



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS:
UM OLHAR REFLEXIVO PARA O DESENVOLVIMENTO E O
APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE
MATINA-BA

Salvador
2015

MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS:
UM OLHAR REFLEXIVO PARA O DESENVOLVIMENTO E O
APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE
MATINA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Duques, Maria Luiza Ferreira

Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina - BA / Maria Luiza Ferreira Duques. – Salvador, 2015.

224f.

Orientador: Antônio Amorim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexo.

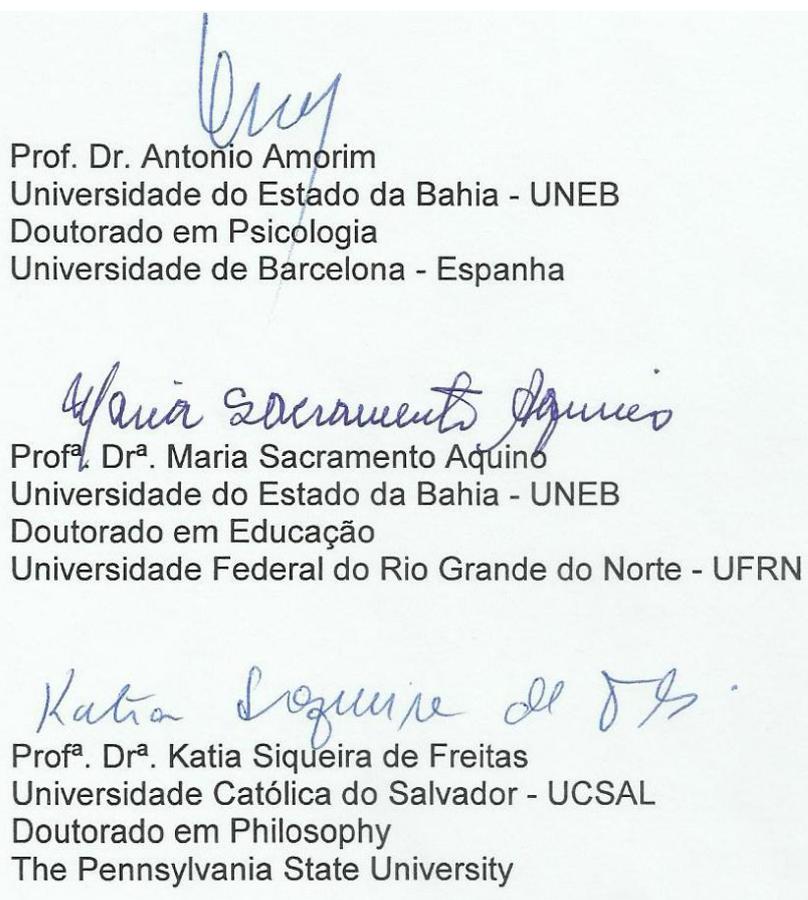
1. Professores - Formação. 2. Educação de adultos. 3. Alfabetização. 4. Prática docente.
I. Amorim, Antônio. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 370.71

MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS:
UM OLHAR REFLEXIVO PARA O DESENVOLVIMENTO E O
APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE
MATINA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós Graduação (*Stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional – MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 20 de agosto de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Aos educadores e às educadoras da Educação de Jovens e Adultos, ensinantes e aprendentes da educação e da vida.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que me incentivaram, algumas, entretanto, foram decisivas para a concretização desta construção. Irei enumerá-las, mesmo ciente que minha memória vai deixar de lembrar de pessoas que, de algum modo, também contribuíram para que os textos aqui concentrados interagissem em um mesmo espaço: esta dissertação.

Agradeço a Deus pela vida, coragem e pelos dons e condições que me levam à realização da atividade científica.

Ao meu pai Sinfrônio e a minha mãe Leide, pelo começo de tudo e pelo apoio de sempre;

Aos meus irmãos, Jane, Bruno e Mariano, pela constante presença e ajuda em todas as minhas empreitadas;

Ao meu querido Marcelo Silva, pela tolerância com meus dias de intolerância;

À pequena Maria Vitória, minha menina prima, que me mostra, dia após dia, a boniteza da vida;

Aos colegas de forma geral e a Edênio Farias, de forma específica, pelo convívio e constante presença durante a trajetória acadêmica;

Ao meu orientador, professor Dr. Antonio Amorim, com carinho e gratidão, pela orientação segura e cuidadosa, cujos ensinamentos me conduziram à produção desta dissertação;

À minha banca, composta pela professora Dra. Maria Aquino e pela professora Dra. Kátia Freitas, meu respeitoso agradecimento por todas as contribuições prestadas;

À coordenação, educadores e educadoras que atuam no Curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, por me fazerem acreditar em uma plena transformação social por meio da EJA;

A todos que compõem a gestão da educação municipal de Matina-BA, de modo mais amplo, e a cada um dos educadores e educadoras de EJA de modo específico, pela acolhida, incansável paciência e colaboração no fornecimento de informações imprescindíveis para o estudo;

A todos e a todas que colaboraram em silêncio para que essas palavras pudessem ser escritas e agora externadas por meio da leitura.

Os educadores da EJA 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 de morte. De sucessos e de 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 aprendizados. (BARCELOS, 2002).

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina, Bahia, 2015. 226 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas que transcende os limites da escolarização em sentido estrito já que ela abarca processos de formação diversos. No contexto em que nos inserimos, pensar na formação do educador de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a prática educativa e a formação inicial e continuada desses educadores, uma vez que não é possível prosseguirmos com o improvisado nos processos formativos de jovens e adultos, produto da fragilidade da formação destinada à modalidade. Neste sentido, este estudo teve como objetivo investigar as necessidades formativas dos educadores da EJA do município de Matina, Bahia, a fim de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos formativos de educadores e educandos. Para referendar o estudo, dialogamos com Freire (1977), (1996), (2001), (2005), (2007); Gadotti (2003); Ireland (2013); Torres (2009); Haddad e Di Pierro (2000); Amorim (2007); Machado (2000), (2001); Moura (1999), (2006); Soares (2006), (2007), (2009); Arroyo (2005), (2001); Charlot (2008); Tardif (2002); Pimenta (1999); Nóvoa (1992); Ventura (2012), dentre outros. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com delineamento no estudo de caso. Para coleta e produção de dados, lançamos mão da observação com registro em diário de campo e de entrevista semiestruturada com 08 educadores e 06 gestores da educação municipal que atuam junto à EJA. Para tratamento dos dados, recorremos à análise de conteúdo. O estudo revelou que os educadores, que em sua quase totalidade, possuem Licenciatura em Pedagogia, evidenciaram as carências formativas com foco nas especificidades da EJA durante seus cursos de graduação. Todos os participantes da pesquisa são efetivos no serviço público e possuem uma extensa jornada de trabalho semanal, intensificada pelo fato de que todos os educadores da EJA são, também, professores do ensino regular. Diante das dificuldades de atuação junto à EJA, os educadores revelaram que suas maiores necessidades formativas são necessidades relacionadas à prática docente; aos próprios educadores; à gestão da escola de EJA; ao currículo e à formação continuada, sendo que as necessidades correlatas à formação continuada foram enfatizadas como o maior empecilho para o desenvolvimento do trabalho na EJA. Percebemos que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida nas classes da EJA e as aprendizagens dos educandos. As necessidades formativas dos educadores implicam práticas ainda pouco articuladas às especificidades da EJA, o que conduz a uma limitação nas aprendizagens dos educandos. Os apontamentos do estudo indicam que incidir os olhares sobre a formação dos educadores, com propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos. Para isso, faz-se urgente a instituição de políticas públicas para a EJA, pois, apesar de todas as dificuldades vivenciadas, os educadores, diante de todas as limitações, ainda buscam individualmente ou de forma coletiva, os subsídios possíveis para a formação e para o desenvolvimento das práticas. É preciso, portanto, respeitar o trabalho desses educadores, pois eles se fazem educadores da modalidade e, por suas próprias experiências e práticas, constroem a docência na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Formação de educadores. Práticas docentes. Educação de Jovens e Adultos.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Training Youth and Adult Educators: a reflective look at the development and improvement of teaching practice in the city of Matina, Bahia, in 2015. 226 pages. Thesis (master's degree). Department of Education Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The education of youth and adults is a field of practice that transcends the boundaries of education in the strict sense since it includes various training processes. In the context in which we operate, think of the formation of youth and adult educator requires a close eye on the educational practice and the initial and continuing education of these educators, since it is not possible to proceed with improvise in the formative process of young people and adults , product of the weakness of training for the modality. Thus, this study aimed to investigate the training needs of adult education of educators in the city of Matina, Bahia, in order to develop actions that contribute to improving the quality of training processes for teachers and students. To reference the study, we dialogue with Freire (1977), (1996), (2001), (2005), (2007); Gadotti (2003); Ireland (2013); Torres (2009); Haddad and Di Pierro (2000); Amorim (2007); Machado (2000), (2001); Moura (1999), (2006); Soares (2006), (2007), (2009); Arroyo (2005), (2001); Charlot (2008); Tardif (2002); Pepper (1999); Nóvoa (1992); Ventura (2012), and others. The research was based on qualitative approach to design in the case study. For collection and production of data, we used the observation to record in a field diary and semi-structured interviews with 08 teachers and 06 managers of municipal education who work with the adult education. For processing the data, we used the content analysis. The study revealed that educators, which almost entirely possess Degree in Education, highlighted the training needs to focus on the specifics of adult education during their undergraduate courses. All survey participants are effective in public service and have extensive hours of weekly work, intensified by the fact that all teachers of adult education are also regular education teachers. Given the difficulties of performance with the Youth and Adult Education, educators revealed that his greatest training needs are needs related to teaching practice; needs of the educators; the management of adult education school; to curriculum and continuing education, and the needs related to continuing education were emphasized as the greatest impediment to the development of work in adult education. We realize that there is a close link between the training of teachers, the practice developed in the classes of adult education and learning of students. The training needs of educators involve poorly articulated practices to the specifics of adult education, which leads to a limitation in the learning of the students. The study notes indicate that focus the eyes on the training of educators, with proposals and concatenated actions to the precepts of the sport, it means improving the quality of education offered in adult education and thus promote the improvement of education and life of students. For this, it is urgent to establish public policies for adult education because, despite the difficulties experienced, educators, before all the limitations, still seek individually or collectively, possible subsidies for training and development practices. Therefore, we must respect the work of these educators because they are teachers of the modality, and their own experiences and practices, build teaching in adult education.

Keywords: Formation of educators. Teaching practices. Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Estruturação da Pesquisa	25
Figura 02- Caminho Crítico da Pesquisa	26
Figura 03- Localização do município de Matina-BA	69
Figura 04- Sistematização dos principais resultados da pesquisa	112
Figura 05- Dificuldades no aspecto curricular em EJA	128
Figura 06- Fatores que dificultam as condições de vida e de trabalho do educador de EJA de Matina-BA	132
Figura 07- Necessidades Formativas dos Educadores de EJA de Matina-BA	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos no município de Matina-BA, por dependência administrativa e localização (2011/2014)	70
Tabela 02- Nível Educacional da População Jovem, 1991, 2000 e 2010	71
Tabela 03- Nível Educacional da População Adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010	71
Tabela 04- Perfil dos (as) educadores (as) de EJA participantes da pesquisa	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Etapas para a organização da Análise de Conteúdo	41
Quadro 02- Análise de conteúdo por meio de legenda	42
Quadro 03- Dificuldades relacionadas à prática docente dos educadores de EJA de Matina-BA	124
Quadro 04- Especificidades dos Educandos de EJA de Matina-BA	144
Quadro 05 - Posturas e Práticas dos Educadores de EJA frente aos educandos	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFAMS-Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE-Conselho Federal de Educação
CME- Conselho Municipal de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFINTEA- Conferência Internacional da Educação de Adultos
CNS/MS- Conselho Nacional de Saúde
CRUB- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEJA- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENS- Escola Normal Superior
EPT- Educação Para Todos
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF- Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE- Conselho Internacional de Educação de Adultos
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs- Institutos Superiores de Educação
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAEs- Núcleos Avançados de Ensino Supletivo
ODMs- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONGs- Organizações Não Governamentais
PAR- Plano de Ações Articuladas

PAS- Programa de Alfabetização Solidária

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PEEJA- Plano Estratégico de Educação de Jovens e Adultos

PLANFOR- Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEN- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA- Serviço de Educação de Adultos

SEFOR/MTb- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME- Secretaria Municipal de Educação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOPA- Todos pela Alfabetização

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO	22
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO ABORDAGEM ADOTADA: CONCEPÇÕES E REFERÊNCIAS	22
2.2 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA	27
2.3 UNIVERSO E CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS SUJEITOS PESQUISADOS	28
2.3.1 Caracterização das Escolas Estudadas	30
2.4 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS	35
2.4.1 Entrevista Semiestruturada: Desvelando Significados Por Meio da Escuta Reflexiva	36
2.4.2 Observação: do Esforço da Busca à Possibilidade da Compreensão	37
2.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO ESCOLHA PARA O TRATAMENTO DOS DADOS	39
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS POLÍTICOS E FILOSÓFICOS	44
3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
3.2 CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE	56
3.2.1 A essência institucional e curricular da EJA do ponto de vista legal	59
3.2.2 As Influências das CONFINTEAS para a Política Nacional de EJA	63
3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MATINA	69
4 FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	76
4.1 ESTRUTURAS FORMATIVAS DE EDUCADORES	77
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EJA	82
4.3 ESPECIFICIDADES FORMATIVAS FRENTE AO PERFIL DOS EDUCANDOS DE EJA	89
4.4 NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO: O PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR	93
5 A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA: CONSTRUÇÕES E TESSITURAS DE SABERES E FAZERES	97
5.1 A ESPECIFICIDADE CURRICULAR NA EJA	99
5.2 PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS QUE SUSTENTAM A PRÁTICA DOCENTE EM EJA	101
5.3 OS SABERES DOS EDUCADORES DE EJA DAS ESCOLAS PESQUISADAS: DAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA	106

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	111
6.1 PERFIL DOS EDUCADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	113
6.2 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DE EJA	119
6.2.1 Necessidades relacionadas à prática docente em EJA	119
6.2.2 Necessidades relacionadas ao currículo da EJA	126
6.2.3 Necessidades relacionadas aos próprios educadores de EJA	131
6.2.4 Necessidades relacionadas ao apoio da gestão da escola de EJA	134
6.2.5 Necessidades relacionadas à formação continuada	136
6.3 O QUE REVELARAM OS EDUCANDOS DA EJA	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	149
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	163
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
APÊNDICE B- Roteiro para observação	172
APÊNDICE C- Roteiro para entrevista semiestruturada	173
APÊNDICE D- Proposta de formação em EJA	175
ANEXO	224
ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP	224

1 INTRODUÇÃO

Mediante as constantes modificações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais da atualidade, a escola tem sido pressionada a se adequar às exigências do mundo do trabalho, o que influencia diretamente os processos educativos ofertados. Com essas modificações, emergem novos desafios e a escolarização passa a ser exigência no mundo do trabalho, o que culmina no aumento da demanda da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A EJA, no processo histórico da educação nacional, configura-se como uma modalidade diferenciada, dado seu caráter distinto das escolas tradicionais noturnas.

Em função da deliberação legal por meio da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja 15 e 18 anos, respectivamente, as exigências passam a recair também em um ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo, uma vez que as mudanças no perfil de educando que a EJA vem recebendo, amplificadas pela sociedade em transformação, têm produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atingem diretamente o trabalho docente, já que o perfil do aluno do século XXI requer uma forma diferenciada de ensino. Disso decorre a necessidade de formação para os educadores que atuam na EJA.

É importante que a equipe docente esteja bem preparada e tenha a oportunidade de repensar a sua prática. O papel do professor é ampliado nessa nova configuração social, com demandas para além da transmissão do conhecimento. A ele compete promover situações de aprendizagem, ao ter a incumbência de agente social de mudança, para contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, afetivo, valorativo e crítico dos alunos, aquisições essas, decisivas para a vida contemporânea.

As novas exigências para/da docência se calcam no reconhecimento da legitimidade do saber, na competência relacional do educador, nos seus saberes, fazeres, na sua capacidade pedagógica. As competências necessárias para uma boa prática docente não se encerram no campo do discurso, pressupõem uma concreta vivência com situações que viabilizem a relação teórico-prática, uma relação ensinante-aprendente de abertura, cooperação, respeito e alteridade. Enfim, é importante que o professor estabeleça uma relação criativa e segura com o saber, consigo, com os outros, com as normas, com as práticas e com sua profissão docente.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do educador, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias.

Mediante essas constatações e por considerar a incipiência dos processos formativos dos educadores que atuam na EJA no país, de modo geral, e em alguns municípios, de forma específica, é que lançamos um olhar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina, Bahia. Este município, de acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), localiza-se na Região Centro Sul Baiana, a 810 km da capital Salvador. Sua população é de aproximadamente 11.145 habitantes, com economia baseada na agricultura e pecuária. Possui uma escola Estadual e oito escolas municipais, das quais três delas oferecem a EJA, uma na zona rural e duas na sede municipal. Este estudo ocorreu com os educadores de EJA dessas três escolas e partiu do princípio de que é necessário garantir as condições efetivas para a melhoria do atendimento desta modalidade educacional no município.

A alfabetização dos jovens e adultos está atrelada aos processos formativos dos educadores, processos esses que, no enfoque específico da EJA, estão cada vez mais escassos no cenário educacional. Há ainda a constatação de que as ações das universidades em relação à formação do educador de EJA são tímidas, agrega-se também o fato dos educadores do município de Matina, em sua grande maioria, serem advindos de sistemas de formação na modalidade a distância, muitas vezes dissonantes dos processos que privilegiam a EJA, bem como o acompanhamento das dificuldades manifestas por esses educadores no que versa sobre a prática docente voltada ao aluno de EJA. Isto tudo despertou as inquietações que desembocaram na necessidade desta proposta. Por isso, neste estudo, procuramos responder a seguinte questão-problema: quais são as necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina e seus significados para a formação escolar dos jovens e adultos?

Da questão maior, emergem outras indagações que perseguimos durante o estudo: quais práticas docentes subsidiam a atuação dos educadores da EJA do município de Matina? Como os educadores enxergam a própria prática docente no âmbito da EJA, de modo a contribuir para a formação de seus educandos? As reflexões compartilhadas pelos docentes podem ampliar os sentidos de suas ações e contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas práticas? Até que ponto essas reflexões incorporam processos de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade docente em EJA?

Partindo dessas inquietações, que constituem uma problemática enfrentada pela maioria dos professores do município, e por entender a importância de se pensar em alternativas que venham equacionar ou amenizar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no que se refere à formação e conseqüente melhoria da prática docente, foi que realizamos o estudo como possibilidade de contribuição com o contexto local. Neste sentido, este estudo

teve como objetivo geral investigar as necessidades formativas dos educadores da EJA do município de Matina, a fim de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos formativos de educadores e educandos. Como objetivos específicos, nosso intento foi diagnosticar o nível de formação dos educadores que atuam na EJA, em Matina, e analisar os reflexos da formação dos educadores na prática educativa; Compreender a prática educativa desenvolvida na EJA, mediante análise crítica do fazer docente e organizar propostas de formação para os educadores de EJA que atuam na rede pública municipal.

Após um levantamento situacional, mediante um diagnóstico da realidade local, ficou constatada a necessidade de uma iniciativa que promovesse a formação docente no sentido de orientação para o trabalho desenvolvido junto à EJA no município para, a partir daí, os educadores obterem as condições necessárias para realizar um trabalho mais significativo.

A EJA é um campo de práticas que transcende os limites da escolarização em sentido estrito, já que ela abarca processos de formação diversos, por meio dos quais podem ser incluídas iniciativas com vistas à qualificação profissional, ao crescimento comunitário, à formação política e a um sem número de questões culturais que repousam em outros tempos e espaços que não o escolar. Com isso, o educador da EJA necessita buscar uma prática social, compreender a realidade sociocultural do aluno, de modo a facilitar a aprendizagem do mesmo. Diante disso, é evidente a necessidade de obter uma análise sobre a formação do educador de EJA, sobretudo se considerarmos que é secular a prática de improvisação que permeia as ações da modalidade, essencialmente no que se refere à alfabetização.

No contexto socioeconômico, político e cultural em que nos inserimos, pensar na formação do professor de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a prática educativa e a formação inicial e continuada desses educadores, uma vez que não é possível prosseguirmos com o improvisado nos processos formativos de jovens e adultos, nem tampouco continuarmos tratando a EJA como se fosse uma prática extemporânea e passageira. A EJA carece de políticas públicas de atendimento, de formação e de ações com fins à sua reconfiguração, pois ela é um campo, ainda, em construção na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, de formação de educadores e intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os professores precisam ser ouvidos como agentes construtores da EJA, indicando possíveis caminhos a percorrer para reconfigurar a modalidade.

Na busca dessa reconfiguração, o conhecimento da prática docente do professor que atua no campo específico da EJA torna-se necessário para se compreenderem o tipo de ensino e as possibilidades de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Com base nessas percepções e por considerarmos o prévio conhecimento dos aspectos formativos que permeiam a atuação dos docentes do município de Matina, desenvolvemos o estudo visando promover processos formativos para os educadores e a consequente melhoria da qualidade da educação municipal.

Os educadores que atuam na EJA do município de Matina carecem de formação voltada para a educação de jovens e adultos e, como resultado disso, constata-se no município, além dos elevados índices de evasão por parte dos educandos, a sobrevivência de práticas docentes desconexas da realidade do aluno trabalhador e dos próprios princípios da EJA. Ocorre que os educadores do município em estudo vivenciaram muito pouco, em seus processos formativos, o entendimento da constituição da EJA, o que os tornam vítimas de um processo lacunar e, conseqüentemente, os fazem reproduzir uma atuação igualmente fragilizada, que não ressalta que a atuação deve considerar preferencialmente o educando.

A percepção das carências formativas por parte dos educadores de EJA nos conduziu a pensar em mecanismos que pudessem amenizar ou sanar o problema identificado. Nesse sentido, ao propor o desenvolvimento de ações que contribuem para reinvenção e ampliação dos conhecimentos dos educadores da EJA do município de Matina, alargamos o campo de discussão da EJA no município e contribuimos diretamente nos processos de formação em EJA, repercutindo, assim, na melhoria da formação de educadores e educandos.

O município de Matina, por ser eminentemente rural, apresenta uma parcela significativa de estudantes trabalhadores que não teria outro meio de escolarização, senão por meio da EJA. Garantir sentido e significado no trabalho docente através do oferecimento de formação assegura a melhoria da atuação profissional destes professores, rumo a processos bem mais eficazes de ensino e, sobretudo, assegura a permanência dos educandos que certamente se sentem melhor considerados nas suas especificidades. Alfabetizar a população adulta municipal por meio da EJA, que é para muitos a única via possível de acesso ao letramento, constitui um ganho não só para esses educandos, mas para a comunidade de modo geral que, aos poucos, irá aumentando sua participação social e se emancipando.

Por tudo isto, consideramos a relevância em se promover um processo de formação inicial e continuada para os educadores de EJA. E isto consiste também em resgatar a importância dessa modalidade e reafirmar a sua significância para a formação dos educandos, pois se constata o descaso para com a EJA, como se ela não fizesse parte da educação básica. Com isso, os educadores que atuam na EJA sentem-se desvalorizados profissionalmente, o que compromete a atuação docente.

Ao desenvolvermos um trabalho que considera o perfil dos educadores, buscamos colaborar com a melhoria da atuação docente em EJA no município, através da criação de espaços de formação continuada de educadores (as) e de construção e socialização de saberes, bem como da busca de parcerias com instituições de ensino superior como é o caso da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. O desenvolvimento do trabalho tem possibilitado a promoção da interação dialógica com a comunidade em vias de mão dupla, no sentido de incentivar, nos organismos sociais, a criação de políticas públicas de EJA para o município.

Convém ressaltar que, por meio deste trabalho, foi possível desenvolver tanto as funções sociais quanto científicas relevantes à formação, oportunizando, pois, um empreendimento de teorização da prática, de modo que a realização da ação conseguisse despertar, nos docentes, a importância da melhoria da formação. Diante disso, buscamos potencializar a construção de uma estruturação epistemológica para orientação dos processos de produção do conhecimento, com vistas à melhoria do desenvolvimento das ações educativas. A pertinência do estudo aparece na capacidade de educadores de EJA perseguirem os processos emancipatórios de formação, mediante a adoção de uma didática crítico-reflexiva, que considere o contexto histórico, social e político do educando.

As colocações apresentadas conduziram-nos a um percurso argumentativo organizado em momentos específicos. Após esta introdução, trazemos, no segundo capítulo, a metodologia adotada para a construção e análise dos dados do estudo. No terceiro capítulo, apresentamos a constituição histórica e os aspectos políticos e filosóficos da EJA; apresentamos ainda a configuração da EJA na contemporaneidade, os aspectos legais que permeiam a modalidade, as influências das CONFINTEAS para a política Nacional e Estadual e apresentamos a situação da EJA no município de Matina.

No quarto capítulo, fazemos a discussão da formação dos educadores de EJA, desafios, aspectos legais, questões relacionadas ao professor reflexivo, políticas voltadas à formação e a busca por uma formação focada nas especificidades da modalidade. Discutimos, no quinto capítulo, as práticas docentes, os pressupostos educativos que sustentam a atuação, os saberes dos educadores de Matina e a relação teoria e prática na construção da docência em EJA.

Apresentamos, no sexto capítulo, em consonância com os objetivos do estudo, os resultados alcançados. Neste sentido, enfatizamos as necessidades formativas dos educadores de EJA de Matina. Por fim, trazemos as considerações finais do estudo, não como um fechamento definitivo e inalterável, posto que os processos educativos são dinâmicos, assim como a atividade científica, sempre aberta à reinvenção.

2 PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO

Introduzimos este capítulo a partir do entendimento de que a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o pesquisador lança mão da observação e da reflexão sobre os problemas que enfrenta, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo, adequando-o à sua vida. Portanto, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para alcançar seus objetivos. Segundo Chizzotti (2001) criar objetos e concepções, avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar suas ações e ideias são fins subjacentes a toda atividade da pesquisa.

Organizamos este capítulo com a apresentação da pesquisa qualitativa como abordagem do estudo. Na sequência trazemos o estudo de caso como estratégia adotada, bem como o universo da pesquisa. Apresentamos, também, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e, por fim, a análise de conteúdo como escolha para o tratamento das informações.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO ABORDAGEM ADOTADA: CONCEPÇÕES E REFERÊNCIAS

No esforço empreendido para esta pesquisa, muitos foram os métodos empregados. As pesquisas no campo das ciências humanas normalmente seguem a linha qualitativa uma vez que ela “implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. (GONZÁLEZ, 2002 p. 05). Partimos, assim, do fundamento de que há uma íntima interdependência entre o sujeito e o objeto. O pesquisador é parte do processo de conhecimento e reflete os dados de forma a atribuir-lhes significado, o objeto, por sua vez, é dotado de significados, não se constitui em um dado neutro.

Nessa perspectiva, esta investigação se fundamenta nos pressupostos qualitativos, que consideram a dimensão e a interdependência entre sujeito e objeto no estudo do fenômeno social, possibilitando a utilização de uma abordagem interpretativa. A opção por esta abordagem se deu em virtude desta nos permitir acesso a temas íntimos e muito sensíveis para as pessoas pesquisadas. Esses tipos de temas também necessitam da criação de um vínculo com o pesquisador como condição para desenvolver a pesquisa. A melhor forma de ganhar confiança e segurança na relação com os participantes é, neste caso, estabelecer um diálogo

que leve os sujeitos a se sentirem confiantes, tornando-se abertos a participarem. (GONZÁLEZ, 2002).

De acordo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta de dados; os fenômenos podem ser mais bem observados e compreendidos pelo contato direto no contexto natural da investigação; apresenta um caráter descritivo, ou seja, os dados são produzidos em forma de palavras e imagens. Nesta perspectiva, “A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Desse modo, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o significado. Para isto, ela estabelece um diálogo com os informantes para melhor compreender suas interpretações e posições, averiguar equívocos, recebendo as informações pelas lentes daquele que fala. Assim, reitera sua importância na pesquisa, já que este tipo de abordagem se interessa pelo modo como os indivíduos dão sentido a suas vidas.

Mediante a percepção de que nos estudos qualitativos os dados coletados são predominantemente descritivos, quanto ao objetivo, esta pesquisa é descritiva, já que ela envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, privilegia mais o processo que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), os materiais obtidos por meio da pesquisa descritiva são ricos em descrições de pessoas, de situações, de acontecimentos; incluem transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Para esses autores, todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, desse modo, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema estudado.

Em nossos esforços para realizar a pesquisa, ainda que nossa investigação seja qualitativa, sentimos a necessidade, em certos momentos do estudo, de fazer uso de alguns elementos da pesquisa quantitativa. Por ser esta uma abordagem metodológica que procura quantificar os dados e, geralmente, aplica alguma forma de análise estatística, durante a análise de alguns dados ela se fez necessária como elemento de complementariedade aos instrumentos qualitativos. De acordo com Queiroz (2006), pesquisadores têm reconhecido que

a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica.

É interessante, portanto, tal como afirma Gunther (2006), que o pesquisador que busca a construção do conhecimento através da pesquisa, lance mão de formas complementares, e não isoladas, de utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa, adequando os métodos para a busca de respostas ao seu problema de pesquisa.

Mediante esta visão, constata-se que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, entendidas até certo tempo como antagônicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo se utilizadas de modo adequado na pesquisa.

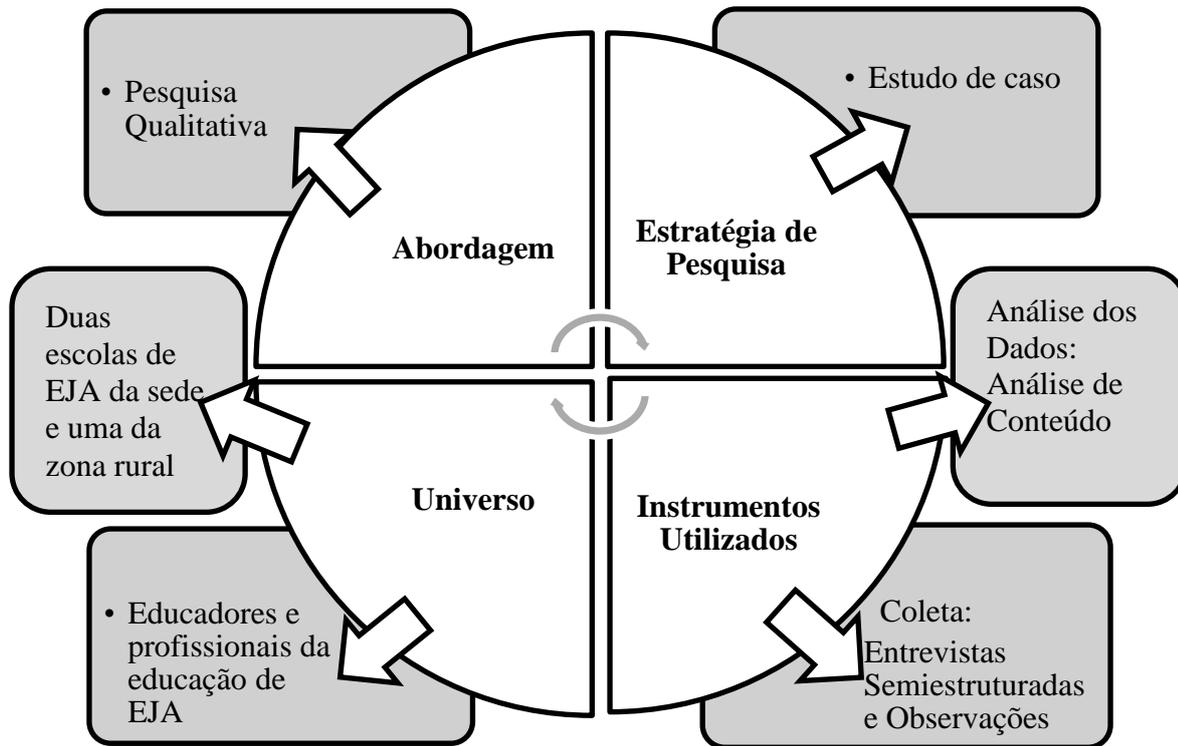
Por ter entendido esta possibilidade de complementaridade entre as duas abordagens, conseguimos identificar as melhores maneiras de incorporá-las ao nosso estudo. O uso da abordagem quantitativa se deu na perspectiva de uma colaboração ao entendimento de dados, uma vez que foi a pesquisa qualitativa que nos permitiu o conhecimento teórico e conceitual mais profundo do tema. Com base no entendimento de Gatti (2002), nos estudos sobre a educação e, nesse caso, sobre a formação em EJA, raramente o conhecimento pode ser obtido por pesquisas estritamente quantitativas. Isto porque esses tipos de pesquisas e análises são possíveis para uma parte dos aspectos da investigação, contudo, com alguns objetos de estudos, como as investigações acerca da educação e suas demandas, isso não é possível, pois certos controles não podem ser aplicados a seres humanos vivos em situações sociais em que estas se processam.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Esta estratégia de pesquisa vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido essencialmente ao seu potencial para estudar as questões correlatas à escola, à educação e suas demandas.

Antes de adentrarmos ao estudo de caso de modo mais aprofundado, julgamos interessante apontarmos as demais escolhas metodológicas já que elas serão discutidas de modo imbricado e com estreita articulação com a abordagem e estratégia de pesquisa.

Temos ciência que, ainda que a metodologia seja um caminho, uma estratégia, um percurso, em uma pesquisa científica, ela se configura também como uma construção por parte do pesquisador, na articulação com o objeto de investigação e suas fontes de dados. Percebemos, portanto, que é importante e necessário refletirmos sobre a trajetória de investigação. Ao partirmos dessa compreensão, estruturamos nossa pesquisa de acordo a abordagem, estratégia e caminhos metodológicos, tal como disposição na figura que se segue.

