professor e sua relação com sua prática pedagógica.

Consideramos que a pesquisa é relevante uma vez que contribui para a construção de um campo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma perspectiva emancipadora da EJA, reconhecendo o aluno desta modalidade a partir da visão do direito educativo, como sujeito da sua própria formação, cujos saberes, experiências e motivações devem compor o cenário das ações dos professores da modalidade, que por sua vez, devem ser considerados como agentes e possibilitadores da educação formal.

Para a realização deste trabalho, adotamos a pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, tendo como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário.

O presente documento tem como estrutura: Introdução, com um relato breve de todo o corpo do trabalho, bem como dos objetivos e resultados da pesquisa; Capítulo I, onde fazemos um breve relato sobre o percurso histórico da EJA no Brasil, no Estado do Maranhão e na cidade de Caxias; Capítulo II, onde procuramos fundamentar, a partir de diversos teóricos que versam sobre o tema, as questões relacionadas à formação inicial, à mobilização dos saberes docentes no contexto da EJA e à prática pedagógica; Capítulo III, em que descrevemos o trajeto metodológico percorrido nesta pesquisa; Capítulo IV, onde apresentamos os resultados desta pesquisa e procuramos inferir sobre os mesmos, promovendo uma reflexão sobre a EJA na cidade de Caxias, que pode, certamente, ser utilizado como referencial para a análise da EJA em outros cenários; Considerações finais em que apresentamos nossa visão da modalidade, seguida das Referências e Apêndices.

CAPÍTULO I

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO BRASIL, NO MARANHÃO E EM CAXIAS

Trataremos neste capítulo sobre o percurso histórico da EJA no Brasil, no Estado do Maranhão e na cidade de Caxias, relatando alguns de seus principais marcos históricos.

1.1 A EJA no Brasil: primeiras visões e Brasil Colônia (1500 a 1822)

O atual cenário da Educação de Jovens e Adultos no que tange à formação de professores e sua prática pedagógica é um quadro que para ser entendido, faz-se necessário conhecer sua trajetória a partir da história do povo brasileiro, e como as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais de cada época, esculpiram as faces da Educação de Jovens e Adultos através das políticas públicas para a modalidade, assim como da falta delas quando se trata da formação dos professores da EJA.

A questão em torno da Educação de Jovens e Adultos remonta ao período colonial com a chegada dos Jesuítas em 1549, cuja finalidade primeira não era ensinar, mas, catequizar os indígenas, convertê-los ao cristianismo num momento em que a Igreja Católica estava fragilizada por conflitos internos, amansando-os de forma que se tornassem úteis à Colônia, a partir da educação rudimentar. Ao mesmo tempo, os Jesuítas ocupavam-se da educação dos filhos das famílias ricas, fundando colégios e seminários que serviram de base para a construção de uma grande influência desses religiosos na sociedade (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Deste modo, a primeira experiência pedagógica em terras brasileiras, chamada de “*Ratio Studiorum*” (Ordem dos Estudos), já se materializa de forma excludente e tendenciosa, ensinando uma elite a pensar e uma “massa” a aceitar a pobreza, a exploração e a escravidão como “vontade de Deus”, impondo conceitos,

normas e crenças, ignorando os saberes já existentes e monopolizando o ato de ensinar, visto que, apesar da grande importância que atribuíam à formação do professor, controlavam seu trabalho em todas as etapas pedagógicas, especialmente na escolha de livros, assuntos e forma de abordagem, sufocando qualquer protagonismo individual (RIBEIRO, 2001).

O cenário da educação começa a mudar com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, como parte de uma pretendida reforma educacional baseada nos ideais iluministas, que atribuía à religião as mazelas e a decadência da coroa portuguesa. Entretanto, sem um projeto consistente para ocupar o lugar da educação jesuítica, a educação brasileira se fragmenta em aulas régias, cabendo aos professores (formados pelos Jesuítas), organizar as “escolas”, para, após seu funcionamento requerer o pagamento pelo ensino, situação que se estende até a chegada da família real ao Brasil, em 1808 (RODRIGUES, 2006; MENDES SOBRINHO, 2006).

A chegada da família real, segundo Ghiraldelli Júnior (2008), começa a mudar os rumos da educação, de início apenas para as famílias mais abastadas, desencadeando a estruturação do ensino na medida em que criou, a partir da instalação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional e dos inúmeros cargos administrativos, um mercado de trabalho e uma elite que exigia, diferente do período colonial, uma cultura letrada.

1.2 EJA no Brasil Império (1822 a 1889)

O período imperial (1822 a 1889) herda do período colonial (1500 a 1822), uma população eminentemente analfabeta resultado de um sistema educacional inexistente. Neste momento da História do Brasil, o ensino se baseava nos níveis primário, secundário e superior. O primário (antiga escola de ler e escrever dos tempos jesuíticos) ganhou novas disciplinas, assim como o nível secundário, entretanto, foi mantido o sistema de aulas régias, situação que só ganharia novos contornos após a volta da Corte para Portugal em 1821 e a consequente Independência do Brasil em 1822.

Somente com a Independência do Brasil e a promulgação de sua primeira constituição em 1824 é, pela primeira vez, cogitado um sistema educacional nacional, indicando que o Império deveria ter escolas primárias, ginásios e universidades, o que não se concretizou na prática, visto que, entre outros fatores, o número de professores era escasso e a sua formação inicial não era objeto de investimento ou mesmo regra. A Lei do Sistema de Ensino Mútuo ou Sistema Monitorial (Método Lancaster¹), de outubro de 1827 é uma mostra de como a educação no Império enfrentava sérios problemas. Este método pretendia fazer com que os alunos “mais adiantados” ajudassem aos menos adiantados, recorrendo a um inspetor (muitas vezes sem experiência no magistério) em caso de dificuldades, que, por sua vez, recorria ao professor da disciplina para resolver a situação.

O amadorismo e a improvisação no ensino, porém, começa a dar espaço a uma preocupação com a formação de professores, segundo Mendes Sobrinho (2006), a materialização desta preocupação se dá com a criação das primeiras Escolas Normais nas províncias de Niterói (1835), Bahia (1836), Pará (1839), Maranhão (1840), Ceará (1845), São Paulo (1846), Paraíba (1854), Pernambuco e Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1870) e Goiás (1882) e que, apesar dos problemas enfrentados, sua contribuição enquanto espaço de formação e produção docente foi relevante.

Com o intuito de mudar o cenário de abandono e total falta de estrutura e revitalizar a educação de forma que, de algum modo fosse alcançado o ideário da Constituição de 1824, que era a construção de uma educação nacional, em 1854 foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que tinha como objetivos “[...] orientar e supervisionar o ensino e estabelecer regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 29).

Esta tentativa de criar uma identidade da educação no Brasil não vingou, e em 1879 com a Reforma de Leôncio de Carvalho é instituída a liberdade do ensino² primário, secundário e superior da Corte, desarticulando por completo o

¹ Segundo Ghiraldelli Júnior (2008), este sistema de ensino foi uma prática iniciada pelo pastor protestante Andrew Bell (1753-1832), na Índia e utilizada (por falta de recursos) pelo *quaker* Joseph Lancaster (1778-1838), na Inglaterra, por volta de 1798, com grande êxito.

² “Por liberdade de ensino a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar métodos que lhes conviessem. [...] A frequência aos cursos secundários e superiores tornou-se livre, de modo que o aluno poderia

embrião do sistema educacional brasileiro e reduzindo o projeto educacional nascido na Constituição de 1824 a um sistema de exames, que até hoje, marca a educação brasileira, cujo parâmetro ainda se dá pela aprovação em exames, sejam eles de quaisquer níveis ou modalidades.

De forma geral, podemos afirmar que o período imperial, apesar dos avanços, não conseguiu alavancar a educação no que se refere a uma política efetiva de formação de professores e acesso à educação, porque, além dos desafios pedagógicos da falta de formação docente, do ensino descontextualizado em relação ao mundo do trabalho e da inexistência de qualquer política para a Educação de Jovens e Adultos, a taxa de analfabetismo chegava a 85% da população acima de 15 anos e não havia qualquer sinal de uma política educacional entre o governo central e as províncias, criando um descompasso de ações entre as diferentes regiões brasileiras, cujos resultados perduram até hoje. No final do período imperial o país ainda contava com 72% de sua população analfabeta, resultado da falta de uma política relacionada ao Ensino Supletivo, que naquele tempo se restringia a aulas noturnas. (ROMÃO, 1999).

1.3 EJA no Brasil república: na primeira república (1889 a 1964)

Com a Proclamação da República em 1889, iniciou-se um período marcado pelo entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Parte desse otimismo se deve ao fato de que o Brasil vivia uma época de crescente urbanização e industrialização, que por sua vez exigia uma nova classe de trabalhadores, cuja competência básica era o domínio da cultura letrada. Entretanto, como sinaliza Mendes Sobrinho (2006), as mudanças até a década de 1920 foram muito pequenas, a formação dos professores continuava a ser feita por escolas normais e o ensino secundário ainda era exercido por professores sem qualificação de nível superior.

aprender com quem lhe conviesse e, no final, deveria se submeter aos exames de seus estabelecimentos". (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 30).

A cultura pedagógica do início da República, em especial no período após a Primeira Guerra Mundial, era inconsistente. Os alunos aprendiam por observação e repetição e não havia um posicionamento teórico definido. No Brasil a formação de professores se dava a partir da fusão da pedagogia de Johann Friedrich Herbart³, do *Ratio Studiorum* herdado dos jesuítas e das ideias de autores norte-americanos e europeus, como as do filósofo americano John Dewey, que despertou um grande número de intelectuais brasileiros para a temática da educação, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, que levaram as ideias escolanovistas à prática em seus estados fortalecendo as discussões sobre a necessidade de uma nova educação e de um novo olhar e responsabilidade estatal sobre a educação pública e sua qualidade, dando, deste modo, início a um ciclo de reformas educacionais, como as de “Francisco Campos⁴” e “João Luís Alves” (Rocha Vaz), e de “Gustavo de Capanema”.

Verificamos, que dentre as reformas, é a Lei Rocha Vaz⁵, de 1925 que faz menção à Educação de Jovens e Adultos, até então silenciada, visto que a mesma era de responsabilidade dos estados e municípios, revelando uma preocupação em assegurar aos professores de adultos os mesmos direitos daqueles que atuavam em outros cursos. Porém, apesar dos avanços, a República Velha (1889 a 1930), não conseguiu fazer frente aos problemas da educação brasileira, visto que as reformas tinham um caráter muito mais legal do que prático, e, como assegura Romanelli (2007, p. 179) “[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja”.

Compreendemos, porém, à luz da mesma autora, que a efetivação das leis depende, sobretudo, do contexto social, das condições estruturais existentes, bem como da adequação dessas leis à realidade social e dos interesses dos próprios homens que as criam e as aplicam. Deste modo, não basta a intenção do legislador, mas, o modo como esta lei é ou não aplicada.

³ Pedagogia pela qual a aprendizagem se dá através de um processo de cinco passos: preparação, apresentação, associação de conceitos por comparação, generalização e aplicação.

⁴ Caracterizada por seis decretos, tem como principais pontos: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a organização do ensino secundário, a organização do ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador, entre outros.

⁵ A Lei Rocha Vaz teve como tônica a definição de um currículo básico para a educação e a instauração de um modo de ensino seriado que rompesse com a prática de cursos preparatórios de acesso à educação superior, encaminhando-se para a perspectiva de uma educação ao longo da vida.

A partir da década de 1930, um sistema de educação elementar começa a ser consolidado no Brasil, impulsionado pelo processo de urbanização e industrialização e pelo movimento da “Escola Nova” a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, que defende a educação laica, autônoma, pública de qualidade. Esse movimento acaba por influenciar a Constituição de 1934, consolidando-se em um marco na história da educação brasileira uma vez que assegura a gratuidade do ensino, inclusive o de jovens e adultos.

Com a implantação do Estado Novo, porém, em 1937 essa Constituição é substituída por outra, que em muitos aspectos, inclusive para a EJA, marca um retrocesso em termos de legislação educacional, uma vez que os avanços já consignados no Plano Nacional de Educação foram por ela anulados. Assim, o país chega aos anos quarenta com um sistema de formação docente baseado nas Escolas Normais regulamentadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Reforma de Capanema⁶), e na inexistência de uma política para a Educação de Jovens e Adultos que fizesse frente às necessidades sociais e econômicas decorrentes do processo de industrialização sistemático pelo qual o país passava.

A década de 1940, porém, é marcada pela retomada da questão da educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos que começa, a partir de então, a figurar na pauta nacional, em parte impulsionada pelo cenário internacional, enquanto questão crucial para o desenvolvimento do país, num momento em que seu processo de industrialização já estava consolidado fazendo com que as elites sociais e o mercado cobrassem do governo um posicionamento mais efetivo, em especial no que se referia à formação de mão-de-obra e a reprodução da força de trabalho (ROMÃO, 1999).

Deste modo, em novembro de 1942 é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que, regulamentado em 1945, destinava 25% da arrecadação da educação para ser usada especificamente na educação de adolescentes e adultos. Tais ações governamentais se consolidaram com o estabelecimento, pelo Decreto – Lei nº. 8.529, da Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o Curso Primário Supletivo para adolescentes e adultos nos seguintes termos:

⁶ Reforma implementada pelo ministro Gustavo Capanema por meio de decretos-leis de 1942 a 1946 que, entre outras ações regulamentou o curso de formação de professores em Escolas Normais. (ARANHA, 2006).

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;

b) o ensino supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

[...]

Art. 11. O ensino primário supletivo atenderá, aos mesmos princípios indicados no artigo anterior, (*primário fundamental, grifo nosso*) em tudo quanto lhe possa aplicar, no sentido do melhor ajustamento social de adolescentes e adultos.

[...]

Art. 18. Serão admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos, que necessitem de seu ensino.

Notamos que, em termos legais a Educação de Jovens e Adultos, goza dos mesmos direitos que a educação das crianças e no ano seguinte é criado o Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, apesar dos aparatos legislativos e do discurso administrativo a respeito da Educação de Jovens e Adultos, as ações em torno do tema continuaram fortemente marcadas pelo preconceito contra o analfabeto, uma vez que o analfabetismo era visto como uma doença social, uma erva daninha que precisava ser erradicada.

Segundo Romão (1999), isto se materializa claramente no caráter de “cruzada” e “campanha” em prol da Educação de Jovens e Adultos que se instala no país a partir da “Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes”, lançada por ocasião do “I Congresso de Educação de Adultos” em fevereiro de 1947 e que perduraria até 1963, tendo como objetivo uma solução rápida para um problema de raízes profundas, como qualifica Ribeiro (1997, p. 20):

[...] uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria a etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Consideramos que o caráter de “campanha” e “cruzada”, além de revelar um caráter transitório, uma visão do analfabeto como imaturo e o analfabetismo como um empecilho ao desenvolvimento do país, iniciava o ciclo de ações educativas com forte tendência ao voluntariado, à alfabetização em massa em um curto espaço de tempo, a pouca, aligeirada ou inexistente formação de professores,

à inexistência de uma estrutura educacional que desse continuidade ao trabalho de alfabetização e à quase que total falta de compromisso com os resultados qualitativos das ações, o que fez com que muitas iniciativas minguassem aos poucos, num sistema de morte lenta de muitas ações iniciadas no setor.

Apesar dos entraves, as campanhas exerceram o grande papel de trazer a Educação de Jovens e Adultos para a pauta nacional, despertando a nação para a situação da educação como um todo, inserindo o Brasil no circuito internacional das reflexões sobre o tema potencializado com a criação da UNESCO⁷, e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA⁸), por ela promovidas, tornando-se um espaço privilegiado para discussão e formulação de metas para a Educação de Jovens e Adultos (VÓVIO; MOURA; RIBEIRO, 2010).

O Brasil consolida sua entrada no cenário internacional a partir da promoção do Seminário Internacional de Alfabetização e Educação de adultos em 1949, resultando em uma cartilha “Manual de Educação de Adultos” e na inserção do homem do campo como público para ações educativas, o que se materializa no Congresso Interamericano de Alfabetização (Missões Rurais), que, através de uma parceria do Ministério da Educação e da Agricultura, lançam em 1952 a “Campanha Nacional de Educação Rural” que se estende até 1963. No final dos anos 50 o governo de Juscelino Kubitschek lança a “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (1958-1963), utilizando a radiodifusão, a estrutura dos estados, o trabalho voluntário e todo prestígio político personalista do ministro da educação, Salgado Filho. A campanha alcançou visibilidade e prestígio, entretanto, aos poucos vai perdendo força e é extinta em 1963.

A “Mobilização Nacional contra o Analfabetismo” (1962-1963) foi instituída duas vezes, (em 1961 por Jânio Quadros e em 1962, por João Goulart), sendo extinta pelo próprio João Goulart em 1963 (quando já vigorava a LBDN nº. 4.024/61), com a alegação de que a descentralização da Educação de Jovens e Adultos já estava consolidada, o que não se confirmou e a educação de adultos, praticamente voltaria ao esquecimento se não houvesse já estruturada uma grande mobilização social sobre o tema, fortalecido pelo II Congresso Nacional de Educação de Adultos

⁷ Fundo das Nações Unidas para Educação e a Cultura, um dos organismos específicos da ONU (Organização das Nações Unidas), formada por 191 países logo após a II Guerra Mundial.

⁸ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA foram realizadas nos anos de: 1949, em Elsinore – Dinamarca; 1960, em Montreal – Canadá; 1972, Tóquio – Japão; 1985, Paris – França; 1997, Hamburgo – Alemanha e 2009, Belém – Brasil.

de 1958, que levou ao Congresso Nacional mais de duzentas teses sobre o assunto, dentre as quais se destacou a do educador pernambucano Paulo Freire, pelo seu caráter inovador (VÓVIO; MOURA; RIBEIRO, 2001).

Para Soares (2001), muito além de um método (embora ele próprio não considere sua proposta enquanto método), Paulo Freire criou uma nova concepção de alfabetização, de Educação de Jovens e Adultos, onde o diálogo tornou-se o ponto de partida para a leitura e a escrita significativas, uma leitura que ultrapassa os limites da letra e se encontra com a realidade e na realidade; uma concepção onde o aluno não é expectador, mas, construtor de sua aprendizagem mediado pela ação de um professor que promove a interação, que coordena o debate, o diálogo. Essa nova concepção de alfabetização e de seus sujeitos, contribuiu para o fortalecimento dos movimentos de educação popular, expresso nos Movimentos de Cultura Popular (MPC), Movimento de Educação de Base (MEB⁹), Centros Populares de Cultura (CPC), e no próprio Programa Nacional de Alfabetização, lançado em janeiro de 1964.

1.4 EJA No período ditatorial (1964 a 1985)

Entretanto, tal fortalecimento e expansão dos movimentos sociais, como o MEB, o MPC e os CPC's, perderam força e se tornaram ilegais durante o Regime Militar que vigorou no Brasil (1964 a 1985), sendo fortemente reprimidos, em especial com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que retirou todas as garantias individuais, públicas ou privadas dando ao presidente da República plenos poderes no legislativo e no executivo, e com o Decreto-lei nº. 477, que proibia qualquer tipo de manifestação política, por parte de professores e alunos. Diante dessa configuração política os movimentos de educação popular, ideologicamente

⁹ O MEB foi uma iniciativa da Igreja Católica através da Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB com o intuito de atuar nas regiões brasileiras com maior índice de analfabetismo como a região norte, nordeste, centro oeste e o Estado de Minas Gerais. A cooperação entre o estado brasileiro foi oficializada pelo decreto 50.370, de 21 de março de 1961, e se daria por meio de convênios consolidados com o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos para a CNBB, que realizaria a alfabetização de adultos utilizando a rede de emissoras católicas. Contudo, devido ao golpe militar, no início de 1964, o MEB começou a ser pressionado pelo regime, alguns de seus livros foram considerados comunistas e sua área de atuação foi aos poucos sendo reduzida.

influenciados tanto pelo marxismo como pela Teologia da Libertação, foram desativados, permanecendo apenas o MEB, ainda assim, de forma retraída e com viés prático reorientado.

Com a implantação do Regime Militar o Programa Nacional de Alfabetização, iniciado pelo presidente João Goulart em 1963, a partir das experiências de sucesso do educador Paulo Freire (GADOTTI, 1995), foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), lançado em 1967 e efetivado a partir de 1970.

O MOBRAL, como é característico ao modelo de campanhas, tinha como meta erradicar o analfabetismo, que na época correspondia a 32,05% da população com mais de 14 anos de idade, em dez anos (GADOTTI, 1995), deixando para o Supletivo, lançado em 1971, a educação continuada desses neoleitores a partir de quatro diferentes modalidades: suplência¹⁰, qualificação¹¹, aprendizagem¹² e suprimento¹³.

A despeito do grande volume de recursos, da utilização (em parte) do método de Paulo Freire (uma vez que mantiveram parte da dinâmica do método, negando o mais importante – a contextualização e a problematização), e da criação de uma rede de programas (Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Jovens e Adultos), que desse sustentação às suas ações, já não apenas de alfabetização, o MOBRAL e a própria Rede não alcançam a meta de erradicar o analfabetismo, nem a de elevar consideravelmente a escolarização do povo brasileiro. Deste modo, o movimento foi, com a redemocratização, substituído em novembro de 1985 pela Fundação Educar, que, por sua vez, deixaria de atuar em março de 1990.

1.5 A EJA pós-abertura política (1985 aos nossos dias)

De acordo com Romão (1999), a mobilização em torno do Plano Decenal de Educação para Todos, enquanto estratégia para sensibilização do governo para a sua participação no Ano Internacional da Alfabetização, realizada em 1990, culminou

¹⁰ Educação compensatória dos níveis de 1º e 2º graus.

¹¹ Preparação para o trabalho.

¹² Formação para o trabalho em empresas.

¹³ Atualização para a garantia de continuidade no ensino regular.

na instituição, em 1988, da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (C.N.A.I.A.), inicialmente presidida por Paulo Freire e em seguida por José Eustáquio Romão, e que, apesar de todos os esforços, esbarra em interesses políticos distantes daqueles pretendidos pela comissão, e, apesar de ter conseguido manter a Educação de Jovens e Adultos na pauta das discussões nacionais como preparação para a Conferência Mundial de Educação para Todos, o documento resultante dos trabalhos da comissão, intitulado “Alfabetizar e Libertar” não foi assumido pelo Ministério da Educação, nem foi divulgado à sociedade.

Enquanto a C.N.A.I. lutava para manter-se dentro dos princípios traçados por ocasião de sua composição, o governo brasileiro lançava projetos paralelos, jamais discutidos pela comissão, como os CIAC’s e o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançados em 1990 e enterrados com o *impeachment* de seu criador, presidente Fernando Collor de Mello.

Como podemos ver através do próprio percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, esta modalidade de ensino é marcada pela falta de um projeto político consistente e pela forma descontínua das ações a ela destinadas, nos dando um indicativo de “como” e “porque” o país chegou à última década do Século XX com 18,2 % de sua população adulta completamente analfabeta. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil volta a comparecer às reuniões técnicas internacionais e em 1993 apresenta um esboço das propostas a serem discutidas pela sociedade através de “[...] seminários, simpósios, grupos de trabalho e comissões que trataram de temas específicos. Uma dessas últimas foi a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que elaborou Diretrizes para uma Política Nacional de Jovens e Adultos” (ROMÃO, 1999, p. 22).

Pela primeira vez na história da Educação de Jovens e Adultos, havia uma proposta, cujas bases retratavam as diferentes necessidades e realidades do segmento no país. Em 1994, realizou-se em Brasília a Conferência Nacional de Educação para Todos, cujos resultados foram o *Acordo Nacional* e o *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica*, a partir dos quais a sociedade civil acreditava, finalmente, consolidar as políticas públicas para o setor, fortalecidas pela posse do novo governo iniciado em janeiro de 1995.

A política educacional para a Educação de Jovens e Adultos contemplada no Plano Nacional de Educação teve como meta a educação básica para aproximadamente quatro milhões de analfabetos.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), um novo horizonte se abre, pelo menos no campo conceitual, segundo Carneiro (2010), saindo da ideia difusa de “ensino supletivo” para Educação de Jovens e Adultos, uma “modalidade de ensino” da educação básica, responsabilizando o Estado, e, assumindo, por sua vez, as funções de educação reparadora, equalizadora e qualificadora¹⁴.

A LDBN, ao instituir a Educação de Jovens e Adultos como modalidade, dá forma à sua operacionalização, assim como cria a necessidade de o executivo promover ações para a permanência do aluno na escola, visto se tratar de educação básica, num claro reconhecimento do prejuízo social causado pelo analfabetismo. Por outro lado, a Lei não trata especificamente dos profissionais e da formação necessária para atuar na Educação de Jovens e Adultos, um descuido que tem custado caro aos programas da modalidade, uma vez que a transposição didática, ou seja, o modo como os professores se utilizam dos saberes adquiridos em sua formação inicial, cuja ênfase é geralmente a educação infantil, muitas vezes resulta na utilização de metodologias infantilizantes.

Diante da LDBN e do cenário positivo em relação à educação de jovens e adultos no mundo, o governo de Fernando Henrique Cardoso adota uma postura contrária às experiências positivas de auto responsabilização do Governo Federal em relação ao financiamento da EJA e retira os alunos de mais de 14 anos de idade da contagem do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), inviabilizando o trabalho de muitos municípios brasileiros, que não queriam ou não tinham verbas suficientes para sustentar a EJA. Em contrapartida, o governo instituiu como Política de Estado, o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O Programa Alfabetização Solidária foi lançado em janeiro de 1997 pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso cujo objetivo era, através de uma parceria entre municípios, universidades e Governo Federal, alfabetizar em

¹⁴ Recuperação de um direito negado ao cidadão em idade própria; Recuperação do direito à igualdade de ampliação de acesso e permanência; Recuperação do direito de aprender a aprender, aprender sempre, capacitar-se para o mundo do trabalho.

larga escala, de forma rápida e barata, as áreas mais carentes do país como as regiões Norte e Nordeste, mas, seu modelo também alcançou as regiões Centro-Oeste e Sudeste e alguns países da África de língua portuguesa. (FONSECA, 2008).

Apesar da utilização da concepção de alfabetização de Paulo Freire cuja marca é a consideração por parte do educador pelos saberes da vida cotidiana do aluno, tido como sujeito da sua própria educação, da inovação estratégica de estabelecer parcerias com diversos setores da economia e da retomada das discussões da EJA em âmbito nacional, o PAS retomou o modelo de campanha já adotado em outros momentos da história da EJA, indo na contramão dos movimentos pela formação de um campo teórico-pedagógico específico da EJA.

Segundo Fonseca (2008, p. 87), essa estratégia fracassou em vários aspectos, pois se tratava de um:

[...] trabalho precário, para uma população de vida precarizada. Em sentido contrário ao que se dava o debate na área, o programa admite que qualquer pessoa alfabetizada pode alfabetizar; negando, portanto, a especificidade epistemológica e didática da alfabetização de jovens e adultos.

Como se tratava, tal como os demais, de um programa de governo, logo após o fim do governo Fernando Henrique Cardoso, outro programa assume o lugar do PAS, enquanto este se transformava em uma instituição sem fins lucrativos: Alfabetização Solidária (ALFASOL). O projeto do governo Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), é lançado em setembro de 2003 e se encontra em execução até o momento, no governo da presidente Dilma Russel, tendo passado por várias reformulações, tanto no sentido do financiamento, quanto da metodologia de trabalho.

O Programa Brasil Alfabetizado foi implementado como parte de uma política pública de educação básica para a erradicação do analfabetismo pautada na participação da sociedade civil organizada, universidades, governos estaduais e municipais, sob a forma, mais uma vez de campanha; o programa é financiado pelo Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que além de gerenciar os recursos orçamentários do programa, também é responsável pela supervisão dos gastos, pelo recebimento e aceite das prestações de conta por parte das instituições de educação superior que com ela firmam convênios, bem como dos estados e municípios.

Segundo Fonseca (2008), inicialmente, o Programa Brasil Alfabetizado, estabelecia parceria com instituições do terceiro setor (ONGs e OSCIPs), formando em curso de 40 (quarenta horas), os seus alfabetizadores; posteriormente, passou a trabalhar apenas com universidades, unidades federativas e municípios, exigindo nível médio de seus professores-alfabetizadores, e que sua capacitação fosse ministrada por instituições de ensino superior.

Entretanto, segundo o Observatório da Equidade (2007), que faz parte do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), cerca de 40% dos analfabetos do país já tinham frequentado a escola. O mais preocupante é que em 2005 e 2006, segundo o mesmo relatório, essa parcela era de 38% e de 40%, respectivamente, ou seja, o índice estaria crescendo ano a ano, sinalizando para a ineficiência dos programas de Educação de Jovens e Adultos, em especial aqueles que se referem ao enfrentamento do analfabetismo no país, revelando que a modalidade ainda assume uma perspectiva de campanha e não de política educacional.

Outro dado relevante é que apenas 6,2% dos alunos, segundo o relatório “As Desigualdades na Escolarização no Brasil” do Observatório da Equidade (2009), dão continuidade aos estudos após a alfabetização, um indicativo de que há entraves a serem vencidos nesta modalidade e que os modelos precisam ser revisitados, em especial aqueles que tratam da formação do professor, que necessita de estratégias específicas, baseadas em saberes também específicos, que contribuam na condução do educando jovem e adulto ao letramento efetivo, ensinando-lhes o suficiente para a continuidade dos estudos.

A história da educação brasileira nos faz entender como chegamos ao atual cenário: políticas públicas para o setor ainda baseadas no ideário de campanha, projetos descontínuos, descrédito por parte de intelectuais, de docentes e da sociedade em geral; alunos culpabilizados por sua própria sorte, estruturas cedidas e professores que, solitariamente, vão construindo sua prática por falta de formação ou pela forma amadora como a mesma é realizada.

A formação requerida para o professor de jovens e adultos, entretanto, exige cada vez mais profissionalismo. As dimensões técnica, política, humana e ética de sua prática, carecem de uma formação consistente do ponto de vista teórico e contextualizada do ponto de vista prático. Para tanto, a formação profissional deste

professor não pode ser construída apenas na dimensão prática, a partir de acertos e erros, num jogo onde o aluno se torna fatalmente, um “objeto” no processo de “experimento” do professor.

Os saberes construídos em sala de aula, na reflexão sobre ela, carecem de um embasamento científico, para que, refletindo sobre sua prática, a partir de um embasamento teórico que promova um ambiente de produção de novos saberes, sendo estes, por sua vez, reflexivos, articulados com a realidade, promovam outros saberes.

Apesar do que preconiza a Lei 9.394/96, no Artigo 37, parágrafo primeiro: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]”.

A história e a realidade atual provam que ainda há muito a ser feito, e, que muito do caminho a ser percorrido passa pela formação do professor e da sua prática em sala de aula. Entretanto, seria leviano não reconhecer os avanços ocorridos nas décadas de 1990 e 2000, em especial na área legal, fortemente marcada pelos movimentos internacionais como a Conferência Mundial de Jontiem (1990), que culminou na instituição da Década da Educação para Todos, cujas propostas centrais eram assegurar acesso de ensino de qualidade a todas as crianças e adolescentes e reduzir pela metade os índices de analfabetismo entre jovens e adultos; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) que resultou na Declaração de Hamburgo cuja tônica se deu em torno da promoção da aprendizagem ao longo da vida, valorizando, deste modo, os saberes dos jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar.

Entendemos que o momento favorável no plano internacional contribuiu para o fortalecimento dos movimentos nacionais pela EJA, como por exemplo, a formação de fóruns de discussões sobre a modalidade em todos os estados e a presença da sociedade civil organizada na promoção de muitas das iniciativas do governo brasileiro para a modalidade, assumindo um papel de parceria, de fiscalizadora e muitas vezes de promotora de ações em EJA.

No Brasil, os principais avanços em relação à legislação se dão com a inclusão da EJA como modalidade de ensino (LDBN - Lei nº. 9.394/96), na

publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e na inclusão da modalidade de forma significativa no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), onde foram estabelecidas vinte e seis metas para a modalidade.

Entretanto, os avanços legais não garantiram a efetividade da modalidade em termos práticos, como destaca Di Pierro (2010, p. 940):

Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Concordamos com a afirmativa da autora, pois, das metas traçadas, em especial aquelas que se referem à erradicação do analfabetismo e à oportunização de Ensino Fundamental (primeiro ciclo), metade dos jovens e adultos que ainda não haviam atingido esse nível não foram alcançados. (GOMES, 2011), e, de acordo com o IBGE (Censo Demográfico 2000 e PNAD¹⁵/IBGE 2005, 2009), o país ainda conta com 9,7% analfabetos absolutos na população acima dos quinze anos de idade, e, ao mesmo tempo, o Censo Escolar 2010 realizado pelo Ministério da Educação (MEC), indica uma queda de 5,0% nas matrículas da EJA no Ensino Fundamental e médio, revelando que:

[...] o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser. [...] tem diminuído o número de escolas que oferecem EJA. [...]. Isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para acesso aos locais de oferta. (BRASIL, 2010, p. 17).

Notamos que, apesar dos avanços no campo legal, garantindo a igualdade dos direitos educativos dos jovens e adultos em relação às crianças, esse direito ainda não se tornou efetivo. Neste sentido, o Plano de Educação Nacional (PNE 2011-2020), estabelece novas metas para a modalidade:

¹⁵ Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

[...]

Meta 3,

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

[...]

Meta 8

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

[...]

Meta 9

Elevar a taxa de alfabetização da população com mais de 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

[...]

Meta 10

Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio.

Apesar do número reduzido de metas, quando comparado ao plano anterior, que continha vinte e seis, o PNE 2011-2020 tem como vantagem um conjunto de estratégias mais viáveis, uma vez que a modalidade está mais solidificada, com um aparato legal mais condizente com a realidade e uma população mais bem informada sobre a EJA; entretanto, seus desafios não são menores, uma vez que para obter êxito, entre outros aspectos, precisará superar a atual visão de EJA, centrada na alfabetização e não na educação ao longo da vida; ampliar e aperfeiçoar o financiamento da modalidade; imprimir uma nova política de formação e valorização dos professores que atuam na modalidade desde sua formação, ao ambiente de trabalho, ao salário e, certamente na promoção de parcerias com instituições de ensino superior que formem, em nível superior, profissionais, cuja especificidade denota um tratamento diferenciado, intencional, mediando competências docentes e realidade social, que por sua vez contribuam para a construção de um capítulo diferente na história desta modalidade, (DI PIERRO, 2010), onde o aluno jovem e adulto possa ser mais bem atendido.

1.6 A EJA no Estado do Maranhão

A EJA no Estado do Maranhão, teve, respeitando o critério da esfera administrativa, um percurso parecido com o geral, o do Brasil, pois dependia de medidas federais para existir. De acordo com os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), através da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, as origens da EJA no estado está na implantação do Ensino Supletivo no início década de 1950, no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947. Foi através dessa campanha que surgiram os cursos noturnos, que funcionavam nas escolas, porém, ministrados em sua grande maioria por professores voluntários.

Na década de 1960, ainda no âmbito da campanha foi executado no estado, o Curso de Alfabetização de Adultos financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB), através do Departamento de Ensino Primário (DEP), da então Secretaria de Educação e Cultura do MEC. Este pode ser considerado o primeiro passo oficial em nível estadual da EJA.

Para o exercício da docência do Curso de Alfabetização de Adultos, foram convocadas as professoras em formação da Escola Normal do Estado como atividade da cadeira obrigatória de Estágio Supervisionado.

Particularmente com a extinção da Campanha Nacional de Educação de Adultos e para cumprir o que determinava a LDB 4024/61 o Governo do Estado criou, através da Lei Delegada 16/69 um órgão técnico-administrativo para cuidar da EJA, a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), que se ocupava principalmente da aplicação do Exame de Madureza previsto no Art. 99 da LDB 4024/61, e que fixava em 16 anos a idade para início da Madureza Ginásial e em 19 anos para início da Madureza Colegial, cuja função era a de habilitar o indivíduo no prosseguimento de estudo de caráter regular, para continuação ou terminalidade.

Com o golpe militar de 1964, grupos que atuavam na alfabetização de adultos foram reprimidos e o governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do Mobral em 1967, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e promover a educação continuada de adultos.

Assim, durante a década de 1970, o Mobral se expandiu geograficamente e diversificou sua atuação pedagógica e cultural a partir de

iniciativas como o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI) que possibilitava a continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e para as pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita em geral.

Essas novas perspectivas estavam baseadas na Lei 5.692/71, Capítulo IV – Art. 24, 25, 26, 27 e 28 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e cujos objetivos centrais eram:

- a. suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b. proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudo de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo Único – O Ensino Supletivo abrangerá Cursos e Exames a serem organizados nos vários Sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Também, nesta mesma década, funcionaram o Curso Primário Dinâmico (1970 a 1973) e o Curso Supletivo Dinâmico (1973 a 1974) no âmbito do Projeto Minerva, criado pela portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. Em função dos resultados considerados baixos e face à necessidade de melhor absorver a clientela do Ensino Supletivo o Projeto Minerva sofreu várias alterações na sua estrutura e metodologia, complicando assim, o seu atendimento. Entretanto, o programa implantaria o Curso Supletivo de 1º Grau / II Fase (1975 a 1980) e o Curso Supletivo de 1º Grau (SPG) Via Rádio (1981 a 1992).

Na esfera estadual o Ensino Supletivo é oficializado em 1973, a partir da Resolução Nº 15/73 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece as normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Estado e é criado neste mesmo ano o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), cuja competência de exercer a nível federal e estadual a administração dessa modalidade de Ensino.

Em 1977 foi criado o Centro de Estudos Supletivos, cujo funcionamento ocorria através do sistema modular de ensino. Nessa época foi implantado o Projeto de Habilitação de Professores Não Titulados (HAPRONT), denominado de LOGOS I (1º Grau) e, a partir de 1979, o LOGOS II (2º Grau).

Em 1979 o DESU passou a se chamar Coordenação de Ensino Supletivo (CESU), desenvolvendo os seguintes programas: PAF, PEI, Projeto Conquista –

Capacitação de professores leigos no âmbito das quatro últimas séries do 1º Grau, LOOS II, Telecurso de 1º e 2º Graus em circuito fechado de televisão, Exames de Suplência de Educação Geral (1º e 2º Graus) e Exames de Suplência Profissionalizante (Telecomunicações, Radiologia Médica, Auxiliar de Enfermagem e Transações Imobiliárias). Esses projetos se expandiram no período de 1983 a 1986 e sofreu um retrocesso drástico no período de 1987 a 1991, acompanhando a tendência nacional, visto que, após a extinção do Mobral e de seus programas, o país entrou em um momento de ausência de políticas públicas específicas para a EJA, em especial para o seu principal programa – o Ensino Supletivo.

Com a extinção do Mobral em 1985, foi lançada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, mais conhecida como Fundação Educar, com o objetivo de promover a execução de programas de Alfabetização e de Educação Básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. Com base nessa Proposta, foi desenvolvida pela Fundação, o Programa de Educação Básica (PEB) – equivalente às quatro primeiras séries do 1º grau. A Fundação Educar foi extinta em 1990.

No cenário maranhense a EJA sofre desativação de todos os projetos em 1992 e, somente em 1995, com a criação da Coordenadoria de Ensino Especial / Divisão de Ensino Supletivo (DISUP) a Educação de Jovens e Adultos volta ao cenário das políticas públicas, com as seguintes ações: Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); Telecurso 2000 – Ensino Fundamental; Curso Médio para Jovens e Adultos (Imperatriz e Timon); Projeto Leio e Escrevo (Itapecuru-Mirim); Elaboração de Apostilas de Português e Matemática; Capacitação de professores; Exame Supletivo (Ensino Fundamental e Médio); Reativação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e Banca Permanente de Avaliação.

Em 1999 a Coordenação de Ensino Supletivo (CESU) foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, oferecendo os seguintes programas: Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; Telecurso 2000 (Ensino Fundamental e Médio), Curso Médio para Jovens e Adultos (Imperatriz e Timon); Projeto Leio e Escrevo (em 18 municípios); Capacitação de professores: Português (1ª à 4ª séries) e Inglês (5ª à 8ª séries); Elaboração de Apostilas de Geografia, História e Ciências (1ª à 4ª séries) e Português, Matemática

e Inglês (5ª à 8ª séries) e Exame Supletivo (Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante).

Em 2001, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, foi desmembrada e a Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA), agora independente, passou a focar-se nos seguintes programas: Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos; Telecurso 2000 (Ensino Fundamental e Médio); Projeto Leio e Escrevo (Alfabetização) e Exames Supletivos (Ensino Fundamental e Médio).

Em 2003 a Secretaria de Educação passa a ser chamada de Gerência de Desenvolvimento Humano e a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos foi transformada em 2004 em Subgerência de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA) e se subdivide em: Normas e Organização da Educação de Jovens e Adultos; Acompanhamento Curricular de Jovens e Adultos e Projetos Especiais. Ainda em 2003 é implantado no estado o Programa Vamos Ler em 3.500 salas de aula nos 217 municípios maranhenses (Zonas Urbana e Rural).

No período de 2004 a 2008, a SUPEJA desenvolveu os seguintes programas: Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos; Curso Sistema Modular (semipresencial) Ensino Fundamental e Médio; Exames Supletivos (Ensino Fundamental e Médio); Programa Brasil Alfabetizado e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Atualmente, a Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), oferece: Curso de Ensino Fundamental Presencial; Curso de Ensino Médio Presencial; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (que possibilita aos participantes maiores de 18 anos a certificação em nível de conclusão de Ensino Médio); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Centro de Educação de Jovens e Adulto (CEJA) (cursos semipresenciais no Ensino Fundamental e Médio); Banca Permanente de Avaliação (no âmbito do CEJA).

Como destaca Palhano (2008, p. 15), a história da educação no Estado do Maranhão precisa ser vista, iminentemente, a partir do plano político. Sob esta perspectiva, podemos observar as idas e vindas da EJA no estado, a implantação e suspensão de projetos e programas de forma abrupta, em “[...] pensar que a realidade vai se adaptar ao que foi planejado [...]”. É necessário que o planejamento seja feito a partir da realidade. Neste mesmo sentido, completa:

O caso maranhense é paradigmático. Vítima de um lento e gradual processo de desaparecimento do Estado, ou mesmo do seu desmonte institucional, em função do baixo desenvolvimento econômico e do atraso político, os gestores públicos vêm-se agora desafiados a construir novas institucionalidades e concertações de gestão criativas e ousadas para enfrentar as suas responsabilidades de liderança, em uma sociedade que se complexifica de maneira extremamente veloz, sobretudo impulsionada por fatores externos. A nova governança em construção requer outro padrão de qualidade para a educação pública, pois o maior de todos os embates será o de saber lidar com um fenômeno inevitável: bloquear as possibilidades de reprodução de vícios, em geral mais poderosos que as virtudes, no contexto estadual e no da educação pública em particular. (p. 15).

A EJA no Estado do Maranhão segue a tendência nacional, porém, devido às particularidades, como as que explicitam o autor citado acima, a situação torna-se ainda pior, pois além das questões referentes à permanência dos programas existente e a elevação da qualidade que eles apresentam o estado ainda não cumpriu a meta da universalização da educação básica e, de acordo com o documento “De olhos nas metas” produzido pelo Conselho de Governança do Todos Pela Educação, o Maranhão, ainda possui 16,9% dos jovens entre 15 e 17 anos fora da escola e possui uma das mais altas taxas de evasão escolar da região nordeste.

O estado enfrenta desafios também na área estrutural, tanto na quantidade de escolas, quanto no aparelhamento das escolas existentes. Porém, para Palhano (2008), o maior desafio reside na formação do professor histórica e cronicamente viciada em projetos de formação descontínuos. De acordo com o mesmo autor, o professor deve ser prioridade no investimento da EJA, pois é a partir de uma formação adequada que será possível “[...] a construção de uma nova engenharia pedagógica que seja capaz de imprimir qualidade ao fazer educativo das escolas públicas, onde o primeiro e único objetivo é assegurar o direito de aprender a cada um dos seus alunos” (p. 17).

Neste sentido, o direito de aprender ultrapassa ao direito de acesso à escola, mas, o direito ao acesso a uma escola de qualidade, que contribua com a permanência e o sucesso do aluno, e que, portanto, seja pautada na valorização de todos os atores sociais que dela fazem parte.

1.7 A EJA na cidade de Caxias

A Educação de Jovens e Adultos no município de Caxias-MA, como na maioria dos casos, tem suas origens na educação popular. De acordo com Vilanova (2009), as primeiras ações neste sentido aconteceram pela ação da Associação Benemérita da União Artística Operária Caxiense. As aulas eram ofertadas aos funcionários e a candidatos a vagas de empregos das fábricas da cidade e mesmo sendo informais, os conteúdos ministrados correspondiam ao ensino primário e não gerava custos ao aluno.

Pouco se sabe sobre os rumos que tomou o ensino de adultos, pois não existem registros oficiais sobre o assunto. Ainda segundo a mesma autora, isso ocorre porque houve uma ruptura do atendimento aos adultos na esfera administrativa, uma vez que, durante a década de 1930 as escolas municipais foram absorvidas pela esfera estadual voltando-se para o ensino de crianças e as poucas que continuam a trabalhar com os adultos, oferecem apenas cursos de alfabetização.

No geral o ensino aos adultos na cidade de Caxias segue o fluxo das esferas federal e estadual, salvo pela intervenção de instituições filantrópicas de cunho religioso.

A partir da década de 1990 com a nova LDBEN (Lei 9.394/96) e a reafirmação do direito à educação de forma específica e adequada ao universo do Jovem e do Adulto, bem como, com a obrigatoriedade de oferta de ensino a esse público é a que a EJA entra na pauta oficial do município.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação – SEMEDUC a EJA no município ganhou vulto a partir da ação de diversas Organizações Governamentais Sem Fins Lucrativos - ONGs, como o BB Educar, a Alfabetização Solidária e a Alfalit Brasil, dentre outras, bem como das ações da municipalidade e

parceria com os governos federal e estadual, como no caso do Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo.

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) teve início em 2005, como a finalidade de promover o estudo sistemático da modalidade e a mediar o diálogo entre o município e as diferentes instituições em atividade do mesmo caráter.

Também em 2005 foi assinado termo de adesão do município junto a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI para a execução do Programa Brasil Alfabetizado, do qual resultou a matrícula de 3.125 alunos. Neste mesmo ano o município implementou nas escolas a oferta do 2º Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e em 2008, essa oferta se ampliou para as escolas da zona rural do município.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste capítulo trataremos sobre a EJA, seus sujeitos, os saberes e a prática pedagógica dessa modalidade a partir do estudo sistemático de autores - como: Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Freire (1996), Charlot (1997), Gautthier (1998), Ribeiro (1999), Haddad (2000), Imbernón (2004), Di Piero (2005; 2005), Guarnieri (2005), Alves (2006), Arroyo (2006), Pereira (2006), Soares (2006), Delors (2006), Mendes Sobrinho (2006), Machado (2006), Rummert (2006), Tardif (2007), Moll (2008), Pimenta (2009), Souza (2009), Gadotti e Romão (2010) entre outros. Abordaremos também a pesquisa de campo realizada na perspectiva qualitativa, visando contribuir para o entendimento da relação entre o processo formativo do professor de EJA e os saberes docentes mobilizados na sua prática pedagógica.

2.1 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: conceitos e visões

Neste item trataremos dos jovens e adultos como sujeitos da EJA numa tentativa de evidenciar como esses sujeitos são vistos pela sociedade e como se veem, bem como as causas internas e externas da perda da linearidade escolar, das motivações que os reconduziram à escola, como eles se relacionam com esse ambiente, com os professores, com os colegas, com a aprendizagem e as expectativas que nutrem em relação à educação escolar.

Entendemos por adulto, segundo Ferreira (2003, p. 18), “[...] a pessoa que atingiu seu completo desenvolvimento”, ou seja, que está madura no aspecto psicológico, pronta para assumir suas responsabilidades nos diferentes papéis enquanto ser humano.

Entretanto, para a elaboração de um conceito mais completo, devemos levar em consideração quatro principais aspectos da adules humana. No aspecto sociológico – o adulto está pronto, dentro dos padrões sociais, para assumir suas responsabilidades no que se refere ao seu papel no plano econômico; no aspecto

biológico – o adulto está no auge de suas capacidades mentais e de seu vigor físico, pronto para reproduzir-se; no aspecto jurídico – o adulto já atingiu a maioridade e está pronto para responder pelos seus atos perante a lei, segundo os padrões legais estabelecidos pela sociedade e no aspecto psicológico – o adulto adquiriu competência auto administrativa e já estabeleceu um estado de equilíbrio diante dos conflitos cognitivos (PINTO, 2003).

O adulto foi por muito tempo (e não o jovem ou o adolescente), o sujeito da EJA, e a alfabetização o carro-chefe da modalidade. Na visão clássica da EJA, o sujeito era o adulto pobre, trabalhador, desempregado ou subempregado que não teve acesso ou não logrou êxito na educação na idade própria, fruto, em parte porque o quadro sócio educacional seletivo continua a reproduzir excluídos do ensino fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem sua escolaridade completa (BRASIL, 2000).

Porém, é pertinente destacar que a EJA compreende também ao Ensino Fundamental e Médio e vem, segundo Brunel (2004) passando por um momento de rejuvenescimento, evidenciado pela grande quantidade de adolescentes e jovens que aderiram à modalidade como forma de superar o tempo perdido, causando mudanças drásticas à modalidade, dentre elas,

A mudança mais evidente constatada é na faixa etária dos alunos. Eles optam pela EJA cada vez mais cedo, pois o objetivo maior é avançar rapidamente no processo escolar. Compreendem este novo perfil alunos que não trabalham e os que não admitem a reprovação na escola regular e recusam-se a voltar a ela. (BRUNEL, 2004, p. 59).

Esse rejuvenescimento é reconhecido no escopo Parecer CNE/CEB nº. 15/98, citado nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] são jovens e adultos, via de regra, mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 2001, p. 9).

A diversidade de sujeitos, exige estratégias pedagógicas e gerenciais específicas e uma maior flexibilização do sistema de avaliação de maneira que possam contribuir para a permanência desses sujeitos na escola.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 a média nacional de permanência na escola durante a etapa obrigatória e dos anos iniciais do ensino regular é ainda baixa e tem como agravante a repetência, a reprovação e a evasão. Esse cenário aprofunda a distorção idade/ano e prejudica o fluxo escolar, mudando o perfil atual dos sujeitos da EJA de um contingente predominantemente adulto para uma maioria de adolescentes e jovens, de certo modo, motivados pelo amparo legal fornecido pela LDBN nº. 9.394/96 que determinou a idade mínima de 15 anos para a conclusão do Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, através de exames supletivos.

Para Furtado (2009), essa redução de idade mínima decorrente do crescimento do número de alunos com distorções idade/série, modificando as conceituações tradicionais em relação ao perfil do aluno da EJA, a realidade da modalidade é que está sendo rejuvenescida pelo grande contingente de jovens, que, apesar do acesso à educação na idade própria, migraram para a EJA em decorrência do abandono, da repetência, do fracasso escolar.

Diante desse cenário de faixas etárias tão diferentes, a existência de adolescentes de 13, 14 e 15 anos de idade e de pessoas idosas entre 55 e 73 anos, prova que a visão clássica do sujeito da EJA contada nos documentos oficiais e cristalizada nas representações sociais da EJA, já não dão conta da complexidade desta modalidade e nos remete à uma reflexão sobre a qualidade da escolarização infantil, que, de algum modo “alimenta” a EJA.

Brunel (2004) ressalta que deste modo, muitos dos Jovens e Adultos que voltam ao contexto escolar pelas portas da EJA, possuem uma história de repetência, de abandono da escola e se encontram desmotivados com a instituição escolar e com eles próprios. As motivações para retornar à escola geralmente se dão pela possibilidade de promoção social advinda do aumento da escolaridade e seu valor no mercado de trabalho.

Segundo Pinto (2003) é a possibilidade de mobilização, de melhor qualidade de vida e de trabalho que aparece no topo das motivações, porque o trabalho é a realidade social do adulto, uma vez que é o trabalho que melhor lhe

define a existência ao longo da vida, marcando seu espaço social. À medida que a sociedade vai se desenvolvendo e priorizando o acesso aos trabalhos “intelectuais”, apenas àqueles que conseguiram ultrapassar ao nível mediano do saber, assim a educação é uma condição para a vida em uma sociedade cuja ênfase está na produção dos bens de consumo mediante o trabalho. Neste sentido, a dimensão econômica é uma impulsionadora da EJA e não apenas na relação ao aluno educação, mas, na relação aluno sociedade, uma vez que para esta a baixa escolarização tem reflexos diretos na estrutura, sendo vista, na maioria das vezes como um entrave ao seu desenvolvimento. Assim,

A sociedade se apressa em educá-los (os adultos) não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os padrões da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade, não passa de uma exigência econômica. (PINTO, 2003, p. 81).

Entretanto, a dimensão econômica, mesmo que relevante no contexto social não pode ser vista de maneira uniforme (BRASIL, 2000), pois a mesma tecnologia que exige maior qualificação é também a que diminui drasticamente o mercado de trabalho.

Essa dicotomia estabelecida historicamente entre formação e mercado de trabalho, alerta Barcelos (2010), exige uma formação mais geral, o que é próprio do processo educativo.

A ênfase na formação geral, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) se justifica pela acirrada disputa do mercado de trabalho que importa ao jovem e ao adulto que nessa seara pretende um lugar no espaço ocupar. Neste sentido, a educação se apresenta como uma maneira de

[...] buscar formas alternativas de se inserir na economia por meio do auto emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. A invenção dessas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. [...] uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas. (BRASIL, 2001, p. 38).

Entretanto, mesmo tendo como motivação para a volta à escola, o mercado de trabalho, os jovens e adultos da EJA já questionam o acesso e a inserção no mercado de trabalho e se mostram descrentes de um sucesso profissional futuro (BRUNEL, 2004), diante da diminuição dos postos de trabalho, da alta competitividade, dos salários baixos e da falta de oportunidade que presenciam e vivenciam em suas famílias e em sua própria vida.

Neste aspecto Soares (2005) alerta que tomar como referência apenas a dimensão econômica reduz a EJA a uma visão pragmática, distanciando seus sujeitos dos bens culturais, da afetividade, dos valores sociais e ecológicos, ao que Barcelos (2010, p. 27), conclui:

[...] uma educação para ser educação precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas que não só busquem um posto de trabalho, mas que estejam buscando a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos.

O que remete à necessidade da EJA estar atenta a essas diferentes motivações, que em um primeiro momento podem estar ligadas à superação das causas do abandono escolar como doenças, proibição do cônjuge, dificuldades financeiras, e ações cotidianas tais como: ajudar os filhos nas tarefas escolares, pegar um ônibus sem a ajuda de estranhos, ler a Bíblia, ler receitas de bolo, cuidar de suas contas pessoais, votar sem precisar “colocar o dedo” entre outras motivações. A identificação e satisfação dessas motivações precisam ser levadas em consideração sob pena de afastar os alunos, uma vez que esses sujeitos precisam ver na escola a possibilidade de alcançar tais objetivos, o que exige por parte dos professores uma prática pedagógica que aproxime os conteúdos à sua vida cotidiana.

Percebemos, a partir das pesquisas, que os sujeitos da EJA estão cada vez mais diversos, já que abarcam tanto as pessoas com maior idade e que não tiveram acesso à educação em sua infância ou adolescência, quanto os adolescentes e jovens em situação de fracasso escolar, seja por reprovação, abandono ou por frequência intermitente, que esses sujeitos voltam à escola impulsionados por diferentes motivações, revelando, de certo modo mais uma face do caráter diverso, complexo e específico que é a modalidade EJA (BRUNEL, 2004).

2.2 Do olhar do mirante ao traçar do mapa de um novo caminho

A formação do professor e seus saberes tem se tornado, nos últimos anos, tema de muitas pesquisas e debates, tendo como resultado, importantes contribuições para o entendimento da prática pedagógica do professor. Entretanto, ao direcionar nosso olhar à EJA, enquanto modalidade de educação, constatamos que ainda há muito a descobrir. Faz-se necessário, portanto, sairmos do mirante e, baseados nos relatos de outros exploradores, escolhermos e trilharmos, ousadamente, nossos próprios caminhos.

Apesar de ter despertado o interesse de estudiosos da educação, quando comparado, por exemplo, com a formação de professores para a educação infantil, a EJA ainda é um terreno pouco explorado, deixando muitas lacunas sobre sua real natureza. Além disso, muitas das pesquisas realizadas são marcadas pela ausência de diálogo com aquelas relacionadas à atividade docente em geral (PEREIRA, 2006), dificultando, deste modo, a formação de um campo pedagógico específico da EJA, enquanto modalidade de Educação Básica.

O que já se pode perceber a partir das pesquisas acadêmicas sobre a EJA, realizadas até o momento, é que “[...] a falta de formação específica dos educadores é um dos principais problemas das experiências educativas que se levam a cabo nos programas de alfabetização e, de um modo geral, na EJA”. (VÓVIO, 2010, p. 61), embora tal formação já figure na legislação educacional brasileira desde a Lei nº 5.692/71.

Podemos, a partir desta constatação, concordar com Ribeiro (1999) quando indica que a falta de uma formação específica para a atuação docente nesta modalidade, resulta na “[...] transposição inadequada do modelo de escola consagrado no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes” (p. 185), configurando-se em um dos entraves da modalidade, visto que por sua natureza (educação para a criança), acaba por adotar metodologias infantilizadoras, com a adoção de atividades adequadas às crianças e não ao mundo do adulto, visto ser a educação infantil o maior referencial de grande parte dos professores que atuam na EJA.

Ainda sobre a formação do professor da EJA, destacamos o sentido amplo da problemática “[...] a própria constituição da educação de adultos como

campo pedagógico” (RIBEIRO, 1999, p. 185), ou seja, a necessidade da existência de um conjunto de saberes e práticas articuladas a partir de princípios, objetivos, metodologias, entre outros que deem suporte ao professor dessa modalidade.

Entretanto, para que a formação dos professores da EJA se construa enquanto campo pedagógico é imperativo romper com o caráter assistencialista que marca esta modalidade desde sua gênese, uma vez que nasceu de iniciativas de instituições não estatais como Igrejas, Sindicatos e Associações, entre outras, cuja finalidade, segundo Di Pierro (2005), era a de cumprimento de uma missão movida pela solidariedade aos mais pobres e à sua condição de desfavorecidos.

Ocorre que esse viés assistencialista da sociedade civil em relação à EJA vai marcar a modalidade em sua constituição, evidenciando-se na criação do ensino supletivo, cujo objetivo maior estava, segundo Arroyo (2006), atrelado à ideia de compensar o “atraso” das pessoas que não puderam estudar na “idade própria”.

Ribeiro (1999) sinaliza que essa perspectiva assistencialista infantilizadora das práticas pedagógicas, prejudica a construção do campo pedagógico da EJA, que segundo Haddad (2000, *apud* RIBEIRO, 1999), pode ser vista até na ação de algumas Instituições de Ensino Superior que vinculam a EJA apenas ao aspecto social e não educacional, desvinculando-a da extensão, do ensino e da pesquisa.

Compreendemos que o caráter emancipatório da EJA já se encontra consolidado no princípio legal da universalização da Educação Básica preceituado pela legislação brasileira, faltando-lhe, porém, o reconhecimento social e educacional da modalidade enquanto direito do cidadão que dela necessita. Neste sentido, Vóvio (2006), chama a atenção para a importância da formação dos professores da modalidade, que passa, segundo a autora, pelo modo “[...] como compreendemos a natureza e a identidade da EJA” (p. 63).

Neste sentido, superar a perspectiva assistencialista materializada no modelo de educação compensatória ao longo da história da educação brasileira em relação aos adultos, é caminhar em direção a uma efetiva articulação entre educação escolar e o mundo do trabalho, bem como promover o exercício da cidadania e valorizar os diferentes aspectos da vida cotidiana numa perspectiva de educação para a vida e ao longo da vida, o que exige um professor melhor

preparado, e, portanto, um sistema de formação que lhe proporcione desenvolver uma prática pedagógica apropriada à modalidade. Compreendemos que:

A institucionalidade das práticas de Educação de Jovens e Adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam nesse sistema de estímulos recíprocos entre prática educativa e ou produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos, e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p. 190).

O atual cenário, porém, ainda está longe do que objetiva a autora citada no parágrafo anterior. O que percebemos, é a concreta ausência de formação específica do professor em exercício na EJA.

Igualmente, percebemos também que quando há formação, essa se configura a partir de conteúdos homogêneos, desarticulados da realidade e das especificidades da EJA, considerando apenas as culturas tidas como legítimas, portanto, mais próximas de uma transposição didática do que da construção de um campo do saber pedagógico da EJA, revelando deste modo, a complexidade da temática (RIBEIRO, 1999).

Ademais, Vóvio (2010) assegura que, além da falta de diálogo apontado por Pereira (2006), existe também a escassez de pesquisas sobre os saberes que apoiam a prática educativa do professor de EJA, o que, segundo a autora, resulta em programas de formação desconectados de seus contextos, que não levam em conta as necessidades formativas dos educadores, suas necessidades e representações sobre a EJA, além de ignorarem a diversidade de sujeitos e suas culturas (FREIRE, 1996).

Ao abordar essa temática, embora não seja a nossa pretensão esgotar o assunto ou oferecer respostas prontas sobre a questão central, acreditamos estar contribuindo para a valorização da formação do professor da EJA sob a perspectiva do direito educativo preconizado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), do Parecer CNE-CEB 11/2000, da Resolução CNE/CEB nº 03, de 15/06/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 04, de 13/07/2010.

2.2.1 A formação inicial para a docência na Educação Básica

O Ensino Fundamental, enquanto nível de ensino está contido no nível legal da Educação Básica que, por sua vez, contém, entre outras, a EJA como modalidade de ensino.

De acordo com a LDBEN nº. 9.394/96 o Ensino Fundamental tem como finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (CARNEIRO, 2010, p.178), portanto, atende tanto no aspecto da formação básica para o desenvolvimento da aprendizagem para o trabalho, como à continuidade dos estudos, ou seja, “[...] desenvolve capacidades para aquisição e acumulação de conhecimentos indispensáveis à multiplicação de rotas e alternativas para o exercício de uma cidadania madura, equilibrada, participativa e emancipadora” (p. 179).

Essa visão de formação humana, enquanto processo contínuo baseada numa formação de base comum, porém flexível às peculiaridades de cada região, exige atuação de profissionais cada vez mais qualificados, com competências didáticas e específicas de sua área de atuação, capazes, portanto de contribuir para a formação do educando para além da escola, em uma perspectiva do desenvolvimento pessoal, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Neste sentido, a LDBEN nº. 9.394/96 coloca a formação do professor como parte determinante do sucesso do projeto de educação brasileiro, reconhecendo as diversidades de objetivos, níveis e modalidades, portanto da necessidade de uma formação ampla e, ao mesmo tempo, capaz de atender às especificidades de cada público, de acordo com as particularidades de cada região. Um profissional capaz de refletir sobre sua prática, que desenvolva competências e habilidades aliando teoria e prática.

De acordo com a LDBEN nº. 9.394/96, em seu artigo nº. 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...].

A legislação criou um perfil mais definido da docência no país e valorizou a formação como componente indispensável para o desenvolvimento da Educação Básica a partir de uma formação que privilegie a articulação entre teoria e prática, tradição e inovação, cultura geral e regionalismos, escola e trabalho, numa visão que ultrapasse os muros da escola, se consolide na vida cotidiana do aluno, saindo do âmbito técnico de transmissão de um saber científico específico para um exercício cada vez mais autônomo e interdisciplinar, vencendo a visão de uma educação fragmentada.

Neste sentido, o Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professor da Educação Básica e nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – preconiza a construção de competências mediante uma ação teórico-prática que aproxime a formação docente da prática que se espera do professor mediante a compreensão dos mecanismos de ensino-aprendizagem e da prática da pesquisa como espaço coletivo de construção do saber.

Embora a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade da educação esteja presente em todos os documentos oficiais que legislam sobre a Educação Básica Brasileira e a formação do professor seja um assunto recorrente, não se percebe grandes mudanças no sentido de promover a formação específica que atenda à necessidade de conhecimento do aluno, de articulação dos conteúdos curriculares com o mundo e a cultura do adulto numa perspectiva interdisciplinar e de valorização dos saberes do aluno com o processo de aprendizagem, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica preconize a formação específica que gere competências para atuar com jovens e adultos.

Além do conhecimento sobre a pessoa do educando, o professor precisa ter conhecimento também da cultura, da sociedade, da política e da economia do país, formulando assim, um repertório de saberes amplos que lhe permita contribuir para uma formação contextualizada desse público.

Como relatamos anteriormente, um dos problemas enfrentados pela EJA é a definição de qual perfil de profissional se quer formar, visto que, num contexto de construção da própria EJA, a formação dos professores também está se construindo.

Para Arroyo (2006) a especificidade da vida dos sujeitos da EJA conferida pela particularidade de sua situação na sociedade, precisa ser levada em consideração e servir como referência para a formação de professores. Sem essa articulação, esses alunos passam a ser vistos apenas como alunos com profunda distorção idade-série, negando à modalidade o seu sentido de especificidade – a condição social e existencial de seus sujeitos.

A LDBEN, no art. 61, deixa claro a necessidade de uma formação que atenda “[...] aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (CARNEIRO, 2010, p. 430), ao que ratifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

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

O que podemos perceber, então, é que a formação de professores para a Educação Básica precisa comportar a base comum e uma formação específica visto que a atuação política de formação generalista não dá conta das especificidades da EJA, nem mesmo quando se trata do curso de pedagogia, cujo foco é a educação infantil e as séries iniciais no Ensino Fundamental e que enfrenta problema em relação ao seu próprio público-alvo – as crianças. (ARROYO, 2006, p. 22):

A pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que pra discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação às histórias e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores, as lacunas são ainda maiores.

Deste modo, mesmo com uma base teórica sólida de como ocorre o processo de ensino aprendizagem em um sentido amplo, a Pedagogia não consegue responder às demandas específicas da EJA de adequação do educando, uma vez que,

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico. (ARROYO, 2006, p. 27).

É necessário, portanto, pensar numa formação que priorize os saberes do educando e que leve em consideração os saberes experienciais do professor de EJA e de toda a cultura formativa acumulada pela educação popular, que ultrapassando a visão de um educando jovem e adulto apenas enquanto alguém que não estudou na idade própria para um educando singular, com saberes, com questionamentos, com necessidades e desejos próprios (BRUNEL, 2008). Isso implica, porém, muito mais que uma transposição didática de uma pedagogia que se dedica à infância, implica em construir os pressupostos teóricos de uma nova pedagogia que leve em consideração as especificidades dos educandos, que se “adequem” à realidade dos alunos, uma pedagogia que atenda, portanto:

À exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* [...] como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. [...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil do estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA nem do caráter multidisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 58).

A despeito da ênfase que a legislação educacional dá à necessidade de formação específica em EJA, quando afirma que “as licenciaturas e outras habilitações legadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar em seus cursos a realidade da EJA” (BRASIL, 2001, p. 38). De acordo com Soares

(2010) e pesquisa realizada em âmbito nacional sobre os cursos de Pedagogia, apenas uma pequena parcela oferece habilitação em EJA.

Ao analisar esses dados o autor chama a atenção para o fato de que a EJA passa por um momento de transição entre um período em que esteve completamente à margem das políticas públicas e o período atual onde as demandas sociais implicam em seu retorno à pauta social, o que, de certa forma, justifica o fato de haver poucos cursos de Pedagogia com habilitação em EJA. Segundo Soares (2010, p. 96),

Os motivos da pequena existência de formação específica para o educador de jovens e adultos oscilam entre o pouco conhecimento da área e a ausência de políticas públicas voltadas para a educação desses sujeitos, o que muitas vezes influenciava os futuros pedagogos a não escolher essa habilitação.

Esse anonimato da formação para a EJA, porém, tende a diminuir ao passo em que as demandas por profissionais específicos para a área começa a ser exigido, mediante o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e do reconhecimento da mesma, enquanto campo pedagógico e, conseqüentemente, um campo de trabalho.

2.2.2 A Formação inicial dos professores da EJA: porque não?

A formação inicial, segundo Imbernón (2009, p. 60), “[...] é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”, constituindo no momento de apropriação de conteúdos que embasem a prática do professor, passando tanto pela dimensão científica como pelas dimensões cultural, pedagógica, social e pessoal, pois, somente amparado por estes saberes poderá embasar sua prática na reflexão de sua profissão, vencendo as amarras funcionalistas [...] mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva [...] o que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora” (p. 61-62).

Por outro lado, alerta Arroyo (2006), “[...] o sistema educacional sempre foi mais regular do que emancipatório”, o que enseja a reflexão de que as políticas

públicas de EJA devem levar em consideração o percurso histórico da modalidade, sua dinâmica, sua pluralidade e sua diversidade, tanto de sujeitos como de metodologias. Assim, a formação inicial do professor, deve,

[...] estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Este é, certamente, um dos maiores desafios da EJA: desenhar uma trajetória em que a formação inicial seja fortemente marcada pelas especificidades da modalidade, tenha sólido subsídio teórico, seja pautada em um currículo contextualizado, fornecendo bases para uma prática educativa reflexiva onde o saber se construa na reflexão-na-ação (SHÖN, 1992), onde os professores sejam capazes de resolver problemas instrumentais mediante a aplicação da teoria e da técnica que derivam do conhecimento sistemático. Deste modo o professor, ao refletir sobre sua prática, constrói novas formas de ser e agir, partindo dos saberes e das experiências vivenciadas, lançando mão de seu poder criativo, aprendendo com sua própria prática (BRITO, 2010).

A formação inicial, portanto, precisa estar a serviço da prática pedagógica, aproximando o professor em formação da dinâmica da docência, que, entre outros aspectos, implica na manutenção de sua condição de aprendiz. Sobre isso, Imbernón (2009, p. 64-65), afirma:

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, que vincule constantemente teoria e prática [...] uma formação flexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, em constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 64-65).

Antes de tudo, o educador de jovens e adultos é um “profissional” em construção. Uma construção que se faz aos poucos e cuja “planta” está impregnada

de pontos de interrogação que, em parte, se responde na teorização e em parte se entende na prática.

Os educadores são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e morte. De sucessos e fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendizagens. (BARCELLOS, 2007, p. 82).

Entretanto, se por um lado sua identidade ainda se mostra obscura, por outro, seu perfil está bem delineado, devido aos desafios para os quais necessita estar preparado.

Neste sentido, Moll (2004) pontua quatro “implicações” ao educador de jovens e adultos, o que pode contribuir para a melhor visualização de seu perfil enquanto educador: a primeira é a disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes científicos e a realidade escolar; a segunda é a postura para a sensível escuta cotidiana e a ampliação do olhar; a terceira implica em inserir-se em processos contínuos de aprendizagens de leitura e escrita para além da sala de aula; e finalmente implica empreender trajetórias que se enveredam pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explique no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer o mundo.

A construção da identidade do educador de jovens e adultos vai além, na medida em que toma as “implicações” acima, como um ponto de partida, como um “tijolo” nesta que é uma construção histórica, e que por isso, demanda intencionalidade, reflexão, diretividade e tempo.

A formação do professor de jovens e adultos é, certamente, um dos maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o que ocorre, segundo (RIBEIRO, 2007), pela ineficácia de políticas públicas claras e efetivas sobre o assunto. De acordo com Brasil (2008), as políticas públicas de formação de professores de jovens e adultos se encontram aquém das necessidades atuais por professores qualificados:

Dos 1.698 cursos de Pedagogia mantidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos. A extinção das habilitações decorrente das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia remeteu a especialização de educadores de jovens e adultos para a pós-graduação, agravando esse quadro. Outra problemática diz respeito à habilitação específica para a docência, apontada como uma questão que afeta a qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Tanto nas redes públicas de ensino, e especialmente nas escolas do campo, como nos programas organizados por movimentos, organizações sociais e igrejas, atua na alfabetização de jovens e adultos um número expressivo de educadores não habilitados com distintos níveis de escolaridade. Essa não é só uma questão pedagógica, mas uma exigência jurídica da Lei nº. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (p. 103).

Esses dados revelam que a EJA ainda não é uma modalidade de ensino consolidada; que o interesse por ela é pequeno; e que o assunto ainda não entrou na pauta de discussões nas salas de aulas dos cursos de formação dos futuros professores.

O que se comprova na prática, a despeito dos dados acima, é que grande parte dos atuais professores de jovens e adultos não escolheram essa modalidade; em sua maioria, são professores e professoras em início ou fim de carreira, com pouca experiência para a modalidade ou esperando por sua aposentadoria; em sua maioria sem qualificação para a Educação de Jovens e Adultos, formados, como assegura Vóvio (2010, p. 66), por “[...] agentes convocados e autorizados a atuar nesse campo”.

De certo modo, isso é de se esperar, visto que as políticas públicas para a EJA não contemplam a formação do professor, satisfazendo-se o estado em promover a estrutura física e a remuneração dos professores, esquivando-se da responsabilidade de supervisionar o seu funcionamento e avaliar sua efetividade no que tange aos resultados de seus egressos.

A LDBEN/96 não fala especificamente da formação do professor de jovens e adultos, como se trata de nível de educação básica, se entende que essa formação deve ser de nível superior de acordo com o artigo 62 dessa lei,

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.

Ao analisar os dados do próprio governo como o Mapa do Analfabetismo no Brasil, o Educacenso (2008), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e os indicadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) podemos verificar que, dos 190 mil professores da Educação de Jovens e Adultos, apenas 40% possuem nível superior e 6% dos que estão na Região Nordeste no ensino regular de jovens e adultos, são professores leigos. Esses dados indicam o tamanho do desafio que a Educação de Jovens e Adultos precisa enfrentar, em função das especificidades dos educandos dessa modalidade.

Essas especificidades não se limitam à idade do educando, ela é abrangente, pois o mesmo já exerce diferentes papéis na sociedade, trazendo experiências do mundo do trabalho, da cultura, da religiosidade e das relações humanas entre outras, com as quais o professor deve lidar valorizando-as, enriquecendo-as e articulando-as com o saber curricular, caso contrário, incorrerá em grave erro. Entretanto, traçar essas teias e articular esses saberes é um desafio demasiado grande para aqueles que não se apoderaram dos saberes de sua própria ação enquanto docente, como relata Moura (2007, p. 4):

O aluno da EJA participa das relações sociais. A relação que estabelece com a escola é construída no convívio com o grupo extra e intra-escolar. Ao fazer uma leitura do mundo, ele busca sentido e tenta responder relacionado-se com o seu contexto de aprendizagem e às suas necessidades, que estão intimamente relacionadas à sua própria história de vida. Portanto, eles participam e produzem a sua história de escolarização, de vida.

Neste sentido, a formação do professor deve ser pautada na reflexão de sua ação em função da realidade dos atores sociais empenhados: os alunos, a comunidade e as experiências já acumuladas (TARFIF, 2007), e avançar da perspectiva tradicional e técnica, segundo Gómez (1996), para uma perspectiva crítica de sua prática, autônoma, reflexiva e investigativa, colocando-se como sujeito de sua prática e de sua autoformação, que o transforma e por ele é transformado.

Revisitando a História do Brasil, percebemos que, apesar da grande expectativa em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a

reforma por ela trazida caracteriza-se pela continuidade da desvalorização profissional do magistério, materializada pelos baixos salários e inconsistência de políticas públicas de formação inicial e continuada, culminando em condições precárias de trabalho. Linhares (2004) ressalta a importância da formação de professores afirmando que:

Discutir a formação de professores a partir destas escolas noturnas - supletivas e regulares - implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura de negação, desvínculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador, contrapondo-se às afirmações das lutas dos trabalhadores e às suas esperanças. (p.11).

A construção de uma Educação de Jovens e Adultos passa, necessariamente pela formação de seus docentes. Nesse sentido, Pimenta (1992) sinaliza que o professor necessita de uma “sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará” (p. 36).

O Parecer CNE 11/2000 do Ministério da Educação, texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, afirma que esta modalidade de educação possui finalidades e funções específicas, e, portanto, necessita desenvolver metodologias próprias. Para tal, a formação do professor que atua na EJA, deve abranger as dimensões social, ética e política.

É necessário romper com a visão de uma modalidade de ensino que não requer estudos e nem especialização, apenas sensibilidade e vontade de fazer, porque, segundo (GUIDELLI, 1996), essa falsa premissa tem contribuído para práticas docentes inadequadas, individuais, fragmentadas, frágeis, não emancipatórias, pouco consistentes e amadoras. Portanto, é imprescindível que as universidades, enquanto instituições formadoras, cumpram também seu papel, trazendo a EJA para a sala de aula, dando ao futuro educador, experiências e vivências na EJA, que contribuam com a desmarginalização dessa modalidade.

Esta ausência de uma política de qualificação dos professores e professoras de jovens e adultos acaba por causar um novo tipo de exclusão onde a garantia de vagas, visto que é obrigado por lei, não garante as condições de permanência, nem de aprendizagem. Neste cenário, o aluno evade e, é

culpabilizado por sua evasão, por seu fracasso, e, a partir de então, ele próprio se exclui, crendo, de certa forma, que não é capaz de aprender.

Desconstruir esse cenário significa, entre outras coisas, trazer a EJA para a pauta de debates, não aqueles promovidos em épocas de campanhas, de movimentos pontuais, característicos do início de governos, mas, para o debate na universidade, nos cursos de Pedagogia, nos programas de pós-graduação, na sociedade em geral, que culminem em novas políticas públicas, lançando um olhar sobre a formação do professor de jovens e adultos e sua prática docente que supere os modelos de formação aligeirada, instrumentalista, remediadora e básica, que compreenda as propostas pedagógicas, os meios, os materiais disponibilizados e a especificidade do aluno da EJA, que supere a ideia de uma educação de segunda categoria, que valorize o professor de jovens e adultos, inclusive com salários compatíveis à sua formação e função, que lhe propicie fundamentação teórica e, ao mesmo tempo as competências necessárias para o desenvolvimento de suas atividades na prática cotidiana, como salienta Arroyo (2006, p. 19): “[...] podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria Educação de Jovens e Adultos”.

Deste modo, podemos concluir que dado à falta de políticas públicas específicas para a formação do professor da EJA, que acarreta na pouca oferta de cursos de formação inicial para a modalidade em nível de ensino superior, somados ao caráter ainda marginal da modalidade do professor da EJA, a falta de uma pedagogia do adulto e ao fato do ingresso desse professor se dar, geralmente, por contingências de seu percurso de vida e não necessariamente por escolha sua (MEDEIROS, 2006), tem levado o professor da EJA a formar-se durante a sua prática, mediante as experiências e os saberes dela advindos. Neste aspecto, a formação continuada e a auto formação tornam-se imprescindíveis para a construção da identidade dessa modalidade e da sua emancipação enquanto campo pedagógico específico, uma vez que a formação de professores para atuar na EJA, é, como a própria EJA, um campo teórico em construção e ainda não há parâmetro acerca do perfil do educador que se deseja formar. (RIBEIRO, 1999).

Se no aspecto legal, do oferecimento de estruturas, de currículos e das representações sociais a EJA é vista como um “anexo” da educação, no aspecto da

formação docente ela é igualada ao ensino regular, o que justificaria, em parte, a escassez de cursos específicos para a modalidade, bem como de pesquisas sobre o campo.

A estruturação do perfil do educador da EJA, segundo Arroyo (2010), passa pela construção da própria especificidade da EJA, caso ela seja vista apenas como uma modalidade, sem levar em consideração seus sujeitos, a formação torna-se desnecessária, bastando apenas que os professores da modalidade fossem treinados, ou seja, a mesma formação oferecida ao professor do Ensino Fundamental regular poderia, apenas com alguns treinamentos, ministrar para jovens e adultos.

Legalmente, o campo pedagógico da EJA está definido no artigo 22 da LDBEN nº. 9.394/96,

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Além disso, o item VII das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o artigo 17 da Resolução CNE/CEB nº. 1 de 5 de julho de 2000, reconhece a especificidade a EJA e a necessidade de que o professor tem de conhecer as nuances características dos seus sujeitos mediante uma formação que lhe ofereça as competências necessárias para a sua atuação na modalidade, quando ratifica:

A formação inicial e continua de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em [...] investigação dos problemas dessa modalidade de educação. [...] utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Esse reconhecimento está sendo construído por processo de renovação da visão da EJA tanto no âmbito das políticas públicas quanto de algumas instituições de ensino superior mediante a expansão de oferta de cursos de especialização, de pesquisas e de eventos científicos dedicados à área da formação

de professores da EJA, o que segundo Di Pierro (2010, p. 28) “[...] é fruto da capacidade de resistência de educadores e de organizadores da sociedade civil, com o apoio de algumas instâncias de governos”. Deste modo, ainda não se configuram numa realidade que se caracterize como a consolidação de um campo pedagógico. Os avanços percebidos são apenas o ponto de partida para o reconhecimento pedagógico específico da EJA, pois a institucionalização é apenas um dos aspectos desse reconhecimento.

Para Arroyo (2006) a especificidade da EJA está no seu público – os adultos e jovens, pois é o olhar que se tem desse referencial – do sujeito que são elaborados os currículos, e são estes que por sua vez contribuem para a construção do perfil do educador da EJA e dão corpo à formação dos professores da modalidade. Assim,

Dependendo do olhar que se tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros. (ARROYO, 2006, p. 23).

A pesquisa em pauta nos faz aferir que o olhar sobre o adulto em processo de escolarização ainda é, sobre o aspecto do instituído social, um aluno que está fora do lugar, que não estudou na “idade própria”, que carece de um tratamento especial, quando na verdade ele é um aluno, o tratamento não é especial é específico, a idade própria para o aluno jovem e adulto retirado da sala de aula na infância, adolescência ou mesmo juventude por contingências como doenças, decepção com o sistema educacional, com professores, é a idade do agora.

Podemos considerar, a partir das leituras realizadas e da própria vivência na área que sem um campo pedagógico específico, o professor da EJA acaba levando para a sala de aula as suas próprias experiências educativas vividas na infância, de como era educado e tratado, acabando por infantilizar seus alunos mediante sua prática.

Essa infantilização das práticas pedagógicas, assegura Ribeiro (1999), está na gênese da EJA, arraigada por uma ideologia assistencialista ainda hoje presente em ações governamentais. Essa perspectiva da EJA cristalizada no instituído social da modalidade enquanto um instrumento social de função

reparadora- compensatória e não libertadora emancipatória, dificultando ainda mais “a construção do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada que considere as especificidades do público dessa modalidade” (p. 189).

A construção da EJA como campo pedagógico passa também pelo aspecto do reconhecimento dos profissionais – professores de EJA, formados mediante sólida base teórica, desenvolvendo competências pedagógicas baseadas na reflexão e na interdisciplinaridade, de forma a articular com mais propriedade os conhecimentos adquiridos teoricamente com aqueles produzidos na prática da sala de aula.

2.3 A formação continuada e a auto formação dos professores da EJA: cenários da prática e da construção de saberes

Tratar a formação continuada na EJA é lidar com a complexidade de um campo pedagógico que ainda está se formando – a própria formação inicial do professor da EJA. Por isso, é necessário nos remontarmos primeiramente ao conceito de formação em serviço e como este tem sido compreendido no percurso histórico recente da educação brasileira.

Para uma melhor compreensão lançaremos mão dos estudos de Imbernón (2009), Rosa (2008), Leitão (2004), Mendes Sobrinho (2006), Perrenoud (1993), Machado (2010), Tardif (2002), Medeiros (2006) e Freire (1996).

Mendes Sobrinho (2006) aponta quatro diferentes denominações para a educação em serviço, em destaque em diferentes épocas: a reciclagem, o treinamento, a capacitação e a formação continuada: a reciclagem em que “salvo algumas exceções planejadas [...] Não consideravam as necessidades do professor e sua prática anterior – limitavam-se à atualização de conteúdos específicos” (p. 67); o treinamento – cujo conceito herdado da área de recursos humanos indicava “modificar o comportamento do treinando com objetivos restritos, inéditos e de acordo com as necessidades da organização” (p. 68), onde a reflexão não exercia papel de destaque e sim mudança de prática mediante a acomodação pouco reflexiva de um novo saber ou de um saber remodelado de modo a produzir o efeito esperado; e a capacitação – em que “pretendia-se preservar os princípios da

racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico e os que o executam”. (p.69).

Esses “modelos” de formação em serviço, guardada a devida especificidade entre eles, tratavam o professor e seus saberes de uma forma desconectada de sua realidade, de seu *locus*, de suas experiências, de suas representações sociais e políticas, de sua concepção de homem e educação, deste modo a reciclagem, o treinamento e a capacitação deformam o papel do professor na construção de seus saberes colocando-os na condição de produto capaz de ser reaproveitado, de modo a voltar à forma primeira, ser remodelado pela simples aceitação e ampliação de novas modas e tarefas, de se tornar produtivo e capaz mediante a interferência externa não-refletida pelo sujeito – o professor.

Lopes (2006) acrescenta a estas visões de formação em serviço o aperfeiçoamento – cujo objetivo apoiava-se na concepção de busca da perfeição do ato educativo, do aprimoramento, como se tal façanha fosse possível tendo em vista a própria imperfeição, finitude e inconclusão do próprio ser humano, sujeito da educação e do educar.

Em confronto a estes “modelos” de formação em serviço, marcados pela dicotomia entre teoria e prática, produtor e consumidor de conhecimento; emerge a concepção de educação permanente, formação continuada e educação continuada, que para efeito desse estudo, trataremos como formação continuada.

De acordo com Mendes Sobrinho (2006), a educação continuada “[...] deve superar o tradicional individualismo e acontecer num ambiente coletivo e em buscar a autonomia profissional” (p.73). Deste modo, a tônica da formação continuada é o professor que reflete sobre a sua prática com a intenção de compreendê-la e modificá-la, uma vez que a educação é uma prática social e como tal, está impregnada das mesmas complexidades da sociedade na qual está inserida.

Neste sentido, a formação continuada ocorre – ou deve ocorrer, mediante o conhecimento na ação, a reflexão na ação e na reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. (SHÖN, 1993, *apud* PEREZ GÓMEZ, 1998), onde o professor assume a sua formação mediante a reflexão e a crítica da sua realidade, tornando-se um professor reflexivo, capaz de produzir conhecimento, decidir e gerir democraticamente. (PIMENTA, 2008).