Figura 01- Estruturação da Pesquisa



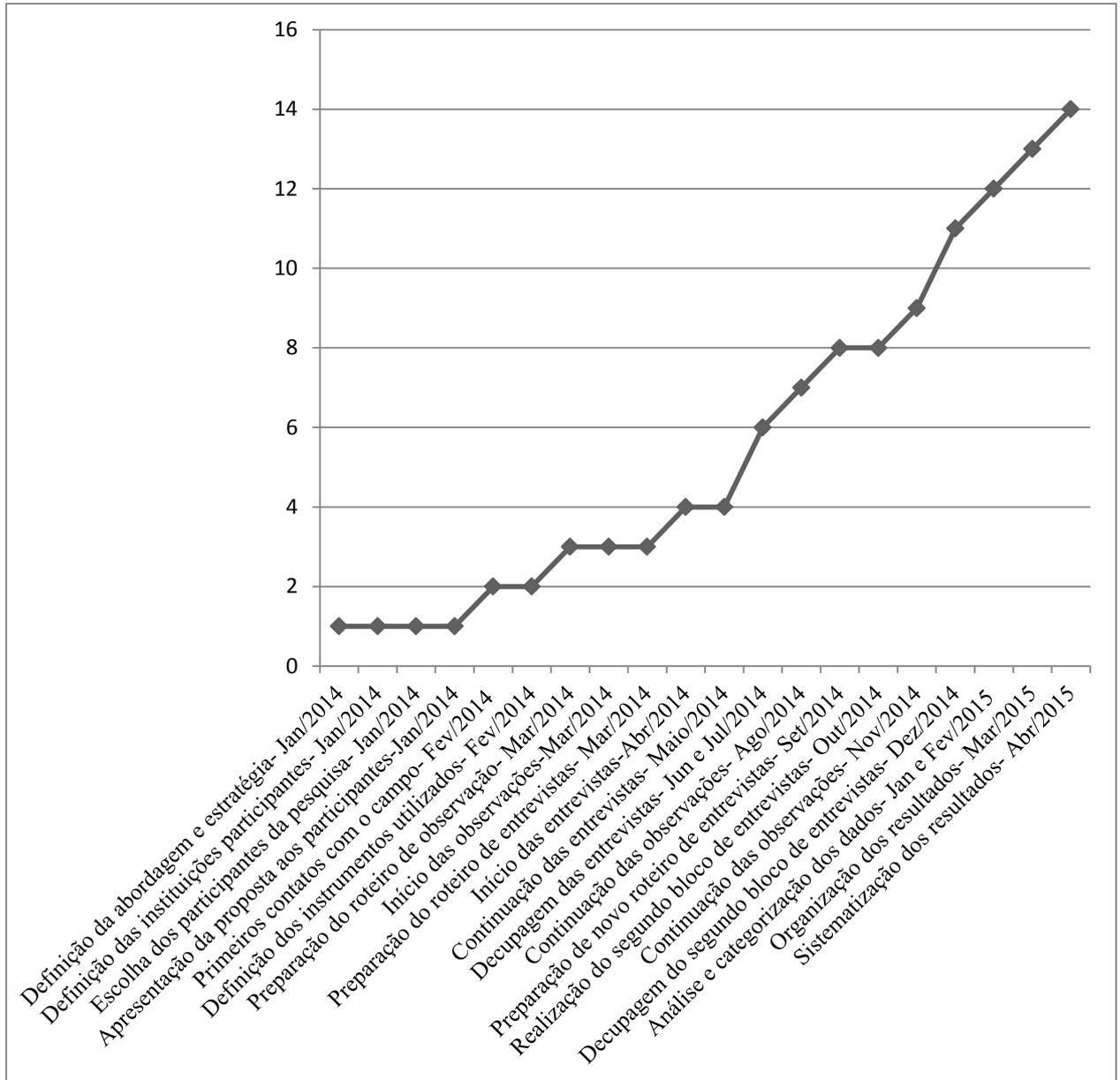
Fonte: Elaboração própria a partir do curso da Pesquisa.

Tal como podemos observar na estruturação metodológica de nosso estudo, representada na figura acima, o caminho empreendido não se apresentou de maneira estanque, linear, e sim como uma organização intercalada que requereu, de nossa parte, uma compreensão das possibilidades da pesquisa ser permeada por entrelaçamentos e, por vezes, idas e vindas.

Do momento quando entramos no campo empírico, iniciamos um movimento de produção intelectual que nos conduziu ao desenvolvimento de uma organização teórica e metodológica. O percurso de construção e interpretação das informações da pesquisa se constituiu como um processo que manteve um caráter recorrente com os instrumentos usados na pesquisa e, também, com as possibilidades dos sujeitos de nosso estudo.

Como forma de sistematizarmos as etapas percorridas desde o início até a “consecução” desta aventura pensada (MACEDO, 2010), apresentamos, no gráfico que se segue, o caminho crítico deste estudo, de acordo o que foi possível realizar.

Figura 02- Caminho Crítico da Pesquisa



Fonte- Elaboração própria a partir dos caminhos da pesquisa

Por meio do itinerário investigativo apresentado no gráfico acima, através do caminho crítico da pesquisa, acreditamos contribuir com a rigorosidade científica na pesquisa qualitativa em educação. Entendemos que a trajetória, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa também são uma forma de anunciarmos os resultados do trabalho investigativo. Evidentemente, sem oferecer respostas à problemática estudada, mas estreitamente alinhados a ela e construídos mediante as questões levantadas. É na perspectiva dessa construção articulada que trazemos, na sequência, a nossa estratégia de pesquisa.

2.2 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Do momento em que o pesquisador entra no campo, inicia-se um percurso de produção intelectual que conduz ao desenvolvimento de um modelo teórico metodológico. Destarte, entendendo a construção e interpretação das informações na pesquisa qualitativa como um processo que mantêm um caráter recorrente com os instrumentos usados na pesquisa, esta investigação fundamenta-se nos pressupostos do estudo de caso. O estudo de caso, na posição de Yin (2001, p. 32),

Representa, uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente, utilizando múltiplas fontes de evidência.

Os estudos de caso mais encontrados são os que focalizam somente uma unidade: um sujeito, um pequeno grupo, um programa, um evento, uma instituição. Mas podemos ter também estudos de casos múltiplos (YIN, 2001), por meio dos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente. São estudos que, de acordo Alves-Mazzotti (2006), podem ser realizados com vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem sucedidos); várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo determinado trabalho).

Com base na tradição dos estudos pontuais, o estudo de caso, algumas vezes, consubstancia em um “estudo sobre casos, quando numa só investigação faz-se necessário pesquisar mais de uma realidade sem, entretanto, perder-se a característica pontual e densa desses estudos”. (MACEDO, 2010, p. 89).

Como esta pesquisa foi realizada envolvendo educadores de três instituições que ofertam a EJA no município de Matina, optamos pelo estudo de caso como estratégia capaz de nos ajudar a entender os processos formativos destes educadores. Caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso por ela surgir do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e apresentar as características significativas e holísticas de eventos da vida real. (YIN, 2001).

Além da necessidade de compreender os eventos da vida real emanados no campo, o estudo realizado se justifica na perspectiva de um estudo de caso por contemplar algumas características elencadas por Lüdke e André (1986), já que o mesmo visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação de estudo.

Uma vez que o fenômeno e o contexto não são sempre discerníveis, em ocorrências da vida real, técnicas de construção e análise de dados tornam-se necessárias para a condução da pesquisa. O estudo de caso compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e à análise de dados. (YIN, 2001).

Na condução dos estudos de caso, as evidências podem vir de distintas fontes, a exemplo: documentos, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas distintas fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente distintos. A escolha pelos instrumentos a serem usados se deu pelas fontes convencionalmente adotadas no estudo de caso: observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Especificaremos, mais adiante, apenas aqueles instrumentos que fizemos uso na realização do estudo.

2.3 UNIVERSO E CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A definição do ambiente de realização da pesquisa e dos indivíduos envolvidos constitui aspectos essenciais para o levantamento das informações do problema em estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2009), o conjunto de seres, sejam animados ou inanimados, para caracterizar o universo ou população de pesquisa deve ter pelo menos uma característica em comum, e a amostra ocorre quando não existe necessidade de investigar toda a população, deixando, assim, que os resultados de pesquisa, obtidos por um pequeno grupo selecionado, sejam considerados como o todo. Contudo, para estes autores, a escolha dos elementos da amostra deve ser feita de tal forma que ela seja a mais representativa possível do todo. Para que isso aconteça, ela deve ser selecionada convenientemente, tornando-se um subconjunto do universo.

De acordo com Gil (1999), definem-se universo e amostra ao se considerar que universo ou população é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Amostra constitui o subconjunto do universo ou população em que se estabelecem as características deste universo ou população. Considerando tais definições, o universo ou população de pesquisa e os sujeitos envolvidos na busca da solução da nossa problemática consistem nos educadores e profissionais da educação (gestores e coordenadores pedagógicos) de três escolas do município de Matina que ofertam a modalidade de EJA – duas dessas escolas localizadas na sede e uma na zona rural do município. Estes foram os principais sujeitos que representaram o universo ou população durante a realização das técnicas de coleta de dados.

De um modo geral, as pesquisas qualitativas requerem a realização de entrevistas semiestruturadas, geralmente longas e duradouras. Em função disso, a adoção de critérios que definem a escolha dos sujeitos é algo de grande importância, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema. A delimitação dos sujeitos entrevistados e/ou observados na dinâmica da pesquisa, assim como o seu grau de representatividade no grupo ou situação em estudo, constitui uma questão a ser enfrentada, pois se trata do solo em que o estudo se assenta.

No caso desta pesquisa, que se pautou nos processos de formação de educadores de jovens e adultos do município de Matina, o conhecimento aprofundado da realidade local constituiu um fator relevante para a escolha dos sujeitos. O passo inicial foi a realização de um diagnóstico situacional em que, por meio de um mapeamento da modalidade e dos profissionais atuantes, tivemos uma dimensão do quantitativo de educadores municipais e suas áreas de atuação. Mediante a constatação de que o número de educadores que atuam nas classes da EJA no município é ainda pequeno e, por entender que precisávamos de uma considerável gama de informações para elucidar a problemática da pesquisa, definimos como sujeitos do estudo todos os educadores que atuam na modalidade de jovens e adultos no município, bem como os profissionais da educação que atuam diretamente com a EJA, quais sejam: gestores escolares, coordenadores pedagógicos e secretária de educação.

Entendemos que, em uma metodologia qualitativa, o número de sujeitos que compõem a pesquisa dificilmente pode ser determinado *a priori*, pois existem outros aspectos a serem considerados que estão para além de uma escolha inicial. O caminhar do trabalho no campo dependeu da qualidade das informações obtidas em cada entrevista, da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto surgiram pistas que pudessem indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas continuaram sendo realizadas.

Para realização de toda a pesquisa, tanto no que versou sobre as entrevistas, quanto para o trabalho de observação e inserção no campo, realizamos o trabalho de esclarecimentos da relevância do estudo, colhemos as assinaturas de todos os participantes através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e demais documentos necessários aos compromissos éticos assumidos para a coleta e construção dos dados necessários à realização da pesquisa. Tivemos todos os cuidados éticos que estudos envolvendo seres humanos exigem, a fim de que nossa investigação tivesse a maior acuidade possível sem representar riscos para nossos participantes. Em observância à Resolução 466/12 CNS/MS, que norteia as

pesquisas envolvendo seres humanos, realizamos todos os trâmites necessários ao cadastro e aprovação do projeto junto ao Conselho de Ética, tal como disposto no anexo A deste estudo. A partir da emissão, por parte do Conselho de Ética em Pesquisa, do parecer favorável ao desenvolvimento dessa pesquisa, cujo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética-CAAE é 33089714.2.0000.0057, partimos para a densidade do trabalho de campo. À medida que colhemos os depoimentos dos informantes, conseguimos ter elementos para organizar as informações pertinentes à pesquisa e construir nossas categorias de análises.

No que versa sobre o número de pessoas entrevistadas, ao considerar nosso universo de investigação, realizamos entrevistas com os educadores envolvidos com a EJA que aceitaram participar do estudo, somando um quantitativo de 08 educadores e 06 gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das escolas que compreenderam o estudo. A busca de sujeitos complementares ao estudo se condicionou ao fato de o material colhido, por vezes, não dá conta de evidenciar todos os aspectos perseguidos pela pesquisa.

2.3.1 Caracterização das Escolas Estudadas

O espaço escolar é, para grande parte da população que dela faz parte, a única maneira que possibilita o acesso aos saberes historicamente acumulados e necessários à constituição da humanidade em cada ser humano. Assim, organizar o trabalho pedagógico no campo da EJA pressupõe refletir sobre a intencionalidade da ação educativa para os educandos da modalidade, de modo a superar o caráter fragmentado das práticas educativas e perseguir os fins do processo educacional.

Nesse contexto de procura por caminhos para a melhoria da educação municipal, a EJA no município de Matina é ofertada em três escolas, todas de dependência municipal e com características bastante semelhantes.

A escolha das três escolas como *locus* para a realização de nossa pesquisa relaciona-se também com nosso envolvimento com a formação de professores que atuam nessas instituições e com a concreta possibilidade de contribuir com a visibilidade do trabalho pedagógico ofertado e, conseqüentemente, com a melhoria da educação municipal. A realização da pesquisa com os sujeitos que atuam nessas escolas é, na nossa concepção, uma estratégia de reconhecimento, socialização de práticas e conhecimentos que podem redimensionar políticas públicas e propostas teórico-metodológicas no campo da formação dos professores que atuam nas instituições Plínio José dos Santos, Joaquim Venâncio de Castro II e Eraldo Tinoco.

A única instituição municipal que oferta a Educação de Jovens e Adultos na zona rural de Matina é a escola Municipal Plínio José dos Santos. Esta instituição localiza-se na comunidade de Boa Vista, na zona rural de Matina-BA. De dependência administrativa municipal, funciona em prédio próprio. A construção da escola é datada das duas últimas décadas e atende ao público das adjacências da comunidade de Boa Vista, no município de Matina.

A estrutura física da escola se compõe por pequenas repartições, incluindo salas de aula; sala de professores; sala de leitura; sala da direção e coordenação pedagógica; cantina; banheiros e uma quadra poliesportiva que, embora não seja propriedade da escola, foi construída para atendimento da comunidade e, sobretudo, da comunidade escolar. Sendo, portanto, utilizada pela escola.

A escola, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB de 2013 foi 4.5, ocupa-se da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na modalidade regular e dos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Recentemente, no ano de 2013, a escola iniciou a oferta da Educação em Tempo Integral, por meio do Programa Mais Educação, cujo atendimento se resume ao diurno, não se estendendo à EJA.

As atividades pedagógicas são ofertadas em dois turnos (matutino e noturno), sendo que no matutino o funcionamento ocorre com duas turmas de pré-escola; uma turma de 1º ano; uma turma de 2º ano; uma turma de 3º ano; uma turma de 4º ano e uma turma de 5º ano. Funcionam também, no período matutino, duas turmas de atividades complementares por meio do Programa Mais Educação, totalizando-se nove turmas no período matutino. No período noturno, o funcionamento da instituição está voltado para a EJA, com a oferta de uma turma dos anos iniciais da EJA composta por 23 educandos. No geral, de acordo informações da gestão da escola e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (BRASIL, 2014), a escola atende a aproximadamente 150 alunos, incluindo a classe da EJA.

A instituição, caracterizada como de pequeno porte, possui um corpo docente composto por 12 educadoras, das quais apenas uma delas atua na EJA.

Além do corpo docente, a instituição conta com o apoio de um coordenador pedagógico, que realiza encontros semanais voltados ao planejamento e orientação do trabalho pedagógico; um diretor e uma vice-diretora que compõem o suporte administrativo e de gestão da escola; uma secretária e dois auxiliares administrativos. Como profissionais de

apoio, a instituição possui um porteiro e três auxiliares de serviços gerais, também responsáveis pela preparação e distribuição da merenda escolar.

A Escola Municipal Dr. Joaquim Venâncio de Castro II localiza-se na Praça Eugênio Campos, S/N, no centro de Matina-BA. De dependência administrativa municipal, funciona em prédio próprio na sede do município.

Uma das primeiras escolas a ser construída, sua criação se deu muito antes da emancipação política de Matina que só se concretizou em 1989. Recebe o nome do primeiro médico a atender no município e iniciou suas atividades como escola Estadual, vindo a municipalizar-se bem depois da emancipação política do município, mediante o processo de municipalização do Ensino Fundamental a partir da LDBEN 9394/1996.

A estrutura física da escola se compõe por salas e repartições suficientes para a acolhida dos indivíduos que frequentam a instituição e inclui área de lazer como quadra poliesportiva própria.

As atividades pedagógicas desta escola acontecem considerando o quantitativo de turmas matriculadas e os níveis e modalidades de ensino presentes na instituição. São ofertadas na escola, os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. A partir do ano 2013, a escola iniciou a oferta da Educação em Tempo Integral, por meio do Programa Mais Educação, mas a oferta não foi extensiva à EJA.

As aulas docentes são ofertadas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que no matutino funcionam três turmas de 1º ano; quatro turmas de 2º ano; três turmas de 3º ano; duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano. Funcionam ainda duas turmas de atividades complementares por meio do Programa Mais Educação, totalizando-se dezesseis turmas no período matutino. No período vespertino, funcionam duas turmas de 1º ano; três turmas de 2º ano; seis turmas de 3º ano; duas turmas de 4º ano e uma turma de 5º ano, e também duas turmas de atividades complementares do Programa Mais Educação, computando um total de dezesseis turmas. No período noturno, o funcionamento da instituição está voltado para a EJA, com a oferta de uma turma dos anos iniciais da EJA. No geral, de acordo informações da gestão da escola e dados do INEP (BRASIL, 2014), a escola atende a aproximadamente 665 alunos, dos quais apenas 25 pertencem à EJA.

A Escola Municipal Dr. Joaquim Venâncio de Castro II, cujo último IDEB foi 4.1, funciona com um corpo docente composto por 33 professores, dos quais 02 atuam na EJA.

O trabalho pedagógico da instituição é orientado por duas coordenadoras pedagógicas, por meio de planejamentos semanais. Por deliberação da Lei do Piso Salarial Nacional, nº

11.738 de 2008, para cada docente, é assegurado um terço da jornada de trabalho para fins de estudos e planejamentos.

A escola possui, além das coordenadoras pedagógicas, a diretora e três vice-diretores, sendo um para cada turno. A escola conta também com uma bibliotecária, duas secretárias e dois auxiliares administrativos. Como profissionais de apoio, a instituição possui um vigilante, três porteiros e oito auxiliares de serviços gerais, estes também responsáveis pela distribuição da merenda escolar.

Por fim, o Colégio Municipal Eraldo Tinoco localiza-se na Praça Eraldo Tinoco, S/N, no centro de Matina-BA. De dependência administrativa municipal, funciona em prédio próprio na sede do município.

O colégio foi construído em 1982, antes mesmo da emancipação política do município, datada de 1989. Recebe o nome do administrador e político brasileiro que foi secretário da Educação e Cultura da Bahia entre os anos de 1979 a 1982. Seu último ano de mandato foi justamente o ano de criação do Colégio Eraldo Tinoco.

Construído em um terreno cuja área é de 206600 m², a estrutura física da escola se apresenta favorável ao acolhimento do quantitativo de indivíduos que recebe, conta com salas de aula e administrativas, incluindo pátio e área externa não pavimentada. Em função da inadequação da área externa que a escola apresenta para realização de atividades ludo-recreativas, a escola faz uso da quadra comunitária que fica a poucos metros da instituição.

As atividades pedagógicas acontecem considerando o quantitativo de turmas matriculadas, bem como os níveis e modalidades de ensino presentes na instituição. São ofertados na escola os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e os anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. A partir do ano 2013, a escola iniciou a oferta da Educação em Tempo Integral, por meio do Programa Mais Educação, programa esse, que na instituição, não se estende à EJA.

As aulas no Colégio Eraldo Tinoco são ofertadas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que no matutino funcionam duas turmas de 6º ano; quatro turmas de 7º ano; duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Funcionam ainda duas turmas de atividades complementares por meio do Programa Mais Educação, totalizando-se doze turmas no período matutino. No período vespertino, funcionam duas turmas de 6º ano; duas turmas de 7º ano; duas turmas de 8º ano; duas turmas de 9º ano, e também duas turmas de atividades complementares do Programa Mais Educação, computando um total de dez turmas. No período noturno, o funcionamento da instituição está voltado para a EJA, com funcionamento de duas turmas, a EJA I (6º e 7º ano) e a EJA II (8º e 9º ano). O quantitativo de alunos

diluídos entre as turmas varia de 22 a 40 no ensino regular e de 28 a 35 na modalidade de EJA. No geral, de acordo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (BRASIL, 2014), a escola atende a aproximadamente 652 alunos, dos quais 65 pertencem às classes de EJA.

A instituição funciona com um corpo docente composto por 29 professores, dos quais 06 atuam na EJA I (6º e 7º ano) e na EJA II (8º e 9º ano). Todos os professores da instituição possuem formação em nível superior, no entanto, nem todos atuam na sua área de formação. Muitos lecionam em componentes curriculares afins, como complementação de carga horária.

Ainda que a instituição apresente um quadro docente com formação superior e mesmo especializações, os últimos resultados das avaliações externas não têm se mostrado muito favoráveis, haja vista que o IDEB de 2013 foi de apenas 3.0, contrariando a projeção mínima que era de 3.2. Esses indicadores, não muito satisfatórios, têm provocado algumas alterações nos modos de ensinar e aprender na instituição, no intuito de melhorar os índices e, mais importante, melhorar a qualidade da educação ofertada.

O trabalho pedagógico da instituição é orientado por uma coordenação pedagógica, por meio de planejamentos mensais e, para cada docente, é assegurado um terço da jornada de trabalho para fins de estudos e planejamentos semanais.

A escola possui, além da coordenadora pedagógica, o diretor e dois vice-diretores, sendo que um responde pelo diurno e outro pelo noturno. Há também uma bibliotecária, duas secretárias e dois auxiliares administrativos. Como profissionais de apoio, a instituição conta com um vigilante, três porteiros e cinco auxiliares de serviços gerais, também responsáveis pela distribuição da merenda escolar.

O transporte é realizado pelo poder público municipal por meio do Programa Caminho da Escola e também através de empresas terceirizadas, contratadas pelo município. O sistema de transporte municipal, no entanto, não contempla o estudante de EJA, o que compromete o desenvolvimento do trabalho com a modalidade, já que acentua a evasão, sobretudo daqueles que residem em localidades distantes da escola e não possuem condições de locomoção por conta própria. A insuficiente oferta da EJA nas comunidades rurais inviabiliza o acesso dos jovens e adultos do campo que apresentam os maiores índices de analfabetismos.

Percebemos, a partir desses dados, a necessidade de garantir condições para melhoria do atendimento da EJA. A alfabetização deve ser vista como prioridade e, para tanto, devem ser assegurados recursos, especialmente financeiros, que garantam, no caso da EJA, isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da educação básica. A alfabetização

dos jovens e adultos está atrelada aos processos formativos dos educadores, processos esses que, no enfoque específico da EJA, estão cada vez mais escassos no cenário educacional.

A caracterização das três escolas estudadas não visa comparação entre elas, o nosso intento ao apresentar as escolas municipais consiste em reafirmar a necessidade de estudos nessas realidades com vistas à melhoria da educação ofertada.

2.4 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

O desenvolvimento da atividade investigativa coloca o pesquisador, em certa medida, em constante contato com os sujeitos pesquisados. O pesquisador acaba participando das rotinas diárias dos sujeitos do estudo, observa cenários e locais onde os eventos ocorrem, a fim de munir-se de elementos necessários para resolução da problemática a ser investigada.

Devido ao contato contínuo com os participantes da pesquisa, o pesquisador pode coletar dados desses informantes por meio de variados procedimentos, em distintos ambientes e em diferentes estados de espírito. As possibilidades que o campo empírico oferece, no sentido da variedade de informações, permitem que o pesquisador estabeleça seus entendimentos através do entrecruzamento de informações, que se complementando ou divergindo, oferecem maiores possibilidades de interpretação.

No esforço da pesquisa, é possível que o pesquisador utilize medidas sugeridas pela experiência na situação, lance mão de estilos que provoquem o informante a revelar questões que guardaria para si em outras situações e, até mesmo, transforme em dado os comportamentos manifestos pelos indivíduos quando estão sendo observados.

É importante considerar que, nem sempre os instrumentos adotados se apresentam eficazes para todos e em todas as situações, assim como nem todas as informações colhidas nos darão apontamentos conclusivos acerca da investigação. Não podemos definir apenas o trabalho no campo para o fornecimento das informações necessárias ao estudo. É preciso que, atrelados a isso, estejam os estudos teóricos, pois são eles que ajudam o pesquisador a melhor elucidar as ocorrências emanadas no campo e, conseqüentemente, apresentar uma resposta à população de sujeitos que o estudo se endereçou, já que a pesquisa visa dar respostas a determinados problemas próprios de qualquer área do conhecimento humano.

O trabalho de pesquisa, em qualquer área, exige qualidades do pesquisador, bem como disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais. Para realização da pesquisa, o pesquisador precisa definir um percurso metodológico que irá orientar seu trabalho

investigativo. Para isso, ele deve escolher os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados que melhor se adequem para a apropriação das informações necessárias à pesquisa.

Nesta pesquisa, os procedimentos adotados foram aqueles comumente usados em estudos de caso: entrevistas semiestruturadas e observação. Discorreremos, brevemente, sobre esses instrumentos de construção dos dados nos tópicos que se seguem.

2.4.1 Entrevista Semiestruturada: Desvelando Significados Por Meio da Escuta Reflexiva

A entrevista constitui um dos instrumentos privilegiados para a construção dos dados, sobretudo, por ela se apresentar como uma alternativa para o estudo de significados subjetivos que outro instrumento de coleta de dados poderia não dar conta de abarcar. A relação de interação criada pela entrevista potencializa a captura de dados relevantes para o estudo, pois, por meio dessa interação, entram em jogo as percepções do outro e de nós mesmos, incluindo-se expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, tanto por parte do entrevistador quanto do entrevistado.

No caso da nossa pesquisa sobre a formação de educadores, acreditamos que, ao entrevistarmos professores, diretores e coordenadores pedagógicos, não lhes impomos uma problemática desconhecida. Ao contrário disso, tratamos de assuntos que já lhes são comuns no cotidiano da educação. O fato da entrevista nos permitir a captação imediata da informação desejada faz dela um poderoso instrumento para apreender sentidos e proporcionar a,

compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2010, p. 104).

Nesse sentido e por considerar que este estudo envolve em torno de 08 educadores e 06 gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das escolas que ofertam a EJA no município, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada. Isto se justifica porque ela é flexível, mas coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador que já possui uma estrutura cognitiva acerca das questões norteadoras. Assim, permite certa liberdade de expressão, uma vez que não é totalmente aberta, nem seguida de um número expressivo de perguntas precisas. Além de ser flexível, permite uma aproximação maior entre o entrevistador e o entrevistado. (GIL, 2002).

Nesta perspectiva, utilizamos um roteiro flexível em que a informação inesperada pôde ser valorizada (MACEDO, 2010) e inserida. Além do roteiro flexível, que orientou

nossa entrevista, atentamo-nos a toda uma gama de informações que o informante nos apresentou. Foi o caso dos gestos, expressões, sorrisos, pausas, suspiros, entonações, sinais emitidos, hesitações, enfim, existe, para além do texto verbal, toda uma manifestação não verbal que precisamos ter escuta e olhar sensível para perceber e captar. Toda essa linguagem mais geral foi considerada como elementos para análise.

Outra questão que, a nosso ver, merece cuidados diz respeito ao registro dos dados colhidos. Entre a gravação direta e a anotação durante a entrevista, optamos pelo uso das duas, pois ao passo que a gravação possui a vantagem de captar todas as expressões orais, deixando-nos, enquanto entrevistador, livres para nos concentrarmos no entrevistado, ela peca por não conseguir captar as expressões faciais, os gestos, as mudanças de posturas, e pode representar para alguns informantes um elemento constrangedor (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Em relação ao registro por meio das anotações, com certeza, é um mecanismo que deixa de abarcar muitas falas, além de reduzir a atenção do entrevistador para com o entrevistado, mas, por outro lado, essas notas já consistem em uma forma de seleção e interpretação.

Decidimos pelo uso da entrevista, cientes de que assumimos uma das técnicas mais dispendiosas, que exigiu nosso preparo e informações sobre o tema de estudo.

2.4.2 Observação: do Esforço da Busca à Possibilidade da Compreensão

A mente humana é altamente seletiva. Disso decorre a diversidade de interpretações já que, ao analisar um mesmo objeto ou situação, os sujeitos enxergam de modo diferente. O que cada indivíduo seleciona para enxergar está concatenado a suas experiências, a sua cultura, a sua visão de mundo.

Também, assim são as observações cotidianas que fazemos. Tudo que percebemos recebe influências de nossa história pessoal, o que nos conduz a privilegiar certos aspectos em detrimento a outros. Como confiar na observação como um método de construção de dados?

É preciso ter cuidados em relação ao rigor, o que requer um planejamento cuidadoso e uma preparação criteriosa para que a observação se torne um instrumento fidedigno de investigação. É importante, tal como mencionam Lüdke e André (1986), determinar com antecedência “o que” e o “como” observar. Ao tomar por base estas recomendações, nossa observação foi orientada por um roteiro, em que a estada no campo nos permitiu abertura à novidade, mas de modo que o roteiro nos ajudou a direcionar nossos olhares à procura de informações para nosso objeto.

Ao se ter o objeto de estudo bem delimitado, fica mais fácil determinar quais os aspectos do problema deverão ser perseguidos pela observação e qual a melhor maneira de colhê-los. Compete também a essa etapa as decisões sobre o grau de participação do observador no campo estudado. Nesse sentido, Macedo (2010, p. 91), nos presta uma interessante contribuição ao afirmar que, “o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos.”

Nessa busca de sentido para nosso estudo, optamos por revelar, durante o período de observação, a nossa identidade e a finalidade integral da pesquisa. Com isso, desde o início da pesquisa, ficaram bastante evidentes nossos princípios éticos para com os participantes.

No que versa sobre os períodos de observação, tudo depende do tipo de pesquisa e do objeto de estudo. Segundo Macedo (2010), em algumas pesquisas pode ser mais interessante a existência de vários períodos curtos de observação para acompanhar a ocorrência de mudanças. Em outros estudos, pode ser mais interessante concentrar a observação em determinados momentos, talvez no início ou no final do período escolar. Ao se levar em conta o escopo de nossa pesquisa, optamos por observar durante todo o período letivo já que nosso objeto recai sobre a formação do educador de EJA das três escolas municipais que ofertam a modalidade, o que exigiu de nós um olhar sobre as práticas docentes desses educadores.

Ao abordar as análises sobre a prática docente dos educadores de EJA, não podemos desconsiderar o potencial que a observação apresenta em nos possibilitar uma significativa apropriação de informações. De acordo com Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 164), a observação,

independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos, permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas, que às vezes são dadas só para “causar boa impressão”, permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir e permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Diante disso, os comportamentos observados não são predeterminados, eles são percebidos e relatados da maneira como ocorrem, visam, portanto, à compreensão e descrição das situações que surgem no campo. Por esse motivo, o pesquisador deve aprender a confiar em si mesmo por ser o principal instrumento de observação e interpretação. Desse modo, alguns teóricos recomendam que, durante o trabalho inicial, a observação seja o único instrumento de investigação para somente depois mesclar outros instrumentos. No nosso estudo, a observação assumiu o papel de instrumento paralelo e complementar à entrevista.

Para alcançar soluções à problemática, orientamos nossas observações com base no que sugere Bogdan e Biklen (1994), de modo a contemplar uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na primeira, descrevemos sujeitos, ambientes, atividades desenvolvidas em classe, eventos ocorridos, diálogos emanados no cotidiano da escola. Na segunda, colocamos em ação o pensamento reflexivo no sentido de interpretar as ocorrências do campo, analisar aspectos percebidos e mesmo a nossa maneira de conduzir o estudo. À medida que as observações prosseguiam, ocorriam modificações no estado anterior das informações.

Existem formas variadas de registrar as observações. Há quem faça somente anotações escritas, há quem combine anotações com transcrição de gravações, há quem registre os dados com apoio de fotos, vídeos ou outros instrumentos. Nas nossas observações, utilizamos o registro escrito em diário de campo.

Para isso, apoiamo-nos em algumas estratégias que facilitaram nosso estudo. As autoras Lüdke e André (1986) apontam como regra geral que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade. Isso depende da relação do pesquisador com o grupo. No nosso caso, tivemos tranquilidade em relação aos registros dada a nossa relação com o grupo. Quando, por algum motivo, não era possível registrar, buscávamos realizar a anotação em um momento mais próximo possível da ocorrência para não perdermos a essência da informação.

Durante as observações, o próprio campo nos apontava modos de fazer os registros. A depender das circunstâncias, buscávamos alternativas para organizar a observação.

2.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO ESCOLHA PARA O TRATAMENTO DOS DADOS

O curso da pesquisa nos permitiu reflexões acerca de nossas escolhas metodológicas, de modo a constatar que, mesmo sendo a metodologia um caminho, uma estratégia, um percurso, no âmbito da pesquisa científica, ela se constitui também como uma construção, por parte do pesquisador, na relação com o objeto de investigação e suas fontes de dados. Percebemos, pois, que é tão importante refletirmos sobre os resultados e a discussão de dados de pesquisa quanto de sua trajetória de investigação.

No desenvolvimento da investigação, chegamos ao entendimento que a pesquisa de abordagem qualitativa se processa em um constante movimento de fases interligadas. Foi possível entender ainda que, mesmo que as fases da pesquisa se imbriquem, cada uma delas é dotada de peculiaridades singulares. De acordo Minayo (1998), as pesquisas costumam passar

por três fases, sendo a primeira a fase exploratória, na qual se amadurece o objeto a ser estudado e delimita-se o problema de pesquisa. A segunda fase é a de coleta, em que se buscam elementos que ajudem a responder o problema. Por último, está a análise, fase em que se faz o tratamento, por meio de inferências e interpretações, dos dados coletados.

No caso da pesquisa aqui situada, o objeto de estudo, que recai sobre a formação dos educadores de EJA, tem bases fincadas na nossa própria experiência. Diante disso, entendemos que as problemáticas identificadas na experiência prática, e mesmo pessoal, podem se converter em um problema de investigação, o que não pode é se confundirem com esta, dada a necessidade do pesquisador amadurecer, lidar com ambivalências e delimitações.

Por conhecer, parcialmente, a realidade investigada, não tivemos muitas dificuldades para definir o universo da pesquisa e os sujeitos com os quais a coleta de dados se incidiu, já que, além do prévio conhecimento do campo, tivemos o cuidado de fazer nossas escolhas mantendo a coerência com a problemática e os objetivos do estudo.

Durante e após a realização da coleta e construção dos dados, os materiais coletados passaram por um tratamento que compreendeu desde a estruturação física até as interpretações. Se no começo da investigação possuíamos projeções sobre as análises e no decurso da pesquisa, constantemente, retornávamos aos objetivos e à problemática, no final, retomamos o contexto e as questões de pesquisa para a realização das análises. Dessa forma, a análise de conteúdo considera o conjunto de técnicas parciais, mas complementares, com o intuito de efetuar deduções lógicas e justificadas, procura, desta maneira, conhecer, interpretar o que está por trás das palavras, ou seja, é uma busca de outros contextos por meio das mensagens.

A análise dos dados, mesmo estando estreitamente relacionada as demais fases, possui o objetivo de compreender o que foi coletado, confirmar ou refutar os pressupostos da pesquisa e ampliar o entendimento de contextos para além do que é possível constatar nas aparências do fenômeno. Entre as diversas formas de analisar os dados, optamos por adotar a análise de conteúdo, que vem sendo utilizada nas pesquisas qualitativas em educação.

Para alcançar o significado das comunicações e das ocorrências emanadas no campo, tivemos a necessidade de escolher o procedimento mais adequado para decodificar o material, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

No trato das entrevistas semiestruturadas, começamos pela transcrição que constituiu na primeira versão escrita do texto da fala dos entrevistados. Nessa etapa, tivemos o cuidado de fazer os devidos ajustes das falas, retirando vícios de linguagens, mas sem alterar o significado dos termos. As transcrições das entrevistas foram também momentos de análise,

visto que ao fazê-las revivíamos momentos da entrevista e relembávamos aspectos de interação ocorridos no campo.

Estes foram momentos de reflexões, novas impressões e sentimentos durante a transcrição, o que já nos apontava temas, deduções e categorias. A divisão dos temas em categorias consolida a imersão do pesquisador nos dados e a sua maneira própria de agrupá-los segundo sua compreensão.