Segundo Nóvoa (1995, p.24) a formação no sentido de um professor reflexivo deve ter “[...] como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”, o nos leva a refletir sobre os três diferentes tipos de desenvolvimento, que se constituem em: desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) consiste em uma formação que “[...] estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas e autoformação participada” (p. 25). Este desenvolvimento pessoal ocorre mediante a reflexão e o trabalho criativo e livre do professor sobre suas práticas e gera uma identidade de-si e de sua profissão; o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) deve por sua vez, apesar de individual, tomar como referência as dimensões coletivas, que levem o professor a assumir a responsabilidade de sua própria formação profissional e ao mesmo tempo assumir o papel de protagonista de mudanças; e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), pois a escola é o *locus* da ação docente do professor, portanto, deve ser vista também como lugar de sua formação, um território habitado, compartilhado por outros atores. Neste sentido, “[...] a formação continua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. [...] A aprendizagem comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional”. (p.30)

Neste sentido, Mendes Sobrinho (2006, p. 75) sinaliza que:

[...] torna-se necessário a criação de espaços coletivos para que a formação ocorra de forma contínua e no dia-a-dia da escola, a valorização de trocas de experiências pedagógicas e a necessidade da criação de uma nova cultura de formação de professores.

Essa cultura, segundo Pimenta (2008) não pode estar presa ao conceito de competência, que reduz a docência a técnicas de ensino, a uma tecnização da reflexão. É imperativo que a formação continuada do professor esteja fundamentada na realidade social da qual faz parte, à luz de suas práticas, das preferências teóricas nas quais se inspira, na coletividade de seus pares, nas suas competências e no seu conhecimento adquirido a partir de suas reflexões diante do todo – da complexidade.

Esse sentido de complexidade da formação continuada, segundo Imbernón (2010) ocorre pela própria dinâmica da sociedade que não mais admite competências de aplicabilidade meramente técnica, que não seja capaz de compreender a realidade que o rodeia diante do inesperado, da desordem, da deslinearidade, da incerteza.

[...] a introdução do pensamento complexo na formação obriga-nos a analisar a metodologia, os procedimentos e os pontos de vista próprios, para evitar a parcialidade e o autoengano. O pensamento complexo e o pensamento crítico aparecem juntos, quando analisamos as políticas e as práticas de formação e sua influência no contexto, mediante processos de reflexão e pesquisa. (IMBERNÓN, 2010, p. 101).

Mediante esse prisma, a formação continuada ocorre a partir de quatro principais princípios: dialógico – valoração entre ordem e desordem ajudando a compreender a unidade na diversidade; reclusivo – a superação entre causa e efeito; hologramático – da possibilidade de nem sempre o todo poder ser reduzido às partes; e o da autonomia/dependência – onde toda organização é, ao mesmo tempo, relativamente aberta e fechada, dando sentido a uma abordagem transdisciplinar à formação, uma vez que se realiza mediante a compreensão/interpretação da complexidade onde se insere.

A formação continuada, portanto, precisa se resignificar, admitindo que aprender é também desaprender, reaprender, aprender a aprender diante do inesperado, do inédito, do erro, da reflexão, assim,

A formação deve propor um processo que capacite os professores para aprender ou aprender, mas também para aprenderem a desaprender, com comunicação, autoanálise e regulação própria, mediante conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais inquietos e inovadores, que aprendam com seus atos e com seus erros. (IMBERNÓN, 2010, p. 104).

Delors (2006) aponta para a necessidade desse aprender autônomo – aprender a conhecer, uma ação consciente que se dá ao longo da vida e que oferece suporte para aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, indicando novos objetivos ao educando:

Uma concepção ampliada de educação deverá fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. [...] que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para se ter certos resultados (saber-fazer; aquisição de capacidades diversas, afins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (p. 90)

Essa nova visão da educação implica, porém, numa postura de corresponsabilidade entre professor e aluno, e, ao mesmo tempo na procura por parte deste, de um saber que lhe ofereça competências de desenvolver novos saberes por si mesmo. O que de certo modo nos remete à autoformação onde se aprende a aprender “[...] no sentido de conceder protagonismo ao sujeito, para que possa detectar suas necessidades formativas e avaliar os modos, lugares e tempos de tratá-los” (MEDEIROS, 2006, p. 52).

Essa autoformação é vista, porém, sob o prisma de que formação é “[...] a construção de sínteses complexas e multifacetadas, que articulam permanentemente o indivíduo e o social, o biológico e o cultural” (BATISTA, 2001), traduzindo, portanto, uma trajetória pessoal ensinada num tempo/espaço/sociedade de natureza inacabada, visto que aprender implica em desaprender, e a formação é resultante da deformação-reformação num *continuum* fortemente influenciado pela dinâmica social e pela personalidade do ser sujeito e produto da formação. (DONATO, 2001, p. 140).

Deste modo, a noção de autoformação para Medeiros (2006 p. 58) “[...] surge em 1967, como fenômeno social, redefinindo-se a diferentes dimensões do aprender por si mesmo”, e se relaciona com “[...] a vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios, o seu processo formativo [...] é operar uma dupla apropriação do poder da formação: tomar consciência desse poder (ser sujeito) e, ao mesmo tempo, aplicá-lo a si mesmo, sendo objeto de formação para si mesmo. É um processo de autoconstrução da pessoa do profissional”. (p. 59).

Isso vai de encontro à perspectiva conservadora que pensa a formação continuada como forma de responder a problemas genéricos (IMBERNÓN, 2010), padronizados mediante treinamento, da utilização de casos de sucesso descontextualizados da realidade daqueles que recebem tal formação. A autoformação, ao contrário, caminha na direção de situações problemáticas reais

que permitem ao educador a reflexão em grupo ou individualmente. Essa individualidade da autoformação não se configura em isolamento, ao contrário, coloca o professor como autor, ator e criador de sua própria história, sua identidade e compromissos, tendo como base e meta a comunidade onde o professor está inserido mediante a colaboração, em oposição a uma formação personalista.

A autoformação é, portanto, a auto responsabilização dos professores sobre sua própria formação. Esta apropriação da própria formação está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – CNE, Resolução nº. 01, 2002, artigo 5º, inciso V: “[...] a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos professores no início da carreira”.

Se por um lado isto pode indicar uma sobrecarga de responsabilidade sobre o professor, por outro pode se configurar como uma possibilidade de superação do modelo de formação continuada institucionalizada que, no caso da EJA, especificamente no 2º Segmento do Ensino Fundamental, cenário do nosso estudo, acontece de forma escasseada, e, geralmente na forma de treinamento, para uma visão ampliada, de valorização dos saberes construídos à luz da experiência que, segundo Freire (2003, p. 57) possibilita ao educador “[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”, o que, de certo modo, contribui para a valorização, mesmo que incipiente, dos saberes que o professor produz na prática, passando dessa maneira a questionar as “verdades” construídas sob uma consciência ingênua da realidade.

Os professores da EJA, em especial os do segundo segmento do Ensino Fundamental, estão na modalidade para completar a carga horária, para conciliar horários e outras contingências relacionadas à sua vida profissional e pessoal, não sendo sua escolha ou opção, mas, uma contingência (MEDEIROS, 2006) e que, diante de uma realidade para a qual não foi preparado, uma vez que, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – CNE nº. 1, 2002, no artigo 6º, apontarem que a construção do projeto político pedagógico de cada curso de formação de docentes deve considerar:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando [...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]. (p. 3).

Segundo Rodrigues (2010, p. 54) é a materialização de que a EJA continua sendo tratada mais como um “[...] requisito formal da realidade educacional do que como diferenciada para potencialização das características social, formativa e política dos sujeitos que frequentam tal modalidade”.

A falta de efetividade das políticas públicas da EJA e das contingências que levam os professores à modalidade, em sua maioria, sem identificação com a mesma, reforçam a necessidade de uma autoformação por parte do professor da construção de uma identificação, que mediada pela reflexão, poderá vir a se tornar em identidade, apropriação do professor da EJA, com a causa da modalidade, seus sujeitos, sua prática.

Esta autoformação se dá a partir da busca, do investimento pessoal de tempo de trabalho (IMBERNÓN, 2010), sobre a EJA em livros, seminários, treinamentos, palestras, internet, conversa com profissionais mais experientes, entre outros, e, principalmente, da reflexão crítica sobre a modalidade e sua prática docente. A extensão desta autoformação pode ser superior à necessidade de preencher lacunas da formação inicial nos cursos de licenciatura e evoluir para um comprometimento com a modalidade que, mediado pela reflexão da prática (SHÖN, 1992) resultaram em saberes e experiências (PERRENOUD, 2007) que servirão de suporte para a tomada de decisão, para a escolha de metodologia e mediação de conflitos na prática do professor da EJA.

2.4 Prática pedagógica na EJA

O professor da EJA revela seus pressupostos teóricos, visão de mundo, da educação e seus saberes a partir de sua prática pedagógica, entendida aqui, como a dimensão palpável, objetivo do trabalho do professor e de seus alunos na relação de ensino-aprendizagem, uma prática social (VEIGA, 2008), cujo conceito,

pela complexidade das relações sociais pós-modernas, está cada vez mais difícil de formular.

Apesar de usado há muito tempo, a expressão “prática pedagógica” ganha ênfase e torna-se largamente discutida no Brasil, a partir da Resolução CNE nº. 1, 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, dando ênfase à “competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p. 2) e preconiza como uma das bases para o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Segundo Veiga (2008, p. 16), prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática. [...] é uma dimensão da prática [...]”. A prática pedagógica, portanto, implica em uma relação abrangente e complexa, visto que a sociedade não é homogênea, ao contrário, é tecida em contradições e lutas de classes mediante interesses distintos. (LIBÂNEO, 1990). Além disso, como as relações sociais, a prática pedagógica é dinâmica e reflete o modo como a sociedade se vê e quais propósitos determinam para a educação.

Deste modo, a prática pedagógica, como percebemos ao analisar o percurso histórico da Didática ao longo da história da educação, por exemplo, pode assumir diferentes perfis tendo em vista o ponto de partida das diferentes correntes filosóficas, e tendências pedagógicas.

Os comportamentalistas entendem a prática pedagógica como a ação que se pode observar, que resulta numa atividade concreta, e cujos resultados registrados, podem ser comprovados; os cognitivistas a interpretam como a atividade que leva o aluno a resolver problemas mediante o raciocínio lógico; e, para os humanistas, a prática pedagógica constitui-se num processo de ensino-aprendizagem que prioriza as relações humanas. Essas concepções nascem de uma visão de homem, de mundo, de sociedade em um tempo-espaço, que, de certo modo, se justifica em seu contexto histórico, filosófico e político.

Veiga (2008) postula que a prática pedagógica é uma fusão entre teoria e prática, sendo a teoria o lado subjetivo – pensado como ideal, enquanto a prática é o lado real, materializado através das atividades do professor. Entretanto, segundo a mesma autora, tanto o lado teórico/subjetivo constituído pelo conjunto de ideias,

quanto o lado objetivo materializado pelo modo como as ideais são postas em prática, não se sustentam separadamente. Além disso, quando teoria e prática adquirem a prevalência uma contra a outra se corre o risco de cair no ativismo (prática alienada, sem base teórica), ou na ação idealista (teorização sem ação), causando desta forma uma distorção da prática pedagógica.

Segundo Shimidt; Ribas e Carvalho (2006, p. 22), “[...] a prática pedagógica pode, ou se constituir em atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou em uma *práxis* guiada por intenções conscientes”. Deste modo, quando prática e teoria são componentes estanques, sobressai a burocracia e a repetição mecânica, sem lugar para a reflexão e o novo – a prática pedagógica repetitiva ou acrítica; enquanto a prática reflexiva ou crítica se dá na unidade entre teoria e prática, mantendo uma relação de reciprocidade, autonomia e dependência entre ambas. (VEIGA, 2008).

2.4.1 A Prática pedagógica repetitiva

Segundo Shimidt, Ribas e Carvalho (2006), a prática pedagógica repetitiva caracteriza-se pelo rompimento entre prática e teoria que resulta num ensino fragmentado e acrítico, preso às burocracias e normas alienadas e desvinculadas da realidade. Nesta mesma perspectiva, Veiga (2008) afirma que esta prática pedagógica se preocupa centradamente na realização do fazer pedagógico-técnico-instrumental e sua didática está limitada à transmissão de conhecimentos isolados uns dos outros.

Outra marca da prática pedagógica repetitiva é a assimilação de modismos, sem a devida apropriação refletida de seus pressupostos teóricos, de sua visão de homem e sociedade, o que resulta em mera aquisição de informações. Neste aspecto, também os conteúdos, métodos e meios de avaliação são acríticos e descontextualizados dando ênfase à repetição, à memorização e à reprodução do saber e não à sua construção mediante a reflexão.

Assim, a prática pedagógica repetitiva acaba por reduzir o papel do professor ao de um técnico responsável por dirigir um processo cujo produto já se encontra determinado pelos seus meios, como ratifica Candau (1982, p. 27),

[...] não fornece elementos significativos para análise da prática pedagógica real e o que ela propõe não tem nada a ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio, que, quando muito, pertence ao mundo dos sonhos, das indagações que não contribuem senão para reforçar uma atitude de negação da prática real que não oferece as condições que tornariam possível a perspectiva didática proposta.

Portanto, a prática não valoriza os saberes experienciais do professor, tão pouco os mobiliza para novas práticas, uma vez que não há intenção de criar novos conhecimentos, apenas de ampliar aqueles que já existem.

Behrens (2003) classifica a prática pedagógica em três grandes modelos aos quais denomina paradigmas conservadores, paradigmas inovadores e paradigmas emergentes. Os paradigmas conservadores, por sua vez, admitem três diferentes abordagens: tradicional, escolanovista e tecnicista, que “[...] visavam à reprodução, à repetição e a uma visão mecanicista da educação” (BEHRENS, 2003, p. 43). Em contraposição à prática pedagógica repetitiva, temos a prática pedagógica reflexiva.

2.4.2. A prática pedagógica reflexiva

Essa prática caracteriza-se pela concepção de unidade entre teoria e prática, superando a dicotomia entre o pensar e o agir do professor. Para Veiga (2008, p. 21) a prática pedagógica reflexiva,

[...] tem um caráter criador e tem como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado.

Notamos que o fato de não haver um modelo predeterminado, abre, tanto para o professor como ao aluno, para a experimentação, para o novo mediante análise crítica e criativa da realidade social. Segundo Shimidt; Ribas e Carvalho (2006, p. 23), “Essa prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca da implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social!”.

Entendemos que a opção consciente por uma nova prática social, traz o aluno para o bojo da prática pedagógica, resgatando o seu sentido e valor, bem como redefine o papel da escola e da sociedade na prática pedagógica.

Nesta perspectiva, ao analisar a estrutura social em que a escola, o aluno, o professor, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização didática e avaliação, como componentes do processo didático-pedagógico, o professor percebe e compreende a sua missão histórica e as suas finalidades dentro de uma sociedade contraditória, mutante e marcada por desigualdades sociais.

Entretanto, é justamente da consciência de tais problemas que o professor tem a oportunidade de se aproximar cada vez mais em sua prática dos pressupostos teóricos dos quais acredita, vinculando-o à realidade social em que está inserido, cuja estrutura predominante dificulta a inovação uma vez que se retroalimenta da reprodução do saber.

A prática pedagógica reflexiva é, portanto, uma estratégia de ruptura dos paradigmas conservadores, cujo objetivo é a reprodução do saber para a mudança da estrutura social atual a partir da produção do saber. Essa ruptura, portanto, tem sua gênese na reflexão do profissional mediante sua prática, de suas experiências e dos saberes que dela se construíram (TARDIF, 2007).

Behrens (2003) assinala que a mudança de uma prática pedagógica acrítica de reprodução do saber para um paradigma de produção do conhecimento (Paradigma Emergente) é o resultado de uma visão de totalidade e o desafio de buscar a superação de um modelo dicotômico de reprodução do saber para uma situação de valorização da reflexão, da ação, da curiosidade, do espírito crítico, da incerteza e da provisoriedade.

A prática pedagógica reflexiva se materializa através de três diferentes abordagens: a visão sistêmica ou holística; a abordagem progressista; e o ensino com pesquisa, por se caracterizarem pela “[...] produção de conhecimento com autonomia, com criatividade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação”. (BEHRENS, 2003, p. 60).

A partir destas reflexões, e considerando como nosso objeto de estudo, torna-se necessário refletir sobre a Prática Pedagógica na EJA.

2.4.3. A prática pedagógica do professor de EJA

A prática pedagógica do professor da EJA, assim como das demais modalidades de ensino, é marcada pela visão de homem e de sociedade dando, portanto, à educação e à prática pedagógica por consequência, um tratamento condizente com essa visão. O caráter conservador-repetitivo ou inovador-reflexivo, como foi tratado neste capítulo anteriormente.

Entretanto, é necessário destacar o fator “formação” do professor, pois no caso da EJA, não existe, senão em nível de especialização, uma formação docente que possibilite ao professor conhecer especificidades da EJA, tanto no sentido da diversidade de seu público, quanto no sentido de diferenciá-lo daquele da educação infantil, forjando desta maneira um reservatório de saberes que fundamente suas práticas.

Segundo Ribeiro (1999, p. 185) a Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo pedagógico a ser construído, portanto, não existe, *a priori*, “[...] um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”, que possibilitem a formação do professor de jovens e adultos, o que de certo modo implica numa formação eminentemente prática ou a partir da prática, mediante a reflexão do professor sobre sua atividade enquanto docente, gerando saberes experiências, ou numa prática repetitiva, com a simples transposição didática da educação infantil para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse aspecto da formação certamente é uma das consequências do percurso histórico traçado pela EJA, fortemente marcado pelo caráter assistencialista e informal de seu início e que hoje se mostra como um desafio ainda não superado, uma vez que a EJA ainda é, dentro das políticas públicas de educação, uma modalidade movida a campanhas, onde muitos dos educadores não possuem a qualificação necessária para a docência, em especial na alfabetização, e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, se compreendemos que a prática pedagógica é uma prática social intencionada e fortemente marcada pela formação que o professor recebe e constrói, entendemos, também, a razão das práticas pedagógicas infantilizadoras e

acríticas, em sua maioria, o que por não ter uma proposta de ensino voltada para atender as especificidades dos jovens e adultos, dessa forma, os conteúdos são apresentados de forma descontextualizada da realidade onde estão inseridos, reproduzindo o modelo tradicional, conteudista.

O currículo da EJA também não consegue envolver a diversidade dos educandos, por privilegiar áreas do conhecimento distantes das reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o ensino torna-se vazio e desconexo do contexto social, cultural e econômico onde estão inseridos.

Diante desse cenário, cabe ao professor da EJA a difícil tarefa de, diante da modalidade que marca os sujeitos, da falta de formação específica ou de uma formação aligeirada, encontros pedagógicos e treinamentos, tornar-se ator de sua própria formação mediante a reflexão de sua prática.

2.5 Saberes docentes

A partir dos estudos e publicações de pesquisadores como Cohn (2000), que considera o professor como um profissional reflexivo, de Elliot (1997) e sua abordagem do professor enquanto pesquisador, de Giroux (1997) e sua perspectiva do professor enquanto intelectual crítico houve um maior interesse sobre o tema o que resultou em pesquisas e publicações sobre o assunto. Neste cenário, destacam-se os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), e Pimenta (1999), sobre os quais discutiremos a seguir.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 18), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Assim, esse saber plural é estratégico para a prática pedagógica, e é formado por diferentes conhecimentos adquiridos das mais variadas formas, reelaborados pela ótica sócio histórica que está para além do professor, uma vez que não se trata de conhecimentos puramente cognitivos, mas sociais, pois o saber do professor é fruto de um conhecimento partilhado por atores sociais em um tempo e espaço, sendo legitimado por diversos mecanismos que a sociedade dispõe, que o orientam e, de certo modo, o definem, ou seja, o saber do professor é um saber

social produzido e legitimado socialmente, influenciado pela cultura e pela história, deste modo,

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente, natureza diferente. (TARDIF, 2007, p. 18).

Paradoxalmente, Tardif (2007), chama a atenção para o fato de esses saberes docentes serem também saberes do docente, ou seja, saberes do indivíduo que ao elaborar sua prática à luz dos saberes sociais imprime neles suas representações sociais. Assim sendo, os saberes docentes são do indivíduo em particular à medida que ao incorporá-lo de uma realidade social, modifica-os e os adequa à sua realidade.

Assim, o saber dos professores está a serviço de sua prática e se manifestam na prática solucionando situações do cotidiano, à medida que os contextualiza numa multiplicidade de situações, construindo assim um trabalho docente significativo e capaz de mediar situações diversas.

Este saber é, portanto, temporal, adquirido no percurso da história da vida do professor a partir do exercício dinâmico de aprender e ensinar, e aprender com a forma como essa aprendizagem se processa e como essa experiência poderia ser usada em outros tempos. A esse saber construído, reformulado, reutilizado e adaptado a diferentes situações, o autor atribui a qualidade de fundamento das interações entre o professor e seus alunos, uma vez que são nesses momentos que os saberes são mobilizados para dar forma à prática docente. O autor classifica os saberes docentes em quatro blocos: os saberes da formação profissional “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem [...]” (p. 36-37), esses saberes formam o referencial ideológico e técnico aos professores – um saber-fazer; os saberes disciplinares que se referem aos saberes selecionados pela instituição formadora e correspondem aos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, que, por sua vez, encontram-se impregnadas da cultura social; saberes

curriculares relativos aos “objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 38), e saberes experenciais desenvolvidos a partir das atividades relativas à sua função e que “incorporam-se à sua experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39).

Partindo dessa classificação se pode conjecturar que para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o professor não é um profissional-técnico, cuja função se limita a repetir o que foi ensinado em sua formação inicial, ele é um, agente de seu próprio saber.

Neste sentido o saber é visto como o resultado de uma produção social e o saber docente está sempre ligado às experiências: suas experiências racionais mediante o contexto de sua prática e das condições que estruturam seu trabalho. Gauthier (1998), propõe uma classificação diferente para os saberes docentes, sendo estes: saber disciplinar; saber curricular; saber das Ciências da Educação; saber da tradição pedagógica; saber da experiência e saber da ação pedagógica.

A classificação de Gauthier (1998) está baseada na visão de ensino como uma atividade complexa na qual o professor está sempre diante da necessidade de julgar e decidir, e, portanto, refletir sobre suas ações mediante os saberes dos quais dispõem em seu repertório. O reconhecimento da existência de um repertório de conhecimentos implica na percepção do professor enquanto

[...] um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Para Pimenta (1999, p. 19), os saberes docentes necessários à prática pedagógica do professor são vistos como componentes de sua identidade que por sua vez se constrói

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem

significativas. Práticas que resistem a inovações pudessem de saberes válidos à realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A autora considera, portanto, que a prática social é o ponto de partida e chegada da formação do professor, sendo esta que possibilita a releitura e a ressignificação dos saberes na sua formação.

Para Pimenta (2009), os saberes da docência são: saberes da experiência – relacionados à trajetória mediante a vivência social-prática em diferentes contextos escolares enquanto professores e também enquanto alunos, uma vez que trazem para a docência as representações de seus professores, de sua formação; saberes do conhecimento – relativos à utilização das informações de modo próprio, partindo destas para um saber mais profundo, capaz de classificá-las, analisá-las e contextualizá-las a partir dos critérios da consciência; e saberes pedagógicos – que são construídos pelo professor “[...] em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as”. (p. 26).

Diante das três visões sobre os saberes relacionados ao professor acima expostas, podemos perceber que um fator comum é a compreensão de que os saberes são construídos pelos professores pela prática, na prática e para a prática e sua aquisição está mediada pelas representações sociais, por sua formação e pelo contexto onde se dá essa prática.

Para efeito desta pesquisa relativa à EJA, utilizaremos a tipologia definida por Tardif (2007), mediado pelos autores que versam sobre o assunto, em especial, os saberes docentes cuja teoria o texto em tese esboçou. Na Educação de Jovens e Adultos compreendemos que o saber experiencial tem significativa relevância, o que nos remete para a necessidade de nos aprofundarmos sobre este assunto.

2.6 Os saberes experienciais na prática pedagógica da EJA

Neste item trataremos especificamente dos saberes experienciais dos professores de EJA, uma vez que entendemos, que, dada a escassez de formação inicial, é na prática da sala de aula que o professor constrói grande parte de seus saberes específicos necessários à prática pedagógica na EJA.

Para Tardif (2007, p. 39), os saberes experienciais são aqueles que “[...] brotam da experiência e são validados por ela”. Esses saberes não estão presentes nos currículos ou sistematizados, eles são o resultado da prática e da reflexão sobre a prática, são, portanto, saberes práticos e passam a fazer parte de um *habitus* do professor, percebidos no seu estilo de ensino, na forma como se posiciona diante da complexidade, da ação pedagógica, mobilizados, portanto, pela dinâmica educativa.

Para Charlot (2000, p. 55) essa mobilização “é por recursos em movimento; mobilizar-se é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso”, ou seja, o professor mobiliza seus saberes adquiridos na prática, coloca as experiências adquiridas em movimento, comparando acontecimentos anteriores com aquele que está vivenciando no momento, analisando as decisões e estratégias que utilizou e os resultados que obteve, assim, o saber experiencial é um saber automotivado, mobilizado para resolver determinado problema e que por sua vez, gera um novo saber experiencial.

Embora os saberes experienciais sejam de propriedade do professor, sua existência se deve à interação com outras pessoas, uma vez que a atividade docente é tecida nas diversas formas de se relacionar com o outro, se confrontar com o outro, pois não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. (CHARLOT, 2000).

Para Tardif (2007, p. 50) esses confrontos e interações:

[...] são mediados por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Eles exigem, portanto, dos professores [...] a capacidade de se recompor como atores e de serem pessoas mediadas pelo contexto social em que vivem, sentimentos, valores, atitudes e perspectivas diante da vida, bem como das interações institucionais marcadas por normas e obrigações.

Deste modo, os saberes experienciais possuem como objetos: relações e interações com atores no campo de sua prática; interação com as normas e obrigações inerentes ao seu trabalho; e, interação com a instituição na qual desenvolve sua prática. (TARDIF, 2007).

É na prática pedagógica, portanto, que o professor da EJA constrói seus saberes experienciais, diante da complexidade de seus sujeitos, da especificidade como estes se relacionam com a escola, das situações inusitadas, da gestão da sala de aula, das políticas educacionais e de como elas se materializam no dia-a-dia da prática de ensino, nos símbolos, nos valores, nos sentimentos e atitudes dos sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente nesta modalidade.

Diante da experiência da sala de aula, o professor adquire certezas particulares – em que ele próprio se confirma enquanto sujeito da prática pedagógica, capaz, portanto, de desempenhar suas funções; ele também constrói certezas relativas – compreendendo a transitoriedade do saber diante do contexto social e escolar; e, por fim, certezas subjetivas – que se constroem na prática cotidiana individual do professor e que vão ganhando objetividade na medida em que são compartilhadas como seus pares. (TARDIF, 2007).

A EJA enquanto modalidade de ensino cuja história é fortemente marcada pela educação popular, tem, nos saberes experienciais de seus professores, um repertório de saberes, um ponto de partida para a sistematização de um campo pedagógico (PIMENTA, 2006), para a construção de saberes disciplinares, curriculares e profissionais, uma vez que os saberes experienciais são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática do docente e que não provém das instituições de formação, nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem [...] a cultura docente em ação. (TARDIF, 2007, p. 49).

O professor da EJA é um profissional que se forma na prática e com a prática mediada pela realidade, no convívio com outros atores, num relação dialógica e horizontal (FREIRE, 2002). É na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação

(GÓMEZ, 1992), que o professor revisita sua metodologia, seus instrumentos, suas visões e seu contexto, oxigenando, dando vida a novos saberes que serão de grande valia à formação inicial, à formação continuada e à autoformação, na medida em que professores iniciantes e experientes compartilham saberes e refletem sobre sua validade e aplicabilidade, o que, segundo Tardif (2007, p. 53) provoca uma “[...] retroalimentação dos saberes adquiridos, antes ou fora da prática profissional” essa articulação consiste em retraduzir, em ressignificar sua prática com ideias próprias, de modo a conferir uma nova relação entre a formação o profissional e a formação ao longo da vida.

CAPÍTULO III

A CAMINHO DAS MINAS: MAPEANDO O TRAJETO METODOLÓGICO

Na minha vida tudo acontece
Mas quanto mais a gente rala, mais a gente cresce
[...]
Mas o seu sorriso vale mais que um diamante
Se você vier comigo aí nós vamos adiante
Com a cabeça erguida e mantendo a fé em Deus
O seu dia mais feliz vai ser o mesmo que o meu
[...]
Histórias, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória.

Charlie Brown Jr.

Trataremos neste capítulo dos procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Relataremos inicialmente a caracterização da pesquisa e aos campos da pesquisa empírica para em seguida abordarmos sobre os interlocutores, aos instrumentos utilizados para a coleta de dados e como estes dados foram analisados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para a investigação da mobilização de saberes docentes no contexto da EJA em Caxias-MA, utilizamos a abordagem qualitativa-descritiva e como técnicas de produção de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário.

A pesquisa qualitativa segundo Richardson (2009, p. 90) é caracterizada “[...] como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados por determinadas pessoas ou grupos de pessoas entrevistadas [...]” não procurando quantificar, mas, compreender as relações sociais impregnadas de crenças, de valores e de atitudes. (MINAYO, 2004). Deste modo, a prioridade da pesquisa é analisar e significar o posicionamento dos interlocutores da pesquisa diante do problema exposto.

Para Biklen e Bodgan (1994) a análise qualitativa enfatiza a discricção, a indução e as percepções pessoais, sendo, portanto, priorizada a compreensão dos comportamentos humanos partindo da visão dos sujeitos pesquisados, valendo-se o

pesquisador, de conhecimentos oriundos de diversas áreas do saber, para a construção desta compreensão.

Neste sentido, procuramos conhecer através do discurso dos interlocutores desta pesquisa (professores e professoras do segundo segmento do Ensino Fundamental da modalidade EJA) revelado na entrevista semiestruturada e no questionário (APÊNDICES B e C), qual a sua visão sobre a EJA, de que modo sua atuação na modalidade se relaciona com a sua formação e como mobilizam seus saberes em relação à sua própria prática pedagógica.

Biklen e Bodgan (1994) apresentam quatro características teóricas da pesquisa qualitativa: 1. a fonte de dados e o instrumento é o ambiente natural e o próprio investigador; 2. o caráter descritivo da pesquisa, utilizando-se da coleta de palavras e imagens ao invés de números, possibilita ao investigador a alternativa de analisar a riqueza dos detalhes do contexto e das narrativas dos sujeitos; 3. a importância do percurso da pesquisa e não somente dos seus resultados, uma vez que foca-se também no modo como as definições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa se formam e não apenas como são por eles ditas. Assim, na perspectiva qualitativa, os dados são analisados partindo do individual para o geral através do agrupamento de dados semelhantes ou complementares; e, 4. a importância atribuída ao significado, uma vez que marcada pelo interesse “[...] no modo como as pessoas dão sentido a sua vida” (BIKLEN; BODGAN, 1994, p. 50) mantendo o foco na perspectiva dos interlocutores sobre o fenômeno estudado.

O momento inicial da pesquisa foi marcado pela abordagem individual de cada um dos interlocutores, nos ajudou a perceber o interesse dos professores pela temática, ao mesmo tempo, entretanto, foi possível sentir certa insegurança em relação ao que falar e como falar, demonstrando maior preocupação no que se refere ao referencial teórico do assunto.

Ao longo da pesquisa procuramos compreender, pelo prisma dos interlocutores, as diversas facetas da EJA e perceber no discurso individual os aspectos da EJA que são comuns entre eles, como a certeza de que a modalidade exige uma postura diferenciada por parte do professor, bem como do sistema de ensino, concordando com Mynayo (2004), quando caracteriza a pesquisa qualitativa como diálogo investigativo constante entre o pesquisador e os sujeitos com o objetivo de descobrir fatos e causas e como as pessoas interagem com elas em

situações cotidianas lhe atribuindo significados sociais, que por sua vez estão impregnados de representações associadas à sua cultura, crenças e experiências.

A aproximação do universo da EJA nos faz perceber a relevância da formação de professores nesta modalidade. Perceber, porém não é suficiente, faz-se necessário, portanto a sistematização de conhecimentos necessários à sua compreensão. Esta sistematização de saberes nasce na prática, na observação, na vivência, na teorização, na troca e, muitas vezes, no embate entre o que se acredita ser e o que a realidade mostra ser de fato.

A respeito dessa complexidade e, ao mesmo tempo, da singularidade dos fenômenos educativos, Pérez Gómez (1998) afirma que o problema da investigação na educação está na especificidade de seus fenômenos, por isso, a EJA, enquanto modalidade da educação básica necessita de uma investigação que esteja em sintonia com o aspecto simbólico, de enfoque interpretativo que ultrapasse a pura especulação filosófica. Assim, o objetivo da investigação não pode ser reduzido a produzir conhecimentos para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, e sim para transformá-lo, bem como suas atitudes e comportamentos, aperfeiçoando a prática.

Por concordarmos que a pesquisa qualitativa se adequa, enquanto metodologia, à compreensão da EJA a partir da visão dos professores que nela atuam, procuramos no decorrer da pesquisa, mapear o perfil profissional e formativo dos professores; caracterizar a prática pedagógica do professor da EJA no que se refere ao seu saber e ao seu fazer docente; identificar a concepção da EJA dos professores e analisar como ocorre a produção do saber e do fazer na prática pedagógica do professor da EJA na cidade de Caxias-MA, na expectativa que a interpretação e análise dos resultados, embora em construção, desta pesquisa contribua na compreensão de quais saberes são necessários à prática pedagógica do professor da EJA, e que tal compreensão ofereça subsídios para o planejamento de cursos de formação que levem em consideração a visão do educador, do educador, e do contexto em que ambos estão inseridos.

3.2 Contexto empírico da pesquisa

A pesquisa teve como campo de coleta de dados quatro escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Caxias, Estado do Maranhão, que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Neste item, abordaremos alguns aspectos sociais do Estado do Maranhão e da cidade de Caxias, que contribuirão para a compreensão do cenário da EJA no contexto atual.

3.2.1 O Estado do Maranhão – perspectivas sociais

O Estado do Maranhão está localizado na região Nordeste do Brasil, fazendo limites com os estados do Pará (a oeste), Tocantins (a sudoeste), Piauí (a leste), além de ser banhado pelo oceano Atlântico (ao norte). O estado tem a extensão territorial de 331.935,507 quilômetros quadrados, está dividido em 217 municípios, e conforme contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de 6.574.789 habitantes, tendo como principais centros urbanos as cidades de São Luís (1.014.837 habitantes), Imperatriz (247.505 habitantes), São José de Ribamar (163.045 habitantes), Timon (155.460 habitantes) e Caxias (155.129 habitantes).

Segundo dados do IBGE (2010), o estado é o mais pobre do Brasil, tendo 25,7% de sua população abaixo da linha da miséria, ganhando até R\$70,00 por mês, enquanto a renda nacional domiciliar estadual é de R\$ 319,00 e a nacional e de R\$ 668,00.

Cabe salientar também, que o estado ainda sofre com o problema do trabalho infantil e dados oficiais apontam que 11,95% das crianças e adolescentes na faixa etária dos 5 aos 17 anos já trabalham, colocando o estado em 9º lugar no ranking nacional de casos de exploração de trabalho infantil, o que certamente favorece, juntamente com outros indicadores o atraso e a defasagem escolar, bem como para a distorção idade-conclusão, como indicam os dados oficiais expressos nas tabelas abaixo:

Tabela 01 - Crianças (10 a 14 anos) com mais de dois anos de atraso escolar

Maranhão	24,3%
Nordeste	20,7%

Fonte: PNAD/IBGE (2009)

Tabela 02 - Defasagem escolar média em anos de estudo (Crianças entre 10 e 14 anos)

Maranhão	1,6%
Nordeste	1,4%
Brasil	1,1%

Fonte: PNAD/IBGE (2009)

Tabela 03 - Taxa de distorção idade-conclusão

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Maranhão	74,6%	61,6%
Nordeste	71,4%	58,0%
Brasil	59,2%	36,9%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE (2005)

Os dados indicam, portanto, que o aluno da EJA do Maranhão é, de certo modo, “construído” pelo próprio sistema educacional vigente, uma vez que além dos 3,8% da população entre 6 e 14 anos, e dos 16,9% adolescentes de 15 a 17 anos que estão fora da escola, muitos daqueles que estão inseridos encontram-se em situação de atraso, defasagem em anos de estudo e distorção idade-série. Somam-se a estes, 15% de reprovados e outros 15% que evadem da escola desenhando, assim, o retrato dramático da educação no Estado do Maranhão, que, por sinal, tem apenas 26,4% da população acima de 25 anos com o ensino médio completo.

Ainda nesse aspecto, faz-se necessário destacar a baixa qualidade da educação oferecida, uma vez que mesmo àqueles que logram êxito no sistema – os aprovados, tragicamente não possuem um rendimento compatível com as séries nas quais estudam.

Neste sentido, dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2009 elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia o conhecimento de leitura, matemática e ciências dos adolescentes, divulgado a cada três anos, colocaram o Maranhão no posto de segundo pior nível de aproveitamento de conhecimentos nas áreas de Português e Matemática do país, com as pontuações: Leitura – 363 (último colocado); Matemática: 341 (último colocado) e Ciências: 363 (penúltimo), portanto, muito distante do primeiro colocado, cujas pontuações, são: 438, 412 e 435, respectivamente.

Consideremos ainda que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação (MEC), que se ocupa da avaliação do sistema educacional, a partir da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao avaliar as mesmas disciplinas em 2011 (adicionando a Redação), com alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental ratificou que os alunos maranhenses estão com o nível de leitura e conhecimentos matemáticos abaixo do esperado, tanto no Ensino Fundamental, quanto no ensino médio.

Tabela 04 - ENEM (desempenho médio)

	3ª Série EM Prova Objetiva	3ª Série EM Redação	Egresso - Prova Objetiva	Egresso - Redação
Maranhão	30,34	50,10	34,61	55,33
Nordeste	30,69	50,41	35,71	56,14
Brasil	34,15	52,71	39,51	57,53

Fonte: PNAD/IBGE (2009)

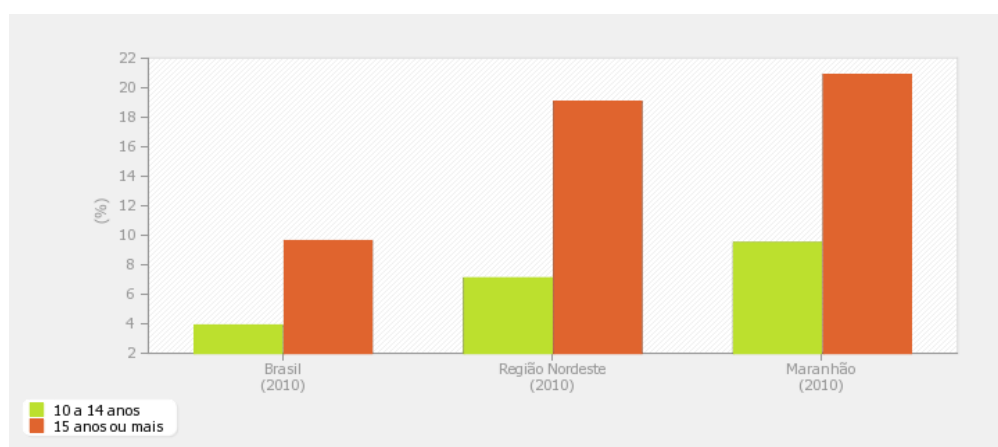
Tabela 05 - SAEB (desempenho médio)

	4ª/5º EF Port.	4ª/5º EF Mat.	8ª/9º EF Port.	8ª/9º EF Mat.	3ª EM Port.	3ª EM Mat.
Maranhão	164,6	179,8	229,0	228,5	247,3	247,0
Nordeste	167,3	184,0	232,4	235,9	258,4	261,3
Brasil	184,3	204,3	244,0	248,7	268,8	274,7

Fonte: MEC/INEP

Os dados acima nos ajudam a entender o porquê de o Estado do Maranhão figurar nos primeiros lugares no ranking de analfabetismo funcional, uma vez que possui 19,1% de sua população em situação de analfabetismo absoluto, ainda conta com 31,7% de analfabetos funcionais, pessoas que, apesar de se declararem alfabetizadas, não conseguem utilizar as competências de leitura e interpretação de um pequeno texto, por exemplo, para resolver problemas de seu dia-a-dia.

Gráfico 01 - Índice de Analfabetismo Absoluto



Fonte: IBGE (2010)

Torna-se necessário que o Estado, diante da situação em que se encontra a educação básica, invista na qualidade e na universalização da educação o que exige uma política de gastos que atenda às necessidades do estado na proporção e na velocidade que eles acontecem, o que segundo Palhano (2008), não vem acontecendo.

[...] os financiamentos públicos para a educação crescem em ritmo muito lento e não são capazes de melhorar a capacidade de investimento no setor educacional. Nos últimos anos, segundo estimativas bem realistas, as despesas com pessoal e encargos comprometeram quase 90% do orçamento da educação. Sobrou apenas algo entre 10 e 11% para as demais despesas de manutenção e desenvolvimento. O montante das despesas com pessoal e encargos têm correspondido a cerca de 28% de todo o orçamento do Estado do Maranhão. O volume de dinheiro é grande, mas se dirige muito mais aos meios que aos fins da política educacional (p.12).

Segundo o autor supracitado, isso ocorre devido a uma contradição entre o discurso e a ação dos governantes do Estado, cuja visão sobre a boa gestão da

educação limita-se a elevar a taxa de matrícula ou em melhorias na estrutura física das escolas, deixando de lado questões imprescindíveis à melhoria da qualidade real da educação, como a formação de professores, por exemplo.

Essa visão se justifica quando analisamos os dados oficiais sobre o perfil formativo dos professores da educação básica no Estado do Maranhão, ilustrado a seguir:

Tabela 06 - Docentes com Curso Superior

	Creche	Pré-Escola	Ens. Fundamental (anos iniciais)	Ens. Fundamental (anos finais)	Ensino Médio
Maranhão	19,2 %	21,6 %	31,1 %	51,0 %	84,6 %
Nordeste	29,2 %	31,1 %	42,2 %	61,1 %	80,3 %
Brasil	48,5 %	51,8 %	62,4 %	79,2 %	91,0 %

Fonte: MEC/INEP/DTDIE (2010)

Como se pode verificar, o Estado do Maranhão ainda está muito distante dos índices médios de formação de professores do Brasil e também do nordeste, sinalizando a necessidade de uma política de promoção da qualidade da educação básica no estado que leve em consideração.

[...] quatro medidas avançadas, sintetizadas no **desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios e instituintes**; na **gestão acadêmica, administrativa e financeira** como um todo; no **financiamento global**; e na **formação do educador**. Em paralelo, evoluir para um sistema educativo que seja melhor que o atual, mesmo sabendo que, em tese, nenhum sistema educativo em si mesmo é melhor do que o outro. Não esquecendo também que as universidades locais e seus estudiosos e pesquisadores deverão ultrapassar o estágio em que se encontram: bons “opinadores”, mas quase nulos na arte de estruturar teorias explicativas abrangentes e consistentes voltadas ao enfrentamento dos problemas educacionais da sociedade maranhense. (PALHANO, 2008, p.14). (**grifo nosso**)

Nesta perspectiva, faz-se necessário, segundo o autor, ao que ratificamos, que a educação básica no Estado do Maranhão torne-se foco de debates mais amplos entre aqueles que estão a frente do sistema e a sociedade como um todo, que haja um diálogo mais amplo com as instituições formadoras, que as diversas esferas administrativas (União/Estado/Municípios), possam articular-se

de forma conjunta, assumindo suas responsabilidades na promoção de uma educação de qualidade.