Assim, tomamos como ponto norteador os escritos de Bardin (1988), para quem a análise do conteúdo se dá em diferentes fases e organiza-se em três polos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação. No percurso de nossa pesquisa, perpassamos por essas fases, tal como sistematização do quadro que se segue.

Quadro 01- Etapas para a organização da Análise de Conteúdo

Etapas	Intentos	Ações
Pré-análise	Retomada do objeto, da problemática e objetivos da pesquisa; Definição de unidades de registro; Delimitação do contexto da pesquisa.	Estabelecimento dos primeiros contatos com textos e autores que discutem a temática; Organização de roteiros; Adequação dos materiais ao objeto e objetivo do estudo.
Exploração do material	Estruturação de índices e indicadores do estudo; Organização dos recortes do texto e das categorizações; Preparação e exploração do material.	Desmembramento do texto em categorias; Reagrupamento por categorias; Classificação de dados; Análises das categorias.
Tratamento dos dados e interpretação	Interpretação das falas dos participantes; Estabelecimento de quadros e seções de resultados a partir do material analisado.	Interpretações e inferências qualitativas com base nas significações e nas revelações do contexto.

Fonte: Elaboração própria, com base nos caminhos da pesquisa e nos escritos de Bardin (1988).

As etapas aqui situadas foram as que seguimos para nossas análises e produções dos resultados da pesquisa. No desenvolvimento das análises, o estabelecimento das categorias foi fator de muita importância para nossa organização. Segundo Minayo (1998), geralmente os pesquisadores utilizam, em suas pesquisas, as categorias analíticas e as empíricas.

As analíticas são categorias que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser vistas como balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As empíricas são categorias construídas com finalidade operacional, com fins ao trabalho de

campo ou a partir do trabalho de campo. Essas categorias têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Nas nossas categorias de análises, estão os aspectos fundamentais que representam a natureza de nosso estudo. Formação de educadores, educação de jovens e adultos e prática docente foram definidas como categorias analíticas que, além de contribuírem com o amadurecimento do objeto, orientaram os estudos teóricos e de campo.

Após constituirmos um significativo banco de dados pertinentes ao estudo, decomposemos o conteúdo das mensagens escritas e transcritas, procurando, através das categorias analíticas, buscar uma codificação dos conteúdos. Organizamos o material seguindo uma ordem de isolamento, classificação e reagrupamento, de modo a manter a coerência com o objeto de estudo. Os estudos teóricos acompanharam todos os momentos da pesquisa de campo, acentuando-se, ainda mais, durante as análises.

Na realização e organização das entrevistas, exploramos os sentidos e, mediante a fala dos sujeitos, focalizamos os aspectos referentes às categorias analíticas e ao nosso objeto de estudo. Para nos direcionar na construção das análises, lançamos mão de uma organização própria por meio de legendas que nos permitiram a identificação dos dados e a correspondência destes às categorias e, posterior, construção textual em direção aos resultados do estudo.

Quadro 02- Análise de conteúdo por meio de legenda

Legenda	Aspectos revelados
Marcado em preto	Perfil dos educadores
Marcado em azul	Concepções de EJA dos educadores
Marcado em azul e negrito	Relações dos educadores com a EJA
Marcado em verde	Formação inicial e continuada
Marcado em verde e negrito	Formação em EJA
Marcado em verde e itálico	Necessidades formativas dos educadores
Marcado em verde maiúsculo	Concepções teóricas e práticas
Marcado em amarelo	Prática docente dos educadores
Marcado em amarelo e negrito	Saberes docentes
Marcado em amarelo e itálico	Fazeres docentes
Marcado em amarelo maiúsculo	Planejamento Pedagógico
Marcado em lilás	Currículo da EJA
Marcado em cinza	Reflexividade docente
Marcado em laranja	Condições de atuação docente
Marcado em rosa	Perfil dos educandos da EJA
Marcado em rosa e negrito	Condições de aprendizagem dos educandos
Marcado em vermelho	Gestão das escolas de EJA
Marcado em vermelho e negrito	Relação dos gestores com a EJA

Fonte: Elaboração própria com base em estudos teóricos e dados do campo empírico.

A partir da organização dos dados, através de recursos de mudanças de cores, fizemos as interpretações, associando e confrontando as categorias.

Após e concomitante às interpretações, realizamos as inferências interpretativas na produção de textos descritivos, argumentativos, analíticos, propositivos e críticos, apontamos generalizações e particularidades das análises. Nesse momento, inserimos as falas basicamente na íntegra, associando-as às referências teóricas e também às nossas próprias percepções. Buscamos, desta forma, abarcar o objeto de estudo.

Para perseguirmos e alcançarmos os objetivos da pesquisa, em alguns momentos, fizemos aproximações entre as abordagens, pela complementação de procedimentos e análises. Em todo o percurso investigativo, refletimos acerca de qual a melhor maneira de compreender o objeto e de orientar a coleta e análise das informações. Com base no que ressalta André (2001), constatamos que uma metodologia apropriada, com procedimentos justificados e uma análise densa, criteriosa e que indique avanços para a área de conhecimento, é um importante critério de rigor e legitimidade científica. Eis que esses foram os caminhos que trilhamos em direção aos nossos achados.

A reflexão realizada para alcançarmos os objetivos legitima a metodologia científica, particularmente os procedimentos para coleta e análise de dados, como um construto teórico-prático da interação entre nós, enquanto pesquisadores e objeto a ser pesquisado.

Após a apresentação dos aspectos metodológicos do estudo, prosseguimos nossas discussões com o delineamento da constituição histórica e dos aspectos políticos e filosóficos da educação de jovens e adultos, discussões que dão sustentação ao campo da EJA e nos ajudam a situar a modalidade no contexto atual.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS POLÍTICOS E FILOSÓFICOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido vastamente discutida nas últimas décadas, o que amplia as possibilidades de compreensão do processo de democratização da escola brasileira. As discussões que permeiam a EJA acompanham a história geral da educação e, conseqüentemente, apontam reflexões que conduzem ao entendimento dos efeitos dos modelos econômicos e políticos dos que detêm o poder. Nesse sentido, Cury (2002) afirma que a garantia do direito de todos à educação pública foi recentemente declarada em lei, sendo instituída ao final do século XX e início do século XXI. Essa condição legal emerge das lutas sociais construídas pelos segmentos da classe trabalhadora em defesa da sua participação na vida econômica, social e política.

Para compreender o desdobramento desse direito e as implicações das políticas públicas para a educação, é importante delinear a trajetória da EJA em paralelo com a história do Brasil, apontando avanços e refletindo sobre os possíveis retrocessos. Ao se partir desse entendimento, apresentamos neste capítulo as principais iniciativas da Educação de Jovens e Adultos, bem como situamos os fatores sociopolíticos e filosóficos que permearam as campanhas educativas para a Educação de Jovens e Adultos.

3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As origens da EJA estão no Brasil-Colônia, representadas pela figura dos jesuítas que “instruíam” os jovens e adultos, por meio da transferência aos nativos das normas de comportamento em sociedade e técnicas de trabalho para atender às necessidades da colônia. Esse processo educacional cristã funcionava como uma prática educativa universalizadora e configurou-se como o primeiro sistema educacional brasileiro. Essa escolarização religiosa, contudo, buscava moldar uma nova sociedade com vistas ao atendimento dos anseios da economia da época.

Esse sistema entrou em declínio quando a coroa expulsou os jesuítas, já que estes haviam adquirido autonomia e implantado mecanismos de controle sobre os indígenas e também sobre a colônia. Evento que provocou inquietação no poder local, que repensou as “ações educativas” para aquele público, o que causou a regressão ao sistema de ensino vigente. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema de ensino se mostrou bastante

precarizado. Somente no período do Império houve algumas iniciativas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais do jovem e do adulto, sob uma instrução passiva de muitas falhas e sem constatação de grandes avanços.

No âmbito dos direitos legais, a Constituição Brasileira de 1824 firmou a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, incluindo, portanto, os jovens e adultos. Mesmo que as deliberações legais emanadas da primeira constituição tenham provocado melhorias para a educação de adultos, as políticas públicas e ações com vistas ao segmento continuaram paralisadas e a Constituição de 1824, que primava pela instrução primária para todos os cidadãos, limitou-se apenas a um processo precário de escolarização para crianças. Como atestam Haddad e Di Pierro (2000), ao final do império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Com a Constituição de 1891, primeiro marco legal da República, houve uma descentralização da responsabilidade pública pelo ensino, assim, ocorreu a destituição da União do compromisso com o ensino elementar. Todavia, a Constituição Republicana não passou de intenções legais, já que vetou, na prática, o direito de participação, essencialmente dos trabalhadores, nas questões políticas, econômicas e sociais. Embora tenham existido iniciativas voltadas às reformas educacionais, poucos foram os efeitos práticos dessas, haja vista que, após 30 anos da República, o censo de 1920 apontou que 72% da população acima de cinco anos continuava analfabeta. Como afirma Urpia (2009), a efetivação do direito à educação para todos os jovens e adultos reivindica um processo de lutas para sua consolidação, para isso, não basta a sua instituição na Constituição, seus portadores devem exigir tais direitos.

A partir de 1920, por força do crescente processo de urbanização e dos movimentos civis, oficiais e de trabalhadores, foram implementadas políticas públicas para a educação de jovens e adultos, o que culminou na instituição da criação de escolas noturnas para adultos por meio do Decreto n.º 782/A, de 13 de janeiro de 1925, denominado Reforma João Alves.

A inclinação ao fortalecimento e à mudança de papel do Estado veio a acontecer com a Constituição de 1934. No viés educacional, essa Constituição propôs o Plano Nacional de Educação e determinou as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios em matéria educacional,

vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

De forma sistemática e contínua, a EJA só ocorreria na década de 40. Foi nessa década que a EJA se consolidou como questão de política nacional, sendo estabelecida a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, a EJA foi alvo de esforços internacionais em defesa da promoção, fortalecimento e expansão de programas em torno da modalidade. Foram promovidos encontros, seminários e campanhas a favor da ampliação do trabalho educativo, mediante o processo de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos em distorção de idade/série.

No ano de 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos, cujo projeto foi de Lourenço Filho, inspirado no método de Laubach. Este se ancorava nos pressupostos da psicologia experimental e defendia a promoção da alfabetização como um processo capaz de mudar a consciência dos sujeitos, reintegrando-os ao meio social e colocando-os no mesmo plano de conhecimento de direitos humanos fundamentais. De acordo a filosofia do método de Laubach, o adulto não alfabetizado não deixa de ser uma pessoa instruída em função de não saber ler e escrever. Os trabalhos de Laubach atraíram governos de várias partes do mundo, o que implicou a organização de lições e treinamento de pessoas em mais de cem países. Em anos aproximados do lançamento da Campanha de Educação de Adultos, a convite de Lourenço Filho, Laubach esteve no Brasil, onde proferiu palestras e ministrou cursos sobre seu método de ensino. (SOEK, 2010).

No Brasil, a Campanha de Educação de Adultos, inspirada no método Laubach, contemplava a alfabetização intensiva, com duração de três meses, bem como o curso primário, dividido em dois momentos de sete meses, e a etapa final, intitulada ação em profundidade, destinada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

De acordo Soek (2010), em pouco tempo, foram criadas diversas escolas supletivas, movimentando esforços das esferas administrativas, de profissionais e de voluntários. Ademais, pela primeira vez, foi produzido um material didático voltado às especificidades do ensino da leitura e da escrita para os alunos adultos.

A avaliação da Campanha de Educação de Adultos, segundo Soek (2010), mostrou-se satisfatória em sua década inicial, já que, além da ampliação das classes e escolas, possibilitou o aumento da taxa de alfabetização. Entretanto, o desenvolvimento da campanha passou a ser cada vez mais descentralizado e, mediante a mudança de governo, as verbas tornaram-se escassas, o que colocou as ações da campanha na dependência do voluntariado da base popular.

Ainda no ano de 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos – SEA, com o intento de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo voltado a jovens e adultos analfabetos. O movimento a favor da EJA, que surgiu com a coordenação do SEA, foi chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), sua influência foi significativa, sobretudo por criar uma infraestrutura voltada ao atendimento da EJA nos estados e municípios.

Os feitos realizados durante as décadas de 1940 e 1950 contribuíram com a redução dos índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos para 46,7% no ano 1960.

Campanhas de curta duração voltadas à redução da taxa de analfabetismo começaram a aparecer nos anos 50. Entretanto, ao final dessa década para o início dos anos 60, surgiram várias críticas ao caráter ilusório do aprendizado e à inadequação da metodologia do ensino ao público adulto. Esse momento histórico foi marcado pelas manifestações populares ocorridas pela Revolução Cubana (1959) e as lutas de independência empreendidas pelas Colônias do Terceiro Mundo, em busca de uma nova ordem social e pela conquista do direito de todos a uma educação de qualidade. (VIEIRA, 2008).

Nesse contexto de lutas por ideais, ressalta-se o trabalho do educador Paulo Freire que propunha uma educação de adultos que levasse em consideração as características socioculturais das classes populares.

As contribuições prestadas pelo crítico e ilustre educador Paulo Freire à Educação de Jovens e Adultos se corporificam no percurso histórico empreendido pela modalidade, atravessando décadas e deixando suas marcas na configuração atual da educação nacional.

No final da década de 50, erigiram algumas críticas à Campanha de Educação de Adultos. Essas críticas pautavam-se nas carências administrativas, financeiras e educativas, dadas as fragilidades das orientações pedagógicas. Nesse período, houve denúncias relacionadas à superficialidade do aprendizado, à inadequação do método para os sujeitos adultos, bem como levantes e críticas correlatas ao uso das mesmas cartilhas para as distintas regiões do Brasil.

As críticas e insatisfações manifestas convergiam para uma diferente visão acerca da problemática do analfabetismo e evidenciavam a busca por novas pedagogias voltadas à EJA. Na busca dessa nova orientação para a modalidade, a principal referência foi o educador Paulo Freire, imbuído dos preceitos da educação popular e engajado na luta por uma educação libertadora e emancipatória. A educação popular se constituiu, enquanto parte de uma proposta de transformação social, nos espaços de educação não-formal, desde o início do século XX, quando o movimento operário, de matrizes ideológicas libertárias, socialistas

projetaram um estilo educacional inserido em um contexto mais abrangente, promovendo experiências educacionais coerentes com o projeto político que buscavam construir. Como ilustra Brandão (2002, p. 64), “a educação popular e, depois, a educação permanente surgem como projetos de ressignificação política, social e pedagógica de toda a Educação”.

Os educadores que empreenderam ações no contexto da educação popular começaram a pressionar o governo no sentido de buscar apoio para as iniciativas educativas da sociedade civil.

Dentro desse contexto de levantes em direção à busca por melhorias na Educação de Jovens e Adultos, surgiram diversas campanhas e programas voltados à EJA no período de 1959 a 1964. Dentre os principais, estão o Movimento de Educação de Base, criado em 1961 com apoio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, estabelecido a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; O Movimento de Cultura Popular do Recife e, por fim, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com o apoio do educador Paulo Freire. Esses anos constituíram um momento na história em que as características da EJA foram reconhecidas, conduzindo a um tratamento específico no plano pedagógico e didático. (HADDAD: DI PIERRO, 2000).

Ainda em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado e houve em todo o país a proliferação de programas de educação de adultos, orientados pela proposta de Paulo Freire. O plano contou com a participação de educadores populares, sindicatos e organizações da sociedade civil, mas, em razão do Golpe Militar, as ações foram suspensas.

As proposições de Freire com vistas à alfabetização de adultos baseavam-se em um novo entendimento da relação entre as questões educacionais e sociais. Como menciona Paiva (1987, p. 216), “Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária”.

A educação, que considerava o analfabeto como alguém que não possuía conhecimento e nem cultura, foi criticada por Freire (1996), tida por ele como uma “educação bancária”, um depósito de conhecimento pelo educador. Como oposição a esse modelo, Freire fez referência à educação problematizadora, dialogal, a uma educação que não negasse a cultura, mas que paulatinamente fosse transformando-a por meio de um diálogo ancorado no educador, no alfabetizando e no objeto do conhecimento. Para Freire (1994), todo o conhecimento parte da sensibilidade, mas, se assim permanece, não se constitui em saber

porque só se transforma em conhecimento na medida em que, superando o nível da sensibilidade, alcança a razão de atuar.

Nesse sentido, o educador não pode negar-se a propor, tampouco se recusar a assumir o que o próprio educando é capaz de sugerir. Nessa linha freireana de se construírem processos educativos voltados à realidade do jovem e do adulto, a educação é um fato democrático e democratizador, tanto dentro quanto além da sala de aula. Para isso, é importante que o educador seja capaz de assumir atitude democrática frente aos processos educativos.

Como nos ensina Freire (2003), é interessante que a proposta dos educadores se baseie na pedagogia do diálogo e na participação. Com essa postura, o educador será capaz de ensinar e de aprender. Sabe falar, porque sabe escutar. Educadores cujas bases estão arraigadas no diálogo horizontal com seus educandos oferecem seu conhecimento, porque se abrem ao conhecimento do outro e, a partir daí, podem produzir sínteses entre o ato de ensinar e o ato de aprender.

De acordo com os fundamentos preconizados para a EJA, o ponto de partida de todo o processo educacional está no nível em que o educando se encontra, qualquer que este seja. Assim, recomendam-se, como ponto inicial, os saberes do senso comum dos educandos e não o rigor dos conteúdos engessados pelo educador. Os processos educativos que permeiam a atuação dos educadores populares se pautam em atos criativos do educador. É ele que viabiliza os meios que facilitam a problematização do objeto de conhecimento a ser descoberto e aprendido pelos educandos. É ele que conduz os educandos, de forma democrática e paciente, na compreensão solidária do ato educativo de modo crítico e desalienador.

Com uma proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, que valorizava os saberes dos alfabetizandos e considerava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire (1996) desenvolveu várias ações pedagógicas que foram amplamente conhecidas.

Diversos materiais pedagógicos para a alfabetização de adultos, orientados por princípios freireanos, foram produzidos. Os materiais, cuja elaboração se dava em termos regionais e locais, buscavam expressar o universo vivencial dos alfabetizandos. Por isso, apresentavam “palavras geradoras”, que eram acompanhadas de imagens relacionadas a temas contextuais para debates, e os quadros de descoberta, com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de frases para leitura. Esses materiais se caracterizam, sobretudo, por problematizar a realidade imediata dos alfabetizandos e não apenas por trazê-la em relevo.

Apesar de todas estas experiências, com o reordenamento político com vistas ao atendimento do modelo capitalista, a educação de jovens e adultos ficou no domínio das políticas dos governos autoritários. Assim, houve repressão direta aos trabalhos envolvidos com a Educação Popular proposta por Paulo Freire. A partir de 1964, ocorreram diversas mudanças no campo das políticas sociais e, sobretudo, no campo da educação de adultos. Os envolvidos com propostas educativas no campo da educação popular foram reprimidos e os seus representantes foram expulsos do país, entre esses líderes, estava Paulo Freire que também foi expulso do Brasil.

O Golpe Militar de 1964 foi, portanto, o estopim para romper com as políticas de educação e atingiu os movimentos que propagavam a ideia do fortalecimento da educação e da cultura popular. As propostas de Freire para o período foram reprimidas. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), “a ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares”.

Segundo Brasil (2002), na década de 60, difundiram-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Foi também na década de 60 que a EJA foi estendida do nível primário para o nível ginásial, conquista que, assim como muitas outras, foi interrompida com o golpe militar. A Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002), assinala que o golpe militar trouxe uma nova proposição que aprofundou a distância entre os processos urbanos de industrialização e os processos de democratização dos bens sociais. O acesso à escola por parte dos segmentos populares se dava sob o controle ditatorial vigente na época.

No lugar da efervescência vivida pela EJA no início dos anos 1960, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (Lei nº 5.379/67), que promoveu uma campanha nacional de alfabetização. No modelo de alfabetização proposto pelo MOBRAL, as técnicas adotadas consistiam em codificações de palavras preestabelecidas, postas em cartazes com as famílias fonéticas, quadros ou fichas de descoberta, um modelo aproximado às metodologias utilizadas anteriormente no modelo de Paulo Freire. Havia, entretanto, uma diferença fundamental: as palavras adotadas e as fichas de codificações eram elaboradas do mesmo modo para todo o Brasil, a partir de problemáticas sociais particulares do povo.

O método consistia essencialmente em ensinar a ler, a escrever e a contar, abdicando da autonomia e da conscientização crítica e transformadora da linha iniciada por Paulo Freire. Com isso, o MOBRAL partia de lições preestabelecidas pelo contexto social da repressão e não da realidade existencial. Após seus dois primeiros anos de existência, o MOBRAL,

pressionado pela dureza do regime militar, começou a se distanciar da sua proposta inicial, mais direcionada aos aspectos pedagógicos, e passou a se constituir como um programa que buscava oferecer resposta aos marginalizados do sistema de escolarização, mas atendendo aos ideais políticos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Anos depois, em 1971, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDBEN nº 5692/71, que implantava e regulamentava, em seu capítulo IV, o Ensino Supletivo no país. O Ensino Supletivo trazia como proposta a recuperação do atraso, com foco na formação de mão-de-obra, que contribuísse com o desenvolvimento nacional por meio de um novo modelo de escola. Para cumprir os intentos de reconstruir a escolarização regular, capacitar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi estruturado nas funções de Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a primeira função, a Suplência, objetivava suprir a escolarização regular para os jovens e adultos que não tinham concluído na idade própria. Já o Suprimento propunha oferecer estudos de aperfeiçoamento ou atualização para aqueles que tinham seguido o ensino regular em partes ou completo, a aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e a Qualificação se encarregou da profissionalização, atendendo ao objetivo prioritário que era a formação voltada para o trabalho.

O Ensino Supletivo, dada sua flexibilidade, apresentou-se como uma possibilidade para quem não teve oportunidade de escolarização em outros momentos, ao mesmo tempo em que se colocou como um meio de atualização para os que quisessem acompanhar o movimento de modernização da sociedade brasileira.

Os anos posteriores à retomada do governo nacional pelos civis constituíram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas nacionais, corresponderam, portanto, a um alargamento do campo dos direitos sociais.

Com a saída do governo militar, o MOBREAL foi extinto em 1985 e, em seu lugar, implantou-se a Fundação Educar que se extinguiu em 1990. A Fundação Educar abdicou de executar diretamente os programas, assim, apoiou, financeira e tecnicamente, as iniciativas não governamentais (ONGs), entidades civis e empresas conveniadas. Por não haver mobilização de esforços do governo para a alfabetização de jovens e adultos, o que se evidenciava era a retirada das ações do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos.

Com a Constituição de 1988, resultado de muitas lutas, houve a ampliação do dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos ao se determinar a garantia de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988). A partir de 1988, com as políticas de

descentralização de poder e descentralização administrativa, foi possível a viabilização de parcerias entre organizações da sociedade civil e o Estado, nos mais variados níveis, com fins à definição e execução das políticas sociais e municipalização das ações do Estado nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Em 1996, com a LDBEN 9394/96, a seção dedicada à EJA reforçou a gratuidade da educação e alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a EJA no ensino regular.

Ao final da década de 90, cria-se o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Este fundo redefiniu as formas de gerenciamento das políticas educacionais e estabeleceu retrocessos na educação de jovens e adultos do país. Como o Congresso Nacional não confiava nos dados referentes ao ensino supletivo, vetou o repasse de recursos aos estados e municípios, deixando estes entes federados desestimulados ao desenvolvimento de políticas públicas no ensino fundamental da EJA.

Ao fixar o padrão de distribuição dos recursos públicos em favor do ensino fundamental, o FUNDEF deixou parcialmente carente de investimentos o financiamento da educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Como uma forma de superar os tratamentos ineficientes dados à EJA, no final da década de 90, a LDBEN implementada deu destaque para a Educação Profissional (sob Decreto nº 2.208/1997), pela qual passam ser oferecidos cursos de formação de curta duração como o: Programa de Alfabetização Solidária – PAS; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o PAS apresentou o objetivo de desencadear um movimento de solidariedade nacional para diminuir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo. Consistiu em um programa de alfabetização inicial com duração de apenas cinco meses, destinado, preferencialmente, ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas com os mais elevados índices de analfabetismo do país. A coordenação do PAS afirmou que, nos três primeiros anos de funcionamento, foram contemplados 866 municípios, destinando atendimento a 776 mil alunos, mas destes, menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever. Com a orientação da política educacional que focaliza os recursos basicamente para o ensino de crianças e adolescentes, o PAS se mostrou como mais uma campanha que pouco logrou benefícios para o público jovem.

Outro programa federal de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade foi o PRONERA. Este, embora sendo do governo federal, ficou sob a gestão articulada entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e com o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O PRONERA introduziu uma proposta de política pública de EJA no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. Teve como foco principal a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados. Assim, o PRONERA se firmou na oferta de cursos com um ano de duração, ficando a formação dos alfabetizadores por conta das universidades.

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho – SEFOR/MTb, o PLANFOR visou à ampliação e diversificação da oferta de educação profissional para qualificar e requalificar, anualmente, 20% da população. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), entre os anos de 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas a baixa escolaridade dos cursistas trabalhadores continuou a ser vista como a causadora da pouca eficácia do programa.

Ao longo da segunda metade do século XX, existiu um movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público, tornando a escola pública brasileira uma instituição aberta às diversas camadas da população. No entanto, na chegada do século XXI, os desafios correlatos à oferta de vagas, melhoria das condições de ensino e condições para permanência na escola, continuaram a ser percebidos. Segundo Machado (2009, p. 18),

A questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada do século 21, nem no Brasil nem no mundo. Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta.

Na entrada do século XXI, surgiram diversas reflexões em busca por respostas aos desafios da sociedade atual, principalmente, no que se refere à construção de ferramentas para que as pessoas estabeleçam mecanismos de sobrevivência. Assim, para superar as fragilidades e os problemas enfrentados pela EJA durante todos esses anos, principalmente, a partir do período de redemocratização da educação no Brasil, começaram a ser propostos novos sentidos e ações para educação de adultos.

Depois de sequenciadas campanhas, sem muitas modificações metodológicas, foi criado, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que prioriza os municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. O PBA, diferente do PAS, que se estabelecia pela parceria público/privado, estabelece uma relação direta com os Estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos. O início do repasse de recursos, em 2003, contou com a possibilidade de apresentação de projetos ao PBA por parte de organizações não governamentais – ONGs, universidades e movimentos sindicais e populares. Todavia, a partir

de 2007, o recurso passou a ser enviado exclusivamente para as secretarias municipais e estaduais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização. (MACHADO, 2009).

O programa prevê bolsas para alfabetizadores e coordenadores, recursos para a formação continuada dos alfabetizadores, material didático e alimentação para os alfabetizandos. O Sistema Brasil Alfabetizado tem adesão simultânea ao PBA, com isso, podem-se acessar informações precisas acerca do programa mediante resultados que podem ser comparados aos recursos investidos, para que seja avaliada a eficácia do programa.

Em uma tentativa de manter a coerência com o discurso de superação da visão de campanha de alfabetização, segundo as estratégias do PBA, no ano de 2004, o governo começou uma intensificação das ações na EJA, por meio do Programa Fazendo Escola. Este programa manteve a descentralização de recursos relacionados às matrículas na EJA, sendo extinto em 2007 com o fim do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEF e início do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007 cuja vigência está prevista até 2020. Este apresenta algumas mudanças, já que ampliou para 20% graduais a vinculação no fundo, devido ao aumento do atendimento, que passou a incluir toda a educação básica. Contudo, o FUNDEB apresenta alguns problemas quanto à aplicação dos recursos. No caso da EJA, o fator de ponderação é 20% inferior à referência padrão, mesmo se tratando de uma modalidade com demandas tão significativas.

O financiamento da EJA se dá por meio de programas governamentais sem a instituição de políticas de Estado de caráter permanente, o que acentua os índices de analfabetismo e desigualdades. O atendimento dos jovens e adultos da alfabetização à profissionalização continua sendo um desafio para a modalidade. Desafio esse que não encerra em si mesmo face à necessidade de financiar a intersetorialidade na EJA, de modo que as redes institucionais conversem sobre as dificuldades correlatas ao ingresso, à permanência e ao êxito dos alunos trabalhadores.

Dada a provisoriedade dos programas governamentais, assim como a burocracia que permeia seus fomentos, a maior aspiração no campo da EJA é a construção de uma política pública para a modalidade capaz de abarcar desde a alfabetização até o ensino médio.

Mediante um olhar para o contexto histórico da EJA, em seu aspecto profissionalizante, destaca-se a oferta de qualificação profissional pela via pública, com os Institutos Federais, e pela via empresarial, com os representantes dos serviços nacionais, os chamados Sistemas S (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI), representantes dessa confluência de interesses, financiados, via isenção de impostos, pelos recursos públicos, promovendo um atendimento principalmente na formação de mão de obra técnica. (MACHADO, 2011). A criação desses serviços, de caráter misto, público-privado, mostrou a intenção dos governantes de multiplicar os cursos técnicos, também chamados de fazer de ofício.

Nesta perspectiva, com o objetivo de unir a escolarização da EJA com a qualificação profissional, foi criado, em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Inicialmente ofertado nos institutos federais, posteriormente, contou com parcerias entre as redes públicas educacionais, responsáveis pela parte propedêutica e parcerias com os institutos e com o Sistema S, para certificação e responsabilização pela qualificação profissional do programa.

Nessa mesma vertente do mundo do trabalho, o governo criou também, em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Este tem o intuito de promover a inclusão e reinserção social de jovens entre 18 e 29 anos, por meio da elevação da escolaridade, integrando o segundo segmento da EJA e a formação inicial e continuada.

Por fim, observa-se que os contextos históricos, associados a uma visão global da educação, apontam que muita coisa continua pautada em modelos seculares, ainda que algumas mudanças sejam percebidas no sentido de resguardar as especificidades da EJA. Como aponta Oliveira (2012, p. 165), “nos últimos anos estão sendo percebidas mudanças no perfil identitário da EJA, sem, contudo, observamos alterações nas políticas educacionais que beneficiem essa modalidade de ensino”. Mesmo com os avanços perceptíveis, ainda há muito que caminhar, considerando que, ainda hoje, existe um grande contingente de educandos jovens e adultos a serem atendidos.

Ao tomar como base toda a trajetória histórica de constituição da EJA, a questão que deve continuar em voga é como articular toda essa caminhada, já consolidada, dos marcos legais, filosóficos, operacionais e políticos da EJA, para que essa modalidade ocupe espaço político no debate sobre a educação nacional.

3.2 CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

A Educação de Jovens e Adultos insurge, assim, em um contexto de lutas, obstáculos e conquistas no campo da Educação Popular. Esse início pantanoso e permeado por desafios admite a compreensão das condições limitadoras impostas pelo rígido sistema de educação formal quando se pensa na EJA enquanto modalidade educativa. A partir da Constituição de 1934, surgem iniciativas mais sistemáticas no campo da EJA, dada a garantia legal do direito a todos e extensivo aos adultos, ao ensino público primário, gratuito e obrigatório. Ao longo desses anos, a EJA foi amparada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/1961, e nº. 5.692/1971, e demais atos normativos dos sistemas de ensino, por meio de planos e programas. Com a promulgação da Constituição de 1988, a EJA ganha uma nova concepção, tornando-se uma modalidade estratégica do esforço da nação em prol da igualdade de acesso à educação como bem social.

Para que a EJA cumpra o que se propõe, o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, estabelece que a modalidade deve contemplar os princípios definidos para a educação básica e a identidade própria da EJA, primando-se, ainda, pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação das diretrizes curriculares e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Face à trajetória da EJA, Silva e Dutra (2012) asseveram que os índices nacionais apontam uma grande quantidade de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não terminaram o ensino fundamental. Existe, então, ainda, um grande contingente de analfabetos maiores de 15 anos. Com 13 milhões de analfabetos, o Brasil é o 8º país do mundo com adultos analfabetos. Ao se levar em conta a taxa de 9,6% de analfabetismo (BRASIL, 2010), fica evidenciado que os cidadãos analfabetos estão situados em diferentes faixas etárias, com predominância na idade igual ou superior a 50 anos. Percebe-se, através desses dados, que ainda há muito que caminhar rumo à contenção dos índices de analfabetismo.

Em termos legais, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13005/2014, apresenta, em sua meta 9, a necessidade de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência do Plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Com essa meta, é possível perceber a urgência em estabelecer mecanismos de contenção do analfabetismo e de estratégias com fins à oferta de uma educação que considere as especificidades peculiares dos educandos da EJA.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, define a Educação de Jovens e Adultos como sendo uma modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que usufrui de uma especificidade própria e, como tal, deve receber um tratamento consequente.

Nesses termos, as recomendações legais no plano da EJA direcionam para a imperativa necessidade de se buscarem condições e adequações curriculares e metodológicas que contemplem as realidades desses sujeitos. É premente, nesse universo, que a prática educativa leve em conta os saberes, os fazeres, os conhecimentos até então construídos e as experiências dos educandos, bem como considere suas peculiaridades, interesses, condições de vida e de trabalho.

Em meio ao nosso contexto histórico e social, é importante analisar teoricamente as práticas que permeiam o universo da EJA, em suas construções históricas, sociais, conceituais e filosóficas e a relação destas com as tendências recentemente discutidas no campo da educação nacional. Segundo Gadotti (2003), a escola pública possui condições de atender à Educação de Jovens e Adultos com a mesma qualidade que atende as demais etapas da educação básica, porém ela precisa, para isso, passar por uma reestruturação, por uma reorientação curricular, pois não foi pensada como escola de EJA. Com base nesse aspecto, ela precisa se organizar para facilitar o acesso e garantir a permanência. Segundo este mesmo autor, as “Cartas de intenções”, enviadas pelos Núcleos Avançados de Ensino Supletivo – NAEs para o projeto de “reestruturação e reorientação curricular da EJA”, sugerem como caminhos possíveis uma estrutura adequada da escola de EJA, um Projeto Político Pedagógico que inclua a modalidade e uma concepção de EJA que a acolha enquanto modalidade da educação básica.

Para que a reorientação curricular no campo da EJA seja exequível, é preciso que haja teoria, propostas concretas e estratégias. Mas é preciso lembrar que esses são elementos que sozinhos não garantem a mudança. É preciso haver uma comunicação eficiente, adesão voluntária, ambiente favorável, credibilidade técnica e política, assim como a garantia de um tempo próprio para fazer as necessárias modificações.

A adesão voluntária e autônoma por parte das escolas, na tentativa de construir essa nova “escola pública de adultos”, requer respeito e democracia, pois cada escola possui sua história e seu contexto e, por isso, é preciso respeitar aquilo que ela já tem.

A estruturação dos currículos escolares justifica-se, pois, pela necessidade de resolver questões estruturais que podem ser favoráveis ou não ao ensino-aprendizagem. Como argumenta Gadotti (2003), as escolas ainda não colocam em prática todo potencial criativo e

de mobilização, falta ainda um pouco de rebeldia, essencial ao fazer pedagógico, para se configurarem no seu caráter democrático. As escolas democráticas, de acordo esse mesmo autor, apresentam algumas condições básicas, como o livre fluxo das ideias; crença na capacidade individual e coletiva; utilização da reflexão e da análise crítica na resolução de problemas; preocupação com o bem comum; preocupação com a dignidade e com os direitos das minorias; compreensão da democracia como um conjunto de valores; e organização de instituições sociais para promover e ampliar a democracia. A democracia e a cidadania tornam-se elementos eixos nos nossos tempos.

Nesse contexto, ao reorientar seus currículos, a escola arquiteta um novo projeto ético-político, democrático e cidadão. Esse novo currículo deve considerar a concepção de EJA, já que, desde os anos 50, os materiais adotados para a modalidade ainda não superaram a infantilização. Não é infantilizando a EJA que a escola irá resgatar o tempo perdido dos jovens e adultos. Essa metodologia infantilizada nega ao educando de EJA o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. É preciso buscar para esses sujeitos uma inclusão com qualidade e essa qualidade deve abarcar o aspecto social e político.

Os caminhos apontados para a EJA confundem com a própria designação do currículo como caminho percorrido. É nessa perspectiva que a EJA necessita de uma longa caminhada. Para Gadotti (2003), o primeiro passo a ser dado em direção a essa caminhada é acreditar na EJA. Ainda há os que não acreditam e tentam incutir uma visão necrófila da modalidade com argumentos depreciativos. Para acreditar na EJA, é preciso contra argumentar.

Segundo Gadotti (2003), uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial revelou que os participantes em programas de alfabetização apresentam maior confiança e autonomia no âmbito de suas famílias e comunidades; sentem-se à vontade quando levam e trazem seus filhos da escola; modificam suas práticas de saúde em prol de suas famílias; melhoram a produção e renda a partir das aprendizagens advindas dos programas; participam da comunidade e da vida política; apresentam melhor compreensão das mensagens disseminadas pela mídia; desenvolvem novas relações sociais por meio de seus grupos de aprendizagem; utilizam suas habilidades de alfabetização para expandir sua satisfação na vida diária.

Esses argumentos e motivações anunciam que uma nova escola para jovens e adultos precisa acreditar na importância da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, apresentamos uma discussão da EJA enquanto uma modalidade de educação que precisa ser pensada como resultante de uma construção coletiva e historicamente situada, sendo processo e produto das relações entre homens e mulheres, alguns dos quais nunca chegaram a conhecer a beleza de ler e de escrever. Para construirmos

compreensões acerca dessa modalidade, apresentamos, no tópico seguinte, as orientações e diretrizes para a EJA, em relação à seleção de conteúdos, às funções e aos aspectos legais que direcionam as políticas voltadas a essa modalidade de ensino.

3.2.1 A essência institucional e curricular da EJA do ponto de vista legal

Enquanto modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como uma modalidade educativa, uma maneira própria de conceber a educação básica que considere as especificidades dos educandos envolvidos.

No Brasil, a garantia de que os jovens e adultos são sujeitos de direitos foi reconhecida na Constituição Federal de 1988, já que antes, em função do ensino público ser apenas assistencialista, o Estado não possuía a obrigação formal de garantir a educação de qualidade aos brasileiros.

A Constituição Federal de 1988 desencadeou significativos avanços em relação aos direitos sociais. Deste modo, para que cada indivíduo seja considerado e respeitado como ser humano, é preciso que haja atenção à sua dignidade. A garantia da dignidade e dos direitos humanos fundamentais deve assegurar o direito à educação.

Em seu art. 205, a Constituição Federal de 1988 apregoa que, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse artigo, transcrito da Constituição, denota ser o principal intento da educação a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, sendo que um dos princípios pelos quais o ensino deverá ser processado, segundo a Constituição Federal de 1988, é a garantia do padrão de qualidade. No caso da Educação de Jovens e Adultos, uma das garantias estabelecidas na Constituição está apresentada no art. 208 que ressalta que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Destarte, o dispositivo constitucional determina o dever do Estado em promover a Educação de Jovens e Adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, portanto, traz consigo um conjunto de dispositivos sobre a educação. Nesta Lei, consta no Título V, Capítulo II, seção V, dois artigos (Art. 37 e Art. 38) relacionados, especialmente, à EJA. Estes afirmam

que a EJA deve atender às necessidades dos sujeitos dotados de experiência de vida, que participam do mundo do trabalho e que têm direito a uma formação diferenciada daquela destinada a crianças e adolescentes das quais se ocupa o ensino regular.

Dispõe a LDBEN 9394/96 que a matrícula na educação de jovens e adultos é destinada a todos os indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio em idade escolar própria e desejam iniciar ou dar continuidade aos seus estudos.

As recomendações no âmbito da legislação são claras e apontam a necessidade de se buscarem condições e currículos adequados à realidade dos indivíduos atendidos. As práticas educativas no âmbito da EJA devem levar em conta os saberes, os conhecimentos até então produzidos e as experiências de vida dos educandos. Além disso, devem considerar as especificidades dos alfabetizando, suas condições de vida e de trabalho.

A EJA destina-se a todos os indivíduos que não tiveram acesso ao processo de escolarização. A LDBEN 9.394/96 preconiza que, para inserção nos cursos de EJA, é preciso que o educando tenha mais de 15 anos, para terminar o Ensino Fundamental, e mais de 18 anos, para concluir o Ensino Médio. De modo geral, a EJA é dividida nas fases de alfabetização (concebidas em programas de curta duração), 1º e 2º segmento (que correspondem respectivamente aos anos iniciais e finais dos Ensinos Fundamental) e Médio.

Seja em âmbito municipal, estadual, federal ou privado, cada sistema de ensino tem o direito de usar diferentes nomenclaturas para a organização dos sistemas de EJA. Entretanto, a carga horária mínima recomendada para cada etapa educativa deve ser cumprida por todos, assim como todos devem observar os fundamentos e princípios descritos nos documentos oficiais e nas propostas pedagógicas direcionadas à EJA.

Nas Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, os conteúdos estão dimensionados em conceitos, procedimentos e atitudes.

Os conteúdos que envolvem a parte conceitual externam conceitos, fatos e princípios, e referem-se à construção das capacidades intelectuais, para operar com símbolos, signos, ideias e imagens que representem a realidade. A concretização dessa aprendizagem implica a aquisição de informações por parte do educando. É preciso que o alfabetizando vivencie situações que permitam a verificação da apreensão e aprendizagem do conceito. Essa aprendizagem, inicialmente, acontece de modo memorizado, porém a memorização não deve acontecer por via de processos mecânicos e sim como um estímulo significativo, para que o educando se esforce em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos que estão sendo trabalhados de forma sistematizada pela escola.

Os conteúdos voltados à natureza procedimental são aqueles que externam o “saber fazer”. Estão relacionados à tomada de decisões e consolidam-se com o desenvolvimento de ações ordenadas, com fins ao objetivo proposto.

Desse modo, na preparação e execução das atividades, o educando carece da mediação do educador, uma vez que a aprendizagem de um conteúdo procedimental não ocorre apenas por meio das habilidades individuais. Construir estratégias visando à comprovação de hipóteses, analisar as ocorrências do cotidiano da sala de aula e “saber fazer” são conteúdos procedimentais que devem ser mobilizados através da mediação do professor.

Os conteúdos de natureza atitudinal, que abarcam normas, valores e atitudes, também são inseridos no processo educativo. Ao considerar a escola um espaço de socialização que, por isso, é permeado por relações, não há como negligenciar a ocorrência de atitudes relativas ao conhecimento, aos educadores, aos educandos, às disciplinas e mesmo à sociedade. É justamente no campo das atitudes que a complexidade se revela, pois envolvem a cognição, bem como os afetos e as condutas. Daí a necessidade da adoção, por parte dos educadores, de posturas críticas acerca das atitudes e dos valores éticos e culturais da sociedade.

No trato didático dos conteúdos atitudinais, é interessante que a equipe escolar vivencie práticas de boa convivência e respeito nas atitudes cotidianas, pois, mediante a observação das condutas assumidas pela equipe da escola, os educandos acabam por incorporá-las em seu convívio social. É com base nesse entendimento de interação que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem ser contemplados de forma integrada e dialógica no processo educativo.

O trabalho educativo no universo da EJA requer do educador uma atenção cuidadosa quanto às questões envoltas na relação entre educador, educando e conhecimento. Essas questões implicam a consideração de importantes aspectos que devem ser perseguidos no processo de ensino e aprendizagem que, no caso de educandos da EJA, devem privilegiar o contexto vivenciado pelo educando e, conseqüentemente, a interação da escola com as práticas da comunidade.

O processo educativo não se consolida de modo efetivo se for baseado na transmissão de conhecimentos prontos por parte do educador e na conseqüente recepção por parte dos educandos. Para que haja horizontalidade no ensinar e no aprender, é imperativo que educadores e educandos se percebam e portem-se como produtores de cultura, pois todos aprendem e todos ensinam. Como coloca Coll Salvador (1999), o importante não é apenas o que se ensina e o que se aprende, mas como se ensina e como se aprende. O que os educandos

aprendem depende, em boa medida, de como o aprendem, e o que os educadores conseguem ensinar aos educandos é indissociável de como lhes ensinam.

Ao visar à garantia das aprendizagens no campo da EJA, e entendendo que a modalidade pertence à educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) destacam que o trabalho voltado para a EJA deve considerar o perfil e a faixa etária dos educandos ao propor um modelo pedagógico que assegure a equidade e a diferença. A equidade prevê a distribuição específica dos componentes curriculares, com o objetivo de propiciar igualdade de formação e de restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação. A diferença apresenta a identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, bem como da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

As Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000, p. 18) determinam também que “a modalidade educacional deve desempenhar as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora”.

A função reparadora não se limita a assegurar o direito do jovem e do adulto a uma escola de qualidade, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A noção de reparação, no entanto, não pode ser confundida com a de suprimento. Para isso, é necessário um modelo educacional que possibilite situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

A função equalizadora refere-se à igualdade de oportunidades, que possibilita aos sujeitos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços culturais e nas vias de participação social. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos, tendo em vista uma maior igualdade dentro de situações específicas. A EJA representa, nessa linha, uma possibilidade de construir um caminho de desenvolvimento para todos os sujeitos, de todas as idades, por permitir que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

A função qualificadora diz respeito à educação permanente, com base no caráter inconcluso do sujeito, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da EJA.

A partir dos fundamentos e da legislação da EJA, é possível perceber a busca por uma “educação de qualidade” para a modalidade. Mas essa caminhada necessariamente precisa passar por processos de adequação, tendo em vista um constante acompanhamento do

processo educacional que, não deve apenas oferecer vagas para suprir a escolaridade perdida (função reparadora), mas possibilitar as condições necessárias para que o sujeito esteja preparado para interagir. Neste caso, através de meios próprios, buscar melhorias na qualidade de vida pelo acesso aos bens socialmente produzidos, que, em si, perfariam o ideal almejado pela função equalizadora. Esta função, que reagrupa as funções anteriores, permite ao indivíduo a flexibilidade para adaptar-se às transformações constantes do mundo contemporâneo, uma vez que se pressupõe que a escola tenha fornecido a esse indivíduo, formação integral como dispositivo para atuar e buscar novos meios de inserção social.

3.2.2 As Influências das CONFINTEAs para a Política Nacional de EJA

Diante do panorama histórico da EJA no Brasil, não podemos desconsiderar o movimento da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, já que dessas conferências emanaram muitas orientações para a educação de adultos. A educação de jovens e adultos vem mobilizando o debate sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino. Este direito deve estar assegurado nas políticas públicas e também deve ser fomentado pelos fóruns de debates, entre os quais, a CONFINTEA. Esta Conferência é um evento mundial, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, visa debater sobre as políticas públicas para a educação de jovens e adultos no campo internacional. Neste sentido, representa o discurso da UNESCO para a educação de jovens e adultos. (URPIA, 2009). As Conferências possuem caráter intergovernamental e todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações.

As CONFINTEAs (do francês *Conférence Internationale de Éducation des Adultes*, daí a sigla CONF-INT-EA), segundo Ireland (2013, p. 16), “representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante”.

Para realização dessas conferências em formatos semelhantes, é preciso que haja um processo de preparação que envolve a construção de relatórios nacionais acerca da situação da EJA em cada país membro; a organização desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial; a construção de outros documentos de suporte; a realização de reuniões e seminários em níveis nacional e regional, que envolvem também instâncias organizacionais como governo e sociedade civil; a realização da conferência internacional em que algum tipo de declaração ou agenda internacional é acordado; e, por fim, a proposição de mecanismos de

acompanhamento e monitoramento das responsabilidades assumidas pelos governos durante a conferência.

Desse modo, de acordo com Ireland (2013), as conferências gerariam um processo cumulativo em que uma conferência alimenta a seguinte e desencadeia novas compreensões da prática da educação de adultos, em desenvolvimento em todo o mundo, bem como aponta questões que requerem maior aprofundamento e atenção por parte das políticas públicas. Por esta razão, para este mesmo autor, as CONFINTEAs devem ser definidas, em todo seu processo, como um movimento, em vez de um conjunto de conferências.

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos aconteceu em 1949, em Elsinore na Dinamarca, um ano depois da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e pouco tempo após a criação da UNESCO, que se deu em 1946. As demais CONFINTEAs ocorreram em Montreal no Canadá (1960), em Tóquio no Japão (1972), em Paris na França (1985), em Hamburgo na Alemanha (1997) e no Brasil em Belém do Pará (2009), caracterizando a primeira CONFINTEA da América Latina, na sua 6ª edição.

Na primeira CONFINTEA, que ocorreu em 1949 em Elsinore na Dinamarca, reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. Dentre eles, estiveram presentes a Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos. Mesmo tendo participado da Campanha em Beirute em 1948 e de sediar o Seminário Interamericano em 1949, o Brasil não participou da primeira edição da CONFINTEA.

Na primeira CONFINTEA, quatro comissões de delegados recomendaram que os conteúdos da EJA estivessem de acordo com as especificidades dessas populações e suas funcionalidades; que a educação fosse aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições em relação à oferta educacional precisariam ser debatidos; que se averiguassem as metodologias a serem utilizadas na oferta educacional e que os governos propiciassem o auxílio permanente; que a educação de adultos seria desenvolvida com base na tolerância, visando à aproximação dos povos, não só os governos; e que as condições de vidas das populações fossem levadas em conta, de modo a criar situações de paz e entendimento.

A segunda CONFINTEA aconteceu em 1960 em Montreal no Canadá. Esta Conferência contou com 47 Estados-membros da UNESCO, 02 Estados como observadores, 02 Estados Associados e 46 ONGs. Esta segunda Conferência teve como resultado principal a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate acerca do contexto do aumento populacional, das novas tecnologias,

da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais desenvolvidos devessem colaborar com os menos desenvolvidos.

Em 1972, em Tóquio no Japão, aconteceu a terceira edição da CONFINTEA. Nesta Conferência reuniram-se 82 Estados-membros, 03 Estados na condição de observadores, 03 organizações vinculadas às Nações Unidas e 37 organizações internacionais. As discussões versaram sobre Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura e enfatizaram que a Educação de Adultos teria como elemento principal a aprendizagem ao longo da vida.

O relatório final externou que a educação de adultos é um fator de suma relevância no processo de democratização e desenvolvimento educacional, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

A quarta edição da CONFINTEA ocorreu em 1985, em Paris, França. Com a temática “Aprender é a chave do mundo”, 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs se reuniram para construir diálogos acerca da Educação de Jovens e Adultos. Essa reunião enfatizou a importância do reconhecimento do direito de aprender como um desafio para a humanidade. Entendeu-se por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, a leitura do próprio mundo e a escrita da própria história. Pelo entendimento do direito como a possibilidade de acesso aos recursos educacionais e o desenvolvimento das habilidades individuais e coletivas, a IV Conferência incidiu suas atenções sobre as lacunas das ações dos governos em relação ao cumprimento do direito dos cidadãos terem acesso à escola, com propostas adequadas e com qualidade.

Em paralelo à Conferência, o Conselho Internacional de Educação de Adultos – ICAE criou uma organização de ONG’s e de governos progressistas que objetivou a adesão à Declaração sobre o direito a aprender.

A quinta CONFINTEA foi realizada em 1997, em Hamburgo na Alemanha. Esta conferência aconteceu a partir de um intenso processo de consultas preparatórias nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO. Além disso, houve a Consulta Coletiva às ONGs, por meio da qual foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional. A V CONFINTEA abordou o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, e envolveu mais de 170 estados membros, 500 ONGs e aproximadamente 1300 participantes. Nesta Conferência, o movimento de mobilização foi muito intenso, contou com a liderança do ICAE e alianças com governos progressistas, bem como de ONGs e dos movimentos de mulheres.

As importantes reflexões emanadas da V CONFINTEA desencadearam um momento político nacional que corroborou com a instituição de espaços de discussões que deram origem aos Fóruns de EJA no Brasil. Então, o processo de lutas pelo direito à educação de jovens e adultos implicou o surgimento dos fóruns. Hoje, os fóruns de discussão são reconhecidos como espaços legítimos de discussão e formulação das políticas públicas da EJA. (URPIA, 2009).

Em dezembro de 2009, em Belém no Brasil, aconteceu a VI CONFINTEA. Os principais objetivos dessa Conferência foram: impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elementos importantes e fatores contribuintes à Educação ao Longo da Vida; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas e programas de educação e de desenvolvimento internacionais; renovar o compromisso político e desenvolver ferramentas de implementação para que partam do discurso para a ação.

Buscou-se, como resultado dessa Conferência, a produção de ferramentas políticas, sociais e educacionais para garantir que compromissos prévios e futuros com a educação e aprendizagem de adultos fossem implementados. Como pontua Urpia (2009), o resultado da VI CONFINTEA configurou-se no Documento Marco de Ação de Belém, cuja finalidade foi apontar recomendações no que tange à alfabetização de adultos, políticas, governança, financiamento, inclusão, equidade e qualidade, tudo no âmbito da garantia do direito à EJA.

Ao longo da ocorrência das CONFINTEAs, estas conferências vêm proporcionando debates acerca de temas fundamentais sobre a educação de jovens e adultos. Segundo Vieira (2008), as CONFINTEAs trouxeram a discussão de temas sobre a educação de adultos no mundo em mudanças; educação de adultos como elemento da educação permanente e do reforço da democracia; alfabetização e pós-alfabetização de adultos; educação rural; assim como educação para a sustentabilidade ambiental, dentre outros temas emanados através dessas Conferências.

Os documentos construídos nas CONFINTEAs evidenciam que a EJA deve seguir novas orientações devido às modificações socioeconômicas e culturais vivenciadas no final do século XX, uma vez que o desenvolvimento das sociedades requer de seus membros capacidade de potencializar os conhecimentos e aprendizagens de modo global e perene.

As seis Conferências, realizadas até o presente, ocorreram em períodos de cerca de 10 anos. Caracterizaram-se por encontros governamentais que pretenderam estabelecer um panorama global na educação de adultos e, com base nisso, projetar tendências futuras.

Por almejar melhorias futuras no campo da Educação de Jovens e Adultos, as recomendações da CONFINTEA (BRASIL, 2002) para a modalidade apontam que a EJA deve priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas, assim como seus impactos na vida social e cultural.

A contribuição para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural, é também uma recomendação feita pela CONFINTEA para a modalidade de EJA. É importante ressaltar que, mesmo que a EJA venha passando por transformações importantes, a emancipação humana (URPIA, 2009) continua sendo uma bandeira que necessita de defesa no contexto atual.

Atreladas às orientações do contexto atual, as recomendações da CONFINTEA abrangem também a promoção, compreensão e a apropriação dos avanços científicos e tecnológicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, tendo em vista o consumismo e o individualismo presentes na contemporaneidade.

É fato que o mundo contemporâneo passa por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de educação e de trabalho.

Não são poucos os desafios colocados pela revolução tecnológica, pelo trabalhar num mundo totalmente informatizado. Tudo muda de figura, inclusive o sentido da questão do trabalho, onde o trabalhar passa a ser sinônimo de pesquisar, de aprender cada vez mais, de construir e de transmitir novos saberes, de estar aprendendo para aprender sempre. (AMORIM, 2007, p. 88).

Por isso, entendemos que será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se aperfeiçoar continuamente. As instituições de EJA, nesse contexto tecnológico, precisam rever seus programas tradicionais, precisam buscar novas ideias sem perder de vista as experiências de educadores e de educandos e os conhecimentos já existentes, haja vista que, atrelado ao processo tecnológico, está o conhecimento.

Nesse sentido, outra recomendação da CONFINTEA versa sobre a elaboração e implementação de currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos mediante as necessidades e interesses grupais, de modo a levar em consideração a realidade sociocultural, científica e tecnológica dos educandos, tendo como premissa o reconhecimento de seus saberes. Dessa orientação, decorre a garantia da criação, nos espaços

ou centros educacionais, de uma cultura de questionamento que conte com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência.

Foi ainda recomendado pela CONFINTEA o incentivo a educadores e educandos para desenvolver recursos de aprendizagem diversificados pelo uso dos meios de comunicação de massa. Desta forma, é possível promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, com fins à autonomia intelectual e moral dos educandos envolvidos na EJA.

As proposições emanadas das CONFINTEAs, os documentos elaborados a partir das reuniões, evidenciam a importância do papel da UNESCO e do movimento CONFINTEA na promoção da educação de adultos, não somente como um direito humano, mas também como um componente integrante e essencial da aprendizagem e educação ao longo da vida. Todavia, existem algumas limitações nesse movimento sexagenário das CONFINTEAs que alguns teóricos apontam como passíveis de ajustes no sentido de avaliar e inovar seus procedimentos. A fragilidade dos mecanismos de monitoramento das CONFINTEAs é um dos aspectos limitadores da efetiva contribuição dessas Conferências para o campo da EJA. Segundo Ireland (2013), a relativa ausência de mecanismos de monitoramento constitui uma fraqueza subjacente do processo das Conferências. Acerca de outras possíveis fragilidades das CONFINTEAs, este mesmo autor questiona a arquitetura do processo das Conferências que se manteve praticamente inalterada ao longo dos últimos 60 anos.

Embora seja indiscutível a importância dessas Conferências, não se pode deixar de mencionar as lacunas percebidas, até mesmo como forma de se pensarem e discutirem mecanismos de revisão e melhorias das orientações advindas das CONFINTEAs e das políticas públicas de educação.

Com base nos estudos de Ireland (2013), ainda que os relatórios produzidos nas CONFINTEAs considerem que o papel da EJA tenha mudado e evoluído ao longo do tempo, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2010, p. 19), afirma que:

o predomínio continuado da educação primária universal, seja medida por taxas de matrícula na agenda da EPT, ou por taxas de conclusão nos ODMs, aumenta a marginalização dos objetivos de alfabetização de jovens e adultos e de aprendizagem ao longo da vida, que são vitais para o sucesso geral.

Nessa perspectiva, talvez seja interessante pensarmos que, mesmo não desconsiderando as contribuições das CONFINTEAs para a EJA no contexto nacional e internacional, seja viável que haja uma renovação do espírito de discussão (TORRES, 2009) e que, como preconizado durante os movimentos das CONFINTEAs, ocorra uma ruptura da retórica para a ação. Nesse sentido, Urpia (2009) afirma que, embora se reconheçam os

programas e desenvolvam-se algumas ações no âmbito da EJA, as propostas não têm resultado em modificações estruturais na modalidade.

Isto tenciona o campo da EJA porque o movimento CONFINTEA não logrou estabelecer, internacional e nacionalmente, a aprendizagem e educação de jovens e adultos como prioridade educacional e de desenvolvimento. Como expõe Urpia (2009, p. 35),

a participação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais tem resultado, assim, em pronunciamentos e declarações, de compromissos e metas que, ciclammente são reiteradas, descumpridas e postergadas. São elaborados planos que se sobrepõem, sem solução de continuidade e que são conduzidos de forma paralela e sem coordenação entre si.

É preciso que haja efetivos estudos capazes de avaliar o impacto dos compromissos, objetivos, metas e responsabilidades assumidas nestas conferências sobre a implementação da política de educação de jovens e adultos em nível nacional.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MATINA

Localizado na Região Centro Sul Baiana, na Microrregião de Guanambi, a aproximadamente 810 km da Capital Salvador, o município de Matina-BA possui uma área de 775,727 km². Limita-se ao leste e ao sul com o Município de Igaporã, ao norte com o Município de Riacho de Santana, ao oeste com Palmas de Monte Alto. Situado a 42 km de Guanambi, 87 km de Caetité e 85 km de Palmas de Monte Alto, o município de Matina estabelece acesso a essas cidades por meio da BR- 030 e acessa a Capital do Estado pela BR - 030; BR - 262 e BR - 324.

Figura 03- Localização do município de Matina-BA



Fonte: IBGE (08 agost. 2010). Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 27. Agost. 2014

O município possui uma escola estadual e oito escolas municipais, das quais três delas oferecem a EJA, uma na zona rural e duas na sede municipal.

A Educação de Jovens e Adultos, assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, constitui uma alternativa para os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular por motivos vários, dentre os quais, a necessidade de trabalhar. No município de Matina, a modalidade é amparada pela resolução nº 002/2009 do Conselho Municipal de Educação – CME, que regulamenta, em seu Art. 1, que “A Educação de Jovens e Adultos – EJA, ofertada pelo município, possibilita a inserção dos cidadãos no processo de escolarização, garantindo o acesso aos códigos do mundo contemporâneo”.

Contudo, ainda que haja legislação que ampare e assegure a garantia da modalidade, esta tem sido oferecida de forma fragilizada. A Secretaria Municipal de Educação – SME não apresenta estratégias no sentido de manter o corpo discente. Atualmente, a matrícula é garantida apenas em duas escolas da sede e uma única escola da zona rural, com o oferecimento da modalidade apenas em um turno. A tabela abaixo aponta a situação das matrículas iniciais na EJA no município.

Tabela 01. Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos no município de Matina-BA, por dependência administrativa e localização (2011/2014)

Anos	Municipal		Total
	Urbana	Rural	
2011	83	18	101
2012	81	34	115
2013	103	41	144
2014	108	43	151

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

O oferecimento da EJA (Ensino Fundamental), no município, está condicionado à rede municipal, cujas progressões, em números de matrícula, vêm apresentando oscilações desde 2011, com um pequeno aumento no número de matrículas na zona rural, cuja oferta se dá em apenas uma escola, e com variações mínimas na zona urbana. Em função do oferecimento da modalidade ser em apenas uma escola da zona rural, o atendimento da população do campo, desde 2010, foi circunstancialmente reduzido, com uns poucos alunos da zona rural frequentando as escolas na sede do município mediante custeio próprio do transporte para acessar as escolas urbanas.

Embora o município de Matina seja eminentemente pequeno, é possível perceber o descompasso acentuado entre o número de matrícula e a população não-alfabetizada. Com isso, não fica difícil constatar que grande parte da população que carece de escolarização está ausente dos espaços escolares. Quer seja pela via da negação dos direitos, quer seja pelas dificuldades sociais, quer seja pela história de exclusão dos que nunca puderam frequentar a escola, o quadro que se desenha é crítico e merece atenção e intervenção no sentido de assegurar o ingresso e garantir a permanência da população matinense na escola.

Se a análise dos números de matrícula inicial na EJA já nos confere informação acerca da distância entre a necessidade de atendimento e a oferta efetiva, a situação fica ainda mais grave quando constatamos que nem todos os matriculados conseguem concluir o processo de escolarização nas classes da EJA. Esses agravantes comprometem ainda mais os níveis educacionais da população jovem e adulta, conforme podemos perceber na tabela abaixo.

Tabela 02. Nível Educacional da População Jovem, 1991, 2000 e 2010.

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo			% de alunos na escola		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
15 a 17 anos	58,200	41,60	31,970	29,750	82,540	82,260
18 a 24 anos	42,870	19,600	4,780	8,970	41,420	23,490

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Conforme exposto acima na tabela 02 e abaixo na tabela 03, as taxas de analfabetismo, tanto da população jovem quanto da população adulta, no período de 1991 a 2010, embora em progressões decrescentes, foram consideravelmente altas. É possível observar ainda que o percentual da população na faixa etária de 15 a 24 anos na escola teve acréscimo apenas do ano de 1991 para o ano 2000. Os dados de 2010 revelam que houve um decréscimo acentuado no índice da população jovem e adulta na escola.

Tabela 03. Nível Educacional da População Adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010.

Taxa de analfabetismo	1991	2000	2010
25 a 29 anos	50,930	32,080	12,260
29 anos ou mais	67,870	53,240	42,990
Percentual de Atendimento			
% de 25 a 29 anos na escola	-	12,640	7,890

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Diante do que as tabelas apontam, percebemos que a condição da EJA no município se apresenta de modo bastante precarizado. As dificuldades enfrentadas são muitas e vão desde

as condições de oferta às condições de atendimento. E, no sentido do atendimento, o aspecto da formação docente aparece como um fator que merece especial atenção.

Além da modalidade não ter sido oferecida em todas as escolas, não há continuidade de estudos e os profissionais que atuam na modalidade, mesmo sendo efetivos, são carentes de formação específica e condições para atuarem. A SME assegura o coordenador pedagógico, mas este profissional não consegue desempenhar o trabalho a contento, visto que não há iniciativas voltadas para formação e nem tampouco preocupação por parte dos entes federados com a viabilização do material pedagógico em tempo hábil para atender à demanda. No município, nem sempre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem funcionado de forma eficaz, pois, na maioria das vezes, o quantitativo de livros de determinados anos ou disciplinas não tem sido suficiente para a demanda de alunos.

Para a ampliação e melhoria do atendimento à demanda da EJA, foi elaborado em 2009, o Plano Estratégico de Educação de Jovens e Adultos – PEEJA, mas o documento não chegou a lograr benefícios para a modalidade. Na busca por melhoria para a modalidade, há algumas ações voltadas para EJA no Plano de Ações Articuladas – PAR. Esses programas e legislações, e aqui se inclui a proposta pedagógica do município, têm assegurado a isonomia de condições da EJA diante das demais modalidades apenas nos textos legais, já que, na realidade concreta, o segmento é desconsiderado.

O município fez adesão ao programa Todos pela Alfabetização – TOPA, do governo estadual, cujo monitoramento é feito por coordenação. Aliado a isso, é feito um teste cognitivo de entrada e de saída dos educandos, sendo os resultados encaminhados para a Secretaria de Educação do Estado. Há uma instituição de ensino superior que monitora as ações deste programa, por meio de visitas periódicas, com relatórios e verificação de frequência.

Assim como os programas apresentam um modelo de avaliação e monitoramento, a EJA carece de cuidados específicos em relação a essa questão. A avaliação e o monitoramento da EJA precisam de um olhar diferenciado, pois a metodologia recorrente não contempla as especificidades da modalidade. Temos ciência de que os mecanismos de avaliação, por si só, não darão conta de assegurar a efetividade da EJA, sobretudo porque, mesmo muito bem arquitetados, esses mecanismos possuem suas fragilidades, haja vista que “toda e qualquer avaliação, mesmo a mais sabidamente científica e perfeita, é limitada e imperfeita, temporária, transitória e não concludente”. (FREITAS; CARVALHO; PINHEIRO, 2002, p. 71).

Essas constatações corroboram com o pensamento de que a avaliação não deve ser fechada em si, mas precisa ser instituída de modo que compreenda a dinâmica com que os acontecimentos se processam na educação. Isso nos ajuda a pensar a avaliação no sentido de detecção de prioridades e de possibilidades de intervenções no âmbito da EJA, já que temos evidenciado na educação municipal pouco zelo quanto à modalidade e várias questões passíveis de olhares e de análises com fins à busca de soluções.

As questões apontadas reforçam o descuido com que a modalidade é tratada. Descuido esse que vai desde questões pedagógicas a organizacionais e administrativas, facilmente percebidas em situações como a inexistência de transporte escolar para o estudante da EJA; carência de integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura, lazer; insuficiência de infraestrutura para o funcionamento. Esses indicadores, agregados a muitos outros que vêm comprometendo o bom desenvolvimento do trabalho com a modalidade, conduzem a altos índices de evasão, cujas iniciativas voltadas para sua contenção não têm sido detectadas.

Com isso, faz-se necessário garantir condições para melhoria do atendimento da EJA, o que pode contribuir com a erradicação do analfabetismo. No sentido dessa erradicação do analfabetismo, ainda que o sistema nacional, estadual e municipal de educação vislumbrem a melhoria dos índices, não podemos esquecer de que, para além da melhoria dos índices, o que efetivamente precisamos perseguir é a melhoria da qualidade de vida de educandos e educadores que compõem a educação de jovens e adultos. Como menciona Lins (2008), a alfabetização deve ser perseguida pensando nos benefícios humanos e sociais conferidos aos jovens e adultos. A qualidade da alfabetização, com fins à qualidade de vida, deve ser vista como prioridade e, para tanto, devem ser assegurados recursos, especialmente financeiros, que garantam, no caso da EJA, isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da educação básica.

Em busca de assegurar legalmente a melhoria da qualidade da educação municipal, o município de Matina adequou em 2015 seu Plano Municipal de Educação, documento estratégico que define as políticas públicas para a educação, por um período de dez anos. Este constitui a proposta de ação da Educação no município para a década de 2015 a 2025. Nesse Plano, existe uma seção destinada à EJA, em que se definem as diretrizes, metas e estratégias a serem perseguidas para a modalidade durante a década de vigência do documento.

O Plano Municipal de Educação – PME/Matina (2015-2025) destaca, como Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos para os três turnos na sede e na zona rural, assim como a oferta de cursos de aperfeiçoamento

para os professores atuantes na EJA no sentido de adequar as metodologias às necessidades reais dos alunos. A garantia de transporte escolar para os estudantes da EJA, que contemple o período noturno também é assegurada pela lei municipal, assim como o é a criação de políticas públicas que promovam maior interação entre os segmentos sociais e a EJA.

Ao considerar a realidade de precarização das escolas municipais, o PME de Matina sinaliza também a melhoria da infraestrutura das escolas para o funcionamento da EJA, por meio da garantia de material didático específico para a Educação de Jovens e Adultos. A redução do índice de evasão escolar na EJA é também apontada pelo plano. Para um atendimento mais imediato das demandas formativas, a Lei Municipal garante coordenadores pedagógicos exclusivos para a EJA.

Pelas diretrizes elencadas, é possível perceber que existem muitas dificuldades e desafios no campo da EJA. Embora o Plano Municipal de Educação esteja no início de sua vigência (2015-2025), as demandas são consideravelmente antigas e o cumprimento das leis municipais, nos aspectos voltados à EJA, ainda não se efetivou.

Para que a Educação de Jovens e Adultos seja bem sucedida no município de Matina, é necessário que as instituições de ensino repensem a sua prática pedagógica, elaborem uma Proposta Pedagógica que atenda às especificidades desta modalidade. Para isso, é preciso que a gestão da educação municipal conceba a EJA enquanto modalidade que acolhe estudantes trabalhadores. Nesse sentido, Urpia (2009) assevera que os governos estaduais e municipais têm se movimentado em direção à reestruturação da rede de ensino, com a implantação de propostas pedagógicas, a ampliação das vagas, a aquisição de materiais, a realização de ações com fins à formação continuada. Porém, em que pese essa gama de ações, o sistema educacional não atua considerando os sujeitos da EJA como jovens e adultos trabalhadores.

No município de Matina, o número de alunos que abandona os períodos iniciais do Ensino Fundamental é muito grande, principalmente, por questões socioculturais. Além da necessidade de trabalhar, muitos evadem em função da inadequação da escola às especificidades da modalidade. Quando chegam à escola, levam uma bagagem grande de conhecimentos e saberes da experiência que a escola, muitas vezes, não valoriza, o que aumenta a desmotivação, já que os educandos não encontram respostas para seus problemas, nem incentivo para suas aspirações. Com isso, os índices de evasão têm aumentado vertiginosamente, o que implica o aumento do índice de analfabetismo municipal.