Diante do cenário desfavorável desenhado pelos dados estatísticos e ratificados pela nossa vivência e dos desafios gigantescos da educação básica no Estado do Maranhão, que ainda não garantiu a universalização da educação básica, não alcançou um nível de qualidade que garanta aos seus alunos um aproveitamento escolar que os coloque em pé de igualdade com os de outros estados e regiões, que não possui um projeto educacional articulado entre as diferentes instancias administrativas, que ainda mantêm uma taxa de repetência do sistema girando em torno de 14,2% e a de abandono é equivalente a 18%, entre outros agravantes, é possível compreender como o Estado tem produzido e mantido uma alta demanda pela modalidade EJA, cabe-nos, portanto, a tarefa de, a partir da compreensão, procurando traçar um perfil dos docentes que atuam na modalidade EJA, identificando como estes mobilizam seus saberes na prática pedagógica em busca de elementos que possam contribuir, de algum modo para a superação do atual momento.

3.2.2 A cidade de Caxias – um rascunho da EJA na princesa do sertão

De acordo com o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMSC), o Estado do Maranhão está dividido em 32 regiões de planejamento, como parte de um projeto de desconcentração da estrutura administrativa e da implementação do planejamento descentralizado iniciado em 2007 e implementado pela Lei Complementar n.º 108 de 21 de novembro de 2007, com o objetivo de minimizar as desigualdades regionais e fortalecer os municípios de acordo com o seu potencial regional. A cidade de Caxias é a sede da 32ª Região (Região dos Timbiras), composta pelos municípios: Aldeias Altas, Caxias, Coelho Neto, Duque Bacelar e São João do Sóter.

Segundo dados do IBGE (2010), a população de Caxias é de 154.211 habitantes. Por estar localizada na Região Leste do Estado do Maranhão, tem uma estreita relação com a cidade de Teresina, distando apenas 66 km dela. A cidade tem como economia predominante o setor de serviços e dentre eles destaca-se o da educação, contando com três faculdades privadas, sendo: Faculdade do Vale do

Itapecuru (FAI), Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA) e um polo de educação à distância – ANHANGUERA UNIDERP; um campus da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Tabela 07 - Quadro-Síntese da Educação em Caxias em 2011

MATRICULA INICIAL														
	ENSINO REGULAR										EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0	699	5	4.047	0	6.409	0	231	0	533	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	807	18	0	0	0	0
Municipal Urbana	705	36	3.044	0	5.163	5.250	2.575	1.898	0	0	1.733	0	0	0
Municipal Rural	79	0	260	0	5.766	0	2.633	0	0	0	1.073	0	0	0
Estadual e Municipal	784	36	3.304	0	11.628	5.255	9.255	1.898	7.216	18	3.037	0	533	0

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2011

Tabela 08 - Quadro-Síntese da EJA em Caxias em 2012 – Por Escolas da Zona Urbana

Nº	ESCOLAS	Nº DE TURMAS	ETAPAS: 1ª e 2ª		TOTAL GERAL
			1º Segmento	2º Segmento	
01	UIM Antenor Gomes Viana	06	43	153	196
02	UIM Déborah Pereira	03	15	37	52
03	UIM Raimundo Nunes da Silva	06	45	146	191
04	ECOM. Fé em Deus	01	30	0	30
05	UIM Antonio Rodrigues Bayma	06	34	125	159
06	UIM Acrízio Cruz	02	0	54	54
07	UIM Antonio Edson	05	20	128	148
08	UIM Belmiro de Paiva	03	13	52	65
09	UIM Paulo Freire	05	54	74	128
10	UIM Filomena Teixeira	03	09	44	53
11	UIM Marcia Marinho	04	17	45	62
12	UIM Profa. M. Hermínia	01	15	0	15
13	ECOM. Santo Antonio	03	22	40	62
14	ECOM. Pres. D. Machado	01	21	0	21
15	ECOM. Tia Joana	03	40	15	55
16	ECOM. Sebastiana Costa	01	23	0	23
17	UIM José Castro	02	0	110	110
18	UIM Paulo Marinho	03	0	75	75
19	EM. Costa Sobrinho	01	21	0	21
20	ECOM. Tia Edna	01	20	0	20
21	UIM Jacira Vilanova	03	15	36	51
TOTAL GERAL		63	457	1.134	1.591

Fonte: SEMEDUC – NEJA (2012)

Tabela 09 - Quadro-síntese da EJA nas Escolas pesquisadas - 2011

Nº	ESCOLAS	Nº DE TURMAS	ETAPAS: 1ª e 2ª		TOTAL GERAL
			1º Segmento	2º Segmento	
01	UIM Antenor Gomes Viana	06	48	119	167
03	UIM Raimundo Nunes da Silva	06	57	162	219
05	UIM Antonio Rodrigues Bayma	06	28	102	130
07	UIM Antonio Edson	05	17	113	130
TOTAL GERAL		23	150	496	646

Fonte: SEMEDUC – NEJA (2012)

Tabela 10 - Quadro-síntese da EJA nas Escolas pesquisadas - 2012

Nº	ESCOLAS	Nº DE TURMAS	ETAPAS: 1ª e 2ª		TOTAL GERAL
			1º Segmento	2º Segmento	
01	UIM Antenor Gomes Viana	06	43	153	196
03	UIM Raimundo Nunes da Silva	06	45	146	191
05	UIM Antonio Rodrigues Bayma	06	34	125	159
07	UIM Antonio Edson	05	20	128	148
TOTAL GERAL		23	142	552	694

Fonte: SEMEDUC – NEJA (2012)

As escolas foram escolhidas de forma aleatória, a partir de uma lista de escolas que oferecem EJA, fornecida pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da Secretaria de Educação de Caxias, que coordena as ações da modalidade, contando com trinta e três escolas da Rede Municipal que oferecem a modalidade EJA na alfabetização, no primeiro e no segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo que destas, vinte e três escolas estão na Zona Urbana e onze escolas na Zona Rural da cidade.

3.2.3 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)

Embora, inicialmente, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) não fizesse parte de nosso *locus* de pesquisa, sentimos a necessidade de conhecê-lo mais a fundo, pois, nas entrevistas, muitos de nossos interlocutores se referiam a ele como o articulador da modalidade no município, entretanto, esses mesmos professores nos indicavam em suas falas certa insatisfação, e, de certo modo, apontavam a necessidade da efetividade do NEJA junto à escola, como uma forma de apoiar e orientar a prática pedagógica dos professores da modalidade mediante visitas, supervisões e capacitações.

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) é um dos trinta (30) núcleos que compõem a Secretaria Municipal de Educação de Caxias – SEMEDUC. O NEJA foi criado em 2001 com a função de desenvolver e apoiar projetos de alfabetização de jovens e adultos, em especial através do Projeto Sem Fronteiras, cujo público-alvo eram as pessoas idosas.

O NEJA funciona em dois expedientes, conta com duas coordenadoras (uma para a zona urbana e outra para a zona rural) e atualmente não tem mais como alvo a alfabetização (que só é feita mediante adesão ao Programa Brasil Alfabetizado), dedicando-se ao Ensino Fundamental do primeiro e segundo segmento.

O NEJA tem como objetivo coordenar as ações da EJA no âmbito da esfera administrativa municipal no que se refere à capacitação, supervisão, manutenção e atualização de bancos de dados, distribuição de recursos didáticos (livros) e atendimento direto às escolas, coordenadores e professores. Atualmente o núcleo coordena a modalidade em vinte e uma (21) escolas na zona urbana, onze (11) da zona rural e o trabalho de alfabetização de jovens e adultos mediante o Programa Brasil Alfabetizado em sete (7) Centros de Convivência dos Idosos – CCI'S, totalizando trinta e nove (39) estabelecimentos sob sua coordenação. Para isto, o NEJA contou em 2011 com uma equipe composta de onze (11) professores no primeiro segmento e noventa e três (93) professores no segundo segmento.

Embora coordene as ações da EJA na municipalidade o NEJA não atua na seleção, avaliação de professores, capacitação continuada, nem com reuniões de planejamento. Segundo a equipe, como se trata de ações específicas, essas atividades são efetivadas pelos núcleos da SEMEDUC especializados nas mesmas, não cabendo ao NEJA tais ações diretamente, apenas a sua articulação.

3.2.4 Unidade Integrada Municipal Antonio Edson



Figura 1 - Unidade Integrada Municipal Antonio Edson - Fonte: Acervo da Direção da Escola (cedido)

Fundada no dia 02 de fevereiro de 1977, a Unidade Integrada Municipal Antonio Edson (figura 1) está localizada à Avenida Volta Redonda, s/n, no Bairro Volta Redonda e sua estrutura física é composta de: secretaria, biblioteca, refeitório, sala da direção, sala dos professores, espaço de convivência (coberto), 8 banheiros, 9 salas de aulas, sala de informática (com acesso à internet) e área externa. Apesar de possuir um espaço físico amplo e bem localizado, pode-se notar o péssimo estado de conservação da escola e da necessidade de um projeto arquitetônico que privilegie a interação entre os diferentes espaços da escola, bem como a acessibilidade de portadores de necessidades especiais.

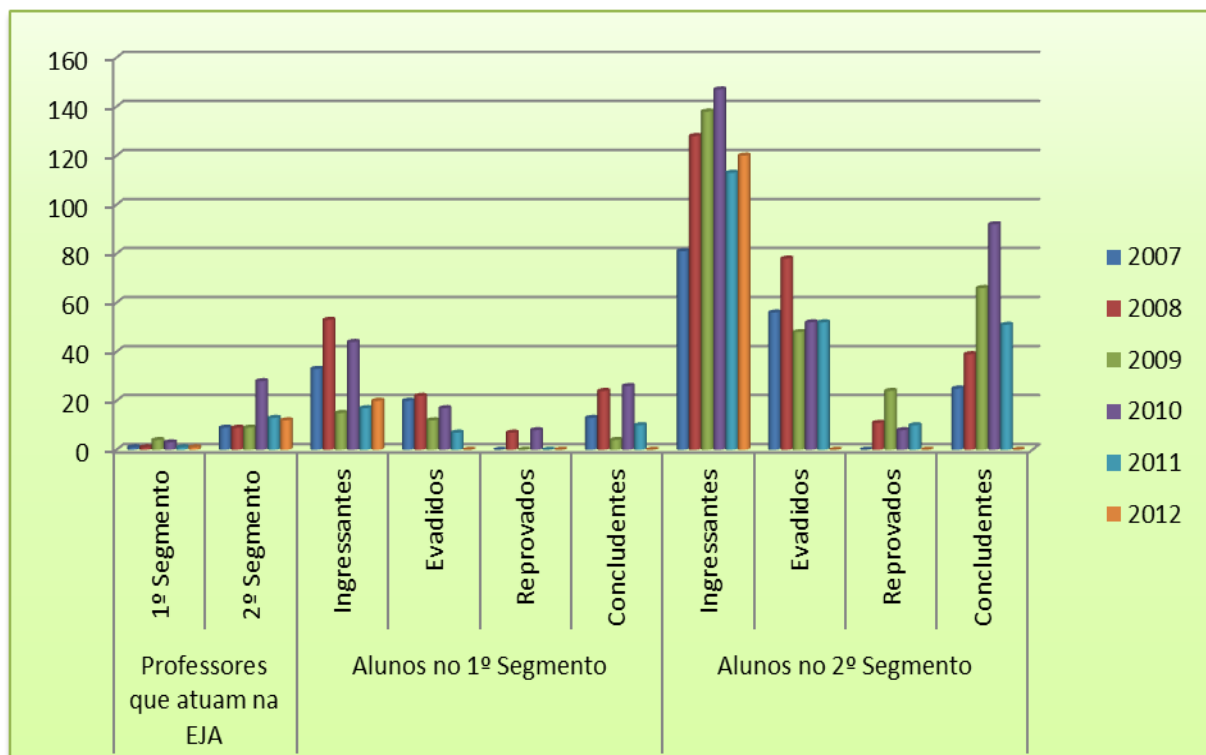
Esta unidade atende à comunidade de seu entorno e de mais quatro bairros, por se tratar de uma unidade integrada. A escola funciona nos três turnos e conta com 752 alunos, dos quais 148 são da modalidade EJA. A escola faz parte do Programa Mais Educação e atende a comunidade através de projetos específicos e eventos abertos a comunidade, tendo boa reputação quando à forma como é dirigida, bem como trata de questões conflituosas (constantemente), como na questão do uso de drogas e prostituição infanto-juvenil, no que desenvolveu uma relação de parceria com as famílias dos jovens, acabando por trazer muitos pais para a EJA.

A escola é uma referência para a comunidade de seu entorno e consegue preencher as vagas direcionadas a EJA através da divulgação interna junto aos alunos e seus familiares.

A direção da unidade adotou um sistema de projeto por disciplina e cada professor é responsabilizado para desenvolver seu projeto em todos os anos (séries). O planejamento dos professores da escola é feito mensalmente e por disciplina, portanto, não há um momento específico para os professores da EJA, salvo quando á reuniões específicas promovidas pelo NEJA.

Nossa pesquisa se deu no ultimo bimestre de 2011, onde pudemos acompanhar o trabalho de três (3) dos doze (12) professores do segundo segmento do Ensino Fundamental na escola resultados que evidenciam a urgência de compreendermos a prática pedagógica também a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

Gráfico 02 - Quadro-síntese: Relação Ingressante/Concludente na Unidade Integrada Antonio Edson (2007-2012)



Fonte: Direção da Escola/ Núcleo de Estatística da SEMEDUC

O gráfico nos revela que a escola, apesar de seu reconhecido esforço para o sucesso da EJA, tem um índice de insucesso (evadidos e reprovados) que vai de 40,81% (2010) a 69,52% (2008) um dado alarmante que precisa ser compreendido, visto que os altos índices de insucesso é uma constante na escola em relação à modalidade EJA.

3.2.5 Unidade Integrada Antônio Rodrigues Bayma



Figura 1 - Unidade Integrada Municipal Antonio Rodrigues Bayma
Fonte: Acervo de Suely Lima Chaves Oliveira (2012)

Fundada em 1981, a Unidade Integrada Municipal Antonio Rodrigues Bayma (figura 2) está localizada à Avenida Marechal Costa e Silva, s/n, no a Bairro Castelo Branco. Sua estrutura física é composta de: secretaria, biblioteca, refeitório, sala da direção, sala dos professores, espaço de convivência, 10 banheiros, 8 salas de aulas, sala de informática (com acesso à internet), quadra de esportes, sala de leitura e área externa.

Esta unidade possui um espaço físico amplo e bem localizado, entretanto nota-se o péssimo estado de conservação da escola, embora, segundo a direção a escola esteja em boas condições, se comparado com tempos passados. A escola possui uma boa estrutura no que se refere à acessibilidade de portadores de necessidades especiais.

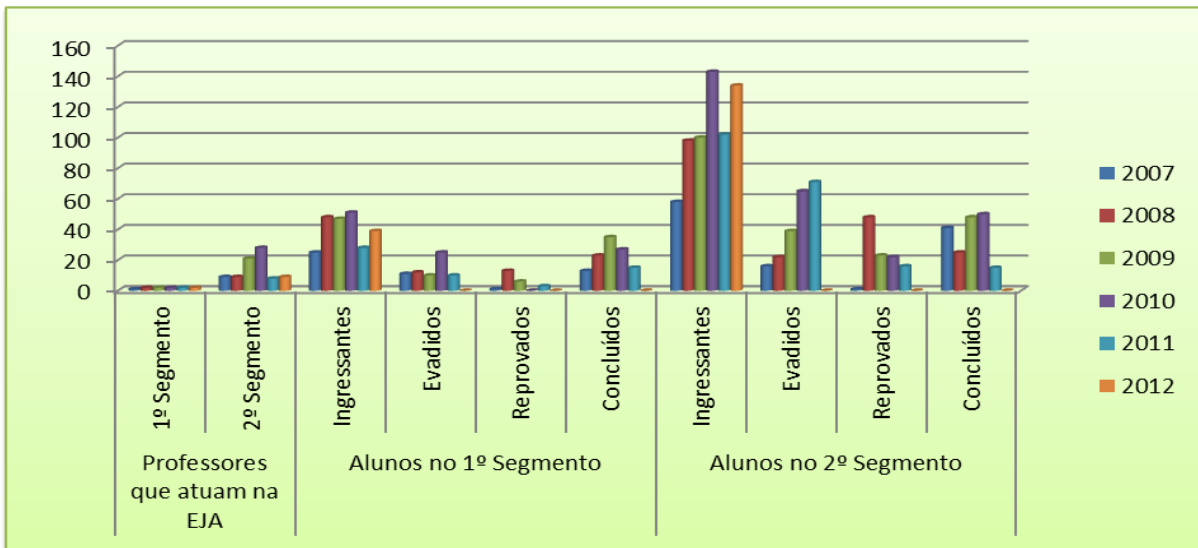
A escola atende à comunidade de seu entorno e de mais três bairros, por se tratar de uma unidade integrada. Funciona nos três turnos e conta com 672 alunos, dos quais 301 são da modalidade EJA. Segundo a direção, a unidade passa por um momento delicado no que se refere ao uso de drogas e a gravidez precoce por parte de seus alunos adolescentes, em especial os da EJA. A escola costuma promover atividades relacionadas à prevenção ao uso de drogas, de gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, e também procura manter um relacionamento com as famílias dos adolescentes, promovendo reuniões e palestras.

Para a matrícula da EJA esta unidade divulga a modalidade na “Voz da Comunidade”, na TV, nas rádios locais e nas reuniões da escola, visto que, segundo a direção, os pais das crianças são um dos alvos prioritários da EJA.

Até o ano de 2011 a escola não contava com uma coordenação de EJA, o que existe desde o início deste ano letivo de 2012, que terá como função, entre outras, coordenar as reuniões de estudos da EJA na unidade, apoiar e fomentar atividades na modalidade.

Durante a nossa pesquisa entrevistamos dois (2) dos oito (8) professores que atuam na escola e pudemos perceber de uma forma geral como a escola trata a modalidade e da relação desse tratamento com os resultados que a escola vem alcançando nos últimos anos.

Gráfico 03 - Quadro-síntese: Relação Ingressante/Concludente na Unidade Integrada Municipal Antônio Rodrigues Bayma



Fonte: Direção da Escola/ Núcleo de Estatística da SEMEDUC

Os dados da escola indicam um índice de insucesso que vai de 29,31% (2007) a 85,29% (2011). De fato, pudemos verificar o esvaziamento das salas de aula durante o período da pesquisa (segundo semestre de 2011). O que nos remete a uma reflexão sobre o acesso e permanência do aluno da modalidade e sua relação com a prática pedagógica do professor da modalidade.

3.2.6 Unidade Integrada Municipal Antenor Gomes Viana Júnior



Figura 3 - Unidade Integrada Municipal Antenor Gomes Viana Júnior
Fonte: Acervo de Suely Lima Chaves Oliveira (2012)

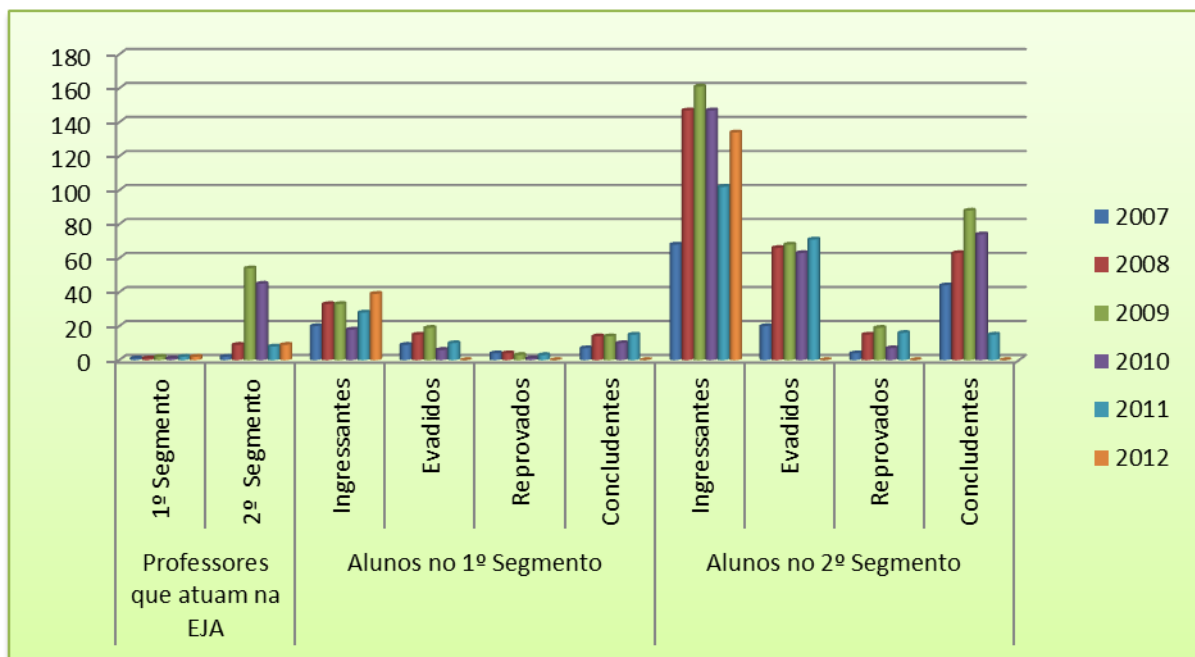
A unidade Integrada Municipal Antenor Gomes Viana Júnior (figura 3) foi fundada em 2007 e está situada à Avenida Santos Dumont s/n, no Bairro Antenor Viana. Sua estrutura física é composta de: secretaria, biblioteca, refeitório, sala da direção, sala dos professores, espaço de convivência, 8 banheiros, 8 salas de aulas, sala de informática (sem acesso à internet), quadra de esportes coberta, refeitório, guarita, piscina olímpica (em construção), vestiários, laboratório de ciências e área externa.

Esta unidade possui um espaço físico amplo e bem localizado, em excelente estado de conservação e conta com uma estrutura no que se refere à acessibilidade de portadores de necessidades especiais.

A escola atende à comunidade de seu entorno, por se tratar de uma unidade integrada e funciona nos três turnos. Em 2011 contou com 749 alunos, dos quais 159 eram da modalidade EJA.

Esta unidade divulga a matrícula da EJA juntamente com a matrícula das crianças e adolescentes. Oferece a modalidade há cinco (5) anos. Pe conta com uma coordenação de EJA porém as atividades de supervisão e planejamento são realizadas pelo NEJA, segundo a coordenação, a cada dois meses.

Gráfico 04 - Quadro-síntese: Relação Ingressante/Concludente na Unidade Integrada Municipal Antenor Gomes Viana Júnior (Antenor Viana)



Fonte: Direção da Escola/ Núcleo de Estatística da SEMEDUC

Nesta escola foram entrevistados três (3) dos dez (10) professores que atuam na modalidade. Nossa pesquisa se deu no último semestre de 2011 e pudemos perceber através dos dados coletados na escola e no Núcleo de Estatística (NES) que os índices de evasão e a repetência são significativos, chegando a 82,29% dos estudantes matriculados em 2011.

3.2.7 Unidade Integrada Raimundo Nunes



Figura 4 - Unidade Integrada Municipal Raimundo Nunes da Silva
Fonte: Acervo de Suely Lima Chaves Oliveira (2012)

Fundada em 1997 a Unidade Integrada Municipal Raimundo Nunes da Silva (figura 4) está situada à Rua São Vicente de Paula s/n, no Bairro Mutirão. Sua estrutura física é composta de: 10 salas de aula, pátio coberto, 8 banheiros, secretaria, biblioteca, refeitório, sala da direção, sala de apoio pedagógico, sala dos professores, sala de informática (sem acesso à internet) e cozinha.

Esta unidade possui um espaço físico pequeno, necessitando de reparos nos banheiros e na pintura, no que se refere à acessibilidade de portadores de necessidades especiais a escola possui rampas que ligam os diferentes espaços da escola.

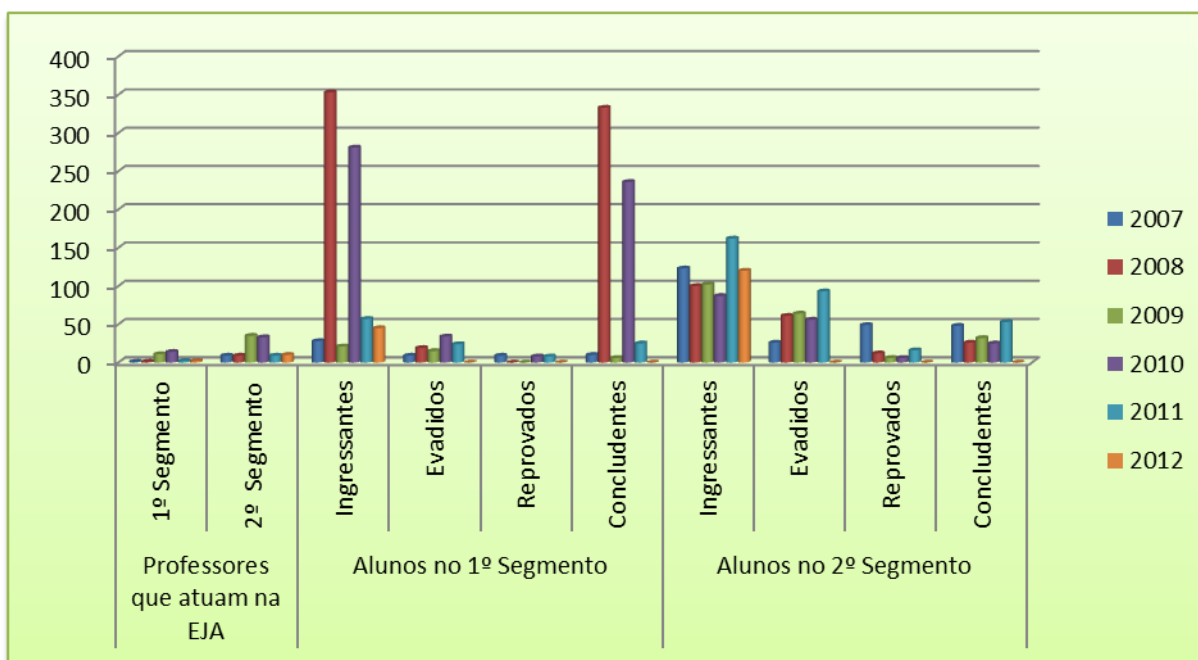
A escola atende à comunidade de seu entorno funcionando nos três turnos. Em 2011 contou com 797 alunos, dos quais 194 eram da modalidade EJA.

Para a matrícula da EJA a escola divulga as vagas entre os alunos da escola e nas mídias locais.

Esta unidade conta com uma coordenação de EJA, entretanto, seu trabalho é focado na supervisão no que se refere à carga-horária cumprida pelos professores e a resolução de conflitos entre alunos, bem como a manutenção dos bancos de dados.

Como nas demais escolas pesquisadas, os professores da Unidade Integrada Municipal Raimundo Nunes da Silva fazem o seu planejamento em reuniões mensais ou bimestrais, quando promovidas pelo NEJA. Para efeito dessa pesquisa foram entrevistados cinco (5) dos nove (9) professores que atuam na modalidade.

Gráfico 05 - Quadro-síntese: Relação Ingressante/Concludente na Unidade Integrada Municipal Raimundo Nunes da Silva



Fonte: Direção da Escola/ Núcleo de Estatística da SEMEDUC

Os dados coletados nos indicam um índice elevado de insucesso dos discentes da EJA, chegando a 73% do total de matriculados em 2008 e índice mínimo de evasão de 60,97 em 2007.

3.3 Interlocutores da pesquisa

Dada à importância da participação dos interlocutores, uma vez que são eles que contribuem através de suas falas para o conhecimento, as experiências e os saberes necessários para a compreensão do fenômeno estudado, optamos por convidar professores e professoras da Rede Pública do Município de Caxias a partir de cinco critérios relacionados à investigação: 1. atuar como docente em sala de aula da EJA; 2. atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental; 3. ter no mínimo um (1) ano de experiência na modalidade e no segundo segmento; 4. atuar na Zona Urbana; e 5. ter vínculo direto com a Secretaria de Educação de Caxias, seja como servidor público ou como contratado.

Os interlocutores foram convidados a participar da pesquisa mediante sondagem individual nas escolas escolhidas. Mediante a resposta positiva e após terem lido a Carta de Apresentação (Apêndice A), lido, preenchimento e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), foram marcadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos interlocutores.

Priorizamos a diversidade de interlocutores, procurando ouvir homens e mulheres ministrando em diferentes áreas do saber, para que pudéssemos obter diferentes visões sobre a EJA, diferentes práticas e diferentes formas de ingresso e permanência na modalidade, como estratégia de fomentar, a partir dos diferentes pontos de vista, uma discussão salutar sobre a temática, favorecendo assim o surgimento de subsídios para uma análise de conteúdo consistente do ponto de vista da descrição da análise, do estabelecimento de categorias e da reflexão sobre elas.

Para manter a identidade desses interlocutores preservada, optamos por nomeá-los com nome de pedras brasileiras, a saber: Ônix, Diamante, Opala, Topázio, Água, Turquesa, Amolite, Quartzo, Turmalina, Pérola, Safira e Esmeralda, uma vez que a formação e a lapidação dessas pedras muito nos lembram os diferentes processos de formação e formação continuada dos professores, sempre a base de “altas temperaturas” e “fortes pressões”. Assim como as pedras brasileiras citadas, os professores são diferentes, porque passaram e passam por processos de formação diversos, formando, cada um, uma identidade própria e singular, com diferentes níveis de “endurecimento”, tons e cores, bem como melhor desenvolvem

o seu trabalho em ambientes também diferentes, entretanto, todos e cada um têm o seu valor e são igualmente necessários para a compreensão do processo de aquisição e mobilização de saberes na prática pedagógica dessa modalidade.

3.3.1 O perfil identitário do grupo dos professores

A partir dos dados coletados através do Questionário aplicado aos interlocutores, pudemos traçar o seguinte perfil:

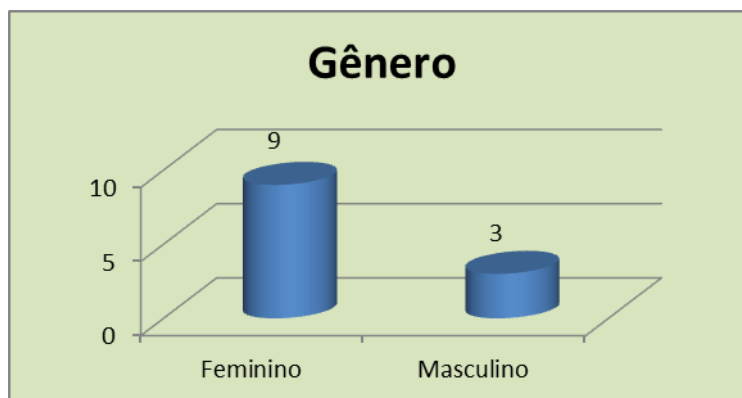
Tabela 11 - Perfil Identitário dos Docentes do EJA

Identificação	Gênero	Faixa Etária (anos)	Tempo de Docência na EJA (anos)	Formação Acadêmica
Ônix	Masculino	31 a 40	3 a 5	Geografia
Diamante	Feminino	Mais de 50	3 a 5	Filosofia/ Religião
Opala	Feminino	41 a 50	3 a 5	Matemática
Topázio	Masculino	31 a 40	1 a 2	Geografia
Esmeralda	Feminino	31 a 40	3 a 5	Língua Portuguesa
Ágata	Feminino	31 a 40	3 a 5	Matemática
Turquesa	Feminino	31 a 40	Mais de 5	Ciências da Computação
Amolite	Feminino	41 a 50	Mais de 5	Filosofia
Quartzo	Masculino	41 a 50	3 a 5	Matemática
Turmalina	Feminino	31 a 40	Mais de 5	Língua Portuguesa
Pérola	Feminino	31 a 40	3 a 5	Ciências Biológicas
Safira	Feminino	41 a 50	Mais de 5	Pedagogia

Fonte: Dados coletados junto aos interlocutores (agosto a novembro/2011)

Analisando o perfil de nossos interlocutores podemos perceber que 75% são do gênero feminino e apenas 25% do gênero masculino, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 06 - Caracterização por gênero



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

Sobre a feminização da docência Ristoff (2006) salienta:

A menor presença de homens na graduação, apesar de ser maioria na sociedade na fase do vestibular, parece indicar uma opção masculina precoce pelo mercado de trabalho. Estaria a sociedade reafirmando o clichê de que a tarefa de auxiliar na busca do sustento da família cabe mais a eles do que a elas? Merece destaque ainda a trajetória das mulheres na graduação: elas representam 7 pontos percentuais a mais no corpo discente quando deixam do que quando ingressam no campus, indicando que a sua taxa de sucesso é maior que a dos homens e que, por isso mesmo, a maioria observada no momento do ingresso (56,4%) se torna ainda mais sólida no momento da formatura (63,4%). Os cursos mais procurados pelos homens são os relativos à engenharia, tecnologia, indústria e computação; os mais procurados pelas mulheres são os relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Esta tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior. Se, por um lado, os números permitem inferir que, na educação, a barreira entre os sexos vem sendo rapidamente rompida, com igualdade de oportunidades para todos, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam este fenômeno e quais são as suas implicações para as relações de gênero (p. 2).

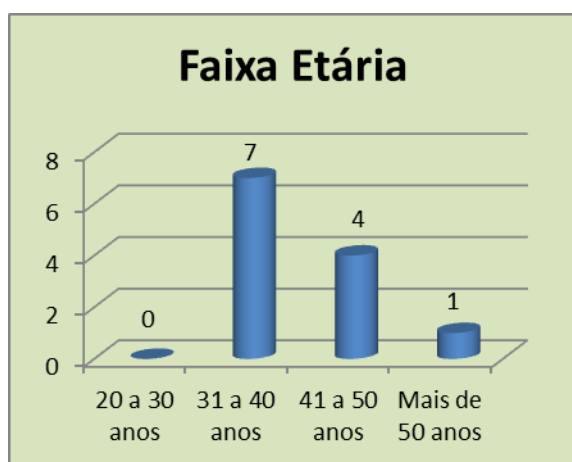
Quanto à preferência naturalizada da mulher em relação à docência Chamon (2006) enfatiza que a feminização da docência é um processo que apresenta duas faces contraditórias, de um lado significa a entrada na mulher no espaço público, por outro essa mulher somente é chamada a ocupar esse espaço no momento em que, devido aos baixos salários, essa profissão já não serve aos homens, antes detentores do saber escolarizado.

A feminização da docência é, portanto, marcada pela desvalorização do magistério e sustentada pelo discurso da vocação, nobreza do ato de educar e não da competência, da valorização da mulher.

Ristoff (2006) sustenta que “O maior número de mulheres na escola e no campus, por si só, é insuficiente para dizer das mudanças efetivas nas relações de gênero que são socialmente construídas entre os sexos” (p. 2) uma vez que essas relações são demasiadamente complexas.

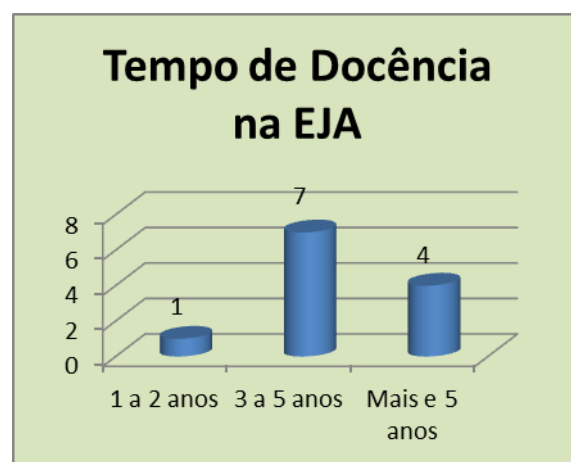
No que se refere à faixa etária dos interlocutores, observamos a predominância da faixa etária de 31 a 40 anos, representado 58,33% dos interlocutores. Índice também encontrado no quesito “Tempo de experiência na EJA”, indicando uma possível relação entre idade e tempo de experiência da docência.

Gráfico 07 - Caracterização Faixa Etária



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

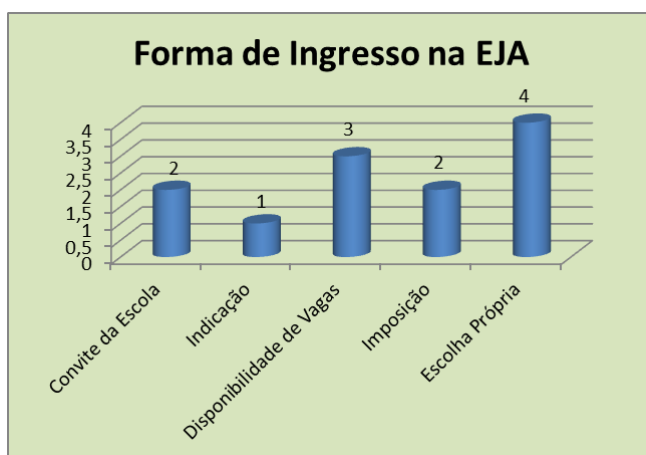
Gráfico 08 – Tempo de Docência



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

No que se refere ao ingresso dos docentes interlocutores desta pesquisa notamos que 50% dos interlocutores não optaram espontaneamente pela modalidade, pois tanto o quesito “indicação”, quanto o quesito “disponibilidade de vagas” indicam na verdade uma imposição, visto que esses professores não tinham como trabalhar o total de horas no turno diurno, sobrando, deste modo, como única opção a não diminuição de seus vencimentos, a docência na EJA.

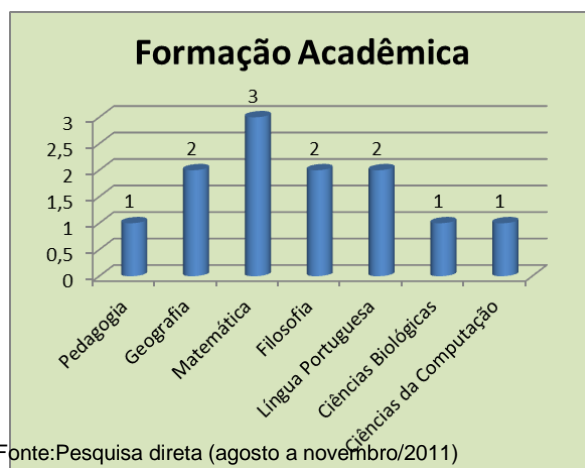
Gráfico 09 – Forma de Ingresso



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

Outro fator que nos leva a essa análise é o fato de cada professor ministrar aulas nessa modalidade em uma única escola e a ausência de cursos relacionados à EJA em seus currículos, caracterizando, que para eles a modalidade é apenas uma oportunidade de cumprir sua carga horária e de forma provisória. É possível que esta seja uma das causas ou das consequências da não identificação dos docentes com a EJA, resultando, a nosso ver, num distanciamento dos alunos e num possível descompromisso com os resultados por eles alcançados.

No que se refere à formação acadêmica podemos verificar que todos os interlocutores estão alocados em suas respectivas áreas, como determina a legislação brasileira. Entretanto, cabe ressaltar, que todos os interlocutores desta pesquisa declararam não haver ouvido falar da modalidade em sua formação acadêmica inicial, e que apenas um (1) dos doze (12) interlocutores afirmou ter participado de curso de formação para atuar na EJA.



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

Essa constatação nos leva a refletir sobre a importância dos saberes que esses educadores adquirem na experiência e como se torna necessária a existência de um programa de formação continuada que possa contribuir com esses docentes no sentido de compreender, sistematizar e socializar experiências que contribuam para o fortalecimento da modalidade enquanto campo pedagógico específico.

3.4 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Para efeito de coleta de dados desta pesquisa definimos os seguintes instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada, por entendermos que eles se complementam e, desta forma, possibilitaram-nos uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais aprofundada sobre a aquisição e mobilização dos saberes dos professores da EJA na sua prática pedagógica.

A escolha desses instrumentos se justifica por atender ao caráter progressivo da compreensão do problema estudado a partir dos conteúdos expressos pelos interlocutores da pesquisa, uma vez que contemplam a perspectiva teórica da construção de instrumentos contextualizados.

Neste item descreveremos a aplicação desses instrumentos, bem como definiremos à luz dos estudos de alguns teóricos, seus objetivos, importância e possibilidade de utilização.

3.4.1 O questionário

Segundo Richardson (2009), os questionários têm duas funções: “[...] descrever as características e medir determinadas variáveis de um indivíduo ou grupo”. (p. 189). Por isso, para efeito desta pesquisa utilizamos a combinação de sete itens abertos e fechados, uma vez que as questões fechadas servem para identificar o perfil dos interlocutores e as abertas ajudam a identificar as opiniões.

O questionário tem como função traçar o perfil dos interlocutores, quanto à faixa etária, gênero, formação, entre outros.

A aplicação do questionário (APÊNDICE B) foi feita individualmente e no momento em que o docente aceitou ser interlocutor da pesquisa, por entendermos que essa forma de aplicação possibilita “[...] explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário, responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas” (RICHARDSON, 2009, p. 196), evitando que questões sejam deixadas em branco.

A aplicação do questionário em momento anterior à entrevista semiestruturada foi fundamental para o levantamento do perfil do interlocutor, favorecendo-nos na elaboração prévia de possíveis perguntas complementares, enriquecendo, deste modo, a entrevista semiestruturada e, conseqüentemente aos dados da pesquisa.

3.4.2 A entrevista semiestruturada

Neste item trataremos sobre a utilização da entrevista semiestruturada e de como essa técnica de pesquisa poderá contribuir para o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

Utilizamos a entrevista semiestruturada após a aplicação do questionário. Procuramos marcar o momento de sua aplicação de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um dos interlocutores e com antecedência de uma semana, deixando-os à vontade quanto ao local e ao tempo de duração da entrevista.

Como já dispúnhamos do questionário respondido, podemos nos aprofundar mais nas questões relacionadas ao contexto da prática do professor e das suas visões particulares sobre a modalidade, abordando os aspectos da formação, do ingresso na docência da EJA, da prática pedagógica da EJA e suas compreensões da modalidade.

Para preservar todos os dados, utilizamos um gravador digital e transcrevemos todas as falas, que, posteriormente foram levadas a cada interlocutor para que pudesse ratificar ou modificar suas falas, somente após esse procedimento, iniciamos as análises.

Escolhemos a entrevista semiestruturada por concordar com Triviños (2008), quando a caracteriza como um instrumento 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. Dessa 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 (p. 146).

Assim, a utilização da entrevista semiestruturada nos deu condições para o aprofundamento do perfil do professor e o conhecimento prévio de suas compreensões sobre a EJA e sua prática pedagógica, elementos que, como salienta Minayo (1994), não podem ser quantificados, pois, na abordagem qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21).

Outro aspecto que contribuiu para nossa escolha foi que o que afirmam Ludke e André (1986, p. 11): “[...] a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo investigada [...]”, assim, durante as entrevistas, mais do que as palavras ditas, nos preocupamos também em observar o modo como cada interlocutor falava, como se expressava gestualmente, muitas vezes de forma claramente contraditória à fala, como reagia a cada pergunta, algumas vezes interrompendo a pergunta, noutras silenciando-se por um tempo ou questionando o seu sentido. Essas impressões do contato direto contribuíram para a compreensão de elementos contraditórios das falas dos interlocutores e nos induziram, muitas vezes, a repetir em momentos diferentes a mesma pergunta, procurando sempre a compreensão mais aprofundada do fenômeno (TRIVIÑOS, 2008).

3.5 Procedimentos de Análise dos Dados – Análise de conteúdo

Para análise dos dados desta investigação, cuja abordagem é qualitativa, utilizamos o método de análise de conteúdo, uma vez que segundo Bardin (1977)

ela se adequa ao estudo das motivações, atitudes, crenças e tendências numa perspectiva de desvelamento de conceitos e visões que não estão patentes à primeira vista. Acrescenta a mesma autora que se trata, em termos metodológicos, de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 21).

Neste sentido, se adequa à análise das descrições dos fenômenos pesquisados em termos dos objetivos propostos, segundo as seguintes categorias: Formação do Professor da EJA, Saberes Docentes e Prática Pedagógica.

De acordo com Franco (2003) o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, quer seja expressa por palavras ou gestos, voluntariamente ou através de procurações. Assim sendo, faz-se necessário:

[...] considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso, estão necessariamente vinculados às condições contextuais de seus produtores (p. 13).

Neste sentido, a linguagem é o resultado de uma construção social carregada de significado e representações que o indivíduo tem sobre o pesquisado, e a atividade primeira do pesquisador em relação à mensagem é analisá-la na perspectiva de encontrar diferentes realidades presentes nas mensagens, indo além do significado posto, buscando a essência (FRANCO, 2003).

Essa essência é o resultado da “[...] busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que o indivíduo (ou diferentes grupos) atribui às mensagens verbais ou simbólicas” (FRANCO, 2003, p.14), cujo significado é construído como resultados de suas características definidoras, enquanto.

[...] o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2003, p.15).

Assim sendo, de acordo com Bardin (1997) a análise de conteúdo, enquanto técnica se realiza em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise é a fase de organização do material onde o investigador escolhe os documentos ou afirmações provisórias, através da leitura flutuante, que formarão o *corpus* da pesquisa a partir de regras como: exaustividade, representatividade e homogeneidade, pertinência e exclusividade. Portanto, é na pré-análise que é feita a escolha da unidade da análise (Registro de Contexto), que melhor se adequa à investigação.

A descrição analítica se configura no momento em que o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado a partir das hipóteses levantadas na pré-análise e no referencial teórico escolhido pelo pesquisador. Da descrição analítica emergirão a codificação das informações e sua classificação em categorias.

Esta abordagem mista do sistema categórico se justifica pela complexidade do fenômeno e pela necessidade de manter aberto o campo da análise das categorias sem incorrer na simplificação ou fragmentação do conteúdo manifesto.

A fase de interpretação referencial é marcada pela reflexão e pela relação entre o material empírico coletado na pesquisa e já categorizado e as teorias nas quais a pesquisa se fundamentou a fim de produzir inferência sobre o conteúdo, sendo este compreendido como o conjunto de mensagens verbais e não verbais, manifestas e latentes, coletadas no campo investigado (BARDIN, 1997).

O conteúdo manifesto segundo Franco (2003, p. 24) resume que o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto “[...] ao passo que o conteúdo latente só é revelado mediante a contextualização, pelo aprofundamento das reflexões”.

Triviños (2008, p. 162) ressalta que o pesquisador deve perseguir a compreensão do conteúdo latente, visto abrir perspectivas “[...] para descobrir ideologias, tendências etc, das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico”. Deste modo, a análise de conteúdo possibilita uma leitura mais profunda das comunicações para além do conteúdo manifesto permitindo ao

pesquisador fazer inferências sobre “[...] conhecimentos relativos às condições da produção e da recepção das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38).

A inferência pressupõe para Franco (2008) a comparação dos dados obtidos através dos discursos e símbolos em relação aos fundamentos teóricos que levam a uma compreensão e à interpretação de um fenômeno.

Já a interpretação dos dados, sob a ótica da análise de conteúdo, deve, segundo Triviños (2008), reunir coerência, consistência, originalidade e objetivação, bem como a subjetividade que favorece a flexibilidade de uma análise que culmine em interpretação da realidade social e que apresente contribuições ao entendimento das ciências humanas.

Para efeito desta pesquisa as categorias de análise eleitas, foram: Formação do Professor da EJA, Saberes Docentes e Prática Pedagógica por considerarmos como pontos relevantes para a compreensão dos saberes docentes mobilizados no cotidiano do professor da EJA em Caxias-MA e sua relação com a sua prática pedagógica. Diante do referencial acima exposto, no que tange a análise, seguimos os passos listados: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Na pré-análise organizamos o material em blocos de acordo com as aproximações ou diferenças de compreensão dos interlocutores, sobre cada questão apresentada. Em seguida, iniciamos a descrição de cada item e dos contornos e referenciais teóricos presentes nas falas dos interlocutores, o que nos proporcionou uma reflexão mais rica no sentido da compreensão dos sentidos latentes nas falas de nossos interlocutores à medida que as relacionávamos com o referencial teórico adotado e o contexto da prática vivido pelos interlocutores e por nós observados nos diferentes momentos da pesquisa de campo, que resultou no seguinte esquema:

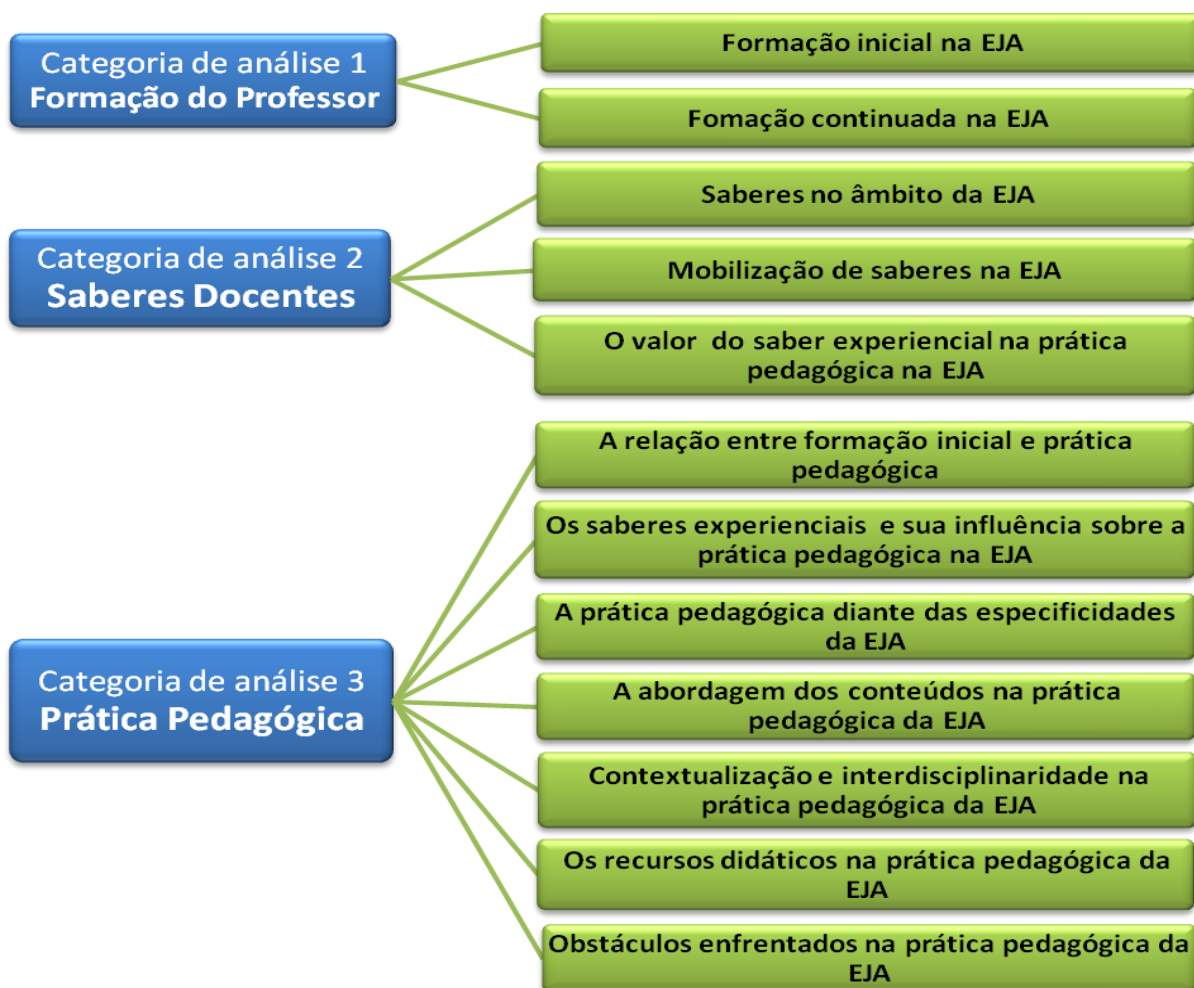


Gráfico 07 - Esquema de categorias e subcategorias de análises.
 Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Procuraremos, no capítulo a seguir, nos debruçar sobre cada uma dessas categorias e suas respectivas subcategorias explicitando nossa compreensão sobre as falas dos sujeitos dessa pesquisa, procurando manter um diálogo estreito entre as falas, o contexto em que elas afloram e o referencial teórico, mediados pelas experiências da mestranda de modo que uma nova compreensão do fenômeno se mostre à altura dos objetivos traçados no início desse trabalho.

CAPÍTULO IV

LAPIDANDO DIAMANTES: DA AQUISIÇÃO DE SABERES À PRÁTICA PEDAGÓGICA – AS LIÇÕES DA EJA EM CAXIAS

A formação inicial do professor que atua na EJA no segundo segmento do Ensino Fundamental constitui-se, no sentido de sua caracterização e compreensão, nosso maior desafio, visto que, apesar do reconhecimento legal da especificidade da EJA, esta ainda não configura nos Referenciais Curriculares dos Cursos de Licenciatura, salvo no de Pedagogia. O que nos remeteu a um olhar mais acurado sobre a compreensão que os próprios professores da EJA manifestaram sobre sua formação, tanto inicial, quanto continuada.

Igual atenção empreendemos quanto aos saberes desses professores, sobre como se formam e como são mobilizados no dia-a-dia e de que forma se manifestam em sua prática pedagógica.

Neste sentido, o presente capítulo traz considerações sobre as análises dos dados coletados nesta pesquisa empírica que contou com a participação de doze (12) interlocutores. Todos são professores que atuam há mais de um (1) ano no segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Os interlocutores, a partir de suas falas, coletadas através de questionário e entrevista semiestruturada, como já explicitado no capítulo anterior, são mediados pelo referencial teórico adotado, a base de nossas análises em busca de mapear o perfil profissional e formativo dos professores da EJA; caracterizar a prática pedagógica do professor da EJA no que se refere ao seu saber e ao seu fazer docente; identificar a concepção da EJA dos professores da modalidade e analisar como ocorre a produção do saber e do fazer na prática pedagógica do professor da EJA.

Ao longo desse capítulo apresentaremos os dados coletados e as análises deles decorrentes a partir de três categorias: 1. A formação de docente; 2. Saberes docente; e, 3. Prática pedagógica, bem como as suas subcategorias, já anteriormente descritas no gráfico 07.

4.1 Categoria de análise 1 – Formação do Professor

O professor é um trabalhador cujo objeto de lida é o saber – os conhecimentos acumulados em diferentes frentes da ciência, sistematizadas ao longo da história da humanidade. Sua prática pedagógica também é construída, reconstruída e sistematizada a partir dos conhecimentos, dos saberes que acumula e mobiliza, resultando num repertório de saberes (GAUTHIER, 1988) que lança mão de acordo coma as situações do cotidiano.

Nesse sentido, se na vida cotidiana brotam saberes, estes são ampliados, sistematizados e significados de acordo com sua formação (REZENDE, 2008) e a interpretação dessa formação, dando ao professor consciência de seus saberes e, portanto, habilitando-o a mobilizá-los a partir de diferentes situações dentro e fora do contexto educativo.

4.1.1 Formação Inicial na EJA

A formação inicial dos professores da EJA tem se tornado um dos temas centrais da modalidade de acordo com Ribeiro (1999), Moura (2006), Soares (2010), Arroyo (2010), Vóvio (2010), Faria (2010) entre outros.

Essa discussão é válida e necessária, devido à complexidade da modalidade, seus cenários e sujeitos. A formação é, portanto, o ponto de partida para a compreensão de como os professores que atuam na EJA adquirem seus saberes e de como constroem as competências que mobilizam em sua prática pedagógica.

Essa compreensão se faz necessária, entre outras questões, pelo fato de que o professor que atua na EJA geralmente não possui uma formação inicial que, de modo sistemático e intencional, contribua para sua compreensão e prática na modalidade.

Segundo Faria (2010, p. 152), “As limitações na formação dificultam a participação nos debates globais, consequência da falta de reflexão e criticidade, e, principalmente tomada de atitude que vise à transformação social”, neste sentido, o professor é impelido a forjar, ele próprio, amparado por experiências de vida e de trabalho docente em outras instâncias, suas concepções e práticas sobre a

modalidade, o que, sem um amparo teórico, corre o risco de incorrer em uma visão da EJA baseado no senso comum e de tornar suas práticas repetitivas e inadequadas à modalidade.

Procuramos refletir sobre a formação inicial dos professores, partindo de suas próprias falas e elementos que procuraram enfatizar.

Assim, percebemos que as falas dos professores interlocutores desta pesquisa, *a priori* transparecem certa frustração em relação ao papel de sua formação inicial na sua prática diária. Eles procuram evidenciar a falta de conexão entre teoria e prática, e a necessidade de experienciarem, ainda na formação inicial, o contato real com a sala de aula, com o universo de seu futuro campo de atuação. Como podemos perceber a seguir:

A formação inicial tem que preparar para enfrentar a sala de aula, porque se observa um descompromisso entre a teoria e a prática. Assim a formação inicial tem que fazer esse elo tão importante na formação profissional do educador. (Topázio).

Ela tem que ensinar o professor a ensinar, dar alguma direção. Nesse caso da EJA a gente não tem isso na universidade e isso não é bom porque fica tudo nas costas da gente, aí a gente fica meio que tentando compreender como agir, como é melhor. (Diamante).

Deveria dar mais atenção (a universidade) para o que deve ser feito dentro da sala de aula, do que o professor deve fazer, como agir, dar mais elementos pra gente resolver as coisas, os problemas. É muito diferente dar aulas para esses adultos, tudo o que eu faço é do que aprendi ali com eles mesmos. É muito importante a formação no começo, porque a gente pode fazer melhor [...]. (Ametista).

A universidade, o curso tem que dar essa base pra o professor, em como dar a aula também, mas isso é muito pouco às vezes. (Opala).

As falas acima, também nos remetem à reflexão sobre o papel das instituições na formação dos professores da EJA e de como a omissão destas, tem marcado, pela sua ausência, a prática pedagógica desses interlocutores. Suas falas ratificam o perfil que traçamos a partir dos questionários aplicados, onde verificamos que nenhum deles teve qualquer referencia da modalidade em sua formação inicial.

Percebemos, que, essa ausência de um referencial teórico-prático da modalidade na formação inicial, causa aos professores uma sensação de abandono,

que na fala abaixo se evidencia pela forma irritadiça como o professor se refere ao papel da formação inicial.

Ela é indispensável, não dá para pensar em não ter. Mas, no caso da EJA é mais complicado porque a gente não vê nada nessa formação inicial. Claro que a sala de aula é sempre muito diferente da teoria, mas, pelo menos, dá uma base, uma coisa que ajuda de qualquer forma. Eu acho que devia ter mais cuidado com isso, porque o professor tem que hoje fazer sozinho, ir adaptando, corre muito risco, mesmo tendo experiência como professor no regular, porque o que a gente faz no turno matutino não funciona no noturno. (Quartzo).

Ela é importante, claro. Eu aprendi, todos aprendem, né? Eu só acho que no caso da EJA a gente não aprende, porque eu, por exemplo, não sabia de nada disso nos cursos que eu fiz. Então tudo eu tive que aprender sozinha, buscando eu mesma, mas, eu acho que até nisso, aquilo que a gente viu em outros lugares nos ajuda. Eu acho, assim: se tem EJA, ela tem que ser ensinada também, como é com a educação infantil [...], por exemplo. (Amolite).

Ela tem que ensinar o professor a ensinar, dar alguma direção. Nesse caso da EJA a gente não tem isso na universidade e isso não é bom porque fica tudo nas costas da gente, aí a gente fica meio que tentando compreender como agir, como é melhor. (Diamante).

As falas evidenciam também, que os professores em atuação na EJA, têm consciência de que a formação inicial, mesmo se existisse, não responderia a todas as necessidades, entretanto, contribuiria na formação de um arcabouço teórico indispensável para a sua reflexão sobre a prática.

Quando se aprende na faculdade, mesmo que na prática seja diferente, dá pra fazer uma relação, uma comparação, não sair fazendo experimentos. A formação inicial dá um caminho. O professor tem com o que trabalhar. É muito importante, mesmo que a realidade seja muito diferente ela tem que existir. (Ônix).

Evitaria muitos temores, eu acho. A gente fica pensando se vai dar certo ou não. No começo é mais complicado, mas, depois as coisas vão se encaixando devagar. É assim mesmo. Só acho que é assim, complicado, porque não se tem nenhum parâmetro, no meu caso, para tomar como base. Então a gente vai vendo os colegas; vai conversando. Nem todo mundo é assim, mas eu procuro ver o melhor. (Turmalina).

É a base! É tudo muito, muito importante o que acontece na formação, na faculdade, porque tudo que vem depois depende muito disso. (Safira).

É onde se deve aprender a ser professor, mesmo que na prática a gente faça ali uns ajustes, e isso deve acontecer mesmo. Mas, tem que ter uma boa base para trabalhar com mais segurança, até para fazer de um jeito diferente. (Pérola).

Compreendemos, a partir destas falas, que quanto mais aprofundados e ricos de significados no contexto da prática pedagógica for a formação inicial, mais ferramentas o professor terá à sua disposição visando à construção de novos saberes que lhes proporcionarão mais segurança diante das incertezas características da sala prática do professor (IMBERNÓN, 2001).

Quando questionados sobre como relacionam a sua formação inicial com a sua prática os professores procuraram evidenciar a negligência das instituições de ensino, como vimos acima, ao mesmo tempo, notamos um esforço pessoal dos interlocutores em direção à compreensão da relação da formação que tiveram com o que fazem no dia-a-dia nas salas da EJA. Nesse sentido, fica evidente que há uma valorização da aprendizagem dos conteúdos de sua área de formação como principal benefício de sua formação e que estendem esse entendimento à sua função como professor – dominar o conteúdo, sem, no entanto uma preocupação maior com a forma como os conteúdos são ministrados.

Relaciono assim, com as disciplinas, os conteúdos da matéria mesmo, porque lá no meu curso eu não tive uma disciplina só disso. Então eu utilizo mais mesmo é o que eu aprendi da matéria, de Português, no caso, no meu caso. O resto, assim, é de observar o modo, a maneira mesmo como os professores davam as aulas. (Turmalina).

[...] os conteúdos da matéria a gente aprende e vai aperfeiçoando durante toda a vida. É muito importante. Eu vejo mais nessa questão de dominar o conteúdo da matemática. (Opala).

Ele tem que sair de lá da formação [...] com pelo menos uma base do conteúdo, sem isso fica um professor quebrado. O que acho que valeu muito no meu caso foi aprender mesmo do conteúdo e dominar a disciplina. Se não fosse isso estaria muito mais complicado. (Safira).

[...] o que eu aprendi e uso hoje é principalmente o conteúdo da disciplina e alguma coisa, muita coisa, do que eu observei dos meus professores, dos colegas hoje. (Pérola).

Compreendemos que valorizar o conteúdo como principal benefício de sua formação, funciona de certo modo como uma justificativa, como prova de que, apesar de não terem conhecido de forma sistemática e intencional a modalidade, podem atuar nela, uma vez que dominam os conteúdos que os alunos precisam aprender. E isso, de certo modo basta, pois são os conteúdos que são exigidos nos testes, nos vestibulares, nos concursos.

Freire (1996) alerta, sobre este aspecto, que uma educação que se dá por transferência de conhecimentos sem a devida reflexão, não está, na verdade, formando para o exercício da cidadania, é, portanto, uma formação que não transforma que não é significativa, que não contribui nem para uma transformação social, nem para a aprendizagem ao longo da vida, a partir da competência de aprender por si mesmo (DELORS, 1999).

Segundo Gómez (1992), a ênfase à rotina, às regras, à necessidade de dominar esse arcabouço científico-cultural, de levar os alunos a também dominarem esses conhecimentos é resultados de uma formação acadêmica de concepção linear e demasiadamente simplista. O professor reflexivo vai além do domínio e repasse de conteúdos, vai além de uma atuação eficaz na sala de aula, ele evolui para os significados, para as relações sócias, pois compreende a educação na sua complexidade, tanto pedagógica, quanto social.

Ainda sobre o aspecto da formação inicial, pudemos identificar que para alguns dos interlocutores, a influência da formação inicial na sua prática, além dos conteúdos de suas áreas, é limitada às experiências vividas por eles quando alunos, e que servem de referencial em momentos estanques.

Eu busco o exemplo de meus professores, como eles tratavam dos assuntos, das atividades [...]. (Ágata).

Eu acho que todos nós somos marcados pelos professores que tivemos. Eu me lembro de muita coisa, e sei que isso passa de alguma coisa para os alunos. Na minha formação inicial eu não vi nada de EJA [...] mas os conteúdos, a forma como a professora dava aula, vários professores, isso a gente leva de alguma maneira, além dos conteúdos. (Amolite).

Procurro me lembrar de como eles faziam, nas situações diversas da sala de aula, não deixa de ser um parâmetro, né. (Turmalina).

Torna-se evidente, que a ausência de uma discussão em sua formação inicial sobre a EJA lhes causou certa insegurança no “como proceder”, no “como fazer” e na necessidade de uma construção teórica que lhes embasem a prática, que lhes permitam executar sua função com mais segurança e, ao mesmo tempo, com liberdade e criatividade. Neste sentido, as falas acima, nos remetem à noção do professor como técnico, cuja formação se baseia na concepção

[...] epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. [...] Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas. (GÓMEZ, 1992, p. 96).

Esta concepção não promove a reflexão sobre a prática e não reconhece o professor enquanto sujeito capaz de refletir sobre sua ação de forma crítica, necessitando, portanto de modelos prontos, de referenciais fixos, descontextualizados, desconectados de seu tempo. Entretanto, essa percepção epistemológica segundo Gómez (1992), que pode por um prisma garantir um referencial do “saber-fazer”, dando ao professor uma segurança, não responde às reais necessidades do professor, pois por se basear na perspectiva positivista de formação enquanto “processo-produto”, diante da complexidade em que esse professor está inserido, contribui para o fracasso e ineficiência de sua prática pedagógica.

É essa visão “processo-produto” que percebemos, pois está claro que esses educadores esperavam de sua formação inicial, mais do que uma compreensão da EJA em termos teóricos, das suas especificidades, de seu público, de seus objetivos, e sim, uma receita de como fazer para dar certo, uma receita que lhes concedesse uma sensação de segurança, mesmo que falsa, baseada na repetição e afetada pela ausência de reflexões sistemáticas da prática pedagógica.

Arroyo (2008, p. 26) posiciona-se contrariamente a essa visão de receita pronta, uma vez que é necessário ao professor “Dominar uma base teórica e não se limitar à aquisição de ‘didáticas’ e do conteúdo a ensinar”. Deste modo, tão importante quanto o domínio do conteúdo, é a compreensão de como este se articula no mundo real, que sentido faz para o aluno e como ele pode utiliza-lo,

dando, deste modo, pistas aos professores de como transmiti-lo de forma que facilite a aprendizagem à medida que é significativo para o aluno.

Os professores através de suas falas, portanto, evidenciam que, além de não atenderem à EJA enquanto modalidade de ensino, também demonstram estar falhando para com a educação básica em geral, visto que não estão vivenciando a educação continuada que lhes permitiria ir além da rotina que já conhecem e que lhe é imposta pela escola onde está inserido.

Entretanto, algumas falas indicam uma percepção diferenciada do papel da formação inicial e de sua relação com a prática pedagógica. Embora seja a percepção da minoria dos interlocutores, indicam quer pela prática, quer pela educação continuada, alguns professores estão revisitando sua formação inicial, reavaliado sua função e procurando dar a ela um novo sentido:

Eu procuro aplicar aquilo que eu aprendi, né, mas, adaptando a realidade daqui, da EJA, porque é assim mesmo, a gente não pode trazer e aplicar do jeito que vem da faculdade. Mas, a gente trabalha muito também a partir do que já testou, já fez e deu certo, e vai aumentando as ideias. (Turquesa).

[...] as leituras, alguns textos me servem até hoje, são uma referencia. Alguns professores também, na maneira que eles ensinavam, eu procuro ver isso. (Diamante).

Quando se aprende na faculdade, mesmo que na prática seja diferente, dá pra fazer uma relação, uma comparação, não sai fazendo experimentos. A formação inicial dá um caminho. O professor tem com o que trabalhar. (Ônix).

Esses professores apresentam a formação inicial como um referencial para a busca de novos conhecimentos a partir das necessidades que vão surgindo na prática pedagógica e que se dá na dinâmica da convivência com os alunos, nos problemas que surgem e exigem respostas novas e na formação continuada, e que mediante a reflexão do professor, se transformam numa consciência sobre si mesmo, sobre o educando e sobre o papel da educação.

Os educadores, numa visão emancipadora, não só, transformam a informação em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação e o puro conhecimento, porque constroem sentido para as vidas das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2000, p. 09).

Apesar de não representar a percepção da maioria dos interlocutores, percebemos uma preocupação em superar a compreensão da formação e da docência como uma atividade mais técnica do que criativa, reflexiva, inovadora. Essa concepção, porém, por ser ainda da minoria, e, pelo que percebemos ainda pouco embasada teoricamente, necessita de um maior aporte, que, no caso da EJA, pode ser alcançado por meio da formação continuada.

4.1.2 Formação continuada na EJA

O papel crucial da formação inicial para a EJA é mencionado em vários documentos oficiais. Entretanto, os dados por nós apurados indicam que salvo o Curso de Pedagogia, as outras licenciaturas ainda não incluíram em suas matrizes curriculares, sequer uma única disciplina sobre o assunto, deixando a cargo da formação continuada e da experiência do professor a construção de saberes sobre a modalidade.

Como podemos observar no item acima, a formação continuada tem para a modalidade, a função de suprir os professores que nela atuam com o embasamento teórico-prático que não adquiriram na formação inicial. Assim, a formação continuada assume a função também da construção de saberes específicos da EJA, tanto no que se refere ao conjunto teórico de seu campo pedagógico, como da socialização das práticas, das experiências já desenvolvidas no solo fértil das salas de aula.

A formação continuada tem para os professores da EJA, mesmo quando nos referimos a professores-pedagogos, a função de desnaturação da prática do professor. Essa desnaturalização é necessária, pois,

A teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partíamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância [...]. Isso condicionou o pensamento pedagógico, e um pensamento pedagógico dos primeiros tempos de vida. Não é um pensamento que reflete a formação dos tempos da juventude e da vida adulta. (ARROYO, 2006, p. 27).

Neste sentido, cabe à formação continuada a construção de saberes que mediem a prática e sejam por ela, igualmente mediados, inclusive a prática dos professores-pedagogos, pois, segundo o mesmo autor, na formação inicial.

[...] dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. (p. 22).

Essa formação continuada, portanto, antes de fornecer caminhos didáticos, de viabilizar saberes relacionados ao saber fazer, precisa priorizar a compreensão da modalidade como um todo – os seus sujeitos, seus contornos, suas especificidades, de modo que haja uma aproximação sociológica, uma aproximação com a sociedade brasileira, uma análise de como ela produziu e continua produzindo esse grande contingente de excluídos de seu sistema educacional, que por contingência, também os exclui dos bens sócio-culturalmente produzidos (FISCHER, 2006).

Faz-se necessário compreender o universo em que essa juventude não escolarizada se formou, o mundo desses adultos presentes nas salas de aula da EJA, sem isso, incorre-se no risco de o educador cair no velho discurso de uma educação compensatória, uma espécie de “segunda chance” que tem por traz de seu discurso a culpabilização do educando sobre sua própria situação, isentando a sociedade que aceita um sistema educacional excludente.

Em nossa pesquisa, constatamos que oito dos doze interlocutores veem a EJA como uma “segunda chance”, justificando sua posição como na fala a seguir:

Quem está hoje na EJA, geralmente já passou pela escola algum dia. Já estudou e saiu. Os motivos são muitos: não se adaptaram ao ensino, ao professor, viajaram, começaram a trabalhar, ou simplesmente desistiram porque não tinham um objetivo ou não acreditavam que a escola ia leva-los a algum lugar. Mas hoje, mesmo que eles não queiram ou achem que podem viver bem sem isso, a sociedade, a televisão, todo mundo fala da educação, o mercado exige e eles voltam. Para os mais velhos, eu tenho alunos mais velhos que estão aproveitando, sabem que é uma chance que pode mudar muita coisa. (Turmalina).

Haddad e Di Pierro (1998) alertam para o fato de que essa visão de “segunda chance” é uma concepção da EJA enquanto uma educação instrumental, que se conforma e justifica em apenas “mudar” esses jovens e esses adultos da posição em que se encontram, ou seja, da posição de desescolarizados, para “um pouco escolarizados”, o suficiente para ingressar-se e manter-se no mercado de trabalho.

Vemos então dois grandes problemas nessa visão, o primeiro é que ela não se alinha com um discurso de melhoria da educação, ou seja, como dar uma segunda chance e esperar sucesso se a escola onde ele antes fracassou não foi repensada? (HADDAD; DI PIERRO, 1998). Como alinhar a necessidade de uma maior escolarização por parte dos jovens e adultos ao mercado de trabalho, se este não absorve nem mesmo aqueles já escolarizados?

A educação é um direito e os professores precisam, na educação continuada, compreender a modalidade EJA enquanto um direito que não se esgota com a idade, nem pode impor ao educando o que fazer os seus conhecimentos, que necessita e já tem garantido nas leis educacionais que seja tratada nas suas especificidades, e que tenha no sujeito, nos seus saberes e aspirações seu principal referencial de construção, enquanto campo pedagógico.

O que estou propondo não é que os educadores e as educadoras da EJA dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, vista como *in-fans*, sem pensamentos, sem interrogações. Mas que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços. Insisto que essa seria uma tarefa desafiante para um projeto de formação de educadores para a EJA. Vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta. (ARROYO, 2006, p. 27).

Ainda neste aspecto, cabe à formação continuada a compreensão dos percursos histórico da modalidade, bem como de seus marcos legais. O que podemos perceber no conteúdo implícito de nossos interlocutores, porém, é a imagem de uma formação continuada caracterizada pela existência de receitas, de como fazer dar certo e não pela preocupação em compreender o porquê se sua prática não estiver “dando certo”. Faz-se necessário que a formação continuada

rume em direção ao ideário preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica, que enfatiza a

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

[...]

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, a formação continuada dos professores da EJA precisa estar pautada nas necessidades do professor da modalidade no sentido de teorizar sua prática a partir da realidade em que está inserido, de fazer suas próprias receitas. Assim, “[...] se torna fundamental um novo olhar para os docentes que atuam na EJA, dando visibilidade ao seu pensar, fazer, viver, tomando com ponto de partida para o processo de formação suas trajetórias, os saberes da experiência [...]”. (FARIA, 2009, p. 153).

Esse novo olhar sobre o professor que atua na modalidade, não apenas leva em consideração o seu papel junto aos alunos, mas também o papel da escola junto ao professor, que segundo as falas de nossos interlocutores, também se sentem marginalizados em relação àqueles que atuam no ensino diurno, para onde todas as atenções se voltam, tanto no atendimento aos alunos, quanto no apoio ao professor.

Os dados de nossa pesquisa revelam que onze (11) dos doze (12) interlocutores, portanto, 91,66% não participaram de formação continuada específica da EJA antes de iniciarem na docência da EJA na escola em que trabalhavam, simplesmente porque ela não existia.

Percebemos ainda que, ao responderem “não” ao questionamento: “A(s) escola(s) em que você trabalha costuma realizar cursos de formação continuada especificamente para a EJA?”, nossos interlocutores, em seguida, se calavam, como que protestando silenciosamente ante a ausência de atividades do âmbito da formação continuada. Apenas dois de nossos interlocutores quebram o silêncio:

Tem os encontros de planejamento, por disciplina, mas, não especificamente da EJA. Um tempo eu até soube que tinha, mas, não é frequente e é durante a semana, no horário em que a gente está dando aula em outros lugares, porque a gente não trabalha só aqui. (Turmalina).

Até tem o planejamento, mas não é assim um curso. Então fica muito pesado, porque o professor tem que fazer tudo. E no meu caso, ainda tem que selecionar a matéria e correr atrás do material, porque no livro da EJA não tem Filosofia, por exemplo, que é o que eu ensino. Então eu juntei, selecionei uns textos mais fáceis, que dizem respeito à realidade deles, que são mais atuais e tem até dado certo, mas, poderia ser melhor. Se tivesse um acompanhamento, uma dedicação maior da secretaria. (Safira).

Além de corroborar com o que afirmamos acima, as falas de nossos interlocutores sinalizam também o distanciamento da escola com a modalidade, bem como a negação de suas especificidades, à medida que promove um único encontro para planejamento, sendo este por disciplinas apenas, sem nenhuma preocupação com as diferenças, com as especificidades. Fica, por outro lado, também evidente o distanciamento do próprio professor com a coordenação da EJA – o NEJA, bem como deste em relação à escola, numa desconexão quase que total da modalidade, pois não há, pelo que enfatizaram nossos interlocutores, uma sistemática de formação, de reuniões, de visitas dando a entender que a principal função do NEJA e das coordenações da EJA nas escolas está restrita ao registro das aulas ministradas, dos horários de entrada e saída de alunos e professores.

Ainda sobre este aspecto, algo que fica evidente é o distanciamento entre os professores. Diante da inexistência de formação continuada, de reuniões de planejamento da modalidade, e diante de um único momento (mensal) em que existe a possibilidade de troca, de partilha de experiências os interlocutores não parecem interessados em comparecer.

O silêncio foi, certamente, a maior marca do quesito formação continuada. O que percebemos do não dito, entretanto, saltava aos olhos. Primeiramente, observamos que a falta de qualquer discussão sobre a EJA na formação inicial, a inclusão desses professores nas salas da EJA e o fato deles já estarem dando aula, sem entrar aqui no mérito da qualidade, parece ter tido um efeito cauterizador, adormecedor, no que se refere à formação continuada, revelando uma visão equivocada sobre a formação inicial.

[...] a formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional, deste modo, há de ser reconhecida como basilar na trajetória de aprendizagens docentes. Considerar esse aspecto significa, por outro lado, avançar na busca da superação das propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro lado, implica na valorização do imbricamento de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos. (BRITO, 2006, p. 3).

Baseando-nos na autora acima, podemos inferir que tamanha é a lacuna na formação inicial desses professores e tal é o distanciamento que mantêm da modalidade, que parecem não valorizar a formação continuada como um momento de aprendizagem, de socialização de experienciais. Isso parece contraditório quando comparamos com as fala sobre a formação inicial, em que os professores cobram a presença da modalidade no currículo da licenciatura, mas, a visão se justifica, pois, em nenhum momento percebemos qualquer incômodo por parte deles por não haver formação continuada. Também ficou claro que, nas reuniões mensais promovidas pelo NEJA (quando promovidas, pois, em nove meses de pesquisa, nunca presenciamos uma única reunião), por ser durante o dia, o professor também não vai, e não parece estar preocupado com isso.

Existe um distanciamento claro do professor em relação à educação continuada, como dissemos acima, ele não tem acesso à formação continuada sistemática ministrada pelo ente público, não comparece às reuniões de planejamento por ser em horários diferentes daquele em que ele trabalha na modalidade, não fomenta pessoalmente nenhuma reunião, pelo menos entre os professores da modalidade, da mesma escola, salvo para resolver problemas de indisciplina ou esvaziamento quase completo de determinada sala.

Esse quadro nos levar a perceber que há por parte do professor, a despeito da própria sociedade, uma desvalorização da modalidade, um descrédito em relação aos seus resultados, um descompromisso com a qualidade.

4.2 Categoria de análise 2 – Saberes docentes

A proposta desse trabalho foi, desde o seu princípio pautada na necessidade de analisar como ocorre a produção do saber que embasa o saber fazer na prática pedagógica do professor da EJA, partindo da perspectiva de que o

saber do professor, ou, saberes do professor “É um saber produzido por um movimento de compreensão e de interpretação, fruto de um mergulho profundo em busca de sentidos” (FURLANETTO, 2008, p. 2).

Neste sentido, os saberes dos professores são o resultado de uma experiência pessoal no meio coletivo, são suas respostas aos diferentes contextos e necessidades específicas, quer sejam de aquisição ou de demonstração de domínios da cultura na qual está inserido e da função que exerce como pessoa, cidadão e profissional.

A EJA, como já explicitamos em outros momentos, é por sua própria natureza, uma modalidade que exige dos professores que nela atuam uma gama variada de saberes. Os professores que atuam no segundo segmento da EJA ministram disciplinas nas quais possuem formação universitária, cada um chega à modalidade impregnado de visões sobre os adultos, são visões instituídas socialmente de o que vinha a ser a EJA, visto que, como exploramos, a maioria esmagadora desses professores não formaram nenhum conhecimento da modalidade em sua formação inicial (MOURA, 2007).

Assim, para compreender como os saberes dos professores dessa modalidade são adquiridos e postos em movimento (CHARLOT, 2000) na sua prática pedagógica, tomamos como base de análise as percepções dos nossos interlocutores sobre quais saberes são indispensáveis para sua própria prática.

4.2.1 Saberes no âmbito da EJA

Num primeiro momento, chamou-nos a atenção o fato de que precisarmos explicar à maioria dos professores entrevistados, pelo fato da palavra “saber” aparecer no plural “saberes”, os interlocutores quiseram se assegurar do que estávamos tratando.

Percebemos que ao questionar os professores sobre seus saberes, promovemos um momento de reflexão dada a necessidade de, antes de listar esses saberes, terem que conceituá-los e contextualizá-los em relação ao seu público, ao aluno da EJA.

O professor precisa saber do conteúdo e do tratamento que dá ao aluno também. O aluno daqui é diferente do aluno da parte da manhã, da tarde. Se a gente tratar igual pode ficar sem nenhum aluno no fim do ano. Ele tem outra cabeça [...]. (Diamante).

Na EJA tem que saber trabalhar diferente, visando técnicas para fazer o aluno ficar na sala, ouvir, participar, envolver-se na aula, sentir-se atraído, porque o interesse não é lá essas coisas. Acho que na universidade, cada curso, podia ensinar mais como lidar com o aluno nas diferentes faixas etárias e nas diferentes modalidades de ensino [...]. (Topázio).

[...] o professor também, principalmente na EJA, tem que saber se relacionar com os alunos, porque é muito diferente, aqui não tem negócio de ordem, senta aí, faz a atividade, não. O aluno adolescente é meio difícil. Então a gente vai aprendendo isso na experiência, porque na faculdade não se ensina tudo, a realidade da sala de aula é bem diferente. (Amolite).

A compreensão dos sujeitos da EJA enquanto alunos diferenciados daqueles do ensino diurno, revela que, se por um lado este professor não aprendeu na sua formação inicial sobre a EJA, a prática se encarregou de mostrar as diferenças, produzindo novos saberes no que se refere ao tratamento, ao relacionamento professor-aluno, a uma relação de autoridade diferenciada daquela do professor da educação infantil, por exemplo, em que o aluno ainda teme ao professor, uma vez que este exerce sobre ele, um poder que vai além do conhecimento da matéria, é um poder de “mais velho”, “mais experiente”, alguém maior, a quem se deve obedecer.

O professor, portanto, é, por contingência, convidado a rever seu conceito de aluno, sua compreensão sobre o seu papel na turma e sobre sua autoridade que só é efetiva, se conquistada e não imposta.

O professor precisa saber do conteúdo e do tratamento que dá ao aluno também. O aluno daqui é diferente do aluno da parte da manhã, da tarde. Se a gente tratar igual pode ficar sem nenhum aluno no fim do ano. Ele tem outra cabeça [...]. (Diamante).

[...] é importante saber conviver com o aluno no dia-a-dia da sala de aula, de encontrar um meio de ensinar. O que se aprende mesmo é fazendo, é na sala de aula [...]. (Quartzo).

Acho que isso é muito importante, não dá para dar aula sem saber do conteúdo e acho que tem que entender as pessoas também, se não as coisas não andam, ainda mais com esse público, nosso aqui, não anda mesmo, eles são muito diferentes. (Turmalina).

É preciso também saber tratar o aluno, conquistar, falar de assuntos sérios, brincar... tudo na hora e no limite ali, do respeito, tem que ter isso, senão não funciona mesmo. (Safira).

O principal com o nosso público é saber lidar com eles, saber procurar uma coisa que eles gostem e possam, de algum jeito, aplicar isso em alguma coisa. (Ônix).

Na EJA tem que saber trabalhar diferente, visando técnicas para fazer o aluno ficar na sala, ouvir, participar, envolver-se na aula [...]. (Topázio).

[...] o professor também, principalmente na EJA, tem que saber se relacionar com os alunos, porque é muito diferente, aqui não tem negócio de ordem, senta aí, faz a atividade, não. O aluno adolescente é meio difícil [...]. (Amolite).

As falas dos professores indicam um conflito inicial com os alunos da modalidade, certo choque, que os conduziram a uma reflexão que produziu um conceito de diferenciação entre os alunos da EJA e os do ensino regular diurno e de como a compreensão dessas diferenças produziu novos sentidos ao tornar-se professor.

Neste sentido, o saber já constituído sobre o papel do aluno na sala de aula, precisou ser desconstruído, dando lugar a um novo saber que brota da experiência (TARDIF, 2007) e que contribui para a compreensão de um aluno que exige uma relação de igualdade que se impõe como sujeito, exigindo um saber conviver (DELOURS, 1999), numa relação dialógica de concordância das atividades realizadas na sala de aula (FREIRE, 1998).

As falas nos remetem, portanto, a um dos quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a viver juntos (DELORS, 1999), indicando a necessidade de relações cooperativas como instrumentos de superação das desigualdades e preconceito, bem como da busca por um maior horizonte das relações entre as pessoas (SILVA, 2011).

Chamando Tardif (2007) para a discussão, podemos inferir que, no aspecto do relacionamento professor-aluno, os saberes da formação profissional, que atribuem certas características ao “ser aluno” são transformados mediante a reflexão sobre a vivência, gerando uma nova forma de ver e agir sobre e com o aluno – um saber experiencial.