O analfabetismo no município é acentuado entre as faixas etárias compreendidas entre 09 e 15 anos e intensificam-se na população com idade acima dos 15 anos, o que denota concentrar na população de jovens e adultos o maior percentual dos que não leem nem

escrevem. Esses dados apontam para uma urgência ainda maior de iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no município. Em seus estudos sobre EJA na Bahia, Oliveira (2007, p. 35) aponta que “a metade dos jovens e adultos brasileiros são analfabetos, segundo mostram as estatísticas, metade dos quais têm menos de 40 anos, totalizando, no país, milhões de pessoas excluídas socialmente e impedidas de exercerem sua cidadania”.

A realidade nacional constitui a somatória das realidades municipais. A continuidade do analfabetismo representa um dos indicadores expressivos da desigualdade política, cultural e socioeconômica presentes no nosso país e, portanto, em grande parte de nossos municípios. Como agravante para a vida dos educandos, o analfabetismo, muitas vezes, é usado como indicador de culpabilização. É como se os jovens e adultos que se encontram na condição de analfabetos fossem os responsáveis por tal situação, exime-se, assim, toda a conjuntura que permeia a lógica do analfabetismo. Nesse sentido, Lins (2008, p. 113) afirma que,

o analfabetismo é considerado como uma doença a ser extirpada e da responsabilidade do sujeito que a tem. A alfabetização é tratada como acesso à cidadania, como se o sujeito nessa condição não tivesse direito aos direitos e aos deveres decorrentes ao status de cidadão do qual faz parte em seu país.

O analfabetismo, portanto, não está atrelado unicamente ao indivíduo, embora em alguns poucos casos possa ter uma pequena relação com o querer de cada um, de nenhum modo, porém, será esse o único motivo do analfabetismo nacional. Resultado da ineficiência do nosso sistema educacional e de políticas públicas inadequadas, o analfabetismo torna-se um problema recorrente, embora existam tentativas de erradicá-lo.

No município de Matina, as tentativas de amenizar o analfabetismo ainda se mostram muito tímidas. A procura pela EJA diminuiu muito nos últimos três anos e nenhuma ação municipal tem sido percebida no sentido de introduzir mudanças estruturais no sistema municipal de educação.

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos é ofertada em apenas três escolas municipais, uma delas na zona rural e duas na sede do município. Foi nessas três instituições que este estudo se processou e apontou a carência formativa dos educadores municipais, o que, conseqüentemente, compromete a educação ofertada. Assegurar a melhoria da EJA, dentre outros aspectos, requer pensar a formação inicial e continuada dos educadores, assim como reconhecer a formação como um direito que precisa ser garantido para todos os professores, inclusive os que atuam na EJA. É no campo da discussão da formação docente em EJA que o capítulo a seguir se ancora.

4 FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A discussão acerca da formação docente no Brasil não se estabelece sem que consideremos o fato de que somente a partir do século XX é que efetivamente inicia-se a expansão da escolarização básica no país e de que, em termos de rede pública de ensino, seu crescimento vai ocorrer no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

No Brasil, a escolarização, por muitos séculos, foi propriedade exclusiva das elites, mas com os levantes populares, com as necessidades do crescimento industrial, os investimentos públicos no ensino começam a se fazer presentes no cenário nacional, o que implica a demanda por professores. O atendimento desses profissionais nas escolas ocorre através de adequações mediante cursos aligeirados de formação de professores, complementações formativas, autorizações para que não licenciados exerçam o magistério, admissão de professores leigos.

Desse modo, a formação de professores no país ainda sofre impactos decorrentes das improvisações que foram feitas para o funcionamento das escolas e da rápida expansão das redes públicas e privadas de ensino. Os esforços empreendidos no aspecto social, político e administrativo, com vistas ao crescimento do sistema escolar, precisam ser reconhecidos, mas isso não deve suplantiar a necessidade, ainda presente, de que o sistema escolar tenha que melhor se qualificar na gestão dos processos educativos, nas atuações dos profissionais da educação e nas aprendizagens pelas quais assume. Nessa direção, um dos fatores a considerar é a formação dos professores, a trajetória docente e as perspectivas profissionais.

Os desafios à formação de professores são muitos e é mediante a busca de compreensão desta questão que se percebe a complexidade da mesma. Por um lado, verificam-se o aumento da oferta de educação básica e as tentativas de inclusão social, com esforços para cobrir segmentos sociais, até pouco tempo, negligenciados. Isto provoca a demanda por um maior número de professores, nos diversos níveis e modalidades do processo de escolarização. Por outro, as novas urgências impostas pelas modificações da sociedade contemporânea perpassam os diversos ramos da vida humana e adentram a escola, pressionando práticas educativas para que possam contribuir para a formação de um aluno justo, democrático, moderno e com condições exequíveis para alavancar essa nova sociedade.

De qualquer ângulo de análise, seja na ótica dos que se alimentam dos ideais de educação para a formação de uma sociedade justa e igualitária na distribuição de seus bens e

na preservação de princípios de solidariedade e de coerência social, quer na visão dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na habilitação do aluno para contribuir com as transformações em curso na atualidade, a formação de professores aparece e ganha destaque como fator relevante. É evidente que os professores não podem ser vistos como os únicos responsáveis por todas as transformações, há de se considerar, no bojo dessas mudanças, suas condições de trabalho, os vínculos empregatícios estabelecidos, os incentivos ofertados, também o reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais.

4.1 ESTRUTURAS FORMATIVAS DE EDUCADORES

A história da formação de professores em cursos específicos no Brasil tem como marco os fins do século XIX que assinalam a ascensão das Escolas Normais como instituições voltadas à formação de professores para as primeiras letras. Nesse período, poucos eram os contemplados com a oferta de escolarização e essa oferta ficava restrita aos níveis primários. Com a chegada do século XX, emerge a necessidade de se pensar na formação de professores para o secundário. Surge também a preocupação de instituir cursos específicos. Neste sentido, a garantia da formação de professores para o secundário traz consigo a imperativa necessidade da instituição de centros especializados de formação, decorre daí a criação das universidades.

Nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, propõe-se o acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (GATTI; BARRETO, 2009). Esse formato contemplou também o curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação.

Diante do que a história revela, é notório perceber que a busca de inovações na estrutura de instituições e de cursos voltados à formação de professores esbarra nos interesses que foram instituídos durante o processo histórico do país, o que dificulta redirecionar a formação de professores em uma perspectiva de integração, com novas bases, novos sentidos e significados, o que poderia desencadear saltos qualitativos nas formações e, conseqüentemente, no trabalho dos educadores.

No percurso que atravessa a formação de professores, a partir da década de 60, muitas foram as legislações que surgiram no sentido de regulamentar os currículos dos cursos destinados à formação docente. Aparece no período após 1960 a lei 4.024/61, seguida da 5.540/68, logo depois, instituiu-se a 5.692/71 e ainda a 7.044/82.

Por meio da Lei nº 5.692/71, a atual educação básica nacional, na época denominada por 1º e 2º grau, passou por uma reforma que extinguiu as escolas normais e a formação até então por elas assegurada passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, o Magistério. Essas alterações trouxeram consigo modificações nas especificidades das formações ofertadas.

Com a extinção das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, a formação do professor de 1ª a 4ª séries passou a ser realizada por um currículo disperso, com a parte de formação específica reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. (GATTI; BARRETO, 2009). Em consequência, ocorreu certa descaracterização da habilitação no que diz respeito à formação para a docência.

Em função dos problemas identificados com a formação dos professores na Habilitação Magistério, a partir de 1982, o governo induziu a implantação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMS. Por meio desses centros, buscava-se assegurar uma melhoria na formação de professores para os anos iniciais de escolarização.

Esses centros sobreviveram até pouco depois da promulgação da Lei nº 9.394/96. A partir da promulgação da atual LDBEN, a formação de professores foi transferida para o nível superior.

Ao seguirmos a discussão que se organiza nos tempos históricos e viabiliza-se pelos textos legais, propomos o retorno ao ano de 1982, período em que a Lei nº 7.044/82 foi aprovada. Esta trouxe modificações na Lei nº 5.692/71, já que mantinha a formação na Habilitação Magistério, mas dispunha também de outras opções de formação para professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental. De acordo Brasil (1996), no ensino de 1º Grau, que compreendia da 1ª a 4ª séries, exigia-se habilitação específica de 2º Grau; já no ensino de 1º Grau, que compreendesse da 1ª a 8ª séries, a exigência era a habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração. No caso do ensino de 2º Grau, exigia-se habilitação específica obtida em curso superior referente à Licenciatura plena.

A partir dessa determinação legal, os cursos de licenciatura curta, em nível superior, firmaram-se como formadores de professores que poderiam atuar tanto da 1ª a 4ª séries, quanto da 5ª até a 8ª séries, em um tempo bem menor do que o das Licenciaturas plenas. A grande inovação desses cursos foi que eles poderiam formar docentes com integração de áreas. Mas essa polivalência das licenciaturas curtas voltadas à formação de docentes para o ensino de 1º grau acarretou polêmicas e muitas discussões por parte dos acadêmicos e de

entidades corporativas, o que culminou, anos depois, com a emissão, por parte do Conselho Federal de Educação – CFE, de orientações normativas para que progressivamente tornassem plenas essas licenciaturas curtas. Assim, propunha-se que paulatinamente estas licenciaturas viessem a ser substituídas pelas habilitações plenas. O fato é que a extinção dos cursos de licenciaturas curtas só se deu efetivamente com a LDBEN 9394/96. (BRASIL, 1996).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161, acerca da Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultava a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Segundo Gatti e Barreto (2009), o curso de Pedagogia já havia sofrido reformulações anteriores, dentre elas, a advinda com a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária. Mediante essas deliberações legais, foi normatizada a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista. Mantém-se aí, de acordo os mesmos autores, a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau. Com o tempo e por meio de pressões, facultou-se a formados em Pedagogia dar aulas para os anos iniciais do ensino de 1º grau, ainda que a formação para tanto não fosse contemplada nesses cursos.

No que versa sobre o campo da EJA, em fins da década de 1980, instituições de ensino superior debateram a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Desses debates estabelecidos entre as faculdades de educação, emergiu, segundo Machado (2008), a compreensão de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em variados campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir daí, alguns cursos de Pedagogia passaram a ter ênfases específicas em suas habilitações. Essas experiências resultaram nos cursos de Pedagogia com ênfase em EJA.

Em relação às licenciaturas em geral, o Conselho Federal de Educação normatizou, por meio de suas resoluções, um currículo mínimo a ser cumprido em cada uma das licenciaturas. Neste sentido, definiu as disciplinas obrigatórias e privilegiou, essencialmente, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso.

Quanto às licenciaturas nas variadas áreas de conhecimento, necessárias para a atuação nas áreas específicas, o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física?”. (GATTI; BARRETO, 2009, 42).

Os documentos legais e as discussões desencadeadas dos modelos formativos propostos antes da LDBEN 9394/96 dão conta de atestar muitas deficiências formativas presentes nos modelos adotados. Deficiências essas que deixaram/deixam seus ranços na educação contemporânea, ainda que, em muitos aspectos, amenizados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.

Embora a estrutura dos cursos formativos tenha carregado as marcas de legislações anteriores por um período razoável, foi a partir da LDB de 1996, que os cursos de formação de professores começaram a sofrer modificações. Através dos seus artigos 62 e 63, a LDBEN de 1996 estipulou, para os professores da educação básica, a exigência de nível superior. Para o cumprimento dessa normatização, foi dado o prazo de dez anos para os sistemas de ensino fazerem as adequações à legislação vigente. Esses dois artigos deram vazão à possibilidade de as universidades organizarem a formação de professores de acordo seus próprios programas institucionais, com a ressalva de que os cursos ofertados fossem em licenciatura plena, com possibilidade de incorporar os Institutos Superiores de Educação – ISEs e a Escola Normal Superior – ENS.

Anos depois da promulgação da LDBEN/96, o CNE publicou a Resolução CP nº 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores com o intuito de consolidar a nova proposta de estrutura formativa contida na LDBEN. Dentre as deliberações, exigia-se das faculdades de educação que a organização das diferentes licenciaturas, obrigatoriamente, deveria propor uma articulação entre ambas, para romper com a fragmentação.

Nessa mesma resolução, a qualidade do corpo docente para atuar junto aos ISEs foi mencionada em seu artigo 4º, § 1º e incisos, que traziam exigências até mesmo para as que se destinavam a outros cursos de graduação.

Art. 4º Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III. metade com comprovada experiência na educação básica.

Essas determinações assinalam um momento diferenciado para a formação de educadores, tanto nos aspectos estruturais quanto em relação às questões curriculares e formativas.

No ano de 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujo foco textual repousa no desenvolvimento de

competências individuais, sociais e profissionais dos educadores. De acordo as determinações destas diretrizes, a formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação básica deve observar princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, que levem em conta a formação de competências necessárias à atuação profissional e também a pesquisa, centrada no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Em relação à organização curricular, a diretriz orienta, em seu art. 11, que os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas. São seis os eixos que se relacionam entre si: o eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; o articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; o eixo articulador da formação comum com a formação específica; o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Ainda que tenha havido ajustes em razão das diretrizes, constata-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com grande peso em número de disciplinas, basicamente, sem integração com as disciplinas pedagógicas. (GATTI; BARRETO, 2009).

Os debates acerca das estruturas formativas de professores continuam a movimentar as discussões e a compor as seções de nossas legislações educacionais. Em 2006, após muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006) com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, licenciatura. Neste sentido, conferiu a estes cursos a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na modalidade normal, e na educação de jovens e adultos.

A Resolução CNE/CP nº 1/06 conferiu diversas atribuições aos cursos de Pedagogia. Para além da formação de professores para exercer funções de magistério, o art. 4º dessa resolução estabelece que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

O licenciado em Pedagogia deverá ainda, para além do que é preconizado pela Resolução CNE/CP nº 1/06, cumprir:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Organizar uma matriz curricular que leve em consideração todas essas postulações torna-se tarefa bastante difícil de ser executada, sobretudo se levarmos em consideração a dinâmica dos cursos noturnos de licenciatura, formados essencialmente por alunos trabalhadores. As dificuldades encontradas para efeito de operacionalização dessas normatizações legais têm conduzido a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EJA

Nos últimos anos, têm-se acentuado entre pesquisadores, acadêmicos, grupos profissionais e políticos envolvidos com a educação, discussões acerca da Formação Continuada. O crescimento da produção teórica acerca do tema tem aumentado consideravelmente e o sistema educacional vem buscando alternativas de formação continuada de educadores. Dentre as instituições que atuam na formação dos professores, figuram as governamentais, instituições superiores públicas e privadas, assim como sindicatos, ONGs e mesmo formações pelas escolas.

A formação continuada ofertada nas últimas décadas tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como condição para realização do trabalho educativo diante das tecnologias, da rápida difusão de conhecimentos e das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos nossos alunos ainda se apresenta deficitário.

No caso do município de Matina, os próprios estudantes revelam que não se percebem contemplados, em suas demandas, através do que a escola propõe. Isso denota carência na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA do mesmo modo que atua no ensino regular, não busca metodologias e modos de trabalhar adequados aos

educandos da EJA. Destarte, os desafios da EJA estão intimamente vinculados aos do processo de formação docente.

Hoje ainda é bastante comum encontrarmos práticas docentes desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA, uma vez que, sendo, na maioria das vezes, o educador de EJA também pertencente ao ensino regular, grande parte dos conhecimentos que o professor de EJA possui e mesmo suas concepções metodológicas são organizadas a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes. Como menciona Di Pierro (2003, p. 17),

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

A realidade dos professores da EJA requer um conhecimento e uma atuação diferenciados, pois estes estão em contato com um tipo diferente de aluno, diferente no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida. Nesta mesma direção, Machado (2000) aponta que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA.

A necessidade de posturas distintas para se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA frente a desafios que requerem formação continuada. No município de Matina, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a EJA.

Diante do cenário nacional que apresenta desafios e perspectivas no campo da formação docente, as análises acerca da formação do professor requerem um aporte legal que garanta a sustentação das discussões nesse campo. Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estipula em seu artigo 67 que,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Como estabelece a legislação, a formação continuada é um direito do educador, mas, embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

A realidade vivenciada no município de Matina não difere dessa configuração nacional. Com base nas observações em contexto e mediante informações colhidas junto à gestão municipal da educação, a formação continuada dos docentes se dá por meio de ações pontuais, ainda distantes de alcançarem o ideal formativo dos docentes que atuam junto à educação municipal de modo geral e à EJA de forma específica.

De acordo com a sinalização da Secretaria de Educação, no intuito de orientar o trabalho pedagógico das escolas da sua rede, o município tem oferecido jornadas pedagógicas, no início do ano letivo, com oficinas, minicursos e palestras para os profissionais da educação. Além disso, realiza com regularidade encontro geral de coordenadores pedagógicos que oportuniza discussão, reflexão e tomada de decisões acerca de situações pedagógicas de importância e natureza diversa. No ano de 2014, foi elaborada a Proposta Pedagógica da Educação do Município (no momento, encontra-se em análise no Conselho Municipal de Educação) com o propósito de divulgar diretrizes e procedimentos para o ensino no município, incluindo a seção que trata da EJA.

Todas as escolas do município contam com o apoio pedagógico de um ou dois coordenadores. Somam-se 11(onze) coordenadores pedagógicos com o trabalho efetivo de 40 horas para atender a oito unidades escolares, quantidade suficiente para desenvolver o trabalho de orientação e acompanhamento, todavia, apesar desse número suficiente de coordenadores para atender à demanda por escola, a secretaria de educação reconhece que existem algumas dificuldades que comprometem o bom andamento dos trabalhos, tais como: falta de espaço físico adequado para realização dos encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários dos docentes para realização de encontro coletivo; falta de material didático específico para algumas modalidades de Ensino como a Educação de Jovens e Adultos; escassas oportunidades de formação para os profissionais da educação; resistência de alguns docentes em conceber o verdadeiro papel do coordenador pedagógico como agente formador; dificuldade da gestão municipal em se articular com instâncias formadoras a fim de garantir a melhoria da formação dos docentes e carência de recursos

financeiros para melhoria dos processos formativos em EJA. Foi mencionada ainda como uma dificuldade percebida, por parte da gestão da educação municipal a incipiente participação dos professores na definição de projetos e políticas de formação docente.

Os relatos da gestão da educação municipal evidenciam a precarização na oferta da EJA, ao passo que conclamam por atenção externa voltada à modalidade, ao denotarem suas dificuldades fundantes. A formação continuada dos educadores, embora assegurada por lei, atravessa um momento de inoperância e pouca efetivação na realidade concreta e nas ações dos municípios que, carentes de incentivos e formação, ofertam a EJA de forma ainda pouco atrelada aos preceitos legais, haja vista ser notória a atenção conferida pela legislação nacional à Educação de Jovens e Adultos.

A preocupação com a formação de educadores para atuar na EJA, manifesta na Legislação, pode ser claramente percebida na Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA que estabelecem, no item VIII, concernente à Formação Docente, que o preparo do profissional da educação deve contemplar, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Essa preocupação legal foi também evidenciada, a nível Estadual, com o Plano Estadual de Educação que especifica “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador”. (BAHIA, 2006).

Ao evidenciar as necessidades formativas voltadas para a EJA, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA, mas, como bem salienta Soares (2002, p. 18), esse preparo deve “incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade”. Dantas (2012, p. 153) também contempla essa questão quando diz que,

a formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos deve atentar para as diversidades da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais.

Nesta perspectiva, a formação em EJA congrega aspectos que transcendem as formas de cursos de graduação, especialização e mesmo aperfeiçoamento específico para área.

Mas afinal, em que se pauta essa tão falada formação? Quais são seus conceitos fundamentais? Quais relações a formação estabelece com o campo da educação?

Essas questões, por se pautarem em um campo pantanoso e permeado por contestações, certamente não terão respostas definitivas e inalteradas, posto que o conhecimento é dinâmico e as verdades caem constantemente por terra, mas, provisoriamente, apoiamo-nos em Barros (2011, p. 26-27) para tentar suscitar alguns entendimentos. Segundo esta autora, “a forma como o conceito de formação tem sido percebido ao longo do tempo tem implícita a maneira como se percebe a própria relação estabelecida entre este conceito e o conceito de educação”. Como esses conceitos estão atrelados ao contexto histórico e social, o conceito de educação aparece atrelado à criação de sistemas de educação, ao passo que o conceito de formação aparece relacionado com a criação dos sistemas de formação profissional.

Ao buscar a raiz do termo, constata-se, em consonância com a Barros (2011, p. 27), que,

etimologicamente o termo formação deriva do latim *formare* que significa dar a forma, a configuração exterior ou o ser. Todavia, a atribuição de significados dados a este conceito, tem tendido a ser cada vez mais abrangente, de tal modo que nalguns círculos estes dois termos são usados basicamente como sinônimos, algo que defendemos que de fato não são.

Diante dessa conceituação e com base nas colocações da autora, fica evidente que a relação entre educação e formação não é pacífica, como também não são os desdobramentos que delas decorrem.

Ao analisar educação e formação, conceitualmente e historicamente, percebe-se que ambas passaram pelas nuances dos contextos. Podem, portanto, apresentar-se de formas bem distintas a depender do período, da sociedade e dos jogos de interesses envolvidos. No caso específico da formação, ainda que haja uma diversidade quanto ao seu entendimento e que seu conceito seja bastante polissêmico, existe um consenso quanto ao fato de que o conceito de formação a associa, desde o início, de forma direta ou indireta, ao mundo do trabalho e à transmissão do conhecimento específico para o desempenho profissional. (BARROS, 2011).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que os processos formativos sejam buscados para atender ao mundo do trabalho, podemos conceber esses processos como atrelados à educação na medida em que assumimos a modalidade de ensino em EJA como uma modalidade diferenciada, que privilegia aspectos humanos e relacionais, talvez pouco percebidos e/ou reforçados em outras modalidades e/ou níveis de ensino. Mais uma vez, reforçamos a ideia de que o grande diferencial dentro da formação em EJA é o educador na assunção da sua postura e compromisso com o educando. Ser educador de EJA implica disposição para aproximações que passeiam entre os saberes legitimados no campo das

ciências e da cultura e saberes experienciados e legitimados no reencontro com o espaço escolar.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do educador, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (FREIRE, 1996, p. 58). É mediante esses processos de reflexão acerca da prática, que a formação continuada será exigência para fazer do educador um ser atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas que transcende os limites da escolarização em sentido estrito, já que ela abarca processos de formação diversos, onde podem ser incluídas iniciativas com vistas à qualificação profissional, ao crescimento comunitário, à formação política e a um sem número de questões culturais que repousam em outros tempos e espaços que não o escolar.

Com isso, o educador de Jovens e Adultos necessita buscar uma prática social e uma realidade sociocultural do aluno relacionada aos contextos de vida, de modo a facilitar a aprendizagem do mesmo.

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (...) Preciso, agora saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 1996, p. 137).

Diante disso, é evidente a necessidade de obter uma análise sobre a formação do educador que trabalha com a educação de jovens e adultos e sua real formação para atuar com essa modalidade de ensino, sobretudo se considerarmos que é secular a prática de improvisação que permeia as ações de EJA, essencialmente, no que se refere à alfabetização.

Na verdade, ainda hoje, persiste a noção de que qualquer pessoa que consiga ler e escrever pode ser um alfabetizador de jovens e adultos. Ao partirmos de todos esses equívocos que se tem em torno da formação adequada para o educador de EJA, percebe-se a negação do processo formativo voltado para EJA e, conseqüentemente, a necessidade urgente de se pensar em iniciativas e políticas públicas que contemplem esse segmento.

No contexto socioeconômico, político e cultural em que nos inserimos, pensar na formação do professor de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a prática educativa e a formação inicial e continuada desses educadores, uma vez que não é possível prosseguirmos

com o imprevisto nos processos formativos de Jovens e Adultos, nem tampouco continuarmos tratando a EJA como se fosse uma prática extemporânea e passageira.

A Educação de Jovens e Adultos carece de políticas públicas de atendimento, de formação e de ações com fins à sua reconfiguração. De acordo Arroyo (2005), a Educação de Jovens Adultos é um campo educacional em construção e indefinido na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os educadores da educação de adultos precisam ser ouvidos como agentes construtores da EJA, para indicarem possíveis caminhos a percorrer para reconfigurar a modalidade.

Na busca dessa reconfiguração, o conhecimento da prática docente do professor que atua no campo específico da EJA torna-se necessário para se compreenderem o tipo de ensino e as possibilidades de intervenção que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Não se pode negligenciar que, na sociedade vigente, as rápidas transformações nos campos econômicos, políticos, sociais, tecnológicos e culturais têm impulsionado as instituições de ensino a mudarem seus modos de trabalhar, buscando adequá-los às exigências tanto do mercado de trabalho, quanto do trabalhador. Os indivíduos solicitados pela sociedade informatizada, e aqui incluímos também os educandos da EJA, precisam possuir educação de modo amplo, devem agregar novas habilidades cognitivas, apresentar condições de domínio tecnológico e de aprender a aprender. E a educação, por meio de seus processos formativos, tem sido um requisito capaz de impulsionar os educandos rumo a processos de desenvolvimento cognitivo e social que lhes garantam possibilidades de inserção nessa sociedade cada vez mais exigente.

Para o atendimento das exigências do momento atual, no debate acerca da formação continuada dos educadores de EJA, percebe-se, para além do que preconiza a legislação educacional, a necessidade de modificação das estruturas institucionais formativas e a assunção de responsabilidades nas diversas esferas, e aqui se inclui a esfera municipal.

A formação continuada dos educadores para atender à Educação de Jovens e Adultos tem que partir do campo de prática desses formadores e agregar os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos para a modalidade, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com jovens e adultos.

4.3 ESPECIFICIDADES FORMATIVAS FRENTE AO PERFIL DOS EDUCANDOS DE EJA

Depreende-se, da exposição até aqui apresentada, que existem demandas específicas que versam sobre a formação em Educação de Jovens e Adultos. Entender o processo de formação requer um olhar que não se limite à formação inicial. É preciso ampliar o nosso campo de visão sobre as trajetórias dos educadores, suas experiências e andanças para além dos bancos das universidades.

A formação com fins ao trabalho junto à EJA deve atentar para as especificidades dos educandos que povoam a modalidade, de modo a reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais privados das oportunidades de escolarização. Em função disso, os formadores dos educadores de EJA também precisam ter um entendimento sobre o profissional que se destina a formar. Como coloca Charlot (2012, p. 103), “formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”.

Dessa afirmação de Charlot (2012), e com base em escritos como os de Sacristán (2012), manifestamos nossa maneira de tratar os educadores em seus processos formativos. Estamos discutindo sobre a prática dos educadores de EJA, enquanto esses educadores estão em suas salas de aula realizando o trabalho docente. Esses escritos devem, portanto, pautar-se em uma perspectiva respeitosa, já que o modo como o pesquisador enxerga a realidade pesquisada é minimamente diferente do modo como quem está imerso nessa realidade a percebe.

Desse modo, tratamos a formação dos educadores de EJA do município de Matina com a intenção de vislumbrarmos melhorias para a qualidade da educação ofertada, mas entendemos que os processos formativos se desenrolam em lugares e espaços diversos e com sujeitos que possuem seus saberes e experiências, nem sempre aceitos e legitimados pelo entendimento da ciência, mas nem por isso menos válidos. Partindo desse entendimento e considerando as necessidades formativas presentes, indagamo-nos acerca de como formar os educadores da EJA para atender às exigências contemporâneas.

Em termos de parâmetros oficiais, podemos dizer que não temos um documento norteador que desenhe o perfil do educador de jovens e adultos e, conseqüentemente, não possuímos uma orientação específica de sua formação, assim como não possuímos uma definição clara da própria EJA. Como aponta Arroyo (2005), essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Segundo esse mesmo autor, um aspecto que

possivelmente tenha sido bom para a própria modalidade é o fato de ela não ter conseguido, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Disso decorreu também a não conformação da própria formação do educador da EJA em um marco definido.

Então, podemos entender que o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação estão ainda em construção, estão em processo. As próprias políticas voltadas à formação de educadores de EJA estão paulatinamente sendo construídas e, junto a essas construções, as caracterizações da EJA em suas singularidades vão se desenhando.

Os educadores de EJA devem participar desse momento em que estamos vivendo, no sentido de entender a situação da EJA, em termos de sua construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. No caso dos educadores do município de Matina, é possível perceber certo desconhecimento acerca dos condicionantes da EJA, haja vista ser a maioria dos educadores pertencente ao ensino regular.

Em função da formação, muitas vezes dissonante dos princípios da EJA, as práticas dos educadores advêm de influências do contexto de atuação no ensino regular. Ao conceber a EJA como uma modalidade que vem se construindo em práticas e metodologias, entendemos que o embasamento teórico é importante para a atuação docente. Essa é uma questão a ser pensada e discutida por todos que fazem parte da educação de modo geral e da EJA de modo específico, pois entendemos a fragilidade de nossos cursos de licenciaturas no que concerne a essa modalidade.

Segundo Arroyo (2005), o debate acerca dos processos de formação e a própria teoria pedagógica, por muito tempo, não encontrou lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdo a ensinar. O didatismo, de certo modo, ocupava o espaço e o lugar das discussões de teoria pedagógica. Eis que essas marcas permearam e ainda permeiam a EJA, um exemplo disso é a educação centrada em práticas voltadas para a infância, como já pontuamos em outro momento neste texto.

Esse modo, ainda presente, de conceber a EJA nos processos formativos, nega os preceitos da própria Pedagogia. Talvez seja preciso avançar em direção a uma Pedagogia da vida jovem e adulta.

Ao pensarmos nessa lógica, não podemos descartar a possibilidade de construção de um projeto de formação de educadores voltado exclusivamente para a EJA. Nesse sentido, considerar as referências legitimadoras da vida adulta como educação, trabalho, cultura, é levar em conta o que nos ensinou Freire (2005), ao lembrar que muitos dos educandos de EJA foram vítimas de opressão.

Dadas às contribuições dos teóricos que discutem a EJA, como Freire (2005), Arroyo (2005), Gadotti (2003), dentre tantos outros e considerando a realidade percebida e vivenciada, o desafio que se apresenta no campo da formação para a Educação de Jovens e Adultos é pensar em uma política de formação de educadores de jovens e adultos. Política essa que privilegie uma base teórica que tenha como referência pedagógica a educação adulta, o trabalho, a experiência acumulada, os movimentos sociais e, conseqüentemente, a resistência à opressão.

Essas são bandeiras que, para serem levantadas, devem buscar sustentação na essência primeira das demandas. Construir processos formativos, que revelem as necessidades da EJA, significa conhecer a constituição dos jovens e adultos que a EJA se abre a receber. É preciso um olhar profundo sobre o perfil dos jovens e adultos atendidos pela EJA para, a partir daí, instituir processos formativos voltados ao atendimento daqueles que atuam diretamente com esses educandos.

O reconhecimento do educando da EJA enquanto sujeito de direito à educação e à humanidade, muitas vezes perdida, perpassa pela compreensão histórica do país, perpassa pelo entendimento desses sujeitos como construtores de cultura, como portadores de experiências de vida. Como afirma Arroyo (2005), nos programas de formação do educador e da educadora da EJA, uma das questões que deve ser nuclear, e a partir da qual o educador deve construir sua prática, é se indagar acerca de quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar.

Sem o real conhecimento do perfil dos educandos da EJA, dificilmente será possível desenvolver programas de formação para os educadores desses jovens e adultos.

Pensar em propostas formativas, considerando os educandos jovens e adultos, exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir no desenvolvimento desses indivíduos em sala de aula. Muitos desses educandos iniciam ou reiniciam a vida escolar já na fase adulta e alguns deles desconhecem o direito constitucional de acesso à escola formal e gratuita.

Em alguns casos, os educandos jovens e adultos se sentem culpados por não terem estudado, mas há também os educandos que entendem a estada na escola como um importante passo em direção ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Tanto estes como aqueles possuem suas andanças e maneiras de enfrentar o processo de escolarização.

A maioria dos educandos de EJA trabalha para prover o sustento de suas famílias, ou trabalha em suas próprias casas, como é o caso de boa parte das mulheres. São essas mulheres da EJA, trabalhadoras incansáveis, que em quase toda a história do país foram alijadas dos

processos de escolarização, discriminadas e desrespeitadas, mas que nem por isso desistiram de perseguir o objetivo de se inserirem no mundo da cultura escrita. As histórias de sofrimento e exclusão reveladas por essas mulheres não escamoteiam suas aprendizagens vivenciais, ao contrário, revelam-se na grande seara dos saberes da vida.

Dessa constatação, decorre a importância de se pensar em processos pedagógicos que respeitem essas realidades. A Educação de Jovens e Adultos, por sua natureza, precisa considerar os conhecimentos acumulados pelos educandos em suas vivências em outros espaços, já que a escola não é o único espaço de construção de saberes. Como lembra Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos educandos”. Portanto, é partindo dos saberes que os educandos já trazem que os educadores devem avançar em direção aos saberes a serem construídos.

O avanço das práticas no sentido da acolhida às experiências dos educandos dependerá das formas como a escola concebe esses educandos jovens e adultos. A definição de políticas voltadas ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos e à formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que enfatizasse, primeiro, o conhecimento dos jovens e adultos.

Trazer à tona o perfil do educando da EJA é falar de problemas que marcam a realidade social. Para Arroyo (2001, p. 15), “é falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso à escola pública”. Nesse sentido, podemos falar que esses jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores, produtos do capitalismo, que desde muito cedo trabalharam para sobreviver. São sujeitos de direito que gozam de poucos direitos, que vêm de classes populares, de origem humilde e de famílias geralmente numerosas.

Esses jovens e adultos apresentam uma trajetória muito específica, uma história de exclusão, opressão e marginalização. Buscam na escolarização perspectivas de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. É essa especificidade da situação social, étnica, racial, cultural e econômica que precisa ser referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos e do perfil de educador (a) de EJA.

O desafio posto, nesse sentido, é construir estratégias que amparem a formação e a prática escolar, ofereçam condições de reduzir as dificuldades que os educandos trazem e assegurem o acesso e a permanência dos educandos jovens e adultos no sistema educacional.

4.4 NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO: O PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, em que os educadores precisam reconfigurar sua atuação face às demandas do universo da modalidade, tomar a prática docente reflexiva como um caminho a ser percorrido desde o início da formação nos parece uma boa alternativa para assegurar processos formativos sólidos.

Segundo Contreras (2002), a prática dos professores precisa ser analisada, posto que a sociedade seja plural, no sentido da pluralidade dos saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Desigualdades essas já constatadas nas vivências dos educandos de EJA e que os docentes precisam refletir para encontrar caminhos de ação frente a esses contextos. A reflexão da prática requer imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, trocas afetivas, interesses sociais e espaços políticos.

É a partir da apropriação dos elementos do contexto, atrelados ao arcabouço que o professor possui que a prática vai se consolidando como campo de efetivação de saberes e fazeres da docência. Nesse sentido, Pimenta (2012) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e resumem-se na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidado na ação, no qual, a prática não só é objeto de reflexão, como também de resignificação.

É pensando reflexivamente a prática como elemento formativo que diversos autores, como Nóvoa (1992), Perrenoud (2001) e Pimenta (2012) apoiam a ideia de que o educador reflexivo se forma também no interior das suas salas de aula. Desse modo, os conhecimentos produzidos pelos educadores no cotidiano das escolas, além de referendarem suas práticas, podem servir como elemento de reflexão para construção de novas teorias.