Vemos com nitidez, também, a necessidade que os interlocutores têm de eleger o domínio do conteúdo como um saber indispensável à sua prática pedagógica de professor e da EJA, como ilustram as falas a seguir:

Acho que passar os conteúdos de uma maneira mais próxima deles e isso vem da prática, da sala de aula, dos encontros. O professor também deve mostrar segurança naquilo que fala, no que ensina, dominar mesmo. Creio que isso, quando somado ao cuidado no tratamento, no agir do dia-a-dia faz a diferença. (Ônix).

O professor precisa saber do conteúdo e do tratamento que dá ao aluno também. O aluno daqui é diferente do aluno da parte da manhã, da tarde. (Diamante).

Saber do que está dando aula, ter segurança naquilo, dar exemplo, saber mesmo para poder falar mais simples, de uma forma que eles entendam [...]. (Opala).

Saber o que está dizendo, ter segurança do trabalho é muito importante, não se pode negar. Mas, na EJA, com esses alunos aqui, isso é só uma parte, porque a gente tem que segurar o aluno na sala. (Pérola).

Acho que o professor precisa se responsabilizar pelo conhecimento que deve passar, refletir sobre isso, saber mesmo, buscar o novo. (Amolite).

O professor tem que saber dos conteúdos, da disciplina e mostrar ao aluno que sabe, pra o aluno se sentir seguro, valorizado [...]. (Turquesa).

O domínio do conteúdo como saber imprescindível à prática docente é o saber que o professor se refere em primeiro lugar. Esses saberes, segundo Tardif (2007) são mais específicos, relacionados aos campos da ciência sob a forma de disciplina. Assim, compreendemos que ao evidenciar este saber, de certo modo, o professor procura justificar sua presença na modalidade, uma vez que, no segundo segmento o professor ministra a disciplina do qual é licenciado.

Essa percepção se ratifica quando comparamos as do item 4.1 que se refere à importância da formação inicial para a prática do professor da EJA.

Ao valorizar os saberes disciplinares, os professores demonstram que é o saber no qual se sente mais seguro – é seu habitat, é o lugar que eles conhecem de uma posição privilegiada em relação ao aluno.

Por outro lado, ao evidenciar esse saber, o professor também demonstra que sua percepção de educação está alinhada ao discurso da educação cujo foco

principal é a aquisição de conhecimento científico com vista às provas, testes, vestibulares, concursos e não necessariamente um ensino que favoreça o aprender a aprender (DELORS, 1999).

Ainda sobre os saberes, os professores também consideram como indispensáveis para a sua prática pedagógica, dominar os métodos de ensino, critérios de avaliação, seleção de conteúdos e sua contextualização:

O professor tem que dominar o conteúdo da disciplina, o aluno precisa disso, ele gosta que o professor saiba muito, mas eu acho que não é tudo não, mas, é muito importante. O professor que não tem esse domínio, essa clareza, comete uma falha muito grande. Na EJA tem que saber trabalhar diferente, visando técnicas para fazer o aluno ficar na sala, ouvir, participar, envolver-se na aula, sentir-se atraído, porque o interesse não é lá essas coisas [...]. (Topázio).

O conteúdo, eu acho que tem domínio, mas, é importante também saber passar isso pro aluno, saber lidar com ele. Eu procuro trabalhar a matéria da forma mais próxima deles, escolher os conteúdos, mesmo tendo os livros, fazer uma sequência que favoreça a eles uma aprendizagem. (Ágata).

Percebemos nas falas dos interlocutores a tentativa de criação de métodos apropriados aos alunos da EJA, como consequências dos saberes experienciais na modalidade. São os saberes que construíram e continuam a construir na prática, que orienta na tomada de decisão dos métodos mais apropriados para o seu público. Os saberes revelados pelos professores, como afirma Tardiff (2007) são significados na prática do professor, que muitas vezes, não se dá conta de suas diversas facetas.

Assim, podemos inferir que há, por parte dos professores que atuam na EJA, em menor ou maior escala, como menor ou maior consciência, uma variedade de saberes, que, de acordo com a necessidade e o contexto em que a prática se desdobra, são mobilizados.

Os professores, mesmo afirmando desconhecerem a modalidade em sua formação inicial e continuada (no sentido da promoção desta pelas instituições onde atuam), demonstram uma inquietação, um desconforto, um vazio que se revela na tentativa, mesmo que sem embasamento teórico-pedagógico específico, de que estão produzindo, que estão mobilizando saberes que lhes assegura algum sucesso,

um resultado compatível com o que a sua formação e a sociedade têm como expectativa, como meta a ser alcançada.

Nas falas dos professores fica também evidente a importância de suas experiências na construção dos métodos de ensino, na escolha dos conteúdos, na forma de se relacionarem com os alunos e com a própria modalidade.

Acho que na universidade, cada curso, podia ensinar mais como lidar com o aluno nas diferentes faixas etárias e nas diferentes modalidades de ensino.

[...]

Quando eu comecei, eu fui fazendo uma adaptação entre o que aprendi na graduação e o que estava vivenciando na EJA, até porque na EJA, os conteúdos trabalhados e propostos são diferentes do regular. A gente aprende na universidade os conteúdos próprios para o ensino regular, sem nenhuma preparação específica para trabalhar com essas especificidades, no meu caso, porque lá gente não tinha muitas horas de disciplinas como metodologia e didática, voltadas para nos preparar para atuarmos nas diversas modalidades de ensino. (Topázio).

Eu acho que é lá que a gente tem a base, o começo de tudo, como o termo já diz. [...]. Eu busco o exemplo de meus professores, como eles tratavam dos assuntos, das atividades, mas, principalmente do conteúdo em si, porque temos que passar com segurança. (Ágata).

4.2.2 Mobilização de saberes na EJA

O ato de ensinar exige o domínio de uma ampla gama de situações e de procedimentos que resultem em aprendizagem, portanto, além de possuir um variado repertório de saberes (GAUTHIER, 1998), o professor precisa colocar esses saberes em movimento, mobilizá-los (CHARLOT, 2000), para que sua prática seja efetiva e seus objetivos sejam alcançados. Podemos dizer que em se tratando da EJA, à luz do arcabouço legal e da visão de educação em que o mesmo se baseia o professor ao mobilizar saberes, desenvolve competências e são essas competências que lhes ajudarão na consecução de seus objetivos.

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba,

também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2002, p. 31).

Assim, a construção de competências é fruto de uma formação que promova a articulação entre teoria e prática, pois serão estes saberes da formação do professor (TARDIF, 2007), que guiarão os demais saberes em direção à resolução de problemas na sala de aula, ou seja, formarão o arcabouço teórico-prático ao qual o professor lançará mão em sua prática pedagógica.

Por este prisma temos por definição de competência a [...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 31).

À luz do referencial legal citado acima, essas competências, são: 1. Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; 2. Competências referentes à compreensão do papel social da escola; 3. Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; 4. Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; 5. Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, 6. Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento Profissional. E são gestadas na formação inicial e continuada, como pontua Lima (2004, p. 3).

[...] que a competência advém, dentre outros fatores, de uma formação permanente e continuada, portanto, de um processo contínuo de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo, pela superação de etapas, pela conquista de novos estágios, pela possibilidade de enfrentamento de novos desafios, pelo redimensionamento de novos rumos a serem seguidos, enfim, pela busca ininterrupta de aprimoramento pessoal e profissional. [...] está relacionada à posse de um saber próprio ao ensino, que emerge do contexto real, concreto, no qual esse ensino ocorre. [...] se define como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Como já pontuamos no item 4.1, que se refere à formação dos professores, nossos interlocutores não tiveram, em sua formação, tanto inicial como

continuada, atividades voltadas especificamente para a modalidade EJA. Por isso, em suas falas, sobressaem competências desenvolvidas na prática, como ilustram as falas abaixo:

Eu penso no que já fiz, nos poemas que escrevi, que eles fizeram, nas coisas que deram certo e de como eles reagiram, se se interessaram, se não. Eu busco hoje, um ensino prático, por exemplo, eu faço passeios com eles pelas redondezas da escola, no entorno, aqui mesmo por perto. Aqui tem exemplos para trabalhar a matéria que já fizemos em outros anos e obtivemos um bom aproveitamento. É para eles verem como as coisas estão mudando ligeiro, a paisagem, as funções. Também realizamos um trabalho no bairro. (Ônix).

Eu vou testando uma coisa aqui outra ali, vou vendo o que é legal, o que eles falam mais, o que eles se sentem mais a vontade de falar. Cada dia é um dia, mas o dia anterior tem suas lições e o professor tem que pensar nele, que levar em conta, que aprender com ele. Assim que eu vejo, não sei se é assim mesmo, mas... (Safira).

Percebemos na fala acima, que, apesar de não ter certeza se o que está fazendo é mobilizar saberes, nem se essa mobilização está se dando de uma forma correta, a professora demonstra a importância que tem a sua experiência, e de como vai, a partir dela, construindo e mobilizando saberes, criando competências que viabilizam sua prática. Com isso, percebemos que há uma reflexão por parte dos professores de como está sua prática. Entretanto, essa reflexão é carente de embasamento teórico, o que gera certa insegurança sobre a validade de sua prática.

Uma preocupação que chama a atenção nas falas é em relação à vontade do aluno, a predisposição ou não de aprender e de como o professor mobiliza saberes em função da permanência desses alunos.

Eles já chegam depois da aula começar, querem sair antes de terminar, sempre com uma coisa importante para fazer. Então o professor tem que atrair mesmo, passar um filme, trazer um assunto novo de um jeito novo. Ter essa experiência e ir trabalhando com aquilo que você já viu que dá mais certo, que atrai e também fazer uma relação disso com eles. (Pérola).

Essa preocupação, que resulta de uma análise da realidade e de um comprometimento pessoal do professor, busca respaldo na própria formação do professor, que busca, num momento de incerteza, de conflito uma resposta já testada por seus formadores e fora vivenciado por ele.

Eu procuro lembrar, assim, quando tem um problema que eu já tive, eu procuro ver se dá para resolver da mesmo forma, também vejo como uma certa aula funcionou, é assim, meio que comparando, pensado no melhor jeito. (Turmalina).

Nesta perspectiva, podemos inferir que a mobilização de saberes é personalizada, como ratifica Tardif (2007, p. 265): “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos sociais nos quais se inserem”. Logo, sua formação será sempre um referencial para a resolução de situações inesperadas, seja pela imitação, seja pelo afastamento. Noutras palavras, ou o professor vai procurar repetir essa ação por ter produzido um resultado satisfatório, ou vai fazer algo completamente diferente dela, por perceber que os resultados não foram os esperados.

Deste modo, Tardif (2007), procura marcar o aspecto humano da mobilização de saberes. O professor enquanto humano, trabalhando com humanos, produzindo e mobilizando saberes humanos, portanto, factíveis de erros, situados no tempo e no espaço, personalizados.

Eu procuro ver o que tem dado certo e o que não funcionou, a gente vai mudando uma coisa aqui, outra lá, vai aperfeiçoando mesmo, de uma forma meio, no dia-a-dia mesmo. Às vezes funciona numa sala, série, em outra não, porque é tudo diferente. A gente também procura conversar com os colegas no sentido de ver, de descobrir o que está dando certo com eles, mas, o assunto é sempre o mesmo, como fazer para despertar o aluno de EJA, porque parece que a maioria não quer aprender. (Quartzo).

A fala acima traz à tona a questão da socialização dos saberes mobilizados, das competências, de como o professor, no interior de sua sala de aula ou fora dela resolveu situações de conflito. Essa socialização não aparece como preocupação em nenhum outro momento da pesquisa, o que, particularmente, nos impele a pensar em quantos saberes mobilizados, cujos resultados poderiam contribuir com a EJA, estão sendo desperdiçados, visto não haver um momento de socialização dos mesmos, salvo pela concepção individual de alguns professores, que, diante de suas próprias dúvidas e dores, procuram colegas para discutirem, muitas vezes nos corredores da escola, sobre práticas, estratégias e decisões.

É patente, ao nosso olhar, que a construção de competências a partir da mobilização dos diversos saberes do professor, no caso de nossos interlocutores, ocorreu na prática, na tentativa-erro-reflexão-tentativa-acerto (ou novo erro), e que essa “metodologia” não tem contribuído com o sucesso da modalidade, nem com a construção de uma identidade da modalidade enquanto específica, necessária e válida.

Segundo nossos interlocutores, ainda, mobilizar saberes significa:

Saber criar critérios de avaliação. Planejar estratégias que desconstruam a ideia de que o aluno da EJA não é capaz. Elaborar aulas diferenciadas. (Esmeralda).

A fala acima, também única em seu teor, nos remete a questões anteriores à mobilização de saberes, afinal, se é necessário desconstruir a ideia de aluno da EJA, que por sua vez é de um aluno incapaz, a interlocutora sinaliza que as atuais práticas pedagógicas em curso na EJA são baseadas em preconceitos, o que mais uma vez nos remete às consequências da falta de políticas de formação inicial e continuada oportunize momentos de interação e socialização de saberes, de competências entre os professores da EJA, de uma forma regular, local e global, incorre em prejuízos relevantes à modalidade, uma vez que, como já demonstramos através de dados coletados no próprio NEJA, os índices de evasão e repetência na EJA de Caxias vai de 40,81% a 85,29% dos alunos matriculados, índices que exigem reflexão, identificação de causas e tomada de decisão por parte do NEJA, bem como da própria SEMEDUC.

4.2.3 O valor do saber experiencial na prática pedagógica na EJA

Segundo Tardif (2007) os professores não têm controle direto sobre o saberes que transmitem, uma vez que eles não escolhem quando e que porção do conhecimento sistematizado será ministrado e, salvo pela perspectiva de que esse profissional produz saberes na sua prática, na sua experiência. É na experiência da prática pedagógica que os saberes da formação, os saberes curriculares e os

saberes disciplinares se misturam, ganham sentido e formas personalizadas. Assim, os saberes experienciais, podem ser definidos como um conjunto de

[...] conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. [...] É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. (BRASIL, 2002, p. 49).

Para Tardif (2007), os saberes experienciais, são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (p. 48-49).

Assim, para o professor, os saberes experienciais são

[...] os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. [...] é a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. [...] é a partir dos saberes experiências que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (p. 48).

As falas de nossos interlocutores vão ao encontro das definições acima. Para os professores da EJA a experiência é o lugar onde ocorre aprendizagem do saber-fazer, como ilustram as falas a seguir:

Eu aprendi tudo aqui, fazendo mesmo, porque é aquela coisa, a gente chega diante desses adolescentes e tem que conquistar mesmo. Então eu uso a minha própria experiência, assim, do que eu já fiz, do que foi legal, para fazer de novo em outra sala. Eu acho que isso dá, assim, uma segurança, ou pelo menos uma possibilidade de fazer. (Amolite).

É onde eu vi mesmo o que era a EJA. Acho que se abre assim, se abre a mente, se conhece como funciona, que é diferente, que tem coisa que você

não sabia, nem pensava. Por exemplo, aqui a gente tem que convencer o aluno a estudar, coisa que durante o dia não precisa. As crianças vêm pra estudar, tem que passar de ano, tem competição, tem tarefa de casa, tem pai reclamando, ajudando, aqui não tem nada disso, e a gente fica só. Só, assim, no sentido de que a gente tem que dar conta, mas, antes tem que aprender a convencer o aluno, a impor respeito e ao mesmo tempo ser um lugar que eles gostem. É difícil mesmo. (Turmalina).

Percebemos na fala de Turmalina, que sua experiência a confrontou com a caracterização que tinha de aluno. Para ela, o aluno da EJA se mostrou diferente, independente, e sem a figura de um “responsável” por esse aluno para quem pudesse recorrer, a professora se sentiu sozinha, obrigada a encontrar ela mesma uma saída.

Para Tardif, esse sentir-se sozinha é resultado de um condicionante, de uma situação concreta e nova que exige improvisação, habilidade pessoal, capacidade de resolver problemas novos, passageiros e se modificam a cada novo embate real, e que, por isso mesmo, mobiliza saberes e gera competências que colaborarão para a resolução de outras contingências. A fala de Ágata vai neste mesmo sentido, destacando, porém, sua preocupação com os resultados de sua prática no que se refere ao aluno egresso da modalidade.

[...] eu já trabalho há quase cinco anos na EJA e já aprendi muito de como é a modalidade, como os alunos funcionam que não é a mesma coisa do regular, embora eu tente aproximar, porque sei que eles quando saírem daqui vão enfrentar esses meninos do regular que tem muito mais conteúdo dado. (Ágata).

Para Tardif (2007), os saberes experienciais têm três diferentes objetos: “[...] **a.** as relações e interações que os professores estabelecem com os demais atores no campo de sua prática; **b.** as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; **c.** a instituição enquanto meio organizado e composto por funções diversificadas”. (p. 50). Assim, ao interagirem, com os demais atores sociais, os professores comparam sua prática, seus resultados e vão, ao longo de sua carreira desenvolvendo um *habitus*, disposições ou predisposições, um referencial para agir, um estilo, um conjunto de regras próprias, simplificadas e quase automáticas, validadas em seu cotidiano.

Acho que é onde a coisa acontece. Ele é muito importante, muito mesmo, porque sem a prática a gente não sabe o que fazer, fica meio solto, sabe. Eu uso muito do que já ensinei no ano passado, do que foi bom, que eles gostaram, de um assunto, eu procuro trazer coisas atuais, que eles vejam em outros meios, por exemplo, na televisão. (Diamante).

[...] a prática facilita nosso desempenho em sala de aula e melhora a aprendizagem dos discentes. (Ametista).

Essa validação de experiências, esse *habitus*, produz, como relata Tardif (2007) as “certezas particulares” de cada professor. Essas certezas, porém, são relativas, pois, uma vez que são produto da experiência, modificam-se no decorrer da carreira, da prática do professor, como Opala, Topázio, Turquesa e Safira deixam transparecer em suas falas:

Aqui na prática é que vamos testar o que aprendemos, é muito diferente da teoria. Algumas coisas a gente vê que tem rumo assim, outras só mesmo na teoria. Então a experiência fica para aprender mesmo ali, naquilo que o professor vai fazendo. Isso é importante, pois as coisas que se aprende fazendo, se aprende. [...] acho que tem muito da experiência na minha prática. (Opala).

E muito importante, porque sem a prática a gente não sabe como é que funciona. A prática é muito diferente do que a gente aprende na teoria. A gente aprende a fazer, fazendo. (Topázio).

[...] a gente vai vendo o que deu certo, vai aprendendo a lidar com o público e com as diferenças. (Turquesa).

Hoje é minha ferramenta de trabalho, porque foi assim, no dia, na sala, com os alunos ali, que eu fui aprimorando, pelo menos até agora. Meus alunos gostam de mim. Eu pergunto o que eles querem falar, sobre o que, pergunto da vida deles, tento fazer uma ligação com o assunto, criar uma amizade, um clima até para poder exigir algum compromisso deles. Na minha experiência eu aprendi que o aluno tem que ser instigado, cobrado, mas na EJA eu vi que não funciona muito isso, aqui o aluno precisa ser incentivado, é outra coisa. (Safira).

Eu aprendi muito sendo professora. Mas sempre temos algo a aprender. A EJA é um desafio, pois é uma clientela muito heterogênea, com expectativas muito diversas. A experiência mostra que o que dá certo hoje, pode não dar certo com outra turma. (Pérola).

Opala, Topázio, Turquesa e Safira ratificam que a experiência é o *locus* da aprendizagem, e esta, por sua vez interfere na prática do professor, o leva a

refletir sobre sua formação, aprimora saberes já existentes, ajuda ao professor a lidar com os diversos atores presentes no ambiente escolar, em especial o aluno que passa a ser compreendido como um sujeito de sua própria aprendizagem, e que, portanto, necessita de uma abordagem equivalente ao seu papel.

Um aspecto relevante na fala de Quartzo é sua preocupação em relacionar seus saberes experienciais com os saberes de sua formação.

É na experiência que se aprende. Mas fica mais fácil quando a experiência tem uma base na formação. Eu aprendi muito dando aula, fiz projetos, alguns funcionam melhor que outros. Tento trazer também a minha forma de trabalhar com o pessoal de outras escolas, porque é só aqui que eu dou aula na EJA. A experiência vai melhorando o trabalho do professor cada dia. (Quartzo).

Para Tardif (2007), a distância entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação do professor é uma defasagem. O professor necessita, portanto, de uma sólida base teórica, caso isso não aconteça, ao iniciarem sua prática e se depararem com situações de conflitos que considerem acima de seus limites, o professor pode rejeitar, reavaliar ou levar a julgamentos relativos, em um grau mais reflexivo do papel da formação do professor e da complexidade da prática pedagógica.

É necessário, portanto, aos saberes experienciais um repertório de saberes da formação inicial. Sem essa conexão, instaura-se a dicotomia teoria prática, onde a prática, sem a devida reflexão embasada em princípios teóricos, torna-se cada vez mais uma simples prática e não *práxis*.

Os saberes experienciais de acordo com a fala de Ônix, devem estar na base da formação do professor da EJA:

[...] aprendemos na prática, ali com os alunos, com outros professores. A prática é tudo, porque é ela que diz o que funciona. Não acredito nesses professores que falam da EJA sem terem prática, não vale, porque a teoria é uma coisa e a prática é outra totalmente diferente. Às vezes falam daquilo que nunca fizeram e querem ensinar uma coisa que só dá certo na teoria. A prática do professor de jovens e adultos diz muito mais. Eu penso que as pessoas têm que ter experiência para poder falar, querer fazer alguma coisa, ensinar. (Ônix).

Para Tardif (2007), o docente é também um formador à medida que partilha, que conversa, que revela sua prática. O que Ônix alerta em sua fala é a necessidade de que na EJA os formadores, no sentido institucional, sejam também professores, pessoas que possam falar do que vivem e fazem, que sintam as mesmas dificuldades e que tenham também experiências de sucesso a compartilhar.

4.3 Categoria de análise 3 – Prática Pedagógica

A prática pedagógica a qual nos referimos é aquela entendida como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social [...] uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria prática” (VEIGA, 2008, p. 16).

A prática pedagógica é, portanto, o que o professor faz de concreto na sala, como ele se relaciona com a comunidade, com a escola e com o ensino em si, que conceito de aluno, de educação, de avaliação ele externaliza. Neste sentido, Furlanetto (2003) chama a atenção para o fato de que essa prática é marcada pelas matrizes pedagógicas, cujas dimensões objetiva e subjetiva vêm à tona no momento em que o professor exerce sua atividade docente, buscando imagens, conteúdos coletivos e individuais para resolver situações diversas em sua prática.

O que buscamos neste item é identificar nas falas dos nossos interlocutores como se dá a sua prática em sala de aula e como essa prática se relaciona com a sua formação inicial e os saberes que ele construiu na experiência. Identificar essa relação não é fácil, porém é frutífera à medida que nos ajuda a construir um rascunho mais real de como se dá a aquisição de saberes do professor da EJA e como ele os mobiliza na prática pedagógica.

4.3.1 A caracterização dos sujeitos da EJA

Nossa primeira pergunta se relacionou à dimensão subjetiva, procurando entender qual a visão, qual a caracterização que os professores da EJA, nossos sujeitos nessa pesquisa, tinham dos alunos antes de ingressarem na modalidade e

de como esse olhar foi modificado ou ratificado após certo tempo atuando na modalidade.

As falas que seguem indicam que o conceito da modalidade era vago e baseado no senso comum o que a nosso ver se justifica pela falta de uma disciplina na graduação, que trate da EJA, no sentido de mostrá-la como um campo de atuação do professor, que possibilite a esse professor em formação um contato com os fundamentos teóricos da modalidade, suas especificidades, seu percurso histórico entre outros.

Eu já tinha tido certo contato anterior, mas, só mesmo de ouvir falar, em conversas com outros professores, de modo informal. Eu acho que eu pensava que era uma educação para pessoas mais velhas, que não tinham tido oportunidade e que estavam, de certo modo, tentando recuperar. Dando aula pra eles hoje, eu continuo pensando assim, se bem que quando eu comecei a dar aulas eu já vi que é bem diferente, tem muitos jovens e menos adultos, até dificulta um pouco, por que eles têm diferentes posturas. Acho que é uma educação que tenta ser igual ao regular, de durante o dia, mas, não tem como ser, porque o público é muito diferente. (Ônix).

Eu não tinha muito contato com a EJA antes de ser professor. O que eu sabia era que essa modalidade era para quem não tinha idade de ficar no diurno, mas, sempre acreditei que era de pessoas mais idosas que não puderam estudar antes, que não tiveram oportunidade. Agora aqui como professor o que eu vejo é que são alunos em sua maioria jovens e que estão aqui porque não conseguiram passar de ano ou desistiram e agora retornaram para dar continuidade aos seus estudos na EJA e que eles estão aqui por vários motivos, mas, não é mais aquele público idoso que nunca foi à escola não. (Topázio).

Eu não tinha muito contato com a EJA, então pra mim era uma educação noturna, para adultos. Hoje, não eu sei que a maioria é jovem, bem jovem, que os adultos como eu pensava, velhos, são a minoria a cada ano que passa, tem mais no primeiro segmento, mas, no segundo é minoria (Ágata).

Eu não me lembro, assim muito de que conceito eu tinha, mas sempre achei que era para pessoas mais velhas, que não tiveram tempo de estudar, que não puderam, que não tiveram oportunidade. E que isso era um chance nova para eles. (Turquesa).

Eu achava que era só para pessoas idosas, mas, desde que entrei na EJA vi que é muito diferente. Primeiro porque não é só para pessoas idosas, que não tiveram oportunidades, mas de jovens e cada vez mais jovens, que abandonaram a escola por algum motivo. (Amolite).

Podemos observar que nas falas de Ônix, Topázio, Turquesa e Amolite existem alguns traços comuns. O primeiro traço é que para eles a EJA era destinada

para pessoas mais velhas, pessoas que não tinham tido oportunidade de estudar. Essa visão do aluno da EJA geralmente se apoia na ideia da falta de escolas perto desse aluno, no aluno que deixou de estudar para trabalhar ou mesmo no aluno que foi incapaz de aprender, que não se esforçou que não valorizou a educação.

O segundo traço comum é o espanto com a realidade de uma sala de aula repleta de jovens e como ressaltou Amolite “cada vez mais jovens”. Segundo Brunel (2008) esse rejuvenescimento da EJA não se dá mais somente pela falta de oportunidade, mas, pela inadaptação desse jovem na escola que o leva a uma situação de fracasso (CHARLOT, 2000), e fracassos sucessivos geralmente conduzem ao abandono da escola.

Para Brunel (2008) há que se considerar que esse fracasso, geralmente atribuído ao aluno, é também fruto de um sistema educacional com sérias fissuras, como falta de professor, estruturas físicas precárias, professores desvalorizados, ensino desvinculado da realidade e que não leva em consideração as experiências do aluno fora da escola entre outros. Em outros termos, pode-se considerar que o aluno da EJA hoje, é em sua maioria o aluno que evadiu da escola, e, portanto, o retrato da própria escola também.

Eu via como uma educação normal, mas, para adultos que não puderam estar antes, por algum motivo como trabalho, falta de oportunidade. O que acontece é que não aprenderam, abandonaram. Hoje eu vejo que é uma educação mais para aqueles que não se adaptaram à escola, que evadiram. (Quartzo).

Eu sempre ouvi falar, mas dava assim para saber o que era realmente, só uma ideia de que era para adultos, mais velhos e para pessoas que não tinham estudado no tempo certo, talvez por falta de escolas, de oportunidade mesmo. Agora aqui dando aula eu vejo que a maioria não é de pessoas mais velhas, mas, de jovens e muitos adolescentes. Na verdade, eles estão aqui por outros motivos, o de não ter oportunidade também, mas, não só por isso, a maioria já estudou, reprovou, evadiu e voltou a estudar já na EJA. (Turmalina).

Eu, como a maioria das pessoas, achava que era uma educação para pessoas com mais idade. O que hoje vejo é que a grande maioria dos alunos da EJA são jovens e adolescentes, estes inclusive, são a maioria. Aqui tem gente tão jovem que até poderia estar no regular, mas trabalha, tem família, acaba vindo para a noite. Eu sinto que a EJA está mudando, assim, as pessoas estão vindo pra cá cada vez mais jovens, e são eles que são a maioria hoje. (Pérola).

Podemos inferir a partir das falas acima que, além dos traços relacionados às causas que levaram esse jovem ou adulto à EJA e da constatação de que não foi apenas a falta de oportunidade, mas também e principalmente a evasão e a repetência, nossos interlocutores Quartzo, Turmalina e Pérola se mostram preocupados com as causas desse rejuvenescimento, para eles esses alunos buscaram a EJA por acharem mais cômodo, mais fácil. Indicam também que esse aluno precisava estar no regular e que sua presença desvirtua a natureza da EJA.

Eu vou te falar uma coisa, a EJA pra mim é muito contraditória até hoje. Mas antes de vir pra cá, ser professora da EJA eu via de uma forma mais romântica. Era aquela educação de pessoas mais velhas, respeitadoras, amáveis, que não tinham oportunidade e agora estão realizando um sonho. Agora eu fico meio decepcionada porque eu não vejo isso não, ao contrário, é uma modalidade cheia de adolescentes que poderiam está no regular, que vieram para cá porque acham que é mais fácil e isso descaracteriza a EJA, pelo menos pra mim. (Safira).

Essa sensação de uma EJA desvirtuada, desviada de seu público, como afirmou Safira é fruto de uma ideia romântica formada a partir das classes de alfabetização de jovens e adultos, onde os alunos adultos procuram de certo modo, resgatar uma história que não viveram que respeitam e procuram agradar seus professores, que atribuem autoridade e lhes obedecem. Como relata Ametista, que antes ser professora do segundo segmento do Ensino Fundamental, foi professora da alfabetização de jovens e adultos:

Eu sempre tive uma relação com essa educação, mas eu tinha alunos mais velhos e hoje eu tenho adultos que não são tão velhos, são até novos para a EJA, não é como eu imaginava. Eles (os mais velhos) querem aprender mais e rápido, tem vontade mesmo e ficam muito satisfeitos com cada palavra que leem. (Ametista).

Para Opala a situação é ainda mais grave, pois além de receber alunos muito jovens, que poderiam estar no “ensino regular”, a EJA ainda “facilita” as coisas para esse aluno, dando menos conteúdo, por exemplo, e assim mesmo esse aluno ainda é mais trabalhoso, tem mais dificuldade:

Antes de ser professora, eu não ouvia muito sobre a EJA, só mesmo assim, conversa informal, sabia que tinha, sabia o que era. Mas sendo professora de Matemática assim, como sou, penso que é uma modalidade difícil de trabalhar, porque a gente recebe o aluno muito cru, muito pouco o que eles trazem. Isso é muito trabalhoso, alguns não acompanham. Eu acho que é necessário ter a modalidade porque todos precisam ter oportunidade, mas, não é uma educação como a do regular, é menos conteúdo e mesmo assim é mais trabalho para o professor, pelas dificuldades que apresentam, habilidades, que venham contribuir com o conhecimento. (Opala).

Para nossos interlocutores a EJA é o lugar de aprendizagem da sua prática pedagógica. É na sala de aula da EJA que ela se desmistifica, se materializa, choca e surpreende até aquele que mantém relação com a modalidade:

Eu já tinha tido um contato com a EJA. Eu sempre vi como uma oportunidade para as pessoas que não puderam estudar antes, por algum motivo. Eu não mudei muito, só que agora como professora eu posso ver melhor a diferença e também o quanto o aluno da EJA aprende diferente. Ele precisa de mais, de mais atenção, até porque o aluno criança tem os pais, alguém responsável com quem a gente fala, o adulto não. (Diamante).

A modalidade de hoje em dia, como uma modalidade em que os alunos necessitam de um acompanhamento especial, onde se exige paciência em relação à progressão da aprendizagem. (Esmeralda).

A nosso ver, grande parte dos temores e dissabores desses interlocutores seriam minimizados e até superados caso a sua formação inicial lhe oferecesse um embasamento teórico-prático. Para Moura (2008) a EJA exige práticas pedagógicas que contemplem quatro funções básicas em relação ao aluno: acolhimento, informação, educativa e mobilização. Entretanto, para que isso ocorra faz-se necessário.

[...] estimular o autodidatismo, a capacidade de auto avaliação e autocrítica, as habilidades profissionais, a capacidade de trabalhar em equipes, a responsabilidade pelo próprio aprendizado e a necessidade de capacitação para a aprendizagem ao longo da vida, formando profissionais competentes, com autoestima, seguros de suas habilidades profissionais e comprometidos com a sociedade. (MOURA, 2008, p. 4).

A nosso ver, para que as quatro funções da EJA elencados pela autora acima sejam efetivas, faz-se necessária uma nova visão de quem é o aluno, ou melhor, de quem são os alunos da EJA, de quais circunstâncias os conduziram à

modalidade, e a partir da compreensão desses sujeitos, eleger metodologias mais compatíveis e, possivelmente, mais eficazes.

Quando perguntamos aos nossos interlocutores: “Como você caracteriza o aluno da EJA em relação às expectativas que eles têm da educação escolar?”, nossa intenção era de comparar essas percepções com a pergunta anterior, que se reportava à visão da modalidade como um todo e podemos perceber, desta forma a conexão entre as duas percepções. Neste aspecto percebemos que as falas indicaram em cinco diferentes direções como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Expectativas



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

Os professores que indicaram como principal expectativa “Aprender para ter certificado” apresentaram como argumentos a falta de interesse pelos estudos por parte do aluno, enfatizando a falta de bom comportamento, falta de esforço próprio, falta de respeito entre outros, como ilustram as falas a seguir:

Eu fico muito preocupada com esses alunos, até os mais jovens, porque não têm muito interesse, não têm muito compromisso, vêm por vir, eu acho assim. Até querem aprender, mas sem esforço, sem uma presença mesmo. Já os mais velhos, não, eles querem aprender, se esforçam, tem dificuldades e são mais atentos, respeitam a gente, se preocupam, dão explicação, são mais carinhosos. Ficam alegres demais com uma coisa que aprenderam, que puderam falar. (Diamante).

Pode e tem outras expectativas, mas, não vejo, na verdade nem muita expectativa. Eles aqui estão assim numa fase que eu fico até me perguntando o que eles querem, porque é muito desinteresse, mas, acho

que um certificado ainda faz diferença, acho que eles querem sim, um certificado. (Ágata).

Tem aluno que quer aprender, tem outros que vêm porque a família ainda tem alguma influencia, algum poder sobre eles e de certa forma obriga. Uns poucos acreditam que a educação pode mudar a vida deles. Aqui tem adolescente que a mãe, a avó chega perguntando e que faz tempo que não vem. Eu vejo uma crise nessa juventude, uma falta de crença na escola. (Quartzo)

É até difícil, porque varia, mas acho que a maioria só quer mesmo o certificado, dar uma explicação pra sociedade. Mas têm alguns que sonharam a vida toda em estudar, geralmente os mais velhos, aqueles que já sentem o valor de não ter estudo. É complicado, porque tem muitos que nem mostram interesse, alguns mostram, mas são poucos. Acho que eles não acreditam que isso aqui vai mudar para melhor a vida deles. (Turmalina).

Podemos inferir a partir dessas falas também, sobre o distanciamento entre professores e alunos. Fica evidente que os problemas dos alunos no âmbito familiar e social são conhecidos pelos professores. Os professores não veem nos alunos uma expectativa positiva e de longo prazo, entretanto, não há nenhum momento sistemático de resgate do sentido da EJA, da autoestima dos alunos, da construção de uma ligação desses alunos com a escola ou mesmo com as disciplinas que ministram.

Outra visão da expectativa desses alunos aos olhos dos professores é a de “Aprender para recuperar o tempo perdido”. Para esses professores os alunos também são desinteressados, assistem pouco às aulas e desistem fácil, o que difere esse grupo de professores do grupo anterior é o fato de atribuírem a presença do jovem à sua família.

O professor nunca sabe mesmo o que é que tem na cabeça deles, a gente só fala do que dá pra observar. Eles não têm muito interesse. A maioria quer passar de ano letivo, mas a frequência é pouca, as classes ficam cheias no início do ano, a gente vê muitos alunos e vai diminuindo a cada dia, principalmente depois das férias. Ai um viaja, outra fica grávida, outro arruma um emprego, é assim, talvez muitos dos que ficam queiram apenas terminar para dar alguma explicação para os pais, ou simplesmente para ter um certificado. (Topázio).

Embora não seja maioria, assim, eu nunca parei muito pra pensar nisso, mas, o que vejo é que muitos estão aqui só pra dar uma satisfação ao pai, à família, muitos, ainda vêm mesmo porque não tem jeito, tem que vir, mas, não é com aquela vontade, com aquele ânimo. (Turquesa).

De nossos doze interlocutores, Ônix e Amestista sinalizaram que alguns de seus alunos estão na EJA para “Aprender para a auto realização”, como relata Ônix:

É até complicado, como eu te disse, às vezes, nem acho que alguns deles têm expectativa, alguns vêm por vir. Temos o exemplo da dona Luísa, que ela me surpreendeu. Ela não sabia ler direito e tinha vergonha. Ela não queria nada além de saber que era capaz de aprender, tinha vontade, eu via isso nela. Ela me fez uma surpresa, leu para mim e eu me emocionei. Mas, os mais jovens eu não sei, acho que a maioria não sabe o que vai fazer com os estudos. (Ônix).

Observamos que no final de sua fala, Ônix chama a atenção para o fato de que, a seu ver, a maioria “[...] não sabe o que fazer com os estudos”, neste aspecto, ele concorda com Safira:

Eu acho que a maioria está perdida, como eu já disse, tem muitos adolescentes aqui. Eu não acredito na modalidade. Está errado ou não era pra ser assim. Eles vêm pra cá, com pouquíssimas exceções, pra preencher o tempo, chegam e saem a hora que querem e exigem passar de ano, como se fosse assim, ter educação, formar, ter diploma por ter. Eu não concordo, acho que estamos... que nos perdemos em algum ponto ou que estamos brincando, sei lá, porque eu não acho que eu seja a única que vê assim. Nem sei se poderia dizer isso, mas é isso que eu vejo e não dá pra dizer o que não é. Quanto à maioria é isso. Claro que tem gente séria, poucos, são os mais velhos até, eles querem se realizar. Nós temos alunos aqui que estão no ensino médio, mas é pouco, é um caso ali outro lá, não é uma constante, como é no ensino regular. Até porque tem muitos que nem sabem ler direito e que passam. Então, eu te pergunto, como é que eles vão passar em outras escolas? Desse jeito não vão, é por isso que eu não acredito. (Safira).

A fala de Safira demonstra uma percepção realista da situação a EJA. Quando nos aproximamos da sua fala, percebemos certa desilusão com a modalidade e até indignação, pois não vê o resultado de seu trabalho, nem acredita que a modalidade seja séria, que possa de fato formar pessoas.

Ao compararmos a fala de Safira com os gráficos do item 3.2, nos deparamos com um cenário desolador, pois, se os alunos da EJA que passam de ano, muitos o fazem sem o devido mérito e ainda assim os índices de evasão e reprovação da escola onde Safira leciona chegam a 73% do total de matriculados, que resultados a EJA tem para apresentar de fato? E qual a relação desses resultados com a prática pedagógica?

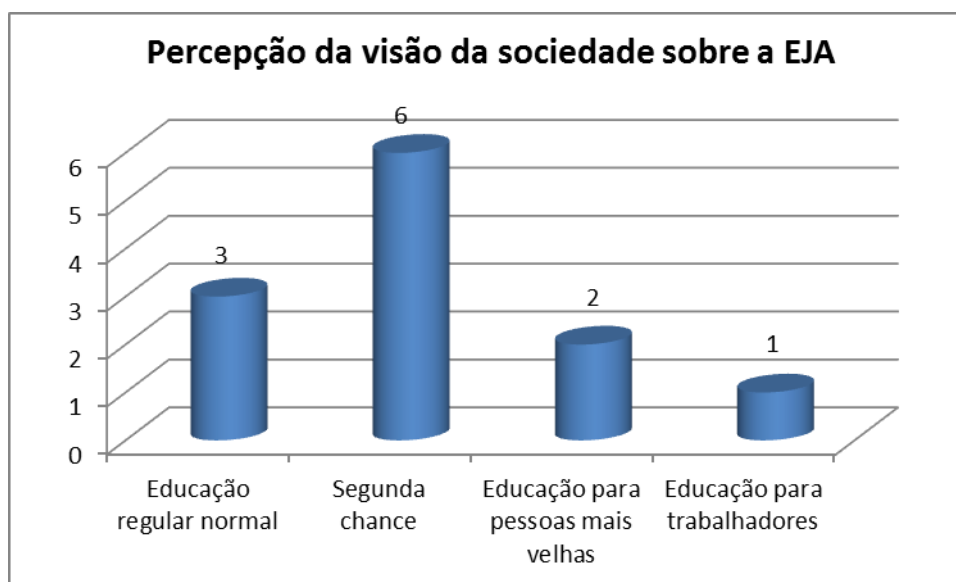
Para Veiga (2008) quando o professor reflete sobre sua prática de forma crítica, correlacionando teoria e prática pode guiar suas atividades de forma autônoma, e, ao mesmo tempo contextualizada. Entretanto, é importante percebermos que em nenhum momento os professores se posicionam sobre sua prática, as falas são sempre sobre as atitudes dos alunos, seu desinteresse, seus problemas, seu comportamento reprovável, sua percepção da educação, indicando a nosso ver que falta ao professor da EJA um posicionamento suas ações junto a esse público, uma reflexão sobre sua prática e seu impacto junto aos alunos.

4.3.2 Percepção da visão da sociedade sobre a EJA

Outra dimensão da prática pedagógica que consideramos, tendo em vista que nossos interlocutores têm uma percepção do cenário da EJA baseada no instituído social (MOURA, 2008) e na sua própria prática, foi identificar a percepção que os professores têm da visão da sociedade sobre a EJA. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: “Como você analisa a visão que as pessoas (sociedade) têm da EJA?”.

Neste sentido foi possível verificar que, para a maioria dos professores da modalidade, a sociedade vê EJA como uma educação de “segunda-chance”, como podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Percepção da visão da sociedade sobre a EJA



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

Os professores que acreditam ser essa a visão da sociedade apresentam argumentos, como os ilustrados na fala a seguir:

Quem está hoje na EJA, geralmente já passou pela escola algum dia. Já estudou e saiu. Os motivos são muitos: não se adaptaram ao ensino, ao professor, viajaram, começaram a trabalhar, ou simplesmente desistiram porque não tinham um objetivo ou não acreditavam que a escola ia leva-los a algum lugar. Mas hoje, mesmo que eles não queiram ou achem que podem viver bem sem isso, a sociedade, a televisão, todo mundo fala da educação, o mercado exige e eles voltam. Para os mais velhos, eu tenho alunos mais velhos que estão aproveitando, sabem que é uma chance que pode mudar muita coisa. (Turmalina).

A fala acima traz à tona a exigência da sociedade por pessoas cada vez mais qualificadas, com domínio de diversas competências, e, são essas exigências que impulsionam o jovem, o adulto a voltarem para a sala de aula.

Entretanto, três de nossos interlocutores indicaram a sociedade que já tem conhecimento por meio dos meios de comunicações sobre a modalidade, e, portanto, para eles a sociedade já percebe a EJA enquanto educação regular normal.

Porque as pessoas estão mais informadas, pelos meios de comunicação. Aqui, por exemplo, no entorno da escola, as pessoas sabem que tem EJA, isso foi bem divulgado. Se bem que muitas pessoas ainda podem achar que é para mais velhos. (Ônix).