Essa é uma possibilidade a ser perseguida pelos educadores da EJA, já que dadas as especificidades da modalidade, aqueles educadores que se detêm em suas práticas a realizar um trabalho pautado nos fundamentos da EJA, certamente poderão “iluminar” a prática de outros educadores da modalidade ou mesmo de outros níveis e etapas da educação básica. O que queremos evidenciar, por meio dessas discussões, é que o educador possui um potencial formador que deve ser socializado no contexto da reflexão da prática. É aí que reside o processo articulado de ação-reflexão-ação.

A aprendizagem da profissão docente se dá por caminhos variados, mediante contribuições das teorias, mas também das experiências acumuladas. É, nesse sentido, que o

aprender a ser educador de EJA, nos processos de formação inicial e continuada, requer constante busca, solitária e coletiva, pelos melhores métodos, pelas melhores teorias, pelas melhores metodologias que amparem as variadas necessidades do contexto da EJA. Segundo Libâneo (2012, p. 86), “o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns”.

Desse modo, um programa de formação que dê conta da demanda da EJA não pode se vincular unicamente ao discurso teórico, uma vez que a teoria deve estar atrelada à prática em uma relação de mão dupla. Para alcançarmos essa via de trocas que convirja para a melhoria da prática e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da EJA, acreditamos ser necessária a articulação conjunta entre educadores, educandos, instituições formadoras e a própria instituição de atuação docente. Essa maneira de consolidar a formação desencadeia novas discussões voltadas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do educador, tendo como base, além dos conhecimentos teóricos fomentados pelas instituições formadoras, a própria experiência no desenvolvimento da prática.

É, nesta perspectiva, que entendemos não ser possível desenvolver um trabalho em EJA sem a constante reflexão da prática, uma vez que estamos falando de um tipo de ensino que deve conduzir a aprendizagens consubstanciadas em um contexto social carregado de demandas. Para Pimenta (2012), ao expor a importância da análise das práticas e da reflexão nas práticas em seus contextos, coloca-se em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. Essa concepção traz consigo uma outra: a da reflexão coletiva.

Ao tratarmos de reflexão coletiva, tratamos de trocas compartilhadas entre os docentes, tratamos de maneiras bastante plurais de se perseguir a construção da prática. Para Nóvoa (1992), o professor deve refletir sobre sua ação, pois a produção de práticas educativas eficientes surge da reflexão da experiência pessoal compartilhada entre os colegas.

Desses intercâmbios estabelecidos entre os docentes, muitas concepções, ações e modos de fazer a educação são ressignificados, implementados ou mesmo extintos a depender da interpretação que deles fazem os educadores. Os educadores reflexivos indagam-se constantemente sobre o que estão fazendo e o porquê estão fazendo o que fazem na sala de aula.

Dessas reflexões em contexto educativo, emanam reflexões igualmente profundas que marcam também o social. É aí que se desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos

escolares em um contexto maior e dar uma clara dimensão à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. (PIMENTA, 2012).

Esse compromisso faz cotidianamente parte do trabalho em EJA, já que dentro da própria sala de aula se encontram os reflexos das desigualdades. Contudo, não podemos negar que entre o discurso e a ação transformadora existe uma fronteira pouco tênue. Portanto, muitos educadores, ainda que com anseios emancipatórios, veem-se imersos em um paradoxo de pressões e tensões, desencadeadas, muitas vezes, pelo próprio contexto social e institucional. Para Pimenta (2012, p. 33), “a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente”. Percebe-se, pois, tratar-se de processos perenes de descoberta, de transformação das diferenças das práticas docentes cotidianas.

De todo modo, embora as tentativas de mudanças não se efetivem em curto prazo, essas atitudes são importantes à medida que revelam que o educador tem se tornado capaz de refletir sobre sua prática, de buscar novas estratégias, de não se conformar com o que está posto. É por meio da reflexão que se produz a prática educativa.

Perrenoud (2002) faz alguns apontamentos voltados à construção da prática refletida, no sentido de se considerar a experiência como parte da reflexão do que se fez. Para esse autor, se o educador não dispõe de tempo para refletir no ato da ação, ele pode, em contrapartida, lembrar e revisar os acontecimentos do dia, fazendo um trabalho de compreensão e de reinterpretação.

Para uma formação reflexiva, é preciso que o educador perceba que o exame de sua prática se constitui em um dos elementos mais importantes de melhoria. Um professor reflexivo tem mais possibilidades de atingir êxito em sua atuação, já que, buscando aprender mais, pode efetuar mudanças eficazes em sua prática. (PERRENOUD, 2002).

O educador reflexivo é o investigador de sua ação, é o pesquisador de sua própria prática e também da prática de seus parceiros. É o cientista da educação que não somente assimila conhecimento, mas produz novos conhecimentos capazes de serem disseminados. Segundo Pimenta (2012, p. 51), “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática”.

Para que os anseios de um educador investigador de sua ação sejam reveladores, é necessário pensarmos em uma formação que promova reflexões das problemáticas vivenciadas e das atividades realizadas no contexto da EJA. Enquanto educadores e também

pesquisadores da educação, precisamos arquitetar e desenvolver uma política de formação que valorize os educadores e as instituições como capazes de pensar (PIMENTA, 2012), como capazes de organizar os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na proposição das necessárias modificações das práticas com fins à garantia do direito de ensinar e de aprender em EJA. A organização dos processos formativos deve estar compromissada com um ensino que logre resultados de qualidade para todos os jovens e adultos.

Para que as perspectivas em direção a uma educação de jovens e adultos de qualidade sejam alcançadas, é preciso, além de um profundo investimento na formação inicial e continuada dos educadores, condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação. É preciso políticas que modifiquem as jornadas de modo a se tornarem integrais, é necessário um aumento de salário que confira dignidade ao educador, bem como fomentar parcerias entre instituições superiores sérias e comprometidas com a formação docente. Isto porque entendemos que é por meio das instituições superiores que nossos educadores de EJA se apropriarão da formação sólida que, agregada à formação experiencial, promoverá um trabalho que eleve a qualidade da EJA. Esse é nosso objetivo primeiro e derradeiro.

Na perseguição desses nossos intentos, apresentamos, no capítulo a seguir, as tessituras de saberes na atuação docente da EJA, norteados pelas práticas docentes dos educadores de Matina-BA.

5 A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA: CONSTRUÇÕES E TESSITURAS DE SABERES E FAZERES

A preocupação com a relação entre teorias educacionais e práticas docentes vem ocupando um lugar privilegiado de discussões e debates há algum tempo, de modo que se tornaram bastante recorrentes indagações como: os educadores precisam de mais teoria ou de mais prática para realizar o trabalho docente?

É muito comum ouvirmos de educadores e, mesmo dos demais profissionais da educação, a tão usada expressão “na prática, a teoria é outra”. Desses desabafos dos envolvidos diretamente com o ato de ensinar emanam concepções teóricas que giram em torno da unidade teoria e prática. Talvez, essa unidade teoria e prática ainda não exista efetivamente, mas se o processo educativo exige que educadores se ancorem nas teorias para construir suas práticas e se a realidade educacional aponta que, em diversos momentos, a prática ressignifica muitas teorias existentes, então, é preciso buscar a necessária cumplicidade entre ambas.

No campo do conhecimento teórico, concordamos com Pimenta (1999) quando afirma que o conhecimento não se adquire olhando, exige que se instrumentalize o olhar com estudos, com teorias e com olhares de outros sobre determinado objeto. É preciso, pois, conhecer a prática docente, para modificá-la, baseando-se na experiência profissional. Essa modificação de práticas tem também, relação com a teoria, porque, quando a teoria não dá conta de atender à prática, pode ser que não existiu teoria suficiente, sendo então necessário aprender com a experiência a teoria que falta. A teoria não possui sentido se ela não servir para iluminar a prática. Segundo Pimenta (2000, p. 92),

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais nos quais se dá sua atividade docente, para nesses contextos intervir transformando-os.

Depreende-se dessa colocação de Pimenta (2000) o entendimento de que a docência deve combinar sistematicamente instrumentos teóricos com situações práticas reais.

A atuação docente constitui-se uma construção histórica e social, cuja configuração é entrecruzada por interesses e perspectivas de cunho político, ideológico, econômico e cultural, por vezes, conflitantes. Na contemporaneidade, a proliferação das políticas neoliberais, a reestruturação dos meios de produção e os processos de globalização crescentes têm cobrado da escola uma atuação que se pautem na perspectiva de formação de sujeitos com condições de assunção de distintas tarefas e com capacidades bem delimitadas para o mundo atual.

As mudanças no perfil de sujeito que a escola se abre a receber, amplificadas pelas tecnologias e pela sociedade da informação, têm produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atingem diretamente o trabalho docente, uma vez que o perfil do aluno deste século requer uma forma diferenciada e atrativa de ensino. Com isso, muitas escolas que se sustentam na veiculação de conteúdos descontextualizados e distantes da realidade do educando têm encontrado profundas dificuldades até mesmo para se manterem enquanto instituição capaz de promover aprendizagens.

Agregadas a essas exigências dos novos tempos, estão todas as demais, sobretudo os problemas socioeconômicos, que são presenças no cotidiano escolar e que a escola, no desempenho de sua função social, não pode se furtar em atender. Mediante o agravamento das questões de ordem sociais e econômicas, o professor se vê obrigado a atuar na perspectiva de acolhimento, ajuda e libertação dos alunos, buscando possibilitar-lhes a capacidade do olhar crítico, de enfrentamento e de autoafirmação enquanto sujeitos sociais.

O papel do professor é ampliado nessa nova configuração social, para além da transmissão do conhecimento. A ele compete promover situações de aprendizagem, bem como a incumbência de agente social de mudança, contribuindo de modo decisivo para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, afetivo, valorativo e crítico dos educandos, aquisições essas decisivas para a vida contemporânea.

As novas exigências para/da docência se calcam no reconhecimento da legitimidade do saber, na competência relacional do professor, nos seus saberes, fazeres, na sua capacidade pedagógica. As competências necessárias para uma boa prática docente não se encerram no campo do discurso, pressupõem uma concreta vivência com situações que viabilizem a relação teoria e prática; uma articulação contextualizada com os campos do saber; uma relação ensinante-aprendente de abertura, cooperação, respeito e alteridade. Enfim, é importante que o professor estabeleça uma relação criativa e segura com o saber, consigo, com os outros, com as normas, com as práticas e com sua profissão docente.

No campo das competências necessárias às práticas docentes, é importante considerar os saberes, os fazeres e os esquemas de partilha. Muito possivelmente essas intenções formativas vão se configurando em condição efetiva de articulação da formação com a prática. Nessa perspectiva, a formação consiste, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio, de modo a favorecer uma modificação na ação pedagógica.

Pimenta (2012) discute o aprendizado do profissional e define-o nas interações com a prática, ou seja, o profissional docente desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação. No seu

local de trabalho, o educador aprende na ação, logo é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada, tirando partido da experiência passada.

A prática docente é, pois, um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com a prática e com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do educador, constituindo-se fator de suma relevância nas práticas educativas.

Ao lançar um olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, é possível compreender um pouco acerca do currículo, pois as práticas revelam muito sobre a opção curricular assumida. E a opção curricular adotada e vivenciada se pauta em decisões que repousam sobre o quê, para quem e a quem serve o ensino. Ao tratarmos das práticas empreendidas nas classes da EJA e dos saberes que orientam essas práticas, precisamos tratar das especificidades curriculares que devem embasar essas atuações neste contexto específico.

5.1 A ESPECIFICIDADE CURRICULAR NA EJA

As práticas docentes desenvolvidas nos processos formativos das classes da EJA apresentam relação com as especificidades dos currículos voltados à EJA. Os olhares empreendidos sobre a realidade educacional de Matina-Ba revelam que a especificidade da atuação dos educadores de EJA do município está no reconhecimento da condição dos alunos de EJA como trabalhadores e que, portanto, necessitam da assimilação/apropriação dos saberes socialmente produzidos através das experiências acumuladas. A própria condição de trabalhadores coloca os educandos de EJA em uma posição frente ao mundo. E esse lugar que o educando ocupa acaba requerendo, para ele, uma condição especial de escolarização, o que não significa que o educando trabalhador seja desprovido de condição intelectual.

Diante desse cenário, parece-nos bem visível o desafio do educador de EJA quanto à clareza da sua atuação frente à condição do aluno que trabalha. Ainda mais desafiante é pensar em um currículo que contemple esses estudantes dotados de saberes experienciais e que reconheça tais saberes como válidos para o processo de escolarização. A partir disso se intensifica a reflexão sobre o currículo destinado ao atendimento dos jovens e adultos e suas especificidades.

Ao se considerar que a EJA vem sendo palco de muitas discussões tanto em nível nacional, por meio dos encontros nacionais, dos fóruns, das pesquisas acadêmicas, quanto em

âmbito internacional, por meio das CONFINTEAs, é preciso que esses movimentos alcancem as escolas e reflitam nas práticas educativas e curriculares.

Entender como o ensino e a aprendizagem se desenham nos espaços da EJA não é tarefa fácil dada a quantidade de aspectos envolvidos. O aspecto curricular é o mais evidente na tentativa de compreensão da forma como se processa a ação pedagógica na EJA. Não existe, ainda, um currículo específico para a modalidade de EJA. Em âmbito nacional, percebemos alguns esforços como as diretrizes que enfocam eixos articuladores, mas estas nem sempre conseguem dialogar com a realidade dos jovens e adultos. Basta analisarmos que o currículo que atende ao educando de EJA organiza-se por disciplinas escolares que configuram a base nacional comum e, em alguns casos, os conteúdos se relacionam com a disciplina científica de referência adotada.

Como na tradição educacional somos vítimas de um currículo arquitetado para disciplinarização, dominação e controle, não é de se estranhar que os educandos de EJA enfrentem esses resquícios, ainda vivos no currículo adotado atualmente. Por ser o currículo uma construção social e histórica, ele apresenta em suas formas tanto modelos conservadores, quanto modelos mais progressistas. Como aponta Moreira (1999), o currículo é necessariamente um conjunto de escolhas, é uma seleção de cultura e uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades. Assim sendo, tal como nos ensina Freire (1996), o currículo, ao se externar através da ação de planejar, implica escolhas e estas descartam qualquer forma de neutralidade. E tais escolhas não deixam de ser permeadas por interesses de caráter político e, por isso, também, ideológicos. Essas são bandeiras que, a depender do uso que se faz, podem levar os educandos de EJA à emancipação, mas também podem aprisioná-los e reduzi-los, ainda mais, à condição de excluídos. Muito disso dependerá do papel e da postura do educador de EJA.

Pensar em um currículo pautado nas especificidades da EJA requer um olhar acurado sobre as práticas pedagógicas, uma vez que são as práticas que revelam a opção curricular assumida. E essa opção curricular se imbrica do aspecto ideológico e ético, já que ela se pauta em decisões que repousam sobre o quê, para quem e a quem serve o ensino.

As práticas adotadas nos espaços de EJA precisam, necessariamente, considerar as expectativas de aprendizagem dos educandos que repousam, quase que em sua totalidade, em conhecimentos voltados para a classe trabalhadora. O sentido do currículo, portanto, precisa se relacionar com a realidade vivida pelos trabalhadores. Essa é uma condição que requer atuação consciente por parte dos educadores, que exige conhecimento das necessidades dos educandos, pois são as necessidades dos alunos que justificam suas expectativas de

aprendizagens. Isso tenciona que a atuação na EJA requer do educador capacidade de entendimento das condições históricas e sociais pelas quais passaram os educandos. E, a partir da apropriação dessas condições, é possível pensar em um currículo que melhor represente a modalidade.

Parece existir clareza em relação às especificidades da EJA e a urgência de se pensar em um currículo voltado à modalidade, no entanto, ainda se percebe, na prática, que os educadores de EJA apresentam muitas dificuldades para atuar na modalidade. A prática, ainda se apresenta, em certa medida, pautada na educação depositária, o que reforça a dimensão de poder assumida pelos currículos.

Diante dessa tentativa de entender as especificidades da EJA, no sentido de refletir a condição curricular, é visível que repensar o currículo da EJA é um desafio presente, mas é também uma necessidade urgente. Sem a existência de modos de ensinar e aprender concatenados aos preceitos da EJA, os jovens e adultos continuarão evadindo das salas de aula, por falta de razões de permanência, ou talvez continuarão a povoar as classes da EJA crenes na incerta possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade social. Realidade essa que estão imersos, na condição de trabalhadores, mas contraditoriamente isentos da sua condição de direitos e de cidadania.

É no sentido de garantir o direito de aprender dos educandos da EJA que os pressupostos que fundamentam a atuação dos educadores devem, de modo primeiro, considerar as singularidades dos educandos, pois, assim, as práticas poderão lograr contribuição efetiva em modos de ensinar pudes de significado para aqueles que aprendem.

5.2 PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS QUE SUSTENTAM A PRÁTICA DOCENTE EM EJA

No entendimento do fazer pedagógico do educador de EJA, é interessante procurar saber como esse profissional integra seus saberes às suas práticas, como os (re) produzem e os ressignificam no âmago do seu trabalho educativo.

Ainda que a prática seja afetada por condições e fatores que transcendem a vontade do educador, não há como negar que ele é sujeito ativo, agente das decisões sobre suas práticas, inclusive com influências na organização dos conteúdos e da maneira como os conhecimentos são distribuídos na sociedade. (CUNHA, 1992).

O exercício da docência compreende aspectos que se confundem com uma prática eminentemente social, que acopla conhecimentos, habilidades, posturas, expectativas e modos de enxergar o mundo, condicionados pelas distintas trajetórias de vida dos docentes.

Muitas são as perspectivas que legitimam as práticas dos professores. Algumas delas são libertadoras, outras bancárias, enfim, existe uma diversidade de posturas e modelos, mas a que perdura muitas décadas e que ainda hoje, embora de modo mais ameno é disseminada, é a tradicional. Esta persiste nas relações entre educadores, alunos e conteúdos da aprendizagem por meio da conferência aos docentes não apenas da função de transmissores de conhecimentos, mas também de controladores dos resultados obtidos, o que lhes definem como detentores do saber. Sua função consiste em informar e apresentar aos alunos situações de obtenção de conhecimentos, através de explicações, projeções, leituras, dentre outros métodos que colocam o professor como sujeito absoluto no processo de ensino.

Desse modo, o aluno acaba por interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, por meio de ações habituais como a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia de modelos e memorização, até que seja capaz de automatizá-lo. Esta concepção é coerente com a crença de que a aprendizagem consiste na reprodução da informação, sem mudanças. Este modo de entender o ensino e a aprendizagem pelo qual está implícita a ideia de que o professor domina o conteúdo e os métodos de ensino, e os alunos são todos igualmente capazes de alcançar a compreensão, demonstra uma determinada forma de relacionar-se em classe (ZABALA, 1999), configura uma postura de ensino que acompanha a prática de muitos sujeitos da educação, sendo refutada por educadores que seguem uma linha mais libertadora.

A relevância da constituição de uma postura emancipatória dos professores é uma questão destacada por Gadotti (2003), que associa a sobrevivência da profissão do professor com sentido ao resgate da dimensão humana de seu fazer. Afirma ainda este mesmo autor que o/a educador/a retoma o sentido de sua profissão quando esta se insere na construção de projetos educacionais emancipatórios. Para tal construção, prática e reflexão têm que andar juntas.

A capacidade do educador refletir sobre sua prática, nos momentos de busca de caminhos que melhor direcionem o trabalho pedagógico, desencadeia um movimento de trabalho coletivo que é pensado e, de certo modo, operacionalizado no município de Matina-BA. Durante as trocas estabelecidas pelos educadores, eles acabam atribuindo e buscando sentidos para a atuação. É interessante que o educador indague constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca

sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e educandos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. O educador de EJA precisa está sempre em processo de construção de sentido. (GADOTTI, 2003).

A reflexão sobre a prática, em uma perspectiva coletiva, reforça a necessidade do educador desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo para, a partir das interações coletivas, construir sua ação individual. Esse entendimento encontra apoio nos escritos de Hargreaves (2004, p.42), quando nos diz que,

[...] nenhum professor sabe o suficiente para se manter atualizado ou se aperfeiçoar por conta própria. É vital que os professores se envolvam conjuntamente em ações, pesquisas e soluções de problemas em equipes de colegas. Por meio de tais equipes, os professores podem realizar o desenvolvimento curricular conjunto, responder de forma criativa às demandas externas e analisar coletivamente dados sobre o desempenho dos alunos, de forma a beneficiar o aprendizado destes.

No estudo com os educadores de Matina-BA, os informantes mencionaram como possibilidades para a melhoria da formação a relevância do trabalho coletivo. Colocaram este tipo de trabalho em uma condição de agente de mudança das práticas desenvolvidas.

Nesse sentido da formação, Freire (2001) aponta que o educador deve sempre pensar na prática de analisar a prática, sendo primordial sua formação permanente para que melhore a qualidade da educação. A necessidade de tentar compreender a formação e a prática dos educadores nos colocou em uma espécie de encruzilhada já que, de um lado, os entrevistados, de modo mais estreito, e observados, de modo mais geral, apresentam formação superior. Todavia, por outro lado, essas formações passam por uma multidimensionalidade de significados e condições, não sendo necessariamente tomadas como garantia de práticas efetivas. Revela-se aí a necessidade de entender os vários fios que tecem a complexidade do ser educador e de como tudo isso interage no seu fazer cotidiano para construir o tecido de sua existência na docência.

Esse entendimento de que tudo está ligado a tudo na vida pessoal, profissional e formativa, possibilita um olhar sobre a condição humana do professor, o que permite uma melhor compreensão da vida, das posturas e dos saberes desses educadores. Nesse sentido, percebemos que é preciso dar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, de modo que se trabalhe a capacidade de relação e de comunicação que acaba contribuindo para a definição do fazer pedagógico.

É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, visto que, de certa forma, ensinamos aquilo que somos, aquilo que acreditamos, e naquilo que somos e acreditamos se encontra muito daquilo que ensinamos. É preciso elaborar um conhecimento pessoal no

interior do conhecimento profissional para que possamos dar sentido a uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.

No contexto do fazer pedagógico, constatamos que os educadores de Matina-BA foram vítimas de um processo de aprendizagem com lacunas, o que hoje desencadeia algumas implicações na prática em EJA. Grande parte dos educadores recebeu formação em classes multisseriadas e passou por sistemas de castigos físicos e emocionais durante o processo de escolarização. Com base na pesquisa, percebemos que alguns educadores ainda estão à procura de suas identidades e, ao rememorarem as ocorrências do seu passado enquanto estudantes, em certos pontos, percebem-se reproduzindo as práticas pelas quais foram submetidos durante a trajetória de formação. Arroyo (2008, p. 17) assevera que “guardamos em nós o mestre que tantos foram”, repetimos traços do mesmo ofício, como todo mestre repete saberes e fazeres de sua maestria.

Ao indagarmos acerca das interferências de práticas de outrora nas práticas de hoje, percebemos existir algumas influências que sobreviveram ao tempo e, ainda, fazem-se presentes nas práticas atuais. O saber-fazer dos educadores do passado deixaram suas marcas nos educadores de nossos dias. Neste sentido, há aspectos que verdadeiramente precisam ser descartados, mas também há de se evidenciar a importância da permanência de alguns fazeres que o tempo não deu conta de tornar obsoletos, ao contrário, ainda persistem com toda a contextualização e validade na educação contemporânea. Resta ao educador conseguir o discernimento para decidir a prática mais adequada às especificidades do educando.

Durante a coleta e construção dos dados, emergiram relatos que apontam reflexões variadas acerca das influências do processo de escolarização dos educadores nas práticas hoje desenvolvidas junto aos educandos. Relatos que, ao passo que foram descritos por alguns educadores com certa mágoa pelo que fizeram consigo, também apresentaram um resgate do que ainda possui relevância e, por isso, pode ser mantido nas práticas atuais.

Com base nas colocações de Arroyo (2008, p. 18), percebemos que “o magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação” e dar sequência ao trabalho docente, significa dar vazão a esses saberes em constante transformação pela busca de artifícios para pô-los em prática, em estreita associação com o mundo social. Os educadores são profissionais da contradição e encontram no trajeto educacional, como disse Charlot (2008), tarefas árduas: resolver as discrepâncias entre discursos construtivistas e práticas tradicionalistas, entre família e escola, entre o universo imerso na era tecnológica e a carência dos aparatos na escola, dentre inúmeras outras tensões. Com isso, o fazer pedagógico alcança uma dimensão maior por ser uma construção para a vida. Isso exige do educador

muito mais que a mera atuação docente, é preciso que ele se coloque enquanto ser humano, capaz de perceber e entender o outro dentro do seu contexto histórico e social, bem como dos diversos mundos de vida decorrentes desses contextos. Como afirma Fontana (2000, p. 105), “não somos professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais”.

O profissional da educação, antes de ser professor, é um ser humano que possui sua especificidade e, por isso, sofre influência de suas relações sociais. Sua atuação docente depende, pois, do contexto histórico, cultural e social em que ele vive. O ser humano, como ser histórico e cultural, tanto herda quanto recebe do contexto social que cria e recria, logo, é um ser “que para ser tem de estar sendo” (FREIRE, 2001, p. 34) e que não poderia ser puramente individual sem ser constantemente marcado pelo social. As marcas do social se apresentam nas práticas educativas por meio das escolhas feitas ou não feitas por um tipo ou outro tipo de atividade, através da discussão de determinado assunto ou da preferência por deixá-lo permanecer no anonimato. São muitas as formas pelas quais a tessitura do social se entremeia na tessitura escolar.

A trajetória do educador carrega marcas significativas do contexto no qual ele atua e dos aportes teóricos que o orientam. Desse modo, para compreender as posturas e práticas adotadas nas classes da EJA, é preciso identificar, no percurso, os saberes, os valores, as crenças que se solidificaram e que serviram de guia para a construção da prática educativa. É por esse viés, dos muitos outros presentes em nós, que Boff (1997, p.09) afirma que “para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo [...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.

Mediante o olhar do lugar em que os educadores pisam e constroem seus fazeres e, por estabelecermos as necessárias correlações com o universo investigativo, arriscamo-nos em dizer que para que uma prática seja educativa, é preciso, como nos ensina Freire (1996), a presença do sujeito que, ensinando, aprende e, aprendendo, ensina (educador e educando). Além disso, são necessários objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou orientam a prática educativa, objetivos esses, oriundos da necessidade de ir além do momento atuante. É importante a clareza quanto aos métodos, processos e materiais didáticos que devem estar em consonância com os objetivos propostos.

Segundo Tardif (2002, p. 36), a associação dos professores com os fazeres e saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos”. No exercício da ação docente, o professor integra distintos saberes sobre os quais estabelece relações, também diversas. Os saberes profissionais devem ser, pois, saberes da ação. Essa premissa reforça a ideia de que os saberes profissionais são criados e recriados no contexto da própria

atuação. É no sentido dessas compreensões que, no tópico seguinte, deter-nos-emos sobre os saberes e fazeres dos educadores de EJA em direção à construção da prática.

5.3 OS SABERES DOS EDUCADORES DE EJA DAS ESCOLAS PESQUISADAS: DAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

Os saberes docentes têm sido discutidos por muitos autores, como é o caso de Tardif (2002), Freire (1996), Pimenta (1999), dentre outros, que mostram a relevância dos saberes para a formação, prática docente e desenvolvimento dos professores. Nesse campo, Freire (1996) presta uma valiosa contribuição ao elencar, em sua pedagogia da autonomia, os saberes necessários à ação educativa.

Os estudos que enfocam os saberes docentes vêm se acentuando de modo exponencial nas últimas décadas. Levados por um movimento de reconhecimento da necessidade da profissionalização docente, muitos pesquisadores do campo educacional têm prestado relevantes contribuições para a temática.

Nesse contexto da discussão sobre a profissionalidade docente, formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem é, ou deveria ser, a abordagem central dos programas de formação de professores.

Não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas. Segundo Perrenoud (2001), é importante conhecer bem o processo de desenvolvimento de competências profissionais que serão preferencialmente exigidas, o que não acontece se não houver uma clareza preliminar sobre a natureza de uma competência e sua gênese.

O saber do educador no exercício de sua profissão se constitui por várias matizes, já que, em suas ações pedagógicas cotidianas, os docentes lançam mão do planejamento, adotam metodologias, preparam as atividades para os discentes, administram a sala de aula, instituem mecanismos de avaliação e de acompanhamento. Com isso e por isso, é importante que os educadores recorram a diversos saberes necessários à consecução da prática. A esse respeito, Tardif (2002) pontua que o saber docente é um saber composto de vários saberes, oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos variados. Esses saberes não se limitam ao ambiente escolar, mas se ampliam para outros espaços extraescolares. As influências religiosas, familiares, midiáticas, dos movimentos sociais e de outras situações formativas, completam o saber docente.

Entendemos com isso que a relação dos educadores com os saberes não se limita à simples transferência dos conhecimentos já existentes. Só para citar alguns, com respaldo em Tardif (2002) e mediante o entendimento construído durante a investigação, podemos encontrar os saberes das disciplinas, da ação pedagógica, do conhecimento, do currículo, da formação profissional e da experiência. Essa é a hibridação de saberes que, possivelmente, garante o ensino. Na origem dessa hibridação, está a formação da identidade profissional do docente, que é subsidiada por um amplo campo de fatores sociais e culturais, como corrobora Pimenta (1999, p.19),

uma identidade profissional se constrói também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, 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 vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Assim, dentro dessa amplitude de saberes que norteiam a prática, nem tudo pode ser destacado, explicitado ou analisado, pois muitos saberes estão inclusos implicitamente na formação e atuação docente, de uma maneira muito imbricada nas atitudes cotidianas, nos valores culturalmente constituídos que, às vezes, o educador nem chega a se dá conta de utilizá-los como referência do seu trabalho.

Neste estudo, os saberes da experiência foram muito recorrentes nas práticas docentes. A atuação dos educadores, amparada em muitos aspectos por saberes da experiência, em muitos momentos, mostrou-se centrada no ser humano como ser gnosiológico que, como aponta Freire (2005), se sabe inacabado e, por isso, busca o conhecimento. A constatação de que educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo, fez-nos perceber, no trabalho junto à EJA, certa preocupação por parte dos educadores em assumir, na ação educativa, posturas condizentes com os princípios freireanos. Percebemos, ainda que não na totalidade dos educadores, a tentativa de valorização do conhecimento do educando e do saber popular, desmistificando o poder soberano do conhecimento científico. Na construção das práticas, por muitas vezes, percebemos os educadores se permitirem a trocar experiências com seus educandos, instaurando, nas aulas, um movimento coletivo de construção de saberes.

Nesta perspectiva, os saberes necessários à prática educativa podem ser ressignificados e produzidos pelos educadores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, mediante

esse movimento interativo, instaura-se um processo coletivo mediatizado pela troca de experiências. É daí que devem surgir, entre os educadores, as reflexões na prática e sobre a prática para, assim, constituir os saberes do ensino.

Percebemos, durante a pesquisa com os educadores de EJA de Matina, que as práticas educativas se constroem, também, por influência dos saberes adquiridos e/ou construídos por meio das trocas efetivadas com outros docentes colegas que ajudam a formar o perfil profissional de cada um. Através do confronto de práticas diferenciadas, conseguimos evidenciar que a atuação docente destina crédito às construções coletivas e aos saberes produzidos socialmente. Arelada a isso, está a personalidade profissional de cada um, como confirma Tardif (2002, p.11),

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.

Ao relacionar saberes docentes com identidade e experiências, Tardif (2002) abre espaço para outra discussão necessária – a tessitura familiar e a relação desta com a construção dos saberes docentes. Na tentativa de entender a origem dos conhecimentos que mais interferem na prática docente, mantivemos diálogos sobre os princípios, valores, conhecimentos – fatores estruturantes do convívio familiar e social - e sua influência na configuração da conduta pedagógica. Boa parte dos educadores relatou a presença da família não apenas na condução da sua prática cotidiana, mas como incentivo primeiro para a escolha da profissão.

Embora fique evidente a relevância dos saberes da experiência nas práticas cotidianas dos educadores em estudo, é necessário reconhecer que a maioria destas posturas advém de teorias que vão se disseminando entre colegas de trabalho. Verificamos com isso a importância de práticas coletivas de formação que deem conta de discutir a origem de tais saberes, conferir-lhes validade, significados, objetivos e propostas contextualizadas de concretização.

A construção dos saberes deve se entrelaçar a um movimento perene de formação. Os saberes abarcados durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação), serão a base primeira de onde nascerão as reformulações. Mediante o estabelecimento de contato com os saberes oriundos dos primeiros processos formativos, os educadores vão se reconstruindo e reinventando-se no cotidiano da sala de aula mediante os saberes curriculares, pedagógicos, do conhecimento, da experiência e de todos os outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Enquanto fio condutor da reinvenção profissional docente é importante frisar que os saberes dos educadores precisam ser compreendidos em sua estreita relação com o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula. Neste sentido, ainda que os educadores utilizem diferentes saberes, essa apropriação se dá em função do seu trabalho e das situações ligadas a esse trabalho. Assim, é possível admitir que o saber está a serviço do trabalho, ou seja, as relações dos educadores de EJA com os saberes não nos parece constituir relações necessariamente cognitivas, mas relações permeadas pelo trabalho que lhes oferecem princípios para superar os enfrentamentos do cotidiano formativo.

Saber lidar com o processo formativo dos educandos de EJA, em suas várias dimensões (cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais), constitui habilidade a ser construída durante o processo de formação contínua do docente. Essa formação continuada possibilita, ao mesmo tempo, o avanço a outras formas de atuação, que incentivam o trabalho coletivo e rompa com a fragmentação do saber, motivando a participação ativa nos processos decisórios da escola como a construção do projeto político pedagógico. Esses processos coletivos, uma vez bem solidificados, reforçam a solidariedade com os colegas e com os educandos, conferem significado social às práticas e contribuem para a emancipação social dos sujeitos.

Esses saberes tão necessários à prática docente contemporânea devem ser construídos coletivamente, utilizando-se os espaços e tempos a que escola dispõe e as condições a ela oferecidas pelas suas entidades mantenedoras. Constatamos que os profissionais da EJA de Matina passam por processos de desestruturação do *status* consolidado, admite-se a necessidade de atualização e maiores oportunidades de estudo para confrontar teorias e práticas que dinamizem o trabalho em EJA.

Das constatações possíveis e de toda trama que se entrelaça nos vários saberes que o docente carrega ou deveria carregar, percebemos a importância de se conhecerem os saberes da prática dos educadores, pois eles deixam escapar valiosas pistas necessárias ao entendimento de como produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

As discussões expostas no decurso do trabalho evidenciaram o cenário sobre o qual se apresenta a formação continuada dos docentes da EJA e que também se configura como realidade de muitas das instituições de ensino público no Brasil. A incipiência de políticas públicas formativas voltadas para EJA foi aventada pelos próprios educadores como um grande empecilho para a qualidade da educação ofertada na modalidade. De acordo Dantas (2010, p. 128), “é de suma importância assegurar uma política de formação de educadores de jovens e adultos visando atender às demandas do sistema de ensino, sobretudo do sistema

público, tanto na esfera estadual quanto na municipal”. Cabe aos gestores da educação e, no caso deste estudo, aos gestores do município em análise, zelar pelo cumprimento das leis que garantem os direitos da categoria.

É necessário que a sociedade tome consciência de que o professor é um profissional indispensável e que precisa ter um nível de qualificação superior ao exigido no passado. Se a sociedade exige uma escola de qualidade vai ter que assumir que isso requer também um professor preparado, com um perfil diferente do que vinha sendo proposto e também com um salário diferenciado. (OLIVEIRA, 2007, p. 124).

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação do município, os docentes mostraram-se abertos a ampliarem seus saberes para aperfeiçoar a prática pedagógica e, com isso, imprimir maior qualidade à educação oferecida. Desta posição, decorre a necessidade de aprender sempre, atualizar-se constantemente e ter consciência de que somos seres inacabados.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. (FREIRE, 2005, p.58).

Por termos adentrado, ainda que de modo limitado, na constituição dos saberes dos docentes em estudo, observamos que muitas são as interfaces que ajudam a construir o fazer pedagógico cotidiano. Esta multiplicidade de fatores torna a prática educativa complexa e merecedora de análises e reflexões, não apenas de sujeitos externos ao processo, mas, principalmente, por parte dos atores diretamente envolvidos, em um permanente exercício de formação que auxilie na re (construção) dos saberes e, por consequência, de re (significação) da prática pedagógica.

De tudo que foi pesquisado, observado, percebido e apreendido no campo dos saberes, das práticas docentes e da formação no âmbito da EJA, procuramos sistematizar no tópico seguinte, por meio de nossas impressões, aquilo que efetivamente se apresentou na constituição do trabalho dos educadores. Assim, incluímos, de modo mais amplo, os êxitos, as aprendizagens, as amarras, as ambivalências e, de modo mais específico, as questões que deram ressonância a esse estudo, externadas pelo entendimento do perfil do educador de EJA, pela identificação das necessidades formativas desses educadores para o desenvolvimento da prática docente, bem como pelas implicações dessas formações e dessas práticas no modo de ensinar e de aprender na Educação de Jovens e Adultos do município de Matina-BA.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentar o percurso empreendido em direção à obtenção dos dados exige de nós, enquanto pesquisadores, um minucioso cuidado para que consigamos aliar os apontamentos do campo empírico com a estruturação teórica em direção ao alcance dos objetivos do estudo.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que envolve as subjetividades humanas, os dados aqui tratados revelam aquilo que os informantes tornaram público por meio das entrevistas, das observações e dos momentos coletivos.

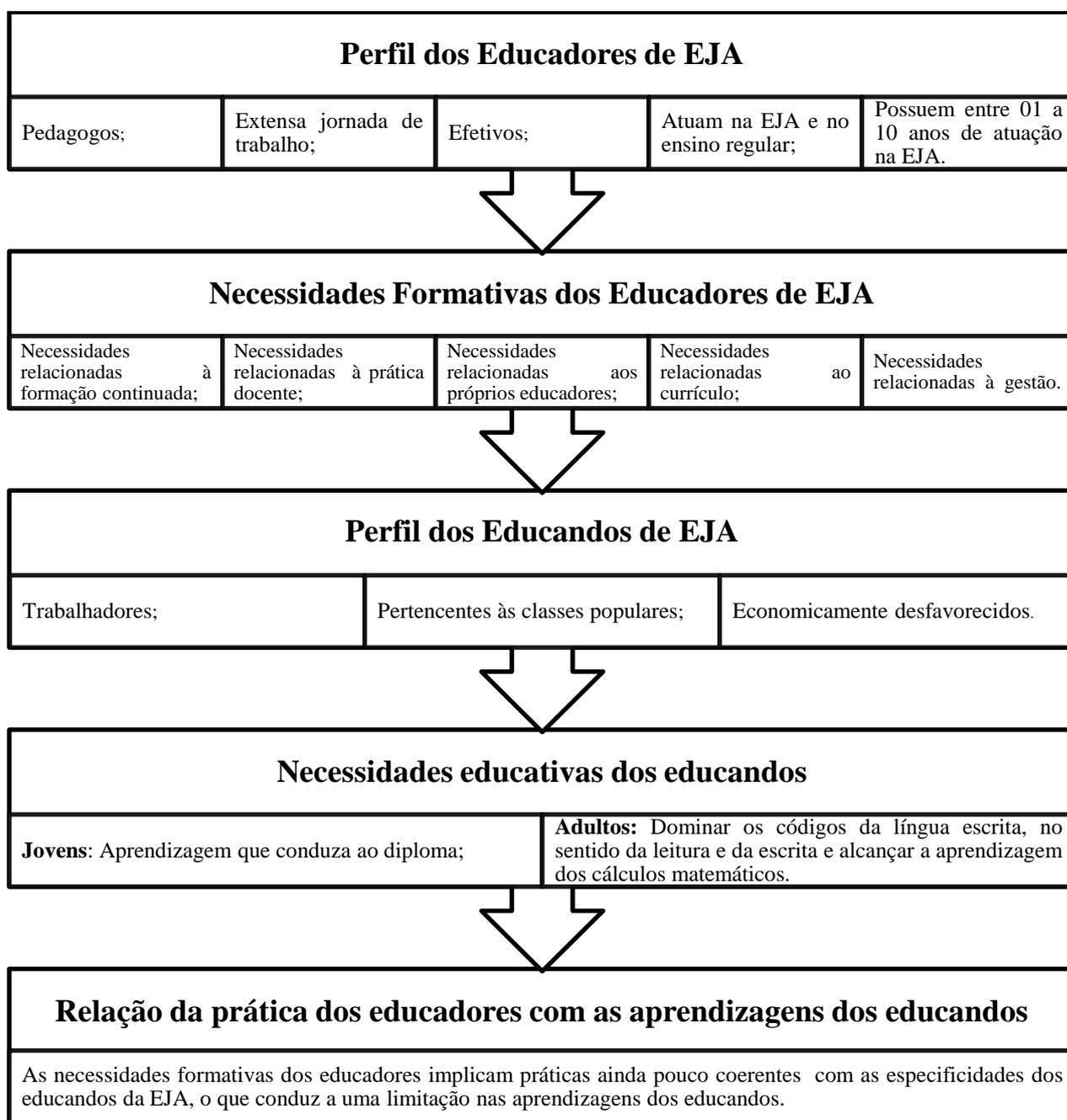
Para além do que nos foi possível captar por meio das conversas, dos gestos, dos momentos de trabalho docente em sala de aula e mesmo dos momentos de diálogos “descomprometidos” nas rodas de conversas, apresentamos nossas interpretações, sentidos e significados que atribuímos às ocorrências emanadas do campo, cientes de que nosso olhar acerca das necessidades formativas dos educadores de EJA, do município de Matina-Bahia, pode não corresponder, efetivamente, às verdadeiras necessidades dos sujeitos que prontamente permitiram fazer parte deste estudo. Contudo, as intenções desta pesquisa, a partir da análise dos dados construídos, é contribuir com a melhoria da formação dos educadores participantes, evocando, assim, mudanças no contexto da EJA do município de Matina.

Embora o percurso da pesquisa tenha sido permeado por limitações, os resultados do estudo corroboram com nossas expectativas e com aquilo que entendemos ser necessário saber para contribuir com o contexto da EJA, que é também nosso contexto de atuação profissional.

Organizamos as seções dos resultados através da ocorrência dos dados no campo à luz do que as teorias nos ajudaram a entender. Destarte, dispomos os achados da investigação com base nos objetivos perseguidos desde o início da pesquisa. Apresentamos o perfil dos educadores de EJA, suas necessidades formativas fundamentais e as impressões dos educandos jovens e adultos acerca da modalidade e dos reflexos da prática dos educadores para suas formações.

A sistematização, a seguir, compreende os principais resultados apontados pelo estudo. Consiste, portanto, em uma representação inicial dos elementos que serão aprofundados na sequência em que aparecem na figura, seção após seção, durante todo o delinear dos resultados.

Figura 04- Sistematização dos principais resultados da pesquisa



Fonte: Figura construída através dos dados da pesquisa

Na disposição dos resultados que agora serão explorados, focalizamos, de certo modo, nosso ponto de vista acerca dos fenômenos educativos, mas reconhecemos que, acerca deste estudo, poderão vislumbrar-se outros olhares e outras interpretações. Os resultados que se evidenciam nesta pesquisa é a percepção possível do nosso olhar e do nosso caminho percorrido a partir do referencial teórico que utilizamos.

6.1 PERFIL DOS EDUCADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Organizamos inicialmente o perfil profissional dos educadores, revelando a trajetória profissional e sua participação na Educação de Jovens e Adultos em Matina-BA. Para tanto, dispomos os dados acerca da formação, do tempo de atuação na docência e do tempo de atuação na EJA, bem como as áreas e disciplinas ministradas pelos docentes no trabalho educativo do município de Matina-BA.

Pelos cuidados éticos assumidos junto aos educadores de EJA, desde o início deste estudo, a fim de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, não mencionamos os nomes dos nossos informantes, representando-os por letras. Na tabela abaixo, representamos os educadores municipais por meio de uma organização numérica.

Tabela 04. Perfil dos (as) educadores (as) de EJA participantes da pesquisa

EDUCADORES (AS)	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S) NA EJA
01	Pedagogia e Letras	13 anos	01 ano	Redação e História
02	Pedagogia e Letras	22 anos	06 anos	Língua Portuguesa
03	Pedagogia e Enfermagem	08 anos	03 anos	Inglês e Ciências
04	Normal Superior	20 anos	10 anos	Eixos da alfabetização
05	Geografia	14 anos	04 anos	Geografia
06	Pedagogia e Matemática	16 anos	03 anos	Matemática
07	Pedagogia	08 anos	04 anos	Eixos da alfabetização
08	Pedagogia	17 anos	04 anos	Ed. Artística

Fonte: Dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada com os (as) educadores (as) /2014.

Tal como se evidencia por meio dos dados acima apresentados, as formações dos educadores pendem mais para a Pedagogia, embora tenhamos também formações em Letras, Enfermagem, Geografia, Matemática e Normal Superior. Apenas um educador não possui o nível superior, estando em processo de conclusão, os demais possuem graduação e pós-graduação em nível de especialização. Sendo que 04 educadores possuem mais de uma graduação. Essas informações apontam um nível razoável de qualificação, ainda que isso não nos pareça significar, por si só, elemento suficiente para uma qualidade nas práticas educativas em EJA.

Ao considerarmos que nem todos os educadores atuam especificamente na sua área de formação e somando a isso o fato das licenciaturas apresentarem lacunas no que diz respeito à discussão sobre a especificidade da EJA, fica fácil perceber que a articulação entre formação e prática apresenta suas lacunas. Como menciona Ventura (2012, p. 74),

Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar.

Ao estabelecer uma discussão acerca da maneira como a formação de professores para atuar na EJA é tratada nos cursos de licenciaturas, percebemos que, por um lado, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs dos cursos específicos não mencionem diretamente a EJA, todas destacam que se devem considerar as DCNs para a formação de professores em nível superior. Desse modo, já que esse documento aponta a necessidade de um olhar e uma atuação diferenciada que reconheça a modalidade, então, cada licenciatura possui a condição de dar ênfase à EJA caso seus currículos se abram à modalidade.

Mas, se de um lado é possível que as licenciaturas contemplem a EJA, de outro lado, as diretrizes das áreas de conhecimento específico apresentam uma feição enciclopédica e não trazem uma discussão mais aprofundada de seu escopo na educação básica, uma vez que a atividade docente ocupa um lugar secundário nos cursos (GATTI; BARRETO, 2009). Isto faz com que as diretrizes para formação de professores acabem sendo o único documento que aponta parâmetros para a atuação nos distintos níveis e modalidades da educação básica. Neste sentido, reforça que as licenciaturas consideram a formação docente uma atividade de importância menor e que poucos são os cursos que propõem disciplinas específicas sobre a EJA no campo das licenciaturas.

Diante desse olhar sobre os cursos de licenciaturas, os educadores de EJA pesquisados evidenciaram as carências formativas com foco nas especificidades da EJA, durante seus cursos de graduação, já que não foram oportunizados, em seus processos formativos, a estudarem sobre a EJA. Apenas os participantes que cursaram Pedagogia mencionaram ter experienciado algum contato com a EJA, mesmo assim, de forma rasa, tal como evidenciado em algumas falas dos educadores.

No curso de Pedagogia, tive a disciplina Educação de Jovens e Adultos. Foi através dessa disciplina que eu pude realizar alguns estudos, pesquisas e vivências na área, mas ainda de uma forma elementar. O estágio supervisionado do curso de Pedagogia eu realizei em uma turma de EJA do segmento I, pois eu precisava vivenciar na prática o trabalho com a EJA. (Educadora A).

No meu caso, eu não tive a disciplina de EJA no curso de Pedagogia, porque as matrizes curriculares dos cursos mudam e nem toda turma pega as mesmas disciplinas, então, mesmo sendo pedagoga, na minha formação inicial, eu pouco vi

sobre a EJA. Posso dizer que meu contato com a EJA na graduação se limitou a algumas palestras que aconteciam na universidade, mas não especificamente nos estudos em sala de aula. (Educadora B).

Na minha formação em Pedagogia tive a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, que me oportunizou a minha primeira visão sobre a EJA, porém vejo que na prática a realidade é outra. Sem contar que a forma como a EJA era tratada naquela época, da minha graduação, não condiz com as necessidades de hoje, pois muita coisa se tornou obsoleta. Não posso dizer que com aquela disciplina estou preparado para a Educação de Jovens e Adultos. (Educador F).

Como podemos constatar, por meio dos relatos dos educadores, nem mesmo os cursos de Pedagogia dão ênfase à EJA, em suas especificidades, já que, além das mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas que acabam comprometendo a regularidade da oferta, pode ocorrer, nas licenciaturas, certo descaso no que diz respeito aos fundamentos e relevância da modalidade. É nesse sentido que Machado (2008) apregoa que a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA é repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate da modalidade de ensino.

Em um recente estudo em que toma como base outras pesquisas já realizadas, Soares (2006) aponta que são extremamente raros os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA, há certa expansão basicamente na região sul. O autor ainda acrescenta que, contraditoriamente, a proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia parece impulsionar as reformulações curriculares que extinguem a habilitação em outras regiões. Pelas pesquisas já realizadas e pelas manifestações das realidades municipais, constatamos que as fragilidades dos cursos de formação de professores são ainda maiores quando falamos da EJA.

Dos três depoimentos apresentados, uma das educadoras menciona não ter tido a disciplina de EJA no seu curso de licenciatura, sendo que seu contato com a modalidade se limitou a algumas poucas atividades acadêmicas para além da sala de aula. Os dois informantes que mencionam ter tido contato com a EJA durante a graduação denotam, em seus discursos, a necessidade de buscas para complementar a formação recebida. A afirmação do educador F evidencia a necessidade de prosseguir com a busca no sentido de compreender a EJA para além das determinações dos cursos de graduação, já que a formação nesses cursos de licenciatura, como é o caso da Pedagogia, costuma ser insuficiente para abarcar as demandas da EJA, sobretudo em função das alterações amplificadas pela sociedade em constante modificação.

Como se observa, se nas licenciaturas em Pedagogia já é possível constatar a pouca menção à EJA, em outras licenciaturas essa questão fica bem mais evidente, conforme ressalta a Educadora E.

Mesmo tendo um curso superior, não posso dizer que minha formação me ajuda totalmente no trabalho com a EJA, pois, na minha formação, que é geografia, não tive disciplinas, não tive estágio e nenhum outro elemento que me aproximasse da EJA. Então, minha dificuldade em articular formação e prática é bastante acentuada, pois nem tenho muitos elementos formativos para me amparar no sentido da EJA. (Educadora E).

Constatamos que a existência de algumas lacunas durante a formação inicial, no que concerne à EJA, dificulta a atuação profissional junto à modalidade. Isto corre sobretudo ao considerarmos que alguns dos educadores, mesmo com um tempo de atuação docente razoável no município, possuem pouco tempo de docência na EJA, variando de 01 a 10 anos de exercício. Atrelado a isso, está o fato de nem todos os educadores atuarem especificamente em suas áreas de formação. Esse é mais um reflexo de que o cumprimento das legislações ainda não se efetivou, em toda sua totalidade, nos espaços formativos.

Sobre o fato de nem todas as disciplinas serem ministradas por educadores detentores da formação específica, a gestão da educação em Matina nos informou que o município não dispõe, dentro do seu quadro, de profissionais específicos para todas as áreas, o que implica o planejamento das disciplinas pela aproximação das áreas de formação de cada docente.

As informações colhidas em conversa com os educadores dão conta de evidenciar que a aceitação, por parte de cada educador de EJA, pela disciplina de atuação deveu-se ao fato deles já ministrarem essas disciplinas no ensino regular, o que conduziu ao entendimento que os mesmos tivessem condições de ministrá-las junto à EJA.

Todos os educadores que atuam na EJA em Matina-Bahia participaram de concurso público municipal. Possuem, portanto, uma carreira profissional estável na rede municipal de ensino. A carga horária na rede municipal é de 40h semanais, pois todos os educadores de EJA pesquisados trabalham também no ensino regular.

No que concerne à faixa etária dos educadores, trata-se de um grupo com idade entre 29 a 48 anos, o que desmonta a visão, ainda existente, de que os educadores de EJA costumam ser os docentes que estão no final da carreira.

Ao questionarmos os educadores sobre como se deu o processo de entrada na docência em EJA, as respostas revelaram que a escolha partiu por motivações variadas, mas a maioria afirma não ter entrado para a EJA em função da modalidade em si.

Minha atuação primeira se deu no regular e continuo ainda hoje, também no regular. Até que em um dos anos, simplesmente fui convocada para a EJA, me entregaram os

horários e disseram que aquelas seriam as minhas turmas da EJA. Assim iniciou meu trabalho com a EJA. (Educadora E).

O município precisava de um professor para atuar na EJA e eu fui. Na verdade, foi uma necessidade do município e também uma necessidade minha, já que foi um complemento do regular. Então, comecei a trabalhar na EJA e continuo até hoje. (Educadora G).

Dar aula na EJA me ajudou a conciliar a jornada de trabalho, pois estando na EJA, parte da carga horária é cumprida no noturno, então, é possível dar conta da carga horária de modo a conciliar com o regular. (Educadora C).

Para a maioria dos educadores, o ingresso na EJA não se deu por identificação profissional ou pessoal com a modalidade. A educadora E relata ter iniciado a atuação na EJA por solicitação da gestão da educação municipal. O mesmo processo de ingresso teve a educadora G, que também se inseriu na EJA primeiramente por uma necessidade do município, para depois, constituir-se como uma necessidade também da educadora. O relato da educadora C apresenta um quadro bastante frequente na realidade da EJA: conciliar a exaustiva jornada de trabalho dado o aproveitamento do período noturno.

Em função dos diferentes interesses e necessidades que permeiam a entrada dos educadores na EJA, o corpo docente que trabalha na modalidade, geralmente, não possui adequada formação e nem preparo para atuar nessa modalidade. De acordo Haddad e Di Pierro (1994), os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão habilitados para o campo específico de sua atuação. Na maioria das vezes, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular.

De acordo os mesmos autores, não é difícil perceber que, na área específica de formação de professores, seja em nível médio, seja em nível superior, não se tem constatado preocupação com o campo específico da EJA. É preciso também considerar que as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes depõem contra a modalidade de EJA.

No âmbito da educação municipal, podemos evidenciar que a entrada na EJA, geralmente, aparece como sendo uma necessidade, para depois se constituir, ou não, como predileção profissional.

Segundo as falas, alguns dos participantes afirmaram ter optado por atuar na EJA, por ter certo conhecimento sobre a modalidade e apresentar uma identificação com os educandos jovens e adultos.

Eu sempre tive vontade de trabalhar com esses alunos. A EJA foi uma oportunidade que tive e, para ser sincera, gosto muito de trabalhar com a EJA, pois vejo uma possibilidade de ajuda constante aos alunos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo devido. (Educadora B).

Trabalhar com a EJA é um desafio, mas é gratificante quando a gente percebe que a gente contribuiu com a melhoria de vida dos alunos. Eu mesma pedi para ficar com a EJA e, desde que comecei, atuo até hoje. Mesmo estando no regular, não deixo as classes da EJA. (Educadora A).

Como podemos perceber pelos relatos apresentados, mesmo a EJA enfrentando precarizações e passando por fragilidades históricas, o que implica a desvalorização dos seus profissionais, muitos educadores se mostram atraídos pela modalidade. Tanto as falas dos entrevistados mencionados quanto as conversas com outros educadores do município apontam que a gratificação pela atuação na EJA se incide, sobretudo, na satisfação manifesta pelos educandos da modalidade.

Dessas constatações, chegamos ao entendimento que, mesmo diante de tantos desafios e obstáculos, é possível pensarmos em saídas para a melhoria da qualidade da EJA. Para isso, além de todos os investimentos necessários, acreditamos que pensar em professores com dedicação exclusiva para a EJA, com adequada formação e garantia de concursos públicos específicos para a modalidade seria um bom começo. Se analisarmos detidamente a situação municipal dos profissionais de EJA, perceberemos facilmente que os mesmos se veem abarrotados de carga horária e com pouco tempo para se dedicarem à modalidade.

Os trechos das entrevistas apresentados revelam que os educadores de EJA do município de Matina-Bahia possuem um perfil muito parecido com o perfil da maioria dos educadores de EJA: possuem uma dupla jornada de trabalho. Os educadores de EJA que participaram desta pesquisa atuam também no ensino regular da rede municipal e alguns deles ainda trabalham na rede estadual.

Ao observarmos aspectos da gestão municipal, fica evidente que os critérios adotados para escolha dos educadores da modalidade ainda são pouco definidos, já que não se percebe um olhar atento e acurado para o currículo dos docentes, a afinidade profissional e mesmo experiência para a modalidade de ensino.

Quando tratamos do perfil dos educadores de EJA, de modo geral, e do perfil dos educadores municipais, de modo específico, constatamos, por meio das contribuições prestadas por Arroyo (2006), que não possuímos parâmetros definidos acerca do perfil dos educadores de jovens e adultos. Como coloca este mesmo autor, uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens. Em consequência, a modalidade passou e, vem passando, por instabilidades no campo das políticas públicas, o que reflete, de modo pouco positivo, no âmbito da formação de educadores.

Se considerarmos os dados históricos, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de EJA, pois não temos, ainda, uma definição muito clara da

própria EJA. Essa é uma área que, como já colocado aqui e discutido por Arroyo (2006), permanece em construção e, assim, também se apresenta o perfil dos educadores de EJA, em processo de construção.

Nesse sentido, o desafio que nos é apresentado no âmbito do perfil do educador de EJA está na necessidade de criar esse perfil e construir sua formação. O fato de não termos políticas definidas de formação de educadores para EJA significa também que ainda não temos políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. É no contexto da indefinição das políticas voltadas para a EJA que as necessidades formativas do educador se acentuam e assinalam a necessidade de ações para amenizar as lacunas da formação. Como uma necessidade nacional, os educadores de EJA do município também apresentam diversas necessidades voltadas à formação e ao consequente exercício da docência em EJA. É sobre essas necessidades que nos depreendemos na seção seguinte.

6.2 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DE EJA

A busca pelo entendimento das necessidades formativas dos educadores de EJA nos conduziu à constatação de que existem necessidades referentes à prática docente em EJA já que ainda permanece certa incompreensão da modalidade, sobretudo nos seus aspectos teóricos, metodológicos e conceituais. As necessidades voltadas a um currículo que dê conta das especificidades da EJA também foram evidenciadas. Constatamos também as necessidades referentes aos educadores em si, necessidades estas atreladas à vida do professor, à profissão docente, aos desafios da carreira e ao aperfeiçoamento profissional. Foi possível perceber ainda as necessidades presentes no espaço da escola de EJA enquanto organização de ensino.

A partir dos desvelamentos da pesquisa, apresentamos as constatações do estudo, tendo como base as categorias das necessidades formativas dos educadores.

6.2.1 Necessidades relacionadas à prática docente em EJA

Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção”, Freire (1996, p. 47) nos convida a refletir sobre as ações que contribuem para a garantia das aprendizagens dos educandos. Desta afirmação advém a relevância em se pensar nos aspectos pedagógicos utilizados na EJA em estreita articulação com o universo de vida dos educandos assistidos pela modalidade.

Nesse viés, as informações colhidas dão conta de evidenciar as necessidades de formação dos educadores referentes à construção de suas práticas. Como já mencionamos em outros momentos, o que percebemos hoje nos espaços da EJA são práticas que muito mais convergem para uma educação de crianças do que voltadas ao jovem e adulto. Práticas que, pela fragilidade, acabam por limitar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos ao não desencadear discussões e reflexões críticas. Isso consiste no reflexo do processo educativo pelo qual passou o próprio educador.

No processo de docência em EJA, os educadores destacaram as dificuldades de atuarem frente aos educandos, sobretudo pelas diferenças geracionais presentes. Como essas discussões ainda são tímidas no município, a estruturação das classes da EJA se dá de modo pouco organizado, congregando em uma mesma classe estudantes de faixas etárias bastante variadas. A dificuldade que os educadores sentem em desempenhar a atuação docente frente a interesses tão diversos dos jovens e dos adultos repercute na prática desses educadores e, conseqüentemente, na formação dos educandos.

Os dados coletados apontam que boa parte dos educandos jovens se preocupa em assegurar a certificação, mormente para garantirem o ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho, já os adultos revelam uma preocupação com a aprendizagem relacionada à escrita (em alguns casos, ao menos, a escrita do nome), à leitura e às contas, como uma espécie de resgate do tempo que passaram fora da escola. Já o grupo dos idosos enfrenta a escola como um espaço de socialização, de entretenimento e mesmo de ocupação.

Mediante a toda essa diversidade, os educadores apontaram sentir dificuldades na prática docente para encontrar metodologias que contemplem as diversas idades e interesses presentes. Assim, expressaram alguns educadores:

As dificuldades dos alunos são muitas, percebo que enquanto alguns conseguem compreender, mesmo que de forma tímida, os conteúdos trabalhados, outros se mostram completamente perdidos e acaba ficando muito complicado descobrir um modo de trabalhar que acolha as necessidades de cada um. Precisamos de formação nesse sentido, no sentido de saber o que fazer nesses casos. (Educadora A).

A questão é que enquanto temos aqueles que nada querem, também temos aqueles que veem a escola como tudo na vida, então, a gente tem que pesquisar jeitos de segurar os que querem e de resgatar os que não querem e, para desenvolver uma prática de acordo as vontades de cada um, fica difícil porque nós mesmos somos novos na EJA e também estamos descobrindo os jeitos de trabalhar. (Educadora H).

Como mostram os fragmentos das entrevistas com as educadoras, as dificuldades de atrelarem a prática aos interesses dos educandos é um desafio constante, principalmente, porque os educadores se colocam em uma condição também de aprendizes das suas práticas frente à EJA. Como coloca Freire (1977), é na prática que se aprende cada vez melhor o como

trabalhar, de acordo com cada realidade em questão. No caso da realidade municipal, foi possível perceber que, salvo pouquíssimas exceções, os educadores, mesmo que carentes de formação voltada à EJA, perseguem a construção de uma prática mais horizontalizada. A declaração da educadora abaixo atesta essa nossa percepção.

Os alunos têm muitas dificuldades, mas eu procuro fazer as coisas de modo que eles participem o máximo possível da estruturação das práticas. Eu não trago tudo pronto, eu trago propostas e a gente analisa o que é melhor. Essas coisas eu fui aprendendo no decorrer dos estudos, a gente viu Freire na pedagogia e aí a gente vai tentando fazer, na prática, o que a gente estuda. (Educadora H).

O fato de boa parte dos educadores ter passado pelo curso de Pedagogia mostra o conhecimento dos fundamentos da proposta de Freire. Mesmo que as leituras não tenham sido feitas especificamente com foco na EJA, existe uma tentativa de adequação do que eles vivenciaram em seus processos formativos com o que eles realizam nas classes da EJA. Como coloca Nóvoa (1995, p. 30), “a formação implica a mudança dos professores e das escolas”.

No contexto de educação evidenciada pelos educadores de EJA do município de Matina, percebemos que há uma junção de um pouco de teoria com empiria, objetividade com subjetividade, saber sistematizado com saberes populares advindos da experiência que dialogam no desenho do processo educativo.

Já os educandos da EJA são dotados de uma bagagem cultural construída ao longo da vida. O conhecimento desses indivíduos deve, portanto, ser reconhecido na construção da prática pedagógica do educador. Compete ao educador o dever de não apenas respeitar os saberes socialmente construídos na ação comunitária dos educandos, como também reconhecer a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. É necessário que o educador busque estabelecer uma relação entre os saberes fundamentais curriculares e a experiência social que os educandos possuem como indivíduos. (FREIRE, 1996).

Mediante o convívio constante com os sujeitos sociais que a escola se abre a receber, os docentes constroem suas metodologias e ações pautadas, muitas vezes, nos dados da realidade social trazida pelos estudantes de EJA. Tal como propõem Tardif e Lessard (2005), a docência é uma atividade marcada pelas interações humanas, pelos saberes oriundos da experiência e enraizados na vivência profissional.

Vivo o desafio de utilizar práticas condizentes com a modalidade, embora nem sempre consiga. Trago os conhecimentos acadêmicos para minhas práticas, mas os articulo com a realidade dos alunos. Preciso ainda aprender, sei que minha prática ainda é deficiente porque as oportunidades de formação são poucas. (Educadora A).

O trabalho de ensinar não é fácil, ainda mais que a gente acaba não tendo tempo para os estudos. O preparo do professor acaba sendo precário e pouco condizente com as necessidades dos alunos, aí a atuação da gente vai ficando mais difícil e os riscos do trabalho não responder ao que se espera dele vai aumentando. (Educadora E).

Constatamos que muitos educadores possuem uma limitada relação com a leitura, o que implica certa deficiência quanto à produção de saberes sistematizados. Ao buscarem uma justificativa possível para o pouco ou nenhum hábito de leitura, alguns dos educadores trouxeram à tona a sobrecarga de atividades pessoais e profissionais como empecilhos para ampliação do arcabouço teórico. No entanto, mesmo com isso, reconhecem que leem pouco e que necessitam alargar seu campo teórico-conceitual. Destacam também como dificuldades para a leitura e o empoderamento a carência das instituições de ensino em prover materiais de apoio voltados à modalidade, assim como a escassa oferta de processos formativos no interior da instituição e mesmo em âmbito municipal. Processos de formação continuada que conseguissem amenizar as carências de um processo de formação inicial deficiente.

Observamos que os professores de hoje foram vítimas da política do silêncio dos professores de outrora. A educação recebida por muitos desses professores contribuiu de forma tímida para a determinação dos seus saberes e isso trouxe marcas que acabaram por reverberar nos processos de atuação do presente. Atrelado a esse ranço, percebemos outro: o fato das práticas da EJA ainda estarem atreladas aos modos de atuação do ensino regular. As falas das educadoras confirmam essa nossa percepção. “Vivenciamos o desafio de utilizar práticas coerentes com a modalidade, mas, na maioria das vezes, nossas práticas são exatamente as mesmas que utilizamos no Ensino Fundamental”. (Educadora A).

Nós dispomos de poucas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização quanto à metodologia da EJA, então, muitas vezes, a gente desenvolve a prática como a do ensino regular. Não é nem porque a gente não quer aproximar da EJA, mas muitas vezes a gente não tem elementos para fazer diferente. (Educadora C).

Diante dos relatos e com base nas percepções do campo, entre apropriação de metodologias do regular e construção de práticas mais aproximadas das especificidades da EJA, os educadores vão desenhando seus fazeres na ação educativa. Como enfatiza Tardif (2002), por não existir uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, acaba sendo construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam-na à profissão.

Em função do observado no campo, é possível afirmar que é no exercício da prática que a atuação voltada para a EJA vai se desenhando. O ainda limitado preparo docente para atuar na modalidade, em função das carências formativas dos educadores, vai sendo, aos poucos, equilibrado com a experiência adquirida no exercício da profissão.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular.

Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Em função da atuação em EJA ser desenvolvida basicamente nos mesmos moldes daquelas que os docentes desempenham no ensino regular, as práticas acabam oscilando entre tradicionais e emancipatórias. Na construção dessas últimas, os educadores se mostram em uma perspectiva reflexiva, com o objetivo de melhorar a condição de vida dos educandos. Foi nessa perspectiva que percebemos existir no trabalho pedagógico de alguns educadores, mesmo diante das lacunas presentes na formação, uma postura reflexiva.

Eu procuro sempre pensar no que eu estou fazendo e onde o que eu faço pode levar meus alunos. Outro dia percebi que um casal de alunos desapareceu das aulas, fiquei pensando se eram minhas aulas que não estavam os atraindo ou se era por conta das dificuldades deles. Então resolvi ir atrás, conversei com eles e falei que no outro dia queria ver os dois na escola. Quando eu cheguei no dia seguinte, eles estavam sentados na primeira fila. Desse dia não faltaram mais. Então, eu penso que a gente tem que refletir constantemente sobre o que a gente faz e também sobre os fatores que podem mudar a rotina dos nossos alunos. Mas refletir apenas não basta, a gente precisa também agir em cima das reflexões que a gente faz. (Educadora A).

Com base no relato da educadora A, percebemos a importância da reflexão vir atrelada à ação. Ao mencionar que pensa sua prática, mas que, para além de pensar, ela procura agir diante do pensado, a educadora nos remete a Freire (1976), quando ele afirma que,

A reflexão só é legítima quando nos remete ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim, possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão. (FREIRE, 1976, p. 135).

Mesmo ao evidenciar alguns casos em que os educadores se mostraram perseguidores de uma ação reflexiva, também presenciamos práticas em que os educadores se colocaram em uma condição de não conhecedores dos reais fundamentos que basilar uma prática reflexiva. Contudo, foi possível constatar, na totalidade dos participantes, que eles têm consciência das suas limitações e que sabem que, para a construção de uma prática que dê conta das especificidades dos seus educandos, é preciso se inserir na realidade social desses educandos. Como enfatiza Libâneo (2012), pensar a prática é mais que saber coisas, mais que receber uma informação, é também colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Neste sentido, apesar das limitações formativas, facilmente evidenciadas, não podemos desconsiderar as tentativas de acertos, as buscas por novidades e a inventividade presente em muitos dos educadores de EJA. É preciso trazer em relevo que a atuação docente constitui-se uma construção histórica e social, cuja configuração é entrecruzada por interesses e perspectivas de cunho político, ideológico, econômico e cultural, por vezes, conflitantes. E

foi por meio da busca do entender e respeitar o tempo de cada educador e sua constituição enquanto sujeito, que conseguimos extrair, para além do percebido, as nossas interpretações.

Visando fazer uma síntese do que foi apurado das necessidades dos educadores no que diz respeito à prática docente, tomando por base Dantas (2012), elaboramos um quadro síntese em que colocamos em relevo as percepções baseadas nas informações colhidas por meio das observações e das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo.