A fala de Ônix revela duas visões. Uma – a de que a sociedade, já melhor informada, pelos meios de comunicação, já sabe o que é e para quem é a EJA; a outra é de uma sociedade que tem uma percepção parecida com a de nossos interlocutores, incluindo o interlocutor em questão, a de uma educação desconhecida ou que figura no imaginário popular como uma educação para pessoas mais velhas, como relataram dois de nossos interlocutores.

Vale pontuar que a visão que os interlocutores percebem sobre a EJA no meio social, fora do contexto escolar, coincide com a visão que a maioria deles também tinha antes de lecionarem na modalidade. Isso nos indica que a EJA ainda não é conhecida do grande público, não no que se refere à sua real dimensão, finalidade, público etc, ou seja, apesar de constituir uma modalidade de ensino, de possuir parâmetros curriculares (para o primeiro segmento do Ensino Fundamental)

e todo um arcabouço legal, ainda predomina uma visão de uma educação de “segunda chance”, de “última tentativa” para quem não pode estudar na idade certa, de que por algum motivo fracassou e não como uma modalidade que vem ao encontro de uma necessidade criada, em parte, pelo próprio sistema educacional brasileiro, que foi capaz de promover a sua permanência no sistema, sem garantir a qualidade de sua aprendizagem.

Entendemos que, ao perceberem, tanto professores como a sociedade em geral, a EJA como “segunda chance”, a carga do fracasso é atribuída somente ao aluno e às suas contingências. E esse nosso entendimento vem respaldado pelo fato de que em nenhum momento os interlocutores esboçaram qualquer análise sobre si, sobre sua prática, sobre a responsabilidade da escola, do sistema educacional. A “segunda chance” é sempre do aluno e nunca da escola ou do próprio professor. De certo modo, nem a escola, nem o professor tiveram ou têm qualquer relação com o sucesso ou fracasso do aluno que está na EJA, ele é produto de si mesmo e de suas escolhas, o que revela uma percepção equivocada do processo educativo, onde sociedade, escola, professor, alunos e demais atores formam uma teia, um todo onde as relações acontecem, onde todos são parte.

4.3.3 A relação entre formação inicial e prática pedagógica

As falas dos interlocutores, como antes explicitamos, revelam esse vazio teórico no que se refere à modalidade, instituindo-se discursos baseados em ideias que parecem corretas naquele momento, porém, sem um arcabouço teórico que os justifique, o que Moura (2008) denomina de “instituído social”, ou seja, uma visão temporária, baseada em circunstâncias históricas e sociais forjadas e adquiridas no convívio social.

As falas dos interlocutores enfatizam a tentativa incessante de uma aproximação com algo que não existe, pois, em não havendo um esboço teórico no qual possam se amparar, utilizar com referência para a produção de outros saberes, o professor acaba por “criar” ele próprio esse referencial, adequando conceitos, atitudes, atividades e situações que foram vivenciados por ele na formação inicial pra outros contextos e adaptando-as à modalidade. Por isso, quando nos referimos à formação inicial e sua relação com sua prática, os professores procuraram

evidenciar a importância de terem aprendido os conteúdos da disciplina, atribuindo a estes um valor maior que o real.

Outro aspecto, também já explorado, é o fato de os interlocutores buscarem na forma como seus professores-formadores agiam em relação a determinado problema, uma referência para sua prática. Esse “tento lembrar” remete-nos a uma percepção de prática pedagógica repetitiva, de reproduzir uma ação pelo simples fato de, em um determinado momento, ela ter sido eficaz. O que nos leva a concordar com Faria (2010), quando sinaliza as limitações de pensar o todo, que o professor cuja formação foi precária ou inexistente sofre em sua prática. As falas a seguir ilustram a dificuldade em extrair da formação inicial um referencial para a prática pedagógica:

Relaciono assim, com as disciplinas, os conteúdos da matéria mesmo, porque lá no meu curso eu não tive uma disciplina só disso. Então eu utilizo mais mesmo é o que eu aprendi da matéria, de Português, no caso, no meu caso. O resto, assim, é de observar o modo, a maneira mesmo como os professores davam as aulas. Procuo lembrar de como eles faziam, nas situações diversas da sala de aula, não deixa de ser um parâmetro, né. (Turmalina).

Eu não tive nada de EJA na faculdade, o que aprendi foi relacionando uma coisa com a outra, tirando da minha experiência, buscando sozinha mesmo e até com os colegas, nas conversas, nos lamentos que a gente faz, comenta as dificuldades. (Safira).

Eu procuro aplicar aquilo que eu aprendi. Alguns professores também, na maneira que eles ensinavam, eu procuro ver isso. (Diamante).

Eu aprendi muito, mas, não sobre a EJA porque não tinha, mas a gente vai lendo uns livros, vai vendo o que é melhor pra eles, do que eles gostam e ficam desmotivados porque muita gente começa e não volta depois do meio do ano, fica sempre um turma muito pequena e isso desanima os outros, então faço tudo pra eles não desistirem, vou criando jogos, coisas mais manuais. (Ametista).

Eu procuro aplicar aquilo que eu aprendi né, mas, adaptando a realidade daqui, da EJA, porque é assim mesmo, agente não pode trazer e aplicar do jeito que vem da faculdade. Mas, a gente trabalha muito também a partir do que já testou, já fez e deu certo, e vai aumentando as ideias. (Turquesa).

A experiência docente se adquire com a prática em sala de aula, onde vivenciamos várias situações que nos proporciona a uma formação mais sólida. A cada dia nós aprendemos mais e é esse amadurecimento que nos favorece trabalhar melhor com os nossos alunos. (Esmeralda).

As necessidades da prática pedagógica vão, aos poucos, construindo um repertório de experiências testadas e validadas no cotidiano do professor. São essas experiências que forjarão, juntamente com o arcabouço pedagógico geral da formação do professor, um referencial teórico pedagógico específico da EJA, o que trataremos no item a seguir.

4.3.4 Os saberes experienciais e sua influência sobre a prática pedagógica na EJA

Como já tratamos no item 4.2, os saberes experienciais são considerados pelos nossos interlocutores como a base de sua prática pedagógica. Ao assumirem isso, manifestam sua percepção de uma formação inicial que não deu conta da modalidade e ao mesmo tempo da produção de saberes que emergem das necessidades cotidianas da sala de aula.

Ao considerarmos que a produção de saberes experienciais vai lapidando o professor em relação ao contexto de sua prática pedagógica, afirmamos que é na prática pedagógica que o professor se forma enquanto profissional-professor, ou seja, a prática é um dos lugares da formação continuada do professor.

Para Scaramussa e Álvaro (2006), a educação continuada pode ser vista sob três enfoques. O primeiro é o do processo informal e espontâneo de formação, que tem como objetivos formar para a cidadania e é manifestada mediante uma consciência da prática do professor e das experiências vividas no seu cotidiano. O segundo enfoque é o do professor em busca de atualização, uma vez que percebe que sua formação não corresponde a todas as suas necessidades, que reconhece a temporalidade dos saberes, sua dinâmica, suas especificidades em relação ao contexto social, assim, diante do novo, o professor se lança em busca de novos conhecimentos. O terceiro enfoque é o da relação teoria e prática, em que o professor diante da realidade de sua prática pedagógica, observa, registra, avalia, busca compreender os fenômenos e age de forma sistemática. É uma práxis pedagógica, cujo resultado em auto formação se materializa no trabalho coletivo tanto com os alunos, quanto com os demais atores envolvidos.

Compreendemos que os saberes experienciais necessitam de uma base teórica, uma vez que segundo Fontana (1997) as teorias representam um acúmulo de conhecimentos, que uma vez sistematizados, funcionam como lentes através das quais percebemos a realidade. Deste modo, a falta de uma base teórica sólida, a falta de lentes que contribuam na análise, interpretação e compreensão da prática, deixa o professor numa situação em que “[...] corre o risco de reproduzir a pedagogia tradicional [...]” (SCARAMUSSA; ÁLVARO, 2006, p. 6) em prática, mesmo quando acredita está realizando um trabalho reflexivo e contextualizado.

Podemos observar nas falas de nossos interlocutores um esforço para a compreensão da EJA, bem como a utilização de suas experiências como base para seu trabalho, como relatara as falas a seguir, quando perguntados: “De que forma os conhecimentos que você tem adquirido na sala de aula da EJA, têm influenciado sua prática?”:

Em tudo, porque você vai vendo o que dá certo, o que é mais fácil deles entenderem, porque a gente conversa muito. É pra conversar mesmo, pra dizer o que pensa de uma notícia, de uma coisa que aconteceu. (Diamante).

Eu penso no que já fiz, nos poemas que escrevi, que eles fizeram, nas coisas que deram certo e de como eles reagiram, se se interessaram, se não. Eu busco hoje, um ensino prático, por exemplo, eu faço passeios com eles pelas redondezas da escola, no entorno, aqui mesmo por perto. Aqui tem exemplos para trabalhar a matéria que já fizemos em outros anos e obtivemos um bom aproveitamento para eles verem como as coisas estão mudando ligeiro, a paisagem, as funções e realizamos um trabalho no bairro. (Ônix).

É nisso, na possibilidade da gente não cometer os mesmos erros, de fazer o que deu certo, de aprender com outros colegas. Ai a gente vai muda, acrescenta, vai renovando, né. (Turquesa).

Em tudo, né, como eu disse, a gente aprende aqui, é muita coisa! Então cabe mesmo a nós aprendermos, meio que na prática, ali, no dia-a-dia mesmo, sabe? Então a gente pega o que já fez, se deu certo, se o aluno gostou, se a aula foi legal e vai aperfeiçoando. (Turmalina).

Praticamente em tudo. Como eu já disse antes, a gente aprende é na EJA mesmo, porque tem até umas reuniões para os professores de EJA, mas, é sempre num horário que não dá pra ir, porque tudo mundo dá aulas em outros lugares, e é difícil mesmo. Acho que teria que ter algo por escola, no horário do professor. A coisa fica solta demais e não tem como o professor fazer isso, a secretaria podia ver como fazer por escola, ficaria mais fácil para o professor. Quanto à pergunta, sobre como influencia, utilizamos como referencia o que já foi feito e que deu certo, que teve mais

rendimentos, porque o rendimento é muito baixo, se a gente for comparar com o regular. Um ou outro aluno se destaca, aprende com mais interesse. A prática mesmo que é a referência para o trabalho. (Quartzo).

Como podemos perceber Diamante, Ônix, Turquesa, Turmalina e Quartzo lançam mão de suas experiências para falar em duas direções. A primeira direção é a verificação do que deu certo ou errado, utilizando essas experiências para evitar que esses mesmos erros sejam cometidos. A segunda direção refere-se à percepção que tiveram do nível de envolvimento e aprendizagem dos alunos.

Inferimos a partir dessas percepções reveladas pelas falas dos professores que os saberes experienciais produzidos por eles ainda estão, à luz de Freire (1996), desarmados e ingênuos.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito de fala, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (p. 38).

Assim, um saber experiencial que é utilizado sem reflexão, sem procurar identificar porque deu certo, porque não funcionou, provoca uma prática pedagógica repetitiva. Para Freire (1996) é a reflexão, é olhar crítico sobre a prática que pode melhorar a prática, pois esta será sempre um processo de tomada de decisão.

A fala de Ágata e Opala enfatizam o saber experiencial que se relaciona ao conteúdo, à sua ministração, à reação do aluno de aceitação ou não, de participação ou não. As falas desses interlocutores sinalizam uma preocupação com as sensações que o conteúdo passa, e que ele precisa ser bem visto, bem recebido, porque precisa ser aprendido. Assim, aprender o conteúdo que está sendo repassado, transferido, passa a ser o principal objetivo do professor ao utilizar suas experiências e não que o aluno compreenda, inter-relacione, contextualize, se aproprie desse conhecimento de forma consciente e significativa.

No tratamento, na forma de dar o conteúdo e até no entendimento das diferenças que a gente tem que se acostumar. O aluno da EJA é muito livre, falta muito, desiste fácil e muitos não têm um norte, sei lá, um norte, sabe? Um objetivo que faça com que eles se interessem, se esforcem. (Ágata).

Na forma de dar as aulas, de falar com os alunos, de chamar atenção, de escolher conteúdos, às vezes antecipar ou voltar uma matéria para ver se aprendem melhor alguma coisa que ficou. Outras vezes de parar para explicar mais [...]. Eu penso que posso fazer alguma coisa que já fiz antes. (Opala).

Para Freire (1996, p. 49), “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa [...] pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras”. Deste modo, não existem fórmulas prontas, mas experiências postas à crítica e colocadas a serviço do professor e do aluno no ambiente escolar, produzindo possibilidades de ações.

Para nossa interlocutora Pérola e Safira, o saber experiencial se relaciona com a prática pedagógica espontaneamente, no tempo, através do tempo e do próprio esforço do professor, com quase nenhuma base teórica:

Como eu já falei, aqui a gente vai vendo o que funciona, vai sentido o comportamento, as notas, a participação. Quando é que flui melhor, que assuntos eles se sentem mais animados. Acredito que com o tempo, com a experiência, o professor vai adquirindo um ritmo mais adequando de dar aulas, vai aprendendo os meios mais apropriados, vai ganhando confiança também e fazendo um trabalho mais seguro. Não sei, assim, se esse é o sentido, mas, é isso que eu acho. (Pérola).

Eu cometo menos erros, com certeza. Eu, como te falei, tento ser mais próxima deles, porque é isso que funciona mais. Eu aprendi muito mais... até porque como na faculdade você não vê isso, fica muito difícil ser professor até que você junte alguma experiência, seja fazendo, seja observando os outros. (Safira).

Essa percepção de que a relação entre os saberes experienciais e a prática pedagógica são espontâneos, que se dá com o tempo, é, de certo modo, uma forma de dizer que a prática é auto instrutiva, que basta. Entretanto, como já nos posicionamos em outros momentos neste trabalho, a prática e teoria são indissociáveis (VEIGA, 2008), portanto, a prática e os saberes deles decorrentes não são obra do acaso, não são autoexplicativas, ao contrário, exigem compreensão da ação dos diversos atores que compõem o cenário da prática e essa compreensão necessita de base teórica, e, esta por sua vez está impregnada de valores, de concepções filosóficas, de visão de homem, de educação entre outros.

Portanto, o ritmo, a segurança, os recursos, os meios didáticos, a forma de se relacionar com os alunos, não são obra do tempo, mas de uma tomada de decisão baseada na reflexão teoria-prática que exigem do professor um posicionamento.

Compreendemos que a prática pedagógica por ser uma prática social, não pode se deter no professor e no aluno como únicos atores do processo educativo, faz-se necessário encampar as múltiplas dimensões da prática pedagógica, como a metodologia, a avaliação, a concepção de educação e de escola e a relação professor e alunos numa reflexão mais ampla.

Entendemos que por não terem uma disciplina específica em sua formação inicial que lhe desse uma base teórica, os professores da EJA demonstram certa resistência ou mesmo despreparo para executarem uma transposição didática entre o que aprenderam, em termos de didática mesmo, nos seus cursos de licenciatura, com a realidade da EJA e que lhes ofereça fundamentos para uma prática pedagógica mais crítica e que leve em consideração a sua própria atuação e não apenas em relação ao aluno.

Reverendo meus conceitos de ensinar e aprender, de ensino e aprendizagem, repensar posturas, metodologias, técnicas. (Topázio).

Me tornando uma profissional mais dedicada, preocupando-me não só com aquisição de conhecimentos, mas também, com o conhecimento empírico dos alunos. (Esmeralda).

As falas de Topázio e Esmeralda já fazem uma indicação de que existe uma preocupação com esse todo de atores da prática pedagógica. Nas falas desses interlocutores, percebemos uma preocupação com a relação ensinar-aprender, com a necessidade de dedicação à docência, com o respeito necessário aos saberes do aluno, características que nos remetem a uma prática pedagógica reflexiva, a uma produção consciente dos saberes experienciais e sua utilização de modo crítico e não apenas na direção dos alunos, mas, prática do próprio professor.

4.3.5 A prática pedagógica diante das especificidades da EJA

A especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino ocorre a partir do entendimento de que os seus sujeitos e o contexto social onde ela acontece possuem características peculiares, próprias, que não se adequam completamente a nenhum outro campo pedagógico existente, e que, portanto carece de um conjunto articulado de saberes que orientem a prática pedagógica dos professores que nela atuam, ou seja, não basta uma simples transposição didática da educação infantil; é necessário um desligamento, uma construção nova que leve em consideração não apenas as questões relativas à aprendizagem, mas, o seu sentido a partir de seus sujeitos, das condições sociais, dos saberes que eles trazem para a sala de aula e da motivação de aprender. (ARROYO, 2006).

O que procuramos entender ao perguntar aos nossos interlocutores: “Mediante sua prática, quais as principais diferenças da EJA em relação às outras modalidades?” é como o professor da EJA percebe a diferença entre esta e as demais formas de ensino regular.

O que apuramos através das falas nos mostra que o professor tem consciência das especificidades, das diferenças, entretanto, não estabeleceu ainda uma forma sistemática de lidar com ela sem que seja a partir de uma comparação com a educação infantil ou com a educação de adolescentes e jovens fora da modalidade. As falas dos interlocutores se direcionam para sete componentes diferenciadores: 1. A relação com o conteúdo, atividades e material didático; 2. A relação com o trabalho; 3. O pragmatismo; 4. Do tempo e ritmo de aprendizagem; 5. O relacionamento professor-aluno; 6. Ausência da família a quem o professor possa recorrer; 7. Relação institucional (aluno-escola/ coordenação-professor) mais flexível

A relação com o conteúdo, atividades e material didático é mencionada várias vezes. Para os professores da EJA, os conteúdos além de diferentes, pois constituem-se de uma seleção, são insuficientes para que o aluno dê continuidade aos estudos em outra modalidade.

Na EJA os conteúdos são diferentes, são menos. Parecem serem escolhidos por serem mais fáceis. Os alunos do regular pode-se trabalhar mais conteúdo, tem mais tempo, fazem os trabalhos, na EJA os trabalhos que funcionam são os que fazemos na sala de aula, fazendo junto. Quando

passamos uma atividade pra fora, complica. Já não faz. Eu acho que também os livros não são adequados e só agora tem, porque já trabalhamos sem livros, tendo que escolher eu mesmo o melhor jeito, o conteúdo programado, a linguagem mais adequada. O livro que está sendo usado agora, eu ainda não acho que seja o melhor, é diferente da realidade. (Ônix).

O aluno do diurno estuda mais, é mais interessado e faz mais as tarefas do que os daqui da noite. A matéria é reduzida o tempo é menor e ainda assim não aprendem, não se interessam é meio complicado. Fico pensando se eles vão continuar depois que saírem daqui, se têm condições de competir com os outros, porque é tudo reduzido e mesmo assim ainda não dão conta e não é por falta de esforço dos professores não. O tempo de estudo da EJA é muito curto, é metade do regular... onde é que ficam os outros conteúdos que eles não viram? Eu me pergunto às vezes, e ainda tem muita dificuldade mesmo assim. (Opala).

O conteúdo é uma seleção, não é tudo que a gente dá no regular, os alunos também são muito diferentes, eles não têm a mesma preocupação, pelo menos a maioria, o tempo também é menor e isso é bem complicado, mas, temos que ver que é outra modalidade e tem que ser vista mesmo assim. (Ágata).

As matérias, assim o que a gente dá de assunto é menor, mas, mesmo assim, ainda parece muito pra eles. Eu fico preocupado, porque quando eles saírem daqui vão enfrentar um mercado de trabalho, um vestibular, que não leva em consideração se o aluno veio da EJA ou do ensino regular. (Quartzo).

Tem também a questão dos conteúdos, que a gente não dá tudo como é no regular. Tem também o fato de serem dois anos em um, fica muito corrido e se correr eles não alcançam, então tem que ter paciência. Acho que é aqui na EJA que a gente vê isso. Tem também o fato de não termos os mesmos eventos, é meio separado, eles não gostam de nada muito junto. (Turmalina).

O conteúdo, o tempo do curso, a liberdade dos alunos também maior. A forma de dar aulas tem também que ser diferente, o livro didático é mais compacto. De tudo, o público é o que mais se difere. (Pérola).

É importante ressaltar que os professores percebem a diferença do conteúdo, tanto na quantidade, quanto no aprofundamento dos assuntos e há uma preocupação com a continuidade dos estudos desses alunos no regular pelo receio de eles não “darem conta”. Por outro lado, é também importante observar que, como sinalizou Quartzo “ainda parece muito pra eles”, isto porque, segundo a percepção do professor, o Aluno da EJA estuda menos que o aluno do diurno.

Essa diferença de tempo dedicado ao estudo foi percebida por Diamante e Ônix nas seguintes falas:

Acho que a principal diferença é o tempo que eles têm pra estudar. Às vezes o aluno nem trabalha, mas não acha tempo. Pode ser que seja o da EJA mesmo, porque eu dou aula no regular e eles participam mais e fazem as leituras. Às vezes pra eles lerem um texto eu fico do lado, vou ajudando, criando uma estratégia mais interessante. O aluno precisava participar mais, eu acho, ser mais ativo na sala. (Diamante).

Às vezes, eles migram sazonalmente, no tempo do arroz, de capinar, ou irem viajar para lugares mais distantes, tem essa preocupação em explicar porque não veio, porque não estudou. O aluno jovem parece que não está nem aqui, fala muito, tem mania de brincar, que incomoda os mais velhos. (Ônix).

Para esses interlocutores os alunos da EJA não se relacionam com o estudo da mesma forma que o aluno das outras modalidades. Essa diferença é atribuída, em parte, ao fato de serem trabalhadores. Entretanto, cabe salientar que também é levantada a questão se essa forma de lidar com os conteúdos seja também parte da cultura da EJA, ou seja, os alunos mesmo aqueles que não trabalham não estudam, talvez porque sabem que o professor dará tempo para fazerem as atividades em sala, ou simplesmente porque se vêem como alunos especiais.

Outro aspecto relacionado às especificidades foi o pragmatismo:

O aluno quer aprender logo e rápido, se não ele vai embora e não volta. Porque também é muito difícil a decisão de vir pra escola, então tem que ter resultados, ler, escrever, isso tudo logo. (Ametista).

Segundo Freire (1996) ensinar exige uma compreensão prática da realidade. Não se trata de aprender somente aquilo que se vai usar, mas aprender o que se vai usar para aprender a aprender (DELORS, 1990), ou seja, aprender a utilizar o que aprendeu, aprender para ter condições de, a partir do conhecimento primeiro, estabelecer pontes para novos conhecimentos na medida em que no trabalho, em casa, na família e nos demais aspectos da vida do aprendente vai requerendo, exigindo.

Uma possível explicação para esta visão do professor esteja talvez na sua formação, na ênfase à “[...] transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva aos conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica” (BRASIL, 2001 p. 21).

É necessário estabelecer conexões dos conteúdos com a vida prática, é necessário apontar uma direção, exemplificar, ajudar a construir um sentido, uma razão para o esforço na aprendizagem de conteúdos que, aparentemente, não têm conexão com a vida prática dos alunos, mas que são necessários para a construção de outros conhecimentos.

Quanto ao tempo e ao ritmo de aprendizagem, nossos interlocutores, sinalizaram uma diferença acentuada em relação a outras modalidades, como ilustra a fala de Topázio:

O ritmo de aprendizagem é mais lento, os alunos não conseguem acompanhar os conteúdos dos livros que são enviados para a EJA, o raciocínio é mais lento, alegam pouco tempo para fazer as atividades, para estudar, porque trabalham, têm muitas dificuldades em leitura e escrita. (Topázio).

É pertinente questionarmos: o que é um “ritmo lento” em EJA? O que faz com que os alunos não “acompanhem” o conteúdo? Embora não tenhamos as respostas, o arcabouço teórico, aqui mencionado através de vários autores, nos encaminham para refletir sobre como os conteúdos estão sendo ministrados. Neste caso, de levarmos em consideração a expressão “acompanhar os conteúdos” podemos inferir que os mesmos não são construídos, contextualizados, resignificados, logo, não fazem sentido para o aluno da EJA, pois, neste caso a modalidade não está levando em consideração as suas especificidades.

Outra percepção sobre as especificidades da EJA está relacionada à ausência da família a quem o professor possa recorrer.

Como eu já disse, a presença da família, o gosto por estudar, o tratamento com a gente também é diferente. Aqui ninguém manda, tem regras, mas, se a gente apertar muito eles saem. Então a gente tem que se preocupar com isso, criar um jeito. (Turmalina).

Nos chama atenção nesta fala, não apenas a necessidade de partilhar a responsabilidade do sucesso ou insucesso do aluno com a sua família, de encontrar um cúmplice, mas também nos chama a atenção o fato de as regras não serem cumpridas. A fala da interlocutora nos remete, inevitavelmente, à educação das crianças, sem o pai, a mãe ou responsável com que dividir responsabilidades, sem se sentir capaz de construir juntamente com os alunos uma aliança pela aprendizagem em que cada sujeito assuma seu papel de forma consciente, o professor parece abrir mão, não “apertar” muito para não correr o risco de perder, entretanto, “ganhar” neste caso, não significa aprender, apenas permanecer. Essa fala de Turmalina nos leva ao sétimo aspecto da especificidade da EJA apontado pelos professores – a relação institucional (aluno-escola/ coordenação-professor) mais flexível do que o da educação regular diurna.

Eu vejo que a EJA não é levada pelos dirigentes, pela secretaria, direção como uma modalidade de verdade, assim, como a do regular, com todas as exigências que tem pro aluno. O aluno da EJA é tratado diferente. É mais flexível e muitas vezes ele passa sem saber muito do conteúdo. (Turquesa).

O público, nossa, como é diferente. Eles não têm aquele compromisso de estudar, de agradar, só mesmo alguns, mas, muitos estão aqui para sair de casa, por bolsa, ou mesmo fugir até da família, sei lá. Tem horas que nem sei o que eles querem. Falta aquele sonho da criança, de ser alguma coisa... eu acho que eles nem acreditam, muitos, pelo menos, que isso aqui vai mudar alguma coisa pra eles, talvez seja isso. Eu acho também que o aluno passa, muitas vezes, sem aquela bagagem. (Amolite).

Muitas diferenças. A primeira delas é que aqui na EJA o aluno é mais livre, já não tem aquele temor de pai e da mãe, muitos já são pais de família, então não tem como apelar pra ninguém e eles sabem disso. A desistência é grande, principalmente depois das férias, no segundo semestre, pois alguns viajam. O livro, os conteúdos. Eu até tenho que fazer sempre uma adaptação, trazer umas coisas mais próximas deles. (Quartzo).

O público, com certeza. O público aqui é quem manda. No regular a gente, o professor tem força, aqui a gente fica meio refém deles, porque qualquer coisa é motivo para eles saírem. Você corre o risco de ficar só, então tem que conquistar o aluno de qualquer jeito. Não tem livro, não tem a família por perto para dar aquela força, não tem como cobrar mais e não tem também mesma cobrança por parte da secretaria como tem no regular. Sê pode ver que aqui não tem, até agora não veio ninguém fazer uma visita sequer, então eu não posso dizer que esse tratamento é igual ao regular, não é mesmo. Isso, tenho uma suspeita, vai refletir na qualidade também do aluno que sai daqui. (Safira).

As falas dos nossos interlocutores nos impelem a refletir sobre o rigor da EJA em relação ao tratamento dispensado por parte da SEMEDUC – NEJA, sobre os critérios utilizados para a promoção dos alunos (aprovação) e sobre a sensação e fragilidade e impotência do professor em relação à força do público.

Entendemos que, diante de uma modalidade de educação que, embora consolidada legal e socialmente, ainda não ganhou espaço em todos os cursos de formação inicial de professores, nem possui, no caso em estudo, uma formação continuada sistemática, nem um apoio institucional efetivo, cabe ao professor decidir que tipo de atitude tomar, e, diante da iminente desistência do aluno, no caso de uma maior exigência sobre hora de entrada e saída, entrega de trabalhos, permanência em sala e disciplina, o professor decide (por julgar que não há o que fazer), jogar o jogo dos alunos, e, contra seus próprios princípios deixar passar o aluno que não aprendeu. Assim, em parte decide porque não se sente seguro, noutra porque não quer perder o aluno e noutra porque não se sente amparado institucionalmente.

O conflito geracional é também apontado como uma especificidade da EJA. Como já dissemos anteriormente, a modalidade tem se rejuvenescido, e a ideia romântica de uma sala de aula composta por adultos silenciosos se choca com a realidade onde a maioria dos alunos é composta por adolescentes e jovens, que nada tem em seu perfil que se aproxime do silêncio.

É muito diferente porque eles tem “outra cabeça”, além disso, são gerações muito diferentes convivendo no mesma sala, o que é rico, mas, muito difícil. Os adultos mais velhos querem paz, tranquilidade e se interessam mais, tem responsabilidade, até avisam se vão faltar. (Ônix).

Observamos na fala de Ônix que, ao mesmo tempo em que reconhece a riqueza da mistura de geração, indica a dificuldade de convivência entre elas. Essa variedade de cultura, expectativas e faixa etária obriga o professor a conviver e gerenciar a convivência entre os sujeitos impondo-lhe uma nova demanda de saberes. Se por um lado o adolescente aprende mais rápido, segundo nossos interlocutores, por outro, se expressam através de conversas altas, com certa indisciplina. Assim também, enquanto por um lado o aluno mais velho é disciplinado,

assíduo e cumpridor de suas tarefas enquanto aluno, aprendem em um ritmo diferente, exigindo um esforço maior do professor na condução do ritmo da sala.

4.3.6 A abordagem dos conteúdos na prática pedagógica da EJA

A abordagem dos conteúdos está relacionada à forma como o professor ministra os conteúdos de sua disciplina. Isso remete à necessidade de considerar as vivências, os conhecimentos e a cultura dos alunos como base para uma aprendizagem significativa, ou seja, conferir significado aos conteúdos de forma que o aluno passa, a partir desse significado, a inter-relacioná-los e utilizá-los no seu contexto social.

A abordagem dos conteúdos, portanto, é onde os saberes do professor são postos em ação, revelando que conceito de aluno, escola, sociedade, conhecimento e aprendizagem, entre outros, o professor tem e como esses conceitos são colocados em prática na modalidade, se numa simples transposição didática ou na construção de um jeito novo de abordagem, se o professor tem seus conteúdos como certezas absolutas ou verdades transitórias, se valoriza a quantidade de conteúdo ou a qualidade da apreensão dos alunos em relação ao seu uso, ao seu significado na construção de outros conhecimentos.

Com o intuito de compreender a prática pedagógica do professor da EJA do segundo segmento, fizemos a seguinte pergunta: “Como ocorre a abordagem dos conteúdos da disciplina que você ministra na EJA?”

Trago poemas, trago notícias, faço perguntas. Procuramos conversar antes do conteúdo mesmo, da matéria. Eu uso muita coisa. Como falei, eu os levo para passeios, e procuro conquista-los. Fizemos no ano passado, agora nesse não deu, porque a gente vai ficando sem tempo e as coisas vão apertando, é um projeto que dá muito trabalho, o projeto quintal ecológico. Fui de casa em casa, visitar o quintal, ajudar a torna-lo útil, mostrar pra eles que dá pra aproveitar um pequeno espaço de uma forma mais racional, produzindo alguma coisa para eles mesmos, melhorando até a alimentação, a relação com a natureza. Entender que eles podiam fazer muitas coisas. Hoje eu passo e as pessoas me conhecem, me mostram o quintal é um projeto que eu pretendo fazer de novo, talvez até um pouco melhorado, mais maduro, mas, foi um marco pra eles. (Ônix).

Eu trago textos, textos pequenos, pra começar mesmo a falar. Geralmente um texto de autoajuda, de uma notícia... ai a gente conversa antes de entrar no assunto mesmo. O assunto às vezes fica dentro da conversa, sabe, é

mais assim que funciona. Só depois é que eu falo do que vamos estudar, até porque a Filosofia é pra isso mesmo, pra falar, pensar sobre as coisas. (Diamante).

Eu sempre começo com um conversa informal para depois ver o estudo, o assunto daquele dia. Se entrar logo, eles estranham. Professora, a senhora tá séria, o que foi.... eles observam tudo. Começo sempre conversando, valorizando o que eles falam e daí sigo pra frente, falando do assunto mesmo, porque meu interesse maior é que eles leiam, se eles leem ficam mais animados pras outras coisas. (Ametista).

Eu começo com um exemplo, explico para que serve, como usar e como é importante o conteúdo, depois vou ao quadro, leio com eles no livro e faço exercícios colocando exemplos que venham contribuir para a formação de uma consciência social sobre a realidade na comunidade local onde está inserido. (Opala).

Eu trago sempre um exemplo da realidade cotidiana, converso, às vezes falamos sobre assuntos até que até parece não ter muita relação com a disciplina, mas, que me dá um meio de chegar ao assunto pretendido, como forma mesmo de despertar alguma coisa neles, de se interessarem, para não ficar aquela aula tão distante, provar que a Geografia é bem prática, que está presente na vida deles. (Topázio).

Eu leio, explico, dou exemplos relacionando com eles, faço exercícios. (Ágata).

Eu trabalho aqui nessa sala. Os alunos gostam de informática, mas, sentem falta da internet. Eu coloco cada um no computador, quando tem mais aluno que computador a gente junta em dupla e dou orientações, eles gostam muito porque é o que tá na moda, muitos frequentam "lan house", outros têm pouca intimidade, mas, no geral é tranquilo. (Turquesa).

Eu trago textos dentro dos assuntos que são para serem ensinados. Geralmente, eu faço uma coletânea de textos, porque não tem livro de Filosofia. Então a gente mesmo seleciona e monta as xerox. Eu leio com eles, eu pergunto o que eles acham, eu procuro envolver. Mas, alguns não entendem esse tipo de aula, acham que é só conversa. Principalmente os mais velhos, eles querem escrever, querem assunto. (Amolite).

Eu procuro conversar, ver se eles têm algum conhecimento naquilo que vamos fazer. Eu sempre começo com uns exemplos do cotidiano, um problema, explicando como é usado, pra que serve, só depois abordamos a visão do livro. (Quartzo).

Eu leio no livro, eu explico o assunto, falo da importância. Eu também trago uma notícia, um assunto que tenha ligação com o assunto, aí eu leio, eles leem e a gente fala, discute. Não é sempre que eles falam, falam assim do assunto, mas quando falam é legal, dá pra refletir assim, bem mesmo. Depois eu passo os exercícios do livro, passo outros se o tempo der. É assim. (Turmalina).

Eu começo fazendo uma introdução do assunto, falando no geral, faço perguntas sobre o que eles sabem, uso um recurso, uso o livro e vou dando a aula assim. Como em ciências a gente tem muito conteúdo e nem sempre dá para fazer uma relação muito grande com eles, as imagens ajuda, a tv ajuda. Eu busco uma interação, a participação deles, a atenção. (Pérola).

Eu sempre leio um texto para começar a discussão, conto uma história, faço um pergunta, procuro saber o que eles sabem daquilo que vamos falar e só depois entro mesmo no assunto. Essa introdução é tudo, é para eles se interessarem. (Safira).

As falas de nossos interlocutores são marcadas por expressões nos encaminham para uma prática pedagógica reflexiva, que leva em consideração o contexto social, a cultura do aluno, os seus saberes, como: “conversa informal”, “pergunta”, “exemplo da realidade deles”, indicando uma participação, uma interação com o aluno. Entretanto, é necessário considerar que no item acima (4.3.3) esses mesmo professores discorreram sobre o distanciamento dos alunos, sobre a não participação, o desinteresse, o que nos leva a outra questão: afinal, como é que de fato os alunos estão se relacionando com o conteúdo? Se os professores abordam os conteúdos segundo o que relataram, esses alunos são participativos, pois não há conversa sem a interação do outro, não há discussão sem o outro.

Podemos, a partir dessa contradição, identificar que existe um discurso afiado quando se trata da prática pedagógica do professor e outros, igualmente prontos, quando se trata da forma como o aluno se porta, e, nesse contexto, a imagem que se forma ao aluno pouco atento, desligado, desinteressado, com dificuldade de aprender, como ritmo lento.

A fala que se diferencia das demais a de Ônix que, além de falar sobre o que faz, diz como faz, apresenta resultados, faz análise sobre seu trabalho e identifica pontos que precisa melhorar. Essa reflexão não é vista com a mesma profundidade nas outras falas.

É pertinente salientar que existe nas falas dos interlocutores uma angústia velada, uma consciência de que ainda não chegaram a um estágio de mobilização dos alunos. As falas enfatizam o “eu” e não o “nós” na construção da abordagem dos conteúdos, falta a resposta do aluno, por isso mesmo, no discurso desses professores é assim porque o aluno não participa, e não porque, de algum modo, a

abordagem precisa ser construída de forma diferente da referência sociocultural que eles trazem da educação infantil, da educação regular diurna.

Isso nos remete ao fato de que a abordagem é apenas uma das diversas faces da prática pedagógica. Quando o professor trabalha o conteúdo da disciplina, ele está no seu *habitat*, pois, segundo o item (4.1.1) que versa sobre a formação inicial do professor os professores destacam a aquisição e domínio dos conteúdos como o grande papel da formação inicial, ao passo que em relação aos saberes é a experiência que se destaca, ou seja, uma vez que o professor domina o conteúdo, se considera apto para ministrar na EJA, quando chega à modalidade e percebe a diferença em relação ao que esperava e a realidade posta, inicia um processo de experimentação, de textos, de busca por uma prática que alcance as finalidades da EJA, que o auxilie no seu cotidiano.

Nesse professor de construção dos saberes experienciais vão se destacar, de acordo com as falas de nossos interlocutores, a necessidade de aprender a se relacionar com esse aluno que consideram livres demais, com poder demais, de forma que consigam repassar os conteúdos que consideram importantes. E é nessa busca que se deparam com outra especificidade, o aluno quer que o conteúdo tenha significado prático, quer saber para que serve, assim o professor da EJA é convidado e encontrar relações, a contextualizar, a encontrar articulações, sentidos, a extrapolar os limites de sua disciplina, a encontrar novos caminhos, de interdisciplinarizar, o que falaremos mais amiúde no tópico a seguir.

4.3.7 Contextualização e interdisciplinaridade na prática pedagógica da EJA

A partir do arcabouço teórico que lançamos mão, entendemos como contextualizar enquanto a atividade do professor de situar o conteúdo no tempo e no espaço, criando, desta forma, uma base para a problematização e como interdisciplinaridade a atividade de relacionar os saberes disciplinares e curriculares entre si de forma que resulte em saber próprio, significativo, um saber que o educando tenha condições de explicar, de utilizar, de ressignificar produzindo novos saberes.

Partindo desses conceitos é compreendemos que a contextualização dá ao aluno o entendimento de “onde” e “quando”, enquanto a interdisciplinaridade

fornece pistas de “como” e “porque”. Portanto, a contextualização e a interdisciplinaridade são indissociáveis, são dinâmicas, são temporais, são locais, pois para que ambas existam, o educador precisa utilizar a realidade concreta e local para alçar voo ao abstrato e distante, numa relação onde concreto e abstrato se completam.

Essa visão contextualizada e interdisciplinar exige um redimensionamento do enfoque disciplinar, pois o professor aprender na sua formação inicial a prezar pela aprendizagem do conteúdo da sua disciplina e não do conjunto das matérias, bem como aprendeu que é na prática do trabalho, da utilização da formação escolar que o aluno vai encontrar o sentido nos conteúdos que aprendeu. Deste modo, antes mesmo de chegar ao aluno, o professor necessita romper com esses paradigmas, precisa superar a fragmentação, encontrar sentido de sua área no conjunto das demais, o que implica numa resignificação da sua própria formação.

Para compreender como ocorre o processo de contextualização e interdisciplinaridade, fizemos a seguinte pergunta aos nossos interlocutores: “Ao abordar os conteúdos você tem a preocupação de contextualizá-lo? Como isso ocorre?”

Com certeza. Eu busco até falar sobre o que eles viram na televisão, sobre as notícias, eles falam mais quando já sabem alguma coisa do assunto, alguns dão “verdadeiras aulas”. Contextualizar é muito importante porque é assim que eles têm uma noção de como usar, que isso é que o adulto quer, usar logo o que aprender, saber pra que serve, é tudo logo, pelo menos para os mais velhos. (Ônix).

Como eu já disse, eu converso antes, uso os textos. Sempre procuro saber como eles estão, como foram de semana, o que estão aprendendo, se estão gostando o jeito de ensinar, acho que eles gostam desse relacionamento, de ouvir. Eu procuro fazer essa ligação de como eles precisam pensar para decidir, da importância de refletir sobre as coisas, antes de fazer, de falar. Isso é muito difícil para os mais novos. (Diamante).

Como eu disse, a gente conversa muito, tem que ser assim, para eles se soltarem, criarem uma ligação com a gente, com a escola, com o estudo. Eles vão sair da minha sala e vão para outra, então precisam estar bem prontos, pra não desistirem. (Ametista).

Eu falo de como eles são usados, como os alunos podem utilizar na vida. Alguns conteúdos não dá pra fazer isso, né, então eu falo que é importante para a compreensão de outros assuntos que eles usarão no futuro. Trabalho temas sociais de abrangência nacional e interesse local. (Opala).

Sim, eu sempre achei que tem que ser assim o mais próximo da realidade possível, até porque o aluno da EJA quer ver sentido logo naquilo que está vendo, estudando. Então eles ficam dizendo: Para que estudar isso? Isso não tem nada a ver, não serve [...] tem que haver essa aplicação: conteúdo x realidade x experiências vividas (Topázio).

Procuro apresentar os conteúdos falando e como eles são usados, para que servem, como ele vão precisar deles em outras disciplinas e na vida deles como um todo. (Ágata).

Sim, eu procuro fazer sim. (Turquesa).

Eu sempre pergunto o que eles sabem daquele assunto, eu deixo que eles falem, apelo mesmo para a participação deles. Eu leio o texto, deixo que eles leiam, quando querem. Eu falo de notícias relacionadas ao assunto, procuro fazer uma ligação com a vida deles mesmo. (Amolite).

Claro, eu dou exemplos, pergunto pra eles. Agora eles já têm um livro, ficamos muito tempo sem ter, assim um específico, mas, agora tem, mas, o livro tem que trazer para a realidade deles para fazer algum sentido, eu costumo trazer exemplos do cotidiano. (Quartzo).

Eu falo que está acontecendo no mundo, das tecnologias, da necessidade do Português, como nossa língua. Falo que é importante, que tem peso em todo concurso. Se o texto do livro dá abertura para falar deles, como alunos, da vida deles, eu dou espaço. (Turmalina).

Sim, com certeza. O aluno da EJA tem necessidade disso, de saber para que serve. Eu faço perguntas, falo dos noticiários, da cidade, dos assuntos mais próximos de nós. (Pérola).

Procuro dar, assim ênfase aos assuntos mais atuais, mais do que está na mídia, um caso aqui da cidade. Faço sempre perguntas colocando o aluno no lugar do personagem, pra ver se eles entenderam. Assuntos assim, mais do dia-a-dia, despertam mais. (Safira).

Sim. Tenho a preocupação de mostrar para os alunos a importância da aprendizagem na vida prática de cada um, citando exemplos de como determinados conteúdos, principalmente a leitura e escrita são importantes em suas vidas. (Esmeralda).

Observamos que a contextualização e a interdisciplinaridade é uma unanimidade nas falas de nossos interlocutores. Para designá-las utilizam expressões de uso corrente entre os professores em geral, como: dialogar, fazer perguntas, trazer para a realidade do aluno, trazer para a vida prática, entre outros. Compreender a importância de contextualizar o conteúdo em relacioná-lo com

outros campos do saber é imprescindível para o sucesso na EJA, pois, o jovem ou adulto tem clareza do que busca na escola.

Essa clareza, que geralmente se relaciona com o mundo do trabalho, portanto, é também nele e nos demais aspectos da vida social do jovem e do adulto que o professor deve buscar conexões para a o conteúdo disciplinar implica em responder com o contedismo, em construir situações didáticas eficazes e significativas baseadas na compreensão de um todo social, numa reflexão sobre a realidade que implica na atualização constate do professor em relação às metodologias, às tecnologias, a própria sociedade como um todo.

A contextualização e a interdisciplinaridade caminham, deste modo em duas direções; numa, impele o professor a conhecer o aluno e suas aspirações, o mundo que o cerca e as suas constantes transformações; noutra, exige do professor o respeito pelo que o aluno compreende da realidade e como ele lida com os fatos, criando um ambiente de produção coletiva de conhecimento onde em um momento ele é protagonista e noutra, é o aluno que assume esse papel.

4.3.8 Os recursos didáticos na prática pedagógica da EJA

Nossa intenção neste item é compreender como o professor da EJA se relaciona com os recursos didáticos e qual o papel destes em sua prática pedagógica. Para nos guiar neste sentido, fizemos a seguinte pergunta aos nossos interlocutores: “Quais são os principais meios didáticos que você utiliza nas aulas de EJA?”

Eu uso livros, mapas, trago textos às vezes. Já fizemos alguns trabalhos aqui que ficaram muito interessantes, que os alunos se envolveram, como por exemplo: Confecção da Carta Enigmática, mural com mapas, documentários, filmes, fotos em jpg. Eu uso o quadro também, é basicamente isso. (Ônix).

Textos, música, notícias... juntando uma apostila elaborada pelos professores da rede municipal e coordenação. Em relação ao conteúdo de Filosofia o que está faltando é o livro didático, como prioridade nas disciplinas, como as demais. Não invalida de o professor de usar outros recursos apropriados no momento oportuno. E para a modalidade. Afirimo que a Filosofia está na grade curricular, mas, não está como prioridade no material didático, como português. (Diamante).

Eu trabalho com livros, com textos, com recursos diversos, o quadro, papel, trago cópias às vezes, depende do eu vou trabalhar. (Ametista).

O quadro, o livro, e outros recursos. (Opala).

Utilizo os recursos que a escola dispões (mapas, globo, tv, dvd, vídeos), notícias (revistas), livro didático e outros recursos que eu posso adquirir-los ou produzi-los de acordo com as necessidades e os conteúdos analisados. (Topázio).

O livro e o quadro. Utilizo a relação entre os exemplos concretos que o próprio educando vivencia na própria sala de aula. Exemplo: número de objetos existentes na sala e formas geométricas. (Ágata).

O computador mesmo. (Turquesa).

Textos, notícias, algum capítulo de livro. Eu seleciono e trago pra eles. Uso também o quadro para anotar questões. (Amolite).

Eu uso o quadro, de vez em quando uso algum material de fora, ainda não dá pra usar a internet, porque falta um técnico do laboratório, utilizo filmes, slides, material concreto. (Quartzo).

Eu trabalho muito com o livro, porque eles não leem em casa, se eu não der conta dele na sala, não ajudar a ler, fica por isso mesmo. Eu também trago textos de casa, coisas diferentes, mas, o livro eu tento ver todo. Imagens e poemas também eu uso, é pra dar uma quebrada, uma diferença que eles gostam. (Turmalina).

Eu trabalho com o livro, com filmes, com a tv mesmo – as notícias, se assunto pede, eu trago uma notícia, se pede uma imagem eu acho importante pra chamar a atenção. Uso o quadro, escrevo, explico, eu procuro diversificar o máximo. Nem sempre a gente consegue tudo, mas tem que tentar. (Pérola).

Livro didático, TV, Data-show, Quadro, Paradidáticos. (Esmeralda).

Observamos nas falas que o livro didático é um dos materiais de maior influência na EJA. A nosso ver, ele deve desempenhar o papel de suporte teórico ao aluno e de uma possibilidade didática ao professor.

O Ministério da Educação – MEC, a partir da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, garante acesso ao livro a todos os alunos da modalidade. Anualmente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE envia para as Secretarias de Educação o Guia dos Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro

Didático da Educação de Jovens e Adultos – PNLD/EJA e cada colegiado das escolas que possuem a modalidade discutem e escolhem a coleção de livros que irão trabalhar no ano seguinte de acordo com o que, sob sua análise, melhor se adequa à realidade de seus alunos. Uma vez que a escolha acontece, são feitas as solicitações e os livros são entregues nas escolas, e conseqüentemente aos alunos.

O livro didático é, portanto, o único recurso que todos os alunos têm em comum. Entretanto, cabe ao professor o encaminhamento de sua utilização, uma vez que tenha clareza das possibilidades e dos limites que ele apresenta, enriquecê-lo mediante a contextualização e a interdisciplinaridade.

Como cabe ao professor determinar o papel do livro didático, percebemos que os interlocutores vão somando outros recursos a ele, como mapas, filmes, revistas, recortes de jornal, texto, outros livros, passeios entre outros. Assim, o livro didático funciona como uma base para os conhecimentos a serem construídos em cada etapa e não como uma cartilha cujo uso linear e descontextualizado, retira o significado e a vida da dinâmica educativa.

Podemos observar também, que os professores que não dispõem de livros, não estão satisfeitos com essa situação, como no caso da Informática e Filosofia, uma vez que julgam trabalhoso a elaboração de “apostilas” a serem utilizadas em substituição ao livro e aqueles que o possuem sinalizam a falta de contextualização do livro em relação à realidade local, mostrando o distanciamento entre o contexto onde o livro foi produzindo, e, portanto, retrata com mais detalhes e o contexto social, neste caso do nordeste. Isso nos remete a outra discussão – a do papel ideológico do livro didático, uma vez que se constitui em um veículo de informações visto de um determinado lado, de um determinado grupo social, em um universo onde coexistem diversos interesses políticos, ideológicos, econômicos e culturais. Assim sendo a preocupação e o cuidado no uso do livro didático se justifica e exige do professor uma visão crítica da realidade, sem a qual pode cair no erro de reproduzir preconceitos e visões distorcidas da realidade, como ratificam Silva e Carvalho (2004, p. 3):

Podemos compreender melhor este caráter do livro didático, enquanto difusor de preconceitos, a partir da compreensão de que nossa sociedade é fortemente marcada pela divisão de classes, onde as classes ou grupos dominantes, ou seja, aqueles que detenham o poder de falar do e sobre o “outro”, determinam as idéias que estão prevalecendo nas “narrativas” e

“discursos” presentes nos textos dos livros didáticos, assim como, as representações, concepções e significados que estão sendo difundidas nestes livros na escola.

Partindo dessa perspectiva, torna-se ainda mais clara a necessidade do professor da EJA fazer uma constante avaliação de sua prática pedagógica, da utilização do livro didático, da condução do momento de discussão de seus conceitos e preconceitos, que nos remete, mais uma vez à formação inicial e continuada desse professor, uma vez que sua atuação marcará a visão do aluno sobre a realidade que o cerca e da qual faz parte.

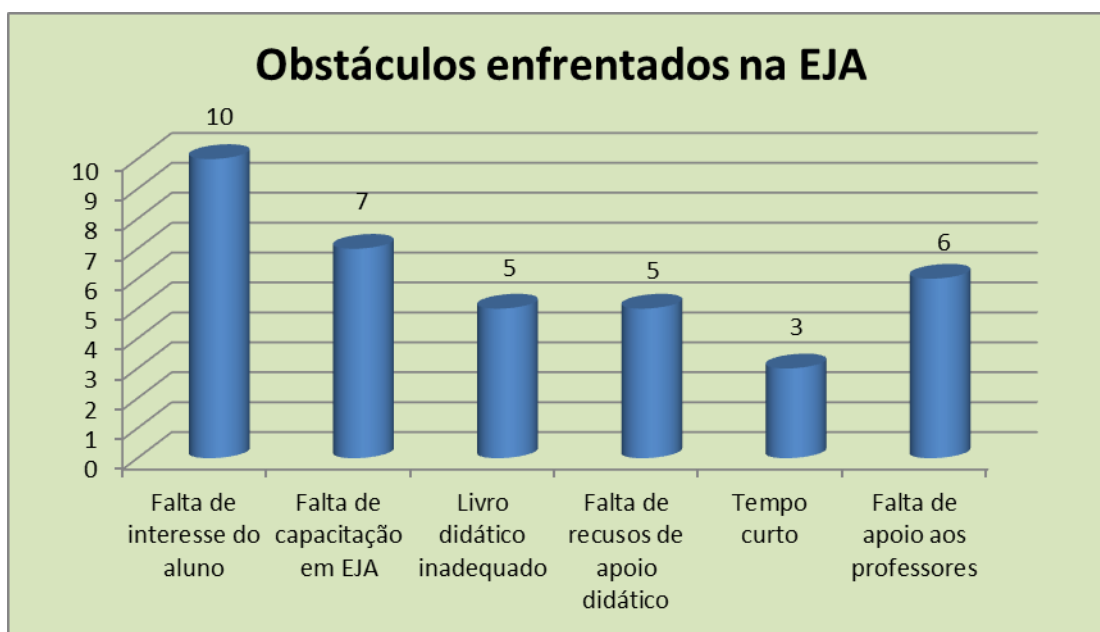
4.3.9 Obstáculos enfrentados na prática pedagógica da EJA

A educação ocorre, como enfatiza Pinto (2003), em um caráter histórico-antropológico, logo, ela é um processo, um fato existencial e social, um fenômeno cultural, portanto, depende do conceito de homem que a sociedade em que este vive constrói e dissemina, depende dos propósitos que ele estabelece para a educação.

É a partir do que essa sociedade estabelece como objetivo para a educação que os professores estabelecem os seus próprios objetivos, e é a partir desses objetivos construídos em parte pela formação, em parte pela experiência, em parte pelo instituído social (MOURA, 2008), que ele analisa e julga a si próprio e aos outros.

Com o intuito de identificar, sob a perspectiva do professor da EJA, quais os principais entraves da modalidade, perguntamos aos nossos interlocutores: “Quais os obstáculos que você se defronta ao exercer a docência na EJA?” As falas evidenciaram uma profusão de obstáculos que podem ser mais bem compreendidos com a tabela abaixo:

Gráfico 13 – Obstáculos enfrentados na EJA



Fonte: Pesquisa direta (agosto a novembro/2011)

Como podemos perceber, três aspectos lideram a lista de queixas dos professores: falta de interesse do aluno, falta de capacitação e falta de apoio. Dentre esta a falta de interesse do aluno é a grande campeã, como ilustram as falas a seguir:

Eu nem diria obstáculo, mas, problema mesmo, a falta de interesse do aluno, a falta de motivação, também o material didático mal elaborado, falta de material e recursos para se trabalhar. (Ônix).

Acho que a motivação interesse do aluno é um grande obstáculo, se ele não se interessa fica difícil, porque já é mesmo difícil pelo falta de base. Pra completar o tempo é muito curto, mesmo com assuntos resumidos, porque o aluno da EJA só estuda, no meu ver, na própria escola. Acho também a secretaria poderia dar mais apoio, mais recursos, mais materiais e formação também, pra gente não ficar tão sobrecarregado, umas novidades de como ensinar, uns recursos, isso seria bom, mais presença no sentido de apoio mesmo, ao professor. Enfrentamos muitos desafios como metodologias aplicadas em sala de aula que motive nossos alunos, a permanecer em sala de aula. (Opala).

A falta de interesse do aluno é grande e até deixa a gente meio sem saber o que fazer às vezes. Acho que também falta uma capacitação específica por parte da SEMEDUC. A gente chega na EJA sem saber como atuar nela. Trabalhar na EJA exige uma formação específica uma disciplina na universidade voltada para essa modalidade, uns treinamentos que fosse, seriam muito úteis para os professores não ficarem soltos. Eu acho que parte dos resultados negativos da EJA devem ser atribuídos a isso. O

professor da EJA não tem uma formação específica, não tem apoio, só há pouco tempo vieram livros (que nem são adequados), precisa ter uma linguagem mais simples, com exemplos mais conhecidos deles. Tem assuntos que não tem nada com eles. É isso que eu acho, o professor fica sobrecarregado sem um apoio, sem uma estrutura, sem um profissional capacitado para nos orientar. Tudo isso melhora muito o trabalho do professor. (Topázio).

O principal mesmo é a falta de uma qualificação constante pra gente, que dê ideais, que ajude a gente a ver outras possibilidades, de como manter o aluno motivado, aprendendo. Não é uma receita, mas umas opções, as vezes que está de fora, mas que já teve uma experiência em outro lugar, vê aquilo de maneira mais diferente, pode ajudar. Outra coisa é trabalhar com um público que por qualquer motivo falta e desiste também, depois das férias, então, é muito grande. A gente precisa assim de um incentivo, de uma ajuda, de formação. (Ágata).

O interesse dos alunos mesmo. O número de faltas que é alta. (Turquesa)

São muitos, os alunos que não querem mesmo participar, a falta de um livro, a falta de atividades fora da escola, que a gente não faz porque todos os alunos alegam que não tem tempo. A falta mesmo de uma capacitação na área da EJA, de uma atenção mesmo, por parte de todos, porque a EJA, eu vejo, é muito isolada, a gente não sabe por que, mas é muito diferente, o tratamento da educação mesmo. (Amolite).

Hoje, eu acho que é despertar o interesse do aluno da EJA pra essa aprendizagem mais significativa, mais perto deles, mais necessária mesmo. Que eles têm que está pronto para a vida. Outra coisa é não poder fazer um projeto, uma coisa nova, a gente até tenta, faz até, tenta incluir, fazer uma interlocução com os outros turnos, mas, tudo é mais difícil. Não tem aquele interesse. Uma formação faz falta para o grupo, porque o discurso, assim, o pensamento fica mais afiado, mais parecido, acho que as reuniões pedagógicas por disciplina não alcançam a EJA, isso dificulta, talvez, como eu falei já aqui, fazer um trabalho por escolas, com os professores da EJA da escola, para fazer dos alunos da escola, traçar uma estratégia fosse muito bom. (Quartzo).

Eles querem aprender logo, mas, não conseguem isso sempre. A gente fica fazendo tudo, motivando, ensinando, cuidando até, mas, falta ainda alguma coisa para melhorar, mais recursos, mais interesse, mais novidades, eu acho que é isso. (Ametista).

O interesse dos alunos é sério, a maioria não tá ligada no que está acontecendo. Eu sou firme e falo da importância, que tem respeitar o espaço da aula, os outros que querem escutar, geralmente isso funciona. Os conteúdos são menores, até porque o tempo é menor também, mas o livro não responde ainda à realidade, ainda está muito longe daqui do nordeste, das coisas que eles veem. Também não contamos com a família, e fica muito pesado para o professor. Acho que a secretaria poderia contribuir mais, fazer uma capacitação realmente, que significasse dar alguns estratégias, inovar, dá uma atenção maior para a modalidade e para os professores. Seria bom. (Pérola).

Os alunos não tem o mesmo ritmo. É muito devagar. Eles aprendem com certa dificuldade, não sei, assim, como explicar, mas, se você passa para eles lerem em casa, ninguém lê. Quando se pede para ler na sala, tem vergonha, ri. Não são todos, mas, a maioria tem dificuldade, tem gente que está aprendendo a ler só agora na 5ª/6ª série, então dificulta muito o trabalho, porque são vários níveis ali convivendo. Acho que a gente tem que ter mais apoio, mais estratégias para manter os alunos, mais assim, recursos, mais mesmo apoio. É só isso. (Turmalina).

O desânimo de alguns alunos. O fato de alguns alunos faltarem ou chegarem muito atrasados às aulas. (Esmeralda).

Eu não vejo muitos não, mas seria mais mesmo por parte do aluno que não está muito ligado mesmo, mas, acho que um livro pra dar um norte seria interessante. Mas, acho que a seleção também está boa, não tenho muito que falar não. Eu trabalho com eles tentando animar, que eles terminem o ano, mostro a importância. (Diamante).

Como podemos perceber, os obstáculos estão sempre entrelaçados uns com os outros, não são soltos ou isolados, são um conjunto. O professor percebe o desinteresse do aluno e o destaca como o principal obstáculo à modalidade, ao mesmo tempo, racionaliza reflete sobre sua prática e expõe sua fragilidade também – a falta de uma formação específica.

Isso se repete também em relação à falta de capacitação e a falta de apoio, as duas estão correlacionadas, pois têm como alvo a estrutura da instituição pública que gerencia esse processo. Da mesma forma, quando o professor enfatiza a inadequação do livro didático, ele também salienta a falta de recursos auxiliares que facilitem a sua prática, e quando fala que os alunos têm dificuldades para aprender ou que o seu ritmo é mais lento, também salienta que muitos ainda não sabem ler. Então não podemos separar um obstáculo do outro, pois, a nosso ver, são visões em perspectivas de uma mesma realidade.

Nos chama a atenção, porém, a fala de Safira:

Eu vejo muitos, eu vejo muitos mesmo, eu sinto que EJA ainda não é isso que a gente faz, se é isso, acho que o resultado tá bom. Mas não acredito assim, do meu coração, que isso, desse jeito dê resultados que durem, que façam diferença de verdade e acho até que eles, os alunos já sabem disso e alguns querem mesmo é isso, tudo fácil demais, para passar por passar. Acho que a forma como a EJA está hoje, assim, tão permissiva, é o grande desafio da EJA, é o que tem que mudar, se não o professor fica desestimulado e o aluno não se preocupa em estudar, porque vai passar de qualquer jeito. (Safira).

Para nossa interlocutora, o que ela vê e vivencia ainda não é a EJA que se pretende fazer, está aquém, está desviada de seus objetivos. Em sua fala deixa claro que a permissividade, que segundo ela, passa o aluno de ano, mas não garante que ele vá adiante, pois não aprendeu o que deveria e chama a atenção para a visão que o professor passa a ter de seu trabalho, um trabalho pouco valorizado, pois basta frequentar que passa, e isso, segundo ela, faz com que o professor fique desanimado.

O que percebemos nas falas nos leva a crer que o obstáculo que se esconde atrás das falas é o que Safira verbalizou – a valorização da modalidade a partir das práticas dos diferentes atores que dela fazem parte: é o aluno que necessita compreender o valor e o sentido do que está vivendo, é a instituição formadora que precisa incorporar a EJA em sua matriz curricular, é o professor que precisa se autoformar, é a SEMEDUC e o NEJA que precisam reformular seus objetivos e procedimentos, é a escola que precisa inserir os alunos da EJA nas atividades gerais da escola, é a coordenação que necessita gastar um tempo específico com os professores da EJA, respeitando as especificidades da modalidade no momento do planejamento e da avaliação das atividades, entre outros aspectos.

Deste modo, podemos inferir que o desafio está, na verdade, em perceber e trabalhar a EJA como modalidade, como campo pedagógico específico e não como uma extensão da educação regular diurna, pois, cada vez que o professor compara o aluno da EJA e a própria modalidade com a educação diurna, ele está na verdade tomando como parâmetro uma educação que não tem paralelo com a EJA, o que, a nosso ver, vai sempre resultar numa comparação injusta e, geralmente, pejorativa em relação à EJA, seja em relação à quantidade de conteúdo ou tempo menores ou a ausência da família. E, embora essa comparação seja inevitável, até pelo fato de ser uma modalidade nova quando comparada ao regular diurno, ela poderá ser mais bem analisada e compreendida se na formação inicial dos professores que atuarão na EJA ou não, houver conteúdos que possam contribuir na compreensão dos sujeitos da EJA e no contexto social onde ela se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho cujo objetivo foi investigar o processo de aquisição e mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da EJA na cidade de Caxias – MA tendo sido escolhido diante do grande incômodo que sentimos em relação à forma como EJA acontece na prática – numa realidade equidistante daquela preconizada nos documentos oficiais e nos discursos, tanto governamentais, quanto dos próprios sujeitos que constituem a modalidade.

Neste sentido é importante registrar que essa não é uma realidade específica do Estado do Maranhão ou da cidade de Caxias, sendo uma constante na própria história da EJA, marcada, como vimos neste trabalho, por movimentos de idas e vindas, pela descontinuidade, pelos projetos e campanhas desencadeados em parte pelo cenário internacional, em parte por projetos políticos de determinados governos em certos momentos da história, marcada como educação de segunda categoria.

Partindo desse cenário e, embasados teoricamente nos autores que versam sobre a temática, partimos para o campo de pesquisa, composto por quatro escolas municipais que oferecem a modalidade, realizamos a pesquisa e, como já expusemos anteriormente, podemos perceber a EJA a partir de seus professores e, assim inferir que:

O perfil identitário do grupo dos professores é marcado por uma maioria absoluta de mulheres, com idade entre 31 e 40 anos, com o tempo de docência na EJA entre 3 e 5 anos. Observamos também que nenhum dos professores teve em sua formação, qualquer referencia a EJA, seja através de disciplina específica, seja através de cursos de extensão.

Neste sentido, podemos observar que a formação inicial, por não contemplar a EJA enquanto modalidade de educação, deixou uma lacuna considerável no conhecimento desses professores e que a falta desse arcabouço teórico, tem, por vezes induzido o professor a uma simplificação do processo de aprendizagem do aluno, que, por via de regra é responsabilizado pelo seu próprio fracasso.

A lacuna deixada pela formação inicial, também induz o professor da EJA a uma constante comparação com a educação diurna, e, ao eleger este aluno como

parâmetro acaba por negar a especificidade do público que trabalha. Compreendemos que essa comparação presente nas falas de todos os sujeitos, tem, de certo modo, contribuído para um distanciamento do professor em relação ao aluno do ensino regular. Esse distanciamento pode ser claramente percebido na fala de nossos interlocutores, que, por via de regra, se referem aos alunos sempre com expressões, como: “esses alunos”, “os alunos da EJA”, “os alunos da noite”, “eles” e nunca utilizaram expressões que denotasse uma aproximação mais pessoal ou afetiva, como, “nossos alunos”, por exemplo.

Percebemos que os professores, por não terem tido um contato anterior, guardavam uma imagem ultrapassada do aluno da EJA. Eles esperavam encontrar alunos poucos jovens e muitos adultos e idosos e encontraram uma maioria esmagadora de jovens e adolescentes, poucos adultos e raros idosos. Esse choque de realidade também marca a fala dos interlocutores, que alegam surpresa e espanto diante do público cada vez mais jovem, e ao contrário do que esperavam – alunos obedientes e agradecidos encontram alunos reivindicadores, barulhentos e, segundo eles, se nenhum interesse em estudar de fato.

Os nossos interlocutores enfatizaram a necessidade de, pelo menos, uma disciplina no curso de formação inicial que desse conta da EJA, porém, mais que isso, revelaram, que, apesar de reconhecer a necessidade de uma formação na área, não frequentam ou frequentaram cursos de formação continuada, que, de algum modo, pudesse suprir a lacuna deixada pela formação inicial.

Ainda sobre a formação continuada, percebemos que não há oferta de cursos por parte da SEMEDUC-NEJA para os professores da área, e que as reuniões de planejamento mensal, que de algum modo poderia servir como espaço de leituras específicas, de debates, de socialização de experiências não são regulares. Na verdade, as reuniões não são regulares, acontecem durante o dia e os professores da EJA, que atuam no turno noturno, por estarem trabalhando em outras escolas, não as frequentam.

Consideramos, portanto, que a lacuna deixada na formação inicial continua aberta, salvo pelas experiências da prática de cada professor e que o impacto desse vazio teórico se torna um entrave para um olhar mais assertivo e, ao mesmo tempo, solidário para com o aluno. Consideramos também que o professor da EJA tem consciência da especificidade da modalidade, mas, falta-lhe

conhecimento teórico que embase sua prática, que lhe ofereça condições de aprofundar sua análise, seu discurso e sua compreensão da modalidade, o que acaba por induzi-los a comparações constantes, muitas vezes equivocadas, bem como a construção de saberes docentes específicos para a modalidade, quase que exclusivamente através da experiência.

Inferimos, através dos dados da pesquisa empírica, que os saberes dos professores da EJA se construíram na prática pedagógica, no dia-a-dia da sala de aula, como socialização incipiente de saberes entre os professores da modalidade, seja da mesma escola ou não. Esses saberes, conhecimentos advindos da prática, várias vezes foram enfatizados pelos interlocutores são mobilizados segundo as necessidades do dia-a-dia da sala de aula. Não percebemos em nossa pesquisa um movimento pró-ativo dos professores. A nosso ver, o professor da EJA vai reagindo às necessidades que surgem na prática pedagógica lançando mão de experiências já vividas, seja na EJA ou na docência junto a outros grupos.

Os saberes que o professor adquiriu na modalidade seriam muito melhor potencializados, se houvesse reuniões periódicas de socialização de experiências e planejamento, entretanto, o que vimos nos impele a uma compreensão de uma modalidade que está deixando para traz experiências ricas, que, se socializadas, refletidas coletivamente e sistematicamente, poderiam oferecer novas possibilidades à modalidade.

Acreditamos que pelo exposto acima, o isolamento das experiências dos docentes, a prática pedagógica da EJA em Caxias-MA tenha como principal pilar a experiência individual de cada professor. Para a maioria a experiência é “tudo”, não importando, a que preço essas experiências estão sendo adquiridas, de quantos erros foram cometidos até se chegar a uma “forma” de fazer, de quantos alunos evadem anualmente da modalidade. Entendemos que se a evasão na EJA chega a ter mais de cinquenta por cento dos alunos matriculados, é necessário rever seus conceitos de sucesso e insucesso. Assim, se a experiência é tudo, ela indica que existe uma necessidade de refletir sobre os rumos da modalidade.

Neste sentido, a questão da prática pedagógica se relaciona com a formação inicial a partir do resgate da imagem dos professores formadores de nossos interlocutores, é na ação prática desses professores, na forma como resolviam os problemas da sala de aula, na maneira como ministravam suas aulas,

como avaliavam, no jeito de se relacionar com os alunos que os nossos interlocutores pautam sua prática. Percebemos, assim, que não apenas lhes faltou disciplinas específicas da EJA, como também disciplinas pedagógicas que pudessem servir de base para sua prática. Inferimos também que a ênfase nos cursos dos quais participaram nossos interlocutores foi dada aos conteúdos, o que, de certo modo explica a necessidade de expressar quanto dominam os conteúdos e de como suas disciplinas são importantes para a vida escolar do aluno.

Podemos considerar que a prática pedagógica dos professores da EJA é quase que totalmente baseada na experiência, seja do próprio professor, seja dos professores que participaram de sua formação inicial.

Quando se trata da abordagem dos conteúdos na prática pedagógica, apuramos que sobrepuja a forma tradicional do ensino, em que o livro didático tem papel de destaque, embora muito criticado pela maioria dos docentes, que as atividades de classe são exigidas de forma individual e que há pouco resultado satisfatório na implementação de didáticas mais participativas. De acordo com nossos interlocutores, isso ocorre da parte do aluno, que demonstra interesse, que não estuda em casa, seja por falta de tempo ou interesse.

A interdisciplinaridade e a contextualização aparecem como elementos de grande relevância aos nossos interlocutores. Entretanto, não há, como já dissemos, um trabalho conjunto sobre os conteúdos; assim, cada professor apenas fala da relação do conteúdo com as demais áreas do saber, faltando, a nosso ver, um aprofundamento, que poderia acontecer mediante um planejamento coletivo da modalidade, sugestão inclusive, presente no material didático em uso.

Na questão recursos didáticos, reside, segundo nossos interlocutores, um dos maiores entraves da EJA, pois apesar do livro ser escolhido pelos professores, não se mostra adequado. Segundo as falas, falta contextualização, pois falam muito da Região Sudeste e deixa a desejar no que trata da Região Nordeste. Para complementar o livro didático, os professores lançam mão de recursos de apoio didático, como mapas, revistas, jornais, DVD entre outros, segundo o conteúdo ministrado.

Entre os obstáculos enfrentados na prática pedagógica da EJA, os professores destacaram a falta de interesse dos alunos, segundo eles, a principal causa de ausências e abandono. Destacaram também, a falta de uma formação

específica na área e ainda, a falta de apoio por parte dos gestores em todos os aspectos.

Concluída esta pesquisa, podemos inferir que as mazelas vivenciadas na EJA não são, infelizmente, exclusiva desta modalidade. Elas nascem, na verdade, na escola diurna onde, geralmente, se iniciam as experiências de fracasso destes futuros alunos da EJA.

Consideramos, também, que a formação inicial desses professores que atuam na EJA não pode, sozinha, ser culpabilizada pela escassez teórica sobre a modalidade. Apesar de ser urgente a inclusão de disciplinas relativas aos adultos nos cursos de licenciaturas, se faz necessária uma política pública de formação continuada desse professor ao longo de sua carreira.

Consideramos, ainda, que outros temas emergem da pesquisa ora concluída, como por exemplo, o processo de aprendizagem dos professores; o papel da autoformação e da formação continuada para o professor da EJA; o choque geracional e a sua repercussão no processo de aprendizagem dos alunos da EJA, bem como o papel dos gestores na socialização de práticas pedagógicas consideradas de sucesso no âmbito da educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRADE, Maria da Conceição Moreno de. **Saberes disciplinares e experienciais articulados em aulas de biologia**. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2007. Disponível em: <<http://www.pge.ufrpe.br/arquivos/teses2005/MCMA.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 93-102.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FREITAS, Dirce. A avaliação da educação básica no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394**, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/default.asp>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. CNE – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Brasília, D.F., 2000.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico-Social. **As desigualdades na educação no Brasil**. Brasília, Observatório da Equidade, jun. 2009 (Relatório de Observação n. 3). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 11, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000[a].

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino. Resolução nº. 015 de 25 de agosto de 2000. **Estabelece critérios e as formas de transferência de recursos financeiros às Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios**, 2000[b].

_____. Lei nº 9394 de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos**: Ensino Fundamental: Proposta Curricular: Primeiro Segmento [RIBEIRO, V. coord.]. São Paulo: Ação Educativa/ MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Desenvolvimento Profissional Continuado**: Educação de Jovens e Adultos/Parâmetros em Ação. Brasília: A Secretaria, 2002[a].

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, v. 01. Brasília: SEF/MEC, 2002[b].

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Antonia Edna. **Formação do docente alfabetizador**: revelando as exigências e os desafios. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_08.PDF>. Acesso em: 21 maio 2012.

_____. **O significado da reflexão na prática docente**. Revista Ibero-Americana de Educación. Nº 54, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na EJA**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Disponível em: <www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file_producao.asp?codigo.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

DELORES, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. O preconceito contra o analfabeto. **Boletim INAF**. São Paulo : Instituto Paulo Montenegro, n. 3, jun. 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00.00&ver=por&q_edicao=in_af_003#3>. Acesso em: 26 maio 2010.

_____. Balanço e desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

_____. Educação jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.38, p.367-391, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

_____. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 281-291.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FÁVERO, Osmar. Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 103-121.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da eja na contemporaneidade. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 151-164 jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/247>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários á prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Dirce. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2010.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GAUTHIER. Clermont. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2005.

GUIDELLI, R.C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos. 1996. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 1996.

HADDAD, S. A ação de governos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 35, maio-ago. 2007.

_____. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

_____. Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: Diversos Olhares que se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LETELIER, Maria Eugênia. Alfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico. In: Alfabetização: revendo o conceito e as práticas. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 3, Ago/1996. São Paulo: RAAB, 1996.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel i BOCH, F. (Org.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Kleiman.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

LINHARES, Célia. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: Um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Saberes e competência profissional: aspectos mediadores de desenvolvimento profissional docente**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_33_2004.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2012.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2033--Int.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

MACHADO, Maria Margarida. Processos de formação de educadores de jovens e adultos e os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 100-121.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-30, nov. 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/em_aberto82.pdf>. Acesso em: 11 maio 2011.

_____. **A Trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "Solidariedade"**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp>. Acesso em: 22 abr. 2011.

MALTA, Arlene Andrade. **A aprendizagem na educação de jovens e adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares**. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 18., 2005, Recife. Anais. Recife: UFBA, 2005. p. 19-22. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20aprendizagem%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2011.

MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro [et al.]. **A despretensiosa transparência do dizer: língua e Ideologia no livro didático**. In: Educare 2007, 12., 2007. Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-049-01.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

MEDEIROS, Régis. **Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/558.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. In: **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 11, n. 15, jul./dez. 2006 <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2015/revista%2015.pdf>

_____. **O ensino de ciências na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: EDUFPI, 2002.

MOLL, Jaqueline. (Org.); SANT'ANNA, Rita Mata Lopes. [et al.]. **Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga . **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade** , ano 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_4.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; MOURA, Elaine Cristina Carvalho. **Formação continuada na educação de jovens e adultos**: Reflexões sobre a diferença. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/170_279.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Edna Castro de. A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. In: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 122-142.

OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de. A especificidade da EJA, conceito, percepção e presença, na perspectiva dos professores do Proeja: um estudo de caso. **ATHENA Revista Científica de Educação**, v. 11, n. 11, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1278624669.PDF>. Acesso em: 03 abr. 2011.

OLIVEIRA, Sara Camargo Barreto de. **A formação dos professores em guaraniáçu**: a capacitação em serviço, O LOGOS I, LOGOS II E HAPRONT UNIOESTE. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedbropr/monografias/3turma/monografia_Sara.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 45-66.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 187-202.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, Genebra: 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>>. Acesso em 10 maio 2012.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Genebra: 2001. In **Pátio**. Revista pedagógica, nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12. Disponível em:<http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Articulação dos saberes-fazeres na EJa e na comunidade – padronagens possíveis. In: PINHEIRO, Rosa Maria (Org.); BARBOSA JÚNIOR. Walter Pinheiro (Coord.). **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. Natal: KMP, 2010.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. Disponível em : <<http://www.ufgd.edu.br/editora/catalogo/os-saberes-dos-professores-da-educacao-de-jovens-e-adultos-o-percurso-de-uma-professora>>. Acesso em: 04 maio 2012.

RIBEIRO, V. M. M. A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 184-201, 1999.

_____. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa junto a jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999b.

_____. **Ensino Fundamental de Jovens e Adultos:** idéias em torno do currículo. Seminário Internacional de EJA. São Paulo: MEC, 1996.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, n. 81, v. 23, p. 49-70, dez. 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil:** 1930 / 1973. 34 ed. São Paulo: Vozes, 2007.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana. (Org). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 163-168.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores.** Disponível em: <<http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/f6-rodrigues-pt.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. **Formação de professores de jovens e adultos e necessidades de aprendizagem.** 2002. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2002. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Regina%20Celi%20Delfino/Regina%20Celi%20Delfino%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 123-140.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos.** 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Católica de Goiás, Goiania, GO, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418108.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCARAMUSSA, Karla Rodrigues; ÁLVARO, Giselda dos Santos. A formação de professores em eja: teoria e prática - unidade em permanente construção. In: **VII Semana da Alfabetização, promovida pela Alfabetização Solidária, 2006.**

Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/st1-karlascaramussa_giseldasalvao_formprofs.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2012.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marainá Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Orient.); ALONSO, Mirtes (Org.). **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2003. p. 19-36.

SILVA, José Barbosa da Silva. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 103-122.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Professor de Ensino Fundamental: identidade em jogo**. 3. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Machado, **Representações e saberes de professoras que atuam na educação de jovens e adultos em escolas municipais de Santa Maria – RS**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/diss_veraluciamachado_08.pdf>. Acesso em: abr. 2012.

SILVA, Regina Celi Delfino da. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPB/CE, João Pessoa, PB, 2006. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Regina%20Celi%20Delfino/Regina%20Celi%20Delfino%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SILVA, Robson Carlos da; CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados**. 2011. 347f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/25549S>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

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

_____. **Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia**. In: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78-99.

SOUSA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes**

de Professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado, RS, 2005. [online] Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALIM, Rosangela Alves. Formação docente para e na educação de jovens e Adultos. Disponível em: <rosangela.valim@terra.com.br http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/773_433.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VILANOVA, Dulcilene Matias. **Informática como perspectiva mediadora no processo de evasão escolar no 2º ciclo do 1º segmento da eja no município de Caxias–Ma.** Disponível em: <<http://orientacaounivima2008.pbworks.com/w/page/8543042/3%20EVOLU%C3%87%C3%83O%20%20HIST%C3%93RICA%20DA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20NO%20ENSINO%20DA%20EJA%20-%20Dulce>>. Acesso em: maio 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DOCENTE

Caro(a) Professor(a),

Com o intuito de obter informações necessárias à realização da pesquisa: **“Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA”**, cujo objetivo é investigar como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da prática pedagógica da EJA de Caxias, solicito(a) participar voluntariamente desse estudo.

Caso concorde em colaborar com o referido estudo, solicito que responda o questionário inicial em anexo.

Antecipadamente conto com sua disponibilidade para novos contatos e maiores informações tendo em vista a relevância das mesmas na concretização da pesquisa aqui proposta.

Agradeço a atenção dispensada.

Suely Lima Chaves Oliveira
Mestranda em Educação

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL IDENTITÁRIO DO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO
PERFIL IDENTITÁRIO DOCENTE**

1. Dados pessoais:

Nome completo: _____

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária:

() entre 20 e 30 anos () entre 31 e 40 anos

() entre 41 e 50 anos () acima de 50 anos

2. Formação acadêmica

() Ensino Médio Ano de conclusão: _____

() Ensino Superior Ano de conclusão: _____

() Especialização Ano de conclusão: _____

() Outros Especificar: _____

3. No seu curso superior havia alguma disciplina específica sobre EJA?

() sim Qual a carga horária? _____

() não

4. Há quanto tempo você trabalha na EJA?

() menos de 1 ano

() de 1 a 2 anos

() de 3 a 5 anos

() mais de 5 anos

5. Através de que circunstâncias você iniciou o trabalho como professor(a) na EJA?

() convite da escola

() indicação

() disponibilidade de vagas

() imposição da escola/ Sec. de Educação

() escolha própria

() outra Especificar: _____

6. Qual(is) disciplina(s) você ministra na EJA?

7. Em quantas instituições de ensino você trabalha ministrando aulas na modalidade EJA?

Obrigada pela sua colaboração

Teresina (PI)_____/_____/2011

Suely Lima Chaves Oliveira
Mestranda em Educação

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Que representação você tinha da EJA antes que ser professor da modalidade? E qual representação você tem hoje?

2. Como você caracteriza o aluno da EJA em relação às expectativas que eles têm da educação escolar?

() aprender para empregar-se

() aprender para ter certificado

() aprender para a auto realização

() aprender para melhorar de vida

() aprender para recuperar o tempo perdido

() outra. Cite-a: _____

3. Como você analisa a visão que as pessoas (sociedade) têm da EJA?

() educação para quem não pode estudar antes

() segunda chance

() educação para pessoas mais velhas

() educação para trabalhadores

() educação regular normal

4. Você participou de alguma capacitação antes de iniciar seu trabalho na EJA?

() sim

() não

Se sim, cite algumas: _____

5. A(s) escola(s) em que você trabalha costuma realizar cursos de formação continuada especificamente para a EJA?

() sim

() não

Se sim, como eles acontecem e em qual periodicidade?

6. Como você relaciona a sua formação inicial com a sua prática na sala de aula da EJA?

7. Que saberes docentes você considera indispensáveis para a prática do professor de EJA? Como você mobiliza esses saberes?

8. Em sua opinião, qual o papel da formação inicial para o professor da EJA?

9. Qual a importância da experiência para a sua prática pedagógica?

10. De que forma os conhecimentos que você tem adquirido na sala de aula da EJA, têm influenciado sua prática?

11. Mediante sua prática, quais as principais diferenças da EJA em relação às outras modalidades?

12. Como ocorre a abordagem dos conteúdos da disciplina que você ministra na EJA?

13. Ao abordar os conteúdos você tem a preocupação de contextualizá-lo? Como isso ocorre?

14. Quais são os principais meios didáticos que você utiliza nas aulas de EJA?

15. Quais os obstáculos que você se defronta ao exercer a docência na EJA?

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Teresina-PI, 16 de setembro de 2011.

Ilmo. Senhor

Raimundo Nonato Correia

Diretor do Colégio Municipal Antonio Rodrigues Bayma

Caxias-MA

Senhor Diretor,

Venho pelo presente solicitar a autorização para realizar, na instituição de ensino dirigida por vossa senhoria, um trabalho de pesquisa vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, cujo tema a ser desenvolvido é: **“Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA”**, e cujo objetivo é investigar como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da prática pedagógica da EJA de Caxias. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa-descritiva, com utilização de Questionário Semi-estruturado – Perfil Identitário Docente e uma Entrevista Semi-estruturada para a construção dos dados. Os instrumentos de coleta das informações serão o Questionário e a gravação de áudio e a análise das falas dos professores durante as entrevistas individuais com os professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática.

O processo de construção dos dados será realizado em novembro e dezembro de 2011 e janeiro de 2012, após a aprovação pelo comitê de ética e, nos comprometemos em respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

Contamos com sua colaboração para que a pesquisa seja desenvolvida.

Atenciosamente,

Suely Lima Chaves Oliveira
Mestranda em Educação

- Autorizo a realização da pesquisa nesta Escola.
 Não autorizo a realização da pesquisa nesta Escola.

Diretor da Escola

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA”.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Telefone para contato: (99) 3421-2067

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que é apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI cujo tema a ser desenvolvido é: **“Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA”**, e cujo objetivo é investigar como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da prática pedagógica da EJA de Caxias. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa-descritiva, com utilização de Questionário Semi-estruturado – Perfil Identitário Docente e uma Entrevista Semi-estruturada para a construção dos dados. Os instrumentos de coleta das informações serão o Questionário e a gravação de áudio e a análise das falas dos professores durante as entrevistas individuais com os professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática.

O processo de construção dos dados será realizado em novembro e dezembro de 2011 e janeiro de 2012, após a aprovação pelo comitê de ética e, nos comprometemos a respeitar os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar participar do estudo ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará qualquer dano a você.

Não há benefícios diretos para o participante. Trata-se de análise de conteúdo das falas dos professores. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício, quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome e sim um código.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local: _____ Data: _____

Nome: _____

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Caxias (MA), ____ de _____ de 2011.

Assinatura da pesquisadora responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina - PI Tel.: (86) 3215-5734 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA”.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Telefone para contato: (99) 3421-2067

Local da coleta de dados: UIM Raimundo Nunes, UIM Antenor Viana, Colégio Municipal Antonio Rodrigues Bayma e UIM Antonio Edson.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados através de entrevistas individuais gravadas das UIM Raimundo Nunes, UIM Antenor Viana, Colégio Municipal Antonio Rodrigues Bayma e UIM Antonio Edson. Concordam, igualmente, que estas informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) _____ por um período de 06(seis) meses sob a responsabilidade da Senhora _____ . Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina,.....de.....de 2011.

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

APÊNDICE G – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Suely Lima Chaves Oliveira, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada “Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº. 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos no final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho da área de Educação da UFPI, que também será responsável pelo descarte dos

materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados no final da pesquisa;

- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais do sujeito da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, ___de_____de 2011.

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

Teresina, ____/____/2011