Quadro 03- Dificuldades relacionadas à prática docente dos educadores de EJA de Matina-BA

ÂMBITOS	ESTRUTURAIS	ORGANIZACIONAIS	PEDAGÓGICAS
Em relação aos educandos	Carências financeiras que conduzem ao abandono e ao desestímulo nas aulas; Necessidade de trabalhar que implica evasão; Culpabilização pelo ingresso na escola já na fase adulta; Sentimento de exclusão que gera pouca participação nas aulas.	Diferenças geracionais presentes nas classes, gerando conflitos e insatisfações; Incompatibilidade entre o horário de início das aulas com o horário de saída do trabalho, o que gera atrasos e ausências; Diferentes interesses das diferentes faixas etárias na mesma classe.	Dificuldades de aceitação de algumas metodologias; Conhecimentos limitados; Diferentes tempos de aprendizagem.
Em relação aos próprios educadores	Carga horária excessiva, o que dificulta na realização de estudos e planejamentos; Baixo incentivo salarial que conduz à desmotivação e ao pouco investimento na formação; Carências formativas que limitam o entendimento dos fundamentos da EJA; Divergências entre concepções e metodologias.	Necessidade de maior interação entre os educadores de EJA; Necessidade de aprofundamentos, estudos e entendimento dos aspectos legais, funcionais e operacionais da EJA nas diversas áreas; Necessidade de envolvimento e sentimento de pertença à modalidade por parte dos educadores.	Necessidades formativas voltadas à EJA; Necessidades de utilização de materiais didático-pedagógicos específicos para a modalidade; Inadequação de metodologias; Necessidade de maior integração entre teoria e prática; Utilização de conteúdos desconectados da realidade dos educandos.
Em relação à gestão da instituição	Escassez de recursos para atender à EJA; Carência de materiais didáticos e de apoio à EJA nas instituições; Limitados processos formativos no interior das instituições; Pouca assistência da gestão das instituições no atendimento à EJA.	Carência quanto ao entendimento da modalidade e consequente elaboração de propostas pedagógicas que atendam à EJA; Escassez de parcerias com os órgãos públicos municipais com fins à promoção da EJA.	Grande carência de estudos com foco na EJA e em suas especificidades; Necessidades de atenção à promoção de processos formativos voltados à modalidade.

Fonte: Construção com base nos dados das entrevistas e das observações.

As informações contidas no quadro foram colhidas mediante rodas de conversas com os educadores, observações em classe e por meio das entrevistas.

Ao tratarmos das dificuldades inerentes à prática docente em EJA, os educadores participantes deste estudo foram unânimes em atestarem que as dificuldades que giram em torno dos educandos partem dos problemas sociais e econômicos que os alunos da EJA enfrentam. Para os educadores, o fato dos alunos da EJA, em sua maioria, enfrentarem dificuldades financeiras implica necessidade dos mesmos trabalharem, o que gera evasão, pouca participação nas aulas e desmotivação dos alunos trabalhadores frente ao desafio de estudarem após cumprirem a extenuante jornada de trabalho. Segundo Lins (2008), estudos têm mostrado que as razões para o não acesso dos jovens e adultos à escola, bem como para o alto índice de evasão, frequência irregular e repetência, vinculam-se à situação de pobreza deles, à medida que suas condições de vida representam impedimentos reais.

De acordo sinalização dos educadores, as diferenças geracionais e os distintos interesses das variadas faixas etárias presentes nas classes são também fatores que desfavorecem a qualidade do trabalho docente. Esses problemas, segundo os educadores, conduzem às dificuldades de desenvolvimento da prática no sentido do uso de determinadas metodologias, bem como em razão das limitações de aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, Moura (1999) coloca que trabalhar com jovens e adultos requer uma análise político-crítica da realidade desses e, para isso, fazem-se necessários e imprescindíveis profissionais em permanente formação.

Ao expor os fatores, diretamente relacionados à figura do educador, que interferem na prática docente, a quase totalidade deles mencionou a extenuante carga horária, os poucos incentivos salariais que conduzem à desmotivação e as carências formativas que limitam o entendimento da EJA.

Embora a observação tenha nos permitido evidenciar, poucos foram os educadores que mencionaram as incongruências metodológicas praticadas nas turmas de EJA. Todavia, todos enfatizaram a importância e a necessidade de articulação entre teoria e prática. De certo modo, entendemos que a carência da integração entre teoria e prática, geralmente, conduz à incoerência metodológica. Neste sentido, compreendemos que averiguar as práticas nos confere melhores condições para pensarmos na formação dos educadores da EJA. Como revela Perrenoud (2002), só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando constantemente as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos setores educativos.

Alguns aspectos relacionados à escola de EJA, enquanto organização de ensino, foram também destacados como empecilhos para o bom desenvolvimento das práticas docentes em EJA. Como mencionado por Perrenoud (2002), pensar a formação requer, ao mesmo tempo, pensar no funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, todos os educadores mencionaram a importância do trabalho da gestão da educação junto à EJA e a necessidade de uma participação mais efetiva por parte dos gestores para prover as instituições dos materiais necessários ao trabalho educativo e do apoio pedagógico necessário à docência.

Em relação ao envolvimento efetivo da gestão da educação com a EJA, com o objetivo de articulação de estudos e promoção da melhoria da educação ofertada, poucos foram os educadores que manifestaram essa percepção. Contudo, ficou bastante evidente que os educadores esperam, por parte da gestão, uma postura de acolhimento das suas demandas e de provimento de ações com fins à melhoria do trabalho na EJA e, dentre essas ações, está a necessária busca pela reorientação curricular da modalidade. A questão curricular, tratada na sequência, foi destacada como uma das necessidades formativas dos educadores de EJA.

6.2.2 Necessidades relacionadas ao currículo da EJA

Quando falamos que os processos formativos voltados à EJA devem ofertar aos educandos a possibilidade de construir o seu conhecimento e que considere a realidade desses educandos, queremos ressaltar também a necessidade da existência de um currículo que considere e acolha a condição desses educandos. Como menciona Torres (2009), não podemos falar de valorização, de ensino-aprendizagem, de um contexto social de educação, se não tivermos um bom currículo para fazer uma boa qualidade de educação nas instituições de ensino. Ocorre que, na maioria das vezes, os educandos de EJA se deparam com uma instituição despreparada para atendê-los. Isto faz com que se perpetuem o fracasso e a evasão, em função da carência de uma proposta pedagógica e curricular estruturada para atender às necessidades dos alunos da EJA.

Raramente, ou quase nunca, vê-se, nas instituições, uma proposta metodológica direcionada para uma aprendizagem diferenciada, pois, em quase toda totalidade das instituições que ofertam a EJA, o que se encontra é uma apropriação do currículo regular sendo usado de modo indiscriminado na EJA.

Ao copiar o currículo do ensino regular e transpô-lo para a EJA, com a alegação de que o educando necessita daqueles conteúdos, o educador estabelece com este currículo uma relação passiva de aceitação do que está posto, sem uma reflexão do seu fazer docente.

Somente a partir do momento que o educador começa a perceber que o reprodutivismo do currículo imposto não corresponde às expectativas dos educandos, é que passa a se tornar, de acordo Freire (2005), agente ativo na transformação social por meio da necessidade de contestar esta realidade.

Nessa perspectiva da contestação da realidade posta, os educadores participantes da pesquisa percebem a necessidade de um currículo que se adeque às especificidades da EJA. Como diz Arroyo (2005), existe consenso quanto à busca de uma organização adequada que não transfira para a experiência educativa dos jovens e adultos as formas de organização da educação básica diurna.

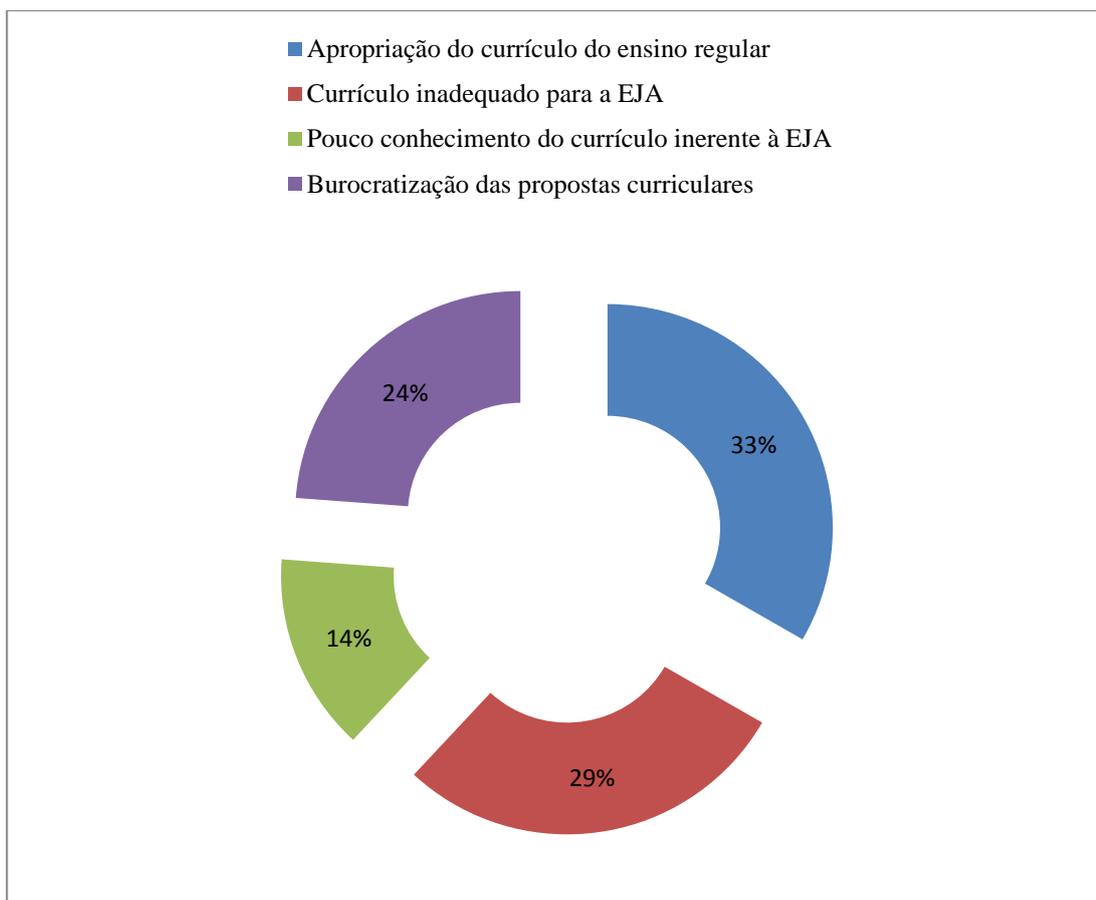
Essas nossas percepções acerca do currículo da EJA foram reforçadas por meio das falas dos educadores que assumem ser o currículo ainda frágil e dissonante dos preceitos da EJA.

Em nada o currículo da escola privilegia a modalidade de EJA. É uma negação absoluta. Infelizmente não é proposto ao professor de EJA projetos com foco na modalidade. O professor, dentro das temáticas propostas ao ensino fundamental, adapta para que o ensino não fique alheio aos objetivos da instituição. O processo direcionado à EJA é um tanto fragilizado. (Educadora B).

O currículo da escola não privilegia as especificidades da EJA em basicamente nada. Geralmente o currículo da EJA se projeta em cima do regular, com adaptações a serem desenvolvidas para atender á EJA. Assim, a gente percebe que existe um vazio muito grande no âmbito do currículo para a EJA. (Educadora H).

O currículo da instituição realmente nada tem a ver com a EJA, mas se a gente parar um pouco para pensar, a gente acaba chegando à conclusão de que nós educadores também não temos condição de pensar um modo diferente de estruturar o currículo porque isso depende também de formação e somos carentes de formação. Então, a fraqueza curricular tem muito a ver com nossa formação. (Educadora G).

Parece evidente, pelas falas dos educadores, que a construção de um currículo adequado às necessidades dos educandos da EJA perpassa pela permanente formação do educador. São muitos os fatores envoltos na questão curricular, já que, como menciona Moreira (1999), a questão curricular não se reduz a simples problema técnico a ser resolvido por meio de modelos racionais. A questão curricular corresponde a um contínuo processo do desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução. Nesse sentido, no enfoque das dificuldades dos aspectos curriculares, os educadores deram conta de informar ser a principal dificuldade ocasionada pelo uso do mesmo currículo da educação básica diurna, mas também apontaram outros empecilhos para o desenvolvimento do trabalho, como mostra o gráfico apresentado na sequência.

Figura 05- Dificuldades no aspecto curricular em EJA

Fonte: Dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os informantes (2014).

Mesmo alguns dos educadores apontando que ainda possuem dificuldades no sentido de compreender as inerências curriculares da EJA, os dados revelam que os maiores entraves estão na apropriação do currículo da educação básica diurna, no campo da inadequação curricular e também na burocratização dos currículos. E, no sentido da burocratização, muitos educadores evidenciaram, no contexto das escolas de Matina-BA, a inoperância do Projeto Político Pedagógico – PPP. Segundo suas falas, este funciona apenas como um mero documento burocrático de cumprimento legal, de alcance insatisfatório na vida da escola de EJA.

No âmbito do conhecimento curricular voltado à EJA, somente dois educadores atestaram possuir limitado conhecimento. Os demais educadores demonstraram ter ciência que, para o currículo atender à EJA, precisa ter bases nas propostas freireanas de eleição de temas geradores relevantes à experiência sociocultural dos educandos, o que, de certo modo, induz a uma postura interdisciplinar do currículo. Três dos educadores participantes do estudo pontuaram que, junto com a formação para o trabalho, é necessário, também, incorporar no

currículo da EJA a formação política. Nesse sentido, encontramos nas discussões feitas por Di Pierro (2001, p. 75) a sustentação para o pensamento desses docentes, quando a autora menciona que “há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania”.

De acordo os educadores, a mudança nos aspectos curriculares precisa acontecer em todas as esferas (união, estados e municípios), mas, ao pensar na realidade municipal de Matina, eles não desconsideram a importância de partir do que se tem e, para a grande maioria, o que se tem carece de muitas intervenções, a começar pelas suas próprias práticas, fundamentadas por um currículo carente de ressignificação.

Pensar na ressignificação da escola e dos seus currículos, no que se refere especificamente à EJA, significa pensar que a escola e suas formas de atuação devem privilegiar sujeitos vítimas da exclusão e interrupção escolar, como os sujeitos da EJA. Esses são sujeitos que carregam uma trajetória marcada pela negligência.

Pelo fato dos educadores de EJA saberem das especificidades da modalidade e do perfil dos educandos, as práticas e metodologias adotadas não podem se afastar daquilo que o aluno já traz consigo, dos seus saberes da experiência e das suas formas de dialogar com o mundo. Isso requer um resgate da identidade profissional do educador como ser capaz de construir e apropriar-se das concepções político-pedagógicas, assumindo-as conscientemente e pondo-as em prática junto aos educandos, de modo a privilegiar os diversos significados presentes na dinâmica do ensinar e do aprender em EJA. Essa condição passa, de forma direta, pela formação.

Na interseção entre formação, currículo e desenvolvimento do trabalho docente, aparece, na trama da constituição da Educação de Jovens e Adultos em Matina, o Projeto Político Pedagógico – PPP. O Projeto Político Pedagógico na EJA, enquanto documento para intervir nos problemas, em uma ação coletiva, deve privilegiar a formação articulada às necessidades dos educandos.

Desde a constituição de 1988, a valorização da escola como busca da democratização aparece como possibilidade para a educação cidadã. Mediante essa busca, é que o PPP se potencializa através da LDBEN (9394/96) como documento capaz de garantir a participação. Mas em função dos processos burocráticos e conservadores do próprio projeto, atrelados à falta de formação ética e política dos gestores e a intromissão das políticas neoliberais na educação, as ações propostas pelo PPP acabam resumidas ao papel.

Os educadores participantes da pesquisa mencionaram a incipiência do projeto pedagógico no sentido de promover ações voltadas para EJA. Ao atestarem ser o PPP apenas um documento burocrático que não representa a vida da escola, os educadores afirmaram a pouca ou inexistente menção à EJA nos projetos das instituições e acrescentaram que, quando existe textualmente recorrência à EJA, os registros não transpõem o papel. Com isso, as possibilidades curriculares voltadas à EJA vão se tornando cada vez mais escassas.

Ao questionar os gestores acerca das contribuições efetivas do PPP para a EJA, eles confirmaram que a EJA está carente de discussão no documento, assim como nas ações.

O processo de elaboração do PPP é complicado, os objetivos e metas acabam se voltando mais ao regular, porque a EJA, infelizmente, ocupa um lugar menor na instituição. Sabemos da importância desse documento vivo, mas infelizmente temos pecado em relação a alguns aspectos. No processo de adequação, que já excede em muito o prazo legal, precisamos nos voltar um pouco mais para a EJA. (Gestora J).

A pouca valorização da EJA nas instituições e também nas políticas públicas de governo, é destacada por aqueles que lidam diretamente com a modalidade como um desafio para o desenvolvimento do trabalho docente. No caso do município de Matina, ao fazer menção aos aspectos curriculares, os educadores destacam urgências relacionadas ao currículo, que eles apresentam enquanto docentes e que o município apresenta enquanto sistema de educação. Necessidades que vão ao encontro de um currículo que, ao considerar a base nacional, também legitime a Educação de Jovens e Adultos no contexto municipal. Como enfatiza Torres (2009), o currículo é um ato contextual e deve ser estabelecido de acordo com as condições do lugar, com a construção político-pedagógica que está imbricada na construção do currículo, com a demanda dos sujeitos históricos e com as condições de articulação do currículo.

Pensar o currículo nessa perspectiva, no âmbito da EJA, é o mesmo que vislumbrar, como em outras palavras destacaram os educadores, um currículo que nasça dos envolvidos com a EJA, um currículo que fale pelos e com educadores e, sobretudo, pelos e com educandos. Um currículo que desperte, nos que fazem parte da EJA, o desejo de aprender e de ensinar.

Como o ato de aprender e de ensinar revela, tal como nos ensina Freire (1996), que aquele que ensina aprende ao ensinar e aquele que aprende ensina ao aprender, é importante considerarmos a figura do educador, suas dificuldades e necessidades em direção à tarefa de ensinar e de aprender. Nesse sentido, a seção que se segue apresenta as necessidades formativas correlatas aos próprios educadores de EJA.

6.2.3 Necessidades relacionadas aos próprios educadores de EJA

Os profissionais que não refletem acerca de sua atuação tendem a acatar, de modo pouco crítico, as condições de trabalho que lhes são impostas. Nesse sentido, a necessidade do educador refletir acerca de sua prática implica também a reflexão de seus condicionantes de atuação. Segundo Contreras (2002), a reflexão é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e, por ser vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos educadores, é importante entender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses ela poderá servir. É nessa perspectiva de se pensar a profissão e seus condicionantes que a reflexão deve estar a serviço da autonomia profissional dos educadores.

A proletarização da profissão pela qual os professores vêm passando insere também os educadores da EJA. As precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, 1994) implicam dificuldades no exercício da docência, já que os baixos salários conduzem os educadores a ter uma extensa jornada de trabalho, condição que obriga a uma espécie de improvisação do fazer docente. Isto causa angústias e inquietações por parte dos educadores e desestímulo por parte dos educandos em função da pouca motivação recebida e da qualidade das aulas comprometida.

Diante da deliberação da Lei do Piso Salarial Nacional, nº 11.738 de 2008, desde junho de 2014, no município de Matina-BA, todas as escolas instituíram a redução de um terço da jornada de trabalho docente para efeito de estudos e aperfeiçoamento. Após essa medida, os docentes da EJA tiveram suas cargas horárias reduzidas, mas, ainda assim, eles alegam que o tempo continua escasso e que as possibilidades de realização de estudos e planejamentos continuam limitadas em função do pouco apoio pedagógico voltado à modalidade, bem como em função da carência de materiais e equipamentos que privilegiem a realização de estudos na instituição.

Dessa forma, embora tenham adquirido o direito a passar um terço da sua jornada na escola se dedicando à formação, alguns educadores acabam não gozando dele, em sua plenitude, na escola, já que optam por realizarem suas atividades em casa.

Atreladas às necessidades de organização do tempo e de criação de condições para o planejamento, existem as necessidades de reconhecimento profissional junto à modalidade. A prática secular de improvisação dos educadores de EJA (TORRES, 1990), sobretudo no que se refere à alfabetização, acaba por colocá-los em um lugar ainda estereotipado, o que implica desestímulo e desvalorização profissional.

Constatamos, tal como evidenciado pelo gráfico que se segue, que a desvalorização profissional constitui, na concepção dos educadores da EJA de Matina, o fator que mais dificulta as condições de vida e de trabalho do educador da modalidade, seguido pela extensa jornada de trabalho, pela carência de apoio pedagógico e pelas dificuldades de planejamento.

Figura 06- Fatores que dificultam as condições de vida e de trabalho do educador de EJA de Matina-BA



Fonte: Dados coletados por meio das entrevistas (2014).

Todos os educadores comentaram ser a desvalorização do profissional da EJA o principal motivo da desmotivação e, conseqüentemente, o maior agravante para o trabalho junto à modalidade. Em relação à carga horária exaustiva, a ênfase foi dada, especialmente, por parte dos educadores que possuem tripla jornada de trabalho. Na verdade, como os educadores da EJA fazem parte, também, da educação básica diurna, apenas dois dos participantes não evidenciaram a densa carga horária como uma dificuldade nas condições de vida e de trabalho. Contudo, reclamaram da falta de tempo e oportunidade para realização dos planejamentos, o que, de certo modo, confirma que, pela via da negação de prioridade à EJA, basicamente, todos os educadores sentem a necessidade de atuar em outros níveis e/ou etapas da educação básica e, em função disso, sofrem com a falta de tempo para se dedicarem à modalidade e também às suas próprias vidas.

Como menciona Moura (1999), continuamos a conviver com a pouca preocupação e com a falta de prioridade em relação às políticas públicas e às ações governamentais que venham a suprir os vazios quanto à EJA. Nesse sentido, a inconsistência e a pobreza teórica,

somadas à pobreza das políticas e ações, ainda impedem os educadores de se apropriarem de um ideário pedagógico. Essas lacunas, segundo Moura (1999), influenciam negativamente as concepções que os educadores possuem em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alunos e os tratam, afetam, em consequência, o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Como aponta Freitas (2008), os educadores demonstram timidez na assunção da autonomia didática e pedagógica, o que parece se associar à baixa estima, aos baixos salários e aos poucos sonhos concretizados. Parece existir um receio de assumir mais compromissos, já que carecem de tempo livre para ganhar mais dinheiro para o sustento de suas necessidades básicas. Movidos pela pouca valorização, os educadores acabam perpetuando essas precárias condições.

As constatações da pouca valorização dos educadores de EJA e da consequente implicação disso em suas práticas emanaram dos depoimentos dos entrevistados. Ao questionarmos os educadores acerca da valorização do trabalho desenvolvido junto à modalidade de ensino, obtivemos respostas que confirmam esse sentimento de pouca ou nenhuma valorização que carregam consigo. “A valorização parte única e, exclusivamente, do aluno. Para a maioria dos profissionais, a EJA constitui-se apenas em uma modalidade que se pode fazer um trabalho qualquer”. (Educadora G).

Enquanto professora de EJA não me sinto valorizada, nem um pouco. Só não somos profissionais invisíveis porque pertencemos também ao ensino regular, pois se fossemos exclusivos da EJA não seríamos vistos nem mesmo como professores. Isso é prova da total desvalorização do professor da EJA. (Educadora C).

Sinto-me valorizada no sentido de ajudar jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, mas não me sinto valorizada enquanto funcionária, profissional, pois não recebo nenhum incentivo para me sentir valorizada. (Educadora B).

Dos relatos dos educadores, conseguimos perceber que eles se sentem valorizados por parte dos educandos, ao contribuírem com os processos formativos e humanos dos mesmos, mas não se sentem profissionais da educação municipal com o mesmo tratamento dos demais profissionais.

Por considerar que seria urgente rever e repensar as políticas públicas para o atendimento da EJA, os planos de carreira e salários, os planos de formação básica inicial e continuada, incluindo o educador de EJA, Nóvoa (1995) nos adverte que é preciso pensar a problemática da formação do professor e, especificamente, a formação do professor da EJA.

Corroborando com o autor, acreditamos também na importância de um processo formativo mais intenso para o educador de EJA, uma vez que, mediante uma formação

consistente e com foco na modalidade, esses educadores, discriminados muitas vezes pelos próprios colegas de profissão, poderão reagir de um modo diferente, conscientes dos seus papéis e da relevância de um trabalho especializado junto à EJA.

6.2.4 Necessidades relacionadas ao apoio da gestão da escola de EJA

Normalmente, o ensino noturno não costuma ter, na visão dos administradores da escola, a mesma visibilidade do ensino diurno. Na maioria das vezes, os profissionais da escola apresentam uma visão negativa do ensino noturno. Em função da precariedade de condições de trabalho e mesmo dos resultados alcançados terem um ritmo diferenciado dos resultados do diurno, a escola noturna parece não interessar tanto aos seus administradores.

A EJA, ao se processar, na maioria dos casos, no noturno, acaba sofrendo com o descaso e com a negação de suas especificidades. As políticas educacionais comumente passam ao largo da questão da especificidade da EJA, não se discutem a questão da gestão, do financiamento, da infraestrutura, da formação docente, dos materiais didáticos apropriados à modalidade.

Como coloca Freitas (2008), a melhoria do acesso, da permanência e da educação de qualidade para os brasileiros perpassa um conjunto de medidas que extrapola a legislação atual e que envolve gestores, professores e técnicos do sistema de ensino e das escolas. Para a autora, dentre essas medidas, deve estar a valorização dos profissionais da educação e dos estudantes, por meio de condições de trabalho e estudo que incluem salários dignos, ambientes adequados, bibliotecas equipadas, materiais didáticos e tecnologias condizentes com as necessidades atuais e futuras da sociedade. No caso das escolas municipais de Matina, todas essas medidas têm sido escassas, sobretudo, no âmbito da EJA.

Mesmo permeada por inadequações, tem sido muito comum a transferência da estrutura da escola diurna e de sua gestão para a escola no período noturno, sem que as particularidades da escola noturna de EJA sejam consideradas. Essa foi uma das dificuldades apontadas pelos educadores de EJA do município.

Foi bastante evidente, nas entrevistas realizadas com os educadores e mesmo nas conversas tidas com os educandos, a necessidade explícita de uma equipe gestora e pedagógica atuante e mobilizadora para acompanhar, de modo articulado, o processo educativo na EJA. O relato de uma das educadoras confirma essa constatação.

A EJA é completamente esquecida. O trabalho realizado na EJA é basicamente o mesmo da educação regular. A diferença é que os alunos da EJA pouco participam, já que, no caso dos eventos, por exemplo, são atividades que acontecem, quase

sempre, no diurno, momento que os jovens e adultos estão trabalhando. Nós professores fazemos da forma que acreditamos ser correta e buscamos integrar esses jovens da forma que podemos, mas ninguém aparece para dizer se está certo ou errado e junto com eles a gente vai construindo nosso jeito de ensinar e aprender em EJA. (Educadora E).

O acompanhamento do trabalho docente em EJA, como foi possível perceber, dá-se de modo um tanto precarizado, já que, por se realizar no noturno, os docentes da modalidade atuam de uma forma bastante solitária, sem a presença constante dos gestores e coordenadores. Assim, o acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho ficam por conta dos próprios educadores e seus educandos.

Nesse sentido, constatamos que os educadores sentem a necessidade de um maior acompanhamento da gestão da escola, tanto no sentido da administração propriamente dita, quanto no aspecto de orientação pedagógica. No âmbito da gestão, é efetivamente no viés do apoio da gestão pedagógica que os educadores assinalam suas maiores necessidades. “Não temos coordenação nessa área da EJA, não temos e também não temos ninguém para nos ajudar a articular nosso trabalho. Estamos completamente solitários na EJA.” (Educadora E).

Ao analisar a situação mencionada pelos educadores da EJA, é possível perceber que a modalidade vem se desenvolvendo, em grande parte, à margem da construção do sistema escolar. Por este motivo, foi sempre apontada como uma realidade distante do ideal de educação prefigurado pelo sistema formal de ensino (ARROYO, 2005). O pronunciamento de algumas das docentes entrevistadas evidenciou também dificuldades no formato como a EJA está organizada, ao ter que se adequar aos parâmetros da instituição, o que implica limitações no trabalho docente e não garante uma qualidade do ensino e tampouco as especificidades dos jovens e adultos.

Se para os educadores a presença dos gestores na instituição poderia amenizar muitas das suas necessidades, inclusive necessidades formativas com foco em estudos e planejamentos com a coordenação pedagógica, para os educandos seria uma forma de se sentirem importantes, de se sentirem parte do corpo discente da instituição, como revela o depoimento de um dos educandos.

A gente percebe que a direção da escola é distante, a gente sabe que durante o dia a escola tem coordenador, tem diretor, tem vice e à noite não tem quase ninguém da gestão. Temos aqui o vice, mas tudo que é para o vice resolver, o vice diz que tem que conversar com o diretor. Então, é como se não tivesse diretor. E não tendo diretor, é um pouco como se a gente nem existisse aqui. Só somos alunos da escola por causa de alguns professores. (Educando da EJA).

Como é possível constatar por meio do relato do educando, a ausência da gestão no período noturno traz implicações à prática dos educadores e atinge diretamente os educandos

que também dão conta das ausências. Estes chegam a se sentir pouco importantes para a instituição.

Disso tudo, decorre a necessidade de um movimento de mudanças em todos os âmbitos da EJA, embora não tão depressa quanto desejaríamos. Porém, pensar que é preciso reorganizar a modalidade já nos convida a lançar um olhar mais atento sobre o educador e como ele tem sido formado ou não formado para o enfrentamento dos desafios apresentados pela educação de adultos.

6.2.5 Necessidades relacionadas à formação continuada

A formação do educador da Educação de Jovens e Adultos requer, no âmbito da implementação das políticas públicas, mais seriedade no que versa sobre as especificidades educativas inerentes aos educandos.

Como temos discutido até então, a precarização histórica em torno da EJA e de suas especificidades acarretou dificuldades no âmbito das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da profissão docente, assim como no âmbito da formação inicial e continuada.

Segundo Soares (2006), a pouca atenção às especificidades da EJA nos processos de formação conduz à desqualificação profissional, leva professores do ensino regular a atuarem na EJA, o que compromete o trabalho e despotencializa os educandos em suas possibilidades de aprendizagens. A realidade do município de Matina não difere da realidade nacional, pois os educadores participantes do estudo são também educadores do ensino regular e carecem de processos formativos voltados à modalidade.

Os docentes de EJA participam anualmente da Jornada Pedagógica do Município, tida como a mais expressiva atividade formativa ofertada em âmbito municipal. Paralelamente à Jornada Pedagógica, acontecem no município algumas palestras, geralmente, voltadas às temáticas mais transversais, mas dificilmente ocorrem atividades com ênfase na EJA.

Para além das atividades municipais, os educadores frequentam cursos de graduação (quatro deles estão na segunda graduação, ainda que nenhuma delas com especificidades em EJA) e também de especializações ofertadas pelas instituições superiores da cidade de Guanambi-Bahia, município com potencial formador mais próximo a Matina.

Contudo, essas formações são consideradas pelos próprios educadores, como sendo vagas e pouco representativas da modalidade, já que nenhum deles possui formação voltada para EJA.

Como já mencionamos neste estudo e como o próprio contexto da pesquisa nos apontou, originários de variadas áreas de formação inicial e, na maioria dos casos, preparados para lecionar no ensino regular, os educadores iniciam o trabalho junto à EJA por diferentes interesses e motivações: conveniência do horário noturno, melhoria do salário, possibilidade de conciliar mais de uma atividade profissional, dentre outras questões.

Se as razões pessoais assinalam o começo da experiência docente na EJA, a opção por continuar, geralmente, deve-se à percepção da relevância da escolarização destinada aos educandos e à capacidade de sensibilização que suscitam as histórias de vida, construídas no histórico de exclusão que passam essas populações jovens e adultas. A partir do momento em que os educadores se percebem dentro do universo da EJA, as inclinações pessoais começam a requerer as motivações político-pedagógicas e epistemológicas inerentes ao trabalho com jovens e adultos. É daí que surgem as necessidades do educador perseguir uma formação que dê conta de assessorá-lo em seus processos educativos em EJA.

É certo que, no desenvolvimento da prática, todo educador aprende com seu trabalho, mas também é certo que o processo espontâneo, por si só, não dá conta de preparar o educador para o enfrentamento de uma realidade, que é dinâmica e que exige o aperfeiçoamento das práticas e, por isso, exige formação permanente. Como afirma Di Pierro (2006, p.287),

A formação de educadores em serviço não pode ser esporádica ou descontínua; precisa ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

No contexto de atuação dos educadores de EJA de Matina-BA, as percepções foram claras no que diz respeito à escassez ou inexistência de processos formativos voltados à Educação de Jovens e Adultos. Ao perguntarmos aos educadores se eles participam de algum curso de formação continuada, as respostas, em quase sua totalidade, atestaram a escassez da formação permanente.

No momento não estou participando de nenhum curso, mas já participei de alguns que, mesmo não sendo específicos da EJA, me ajudaram a entender o universo dos adultos. Participei, por exemplo, do PROGESTÃO e, mesmo não sendo um curso específico, me ajudou a entender melhor a educação. Tudo que puder somar já é válido. Mas formação diretamente relacionada à EJA, infelizmente, a gente não participa, até porque não temos essas ofertas aqui no município. (Educadora E).

Participo das Jornadas Pedagógicas uma vez por ano, mas as jornadas têm sido cada vez mais direcionadas ao ensino regular, é raro ter alguma coisa específica da Educação de Jovens e Adultos, então, a gente sente a necessidade de participar de formações que nos ajudem na prática, mas essas formações não têm acontecido no município. (Educadora G).

As oportunidades de formação continuada no município de Matina são poucas, mas nós, professores da Educação de Jovens e Adultos, também não tivemos oportunidade de aprofundar o entendimento e compreensão da EJA na nossa graduação. Então, o desenvolvimento do trabalho vai ficando complicado porque se a formação inicial foi deficiente, a formação continuada vai seguindo também na dificuldade. (Educador F).

Temos ciência de que a formação continuada é essencial, entretanto, como nos afirma Moura (2006), essa formação resente-se de uma base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada por meio de uma sólida formação inicial, essencialmente, por considerar as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica.

A carência da formação inicial, conseqüentemente, implica vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se constituem em necessidades que são conduzidas para os processos de formação continuada. Ocorre que, como revela Nóvoa (1991, p. 24), “parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades”.

A percepção das limitações das instituições formativas, nomeadamente no que se refere ao universo da EJA, aponta para a necessidade de uma articulação entre instituições formativas externas e instituições do interior do município. O caminho de formação continuada se processa como uma necessidade endógena dos docentes em romper com os vazios da formação inicial, necessidades essas emanadas do exercício da prática em EJA.

As necessidades de formação continuada apontadas pelos educadores de EJA do município repousaram bem mais no bojo da trama municipal que fora disso. Tal como apontam os relatos que se seguem, os educadores dão indícios de que desejam uma formação continuada sistematizada, realizada no interior das escolas, de modo a criar ambiente propício e eficaz para o atendimento às suas necessidades no cotidiano da instituição.

Não acontecem, por parte da instituição de atuação, ou mesmo por parte do município, formações que nos auxiliem no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Há apenas algumas oficinas durante a jornada pedagógica, no início do ano letivo, mas geralmente não são específicas. (Educadora D).

Não temos formação em EJA, sentimos essa falta. Hoje são muitas universidades e muitas propostas de cursos, mas precisamos também de formação dentro do município, formação dentro da escola. Como ouvi numa palestra outro dia, precisamos criar nossos espaços de formação e esses espaços precisam ter nossa cara, precisam partir de nossa realidade. Nada melhor do que fazer essas formações aqui, no nosso chão. (Educadora H).

O anseio expresso pelos educadores de que a escola se torne um espaço de formação voltada à Educação de Jovens e Adultos encontra ressonância no que propõe Alarcão (2003), ao evidenciar que para que os professores sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é necessário que a escola seja, antes de tudo, um centro de formação para todos os

que nela convivem e que esteja organizada para nela se viver, em conjunto, seu projeto de formação.

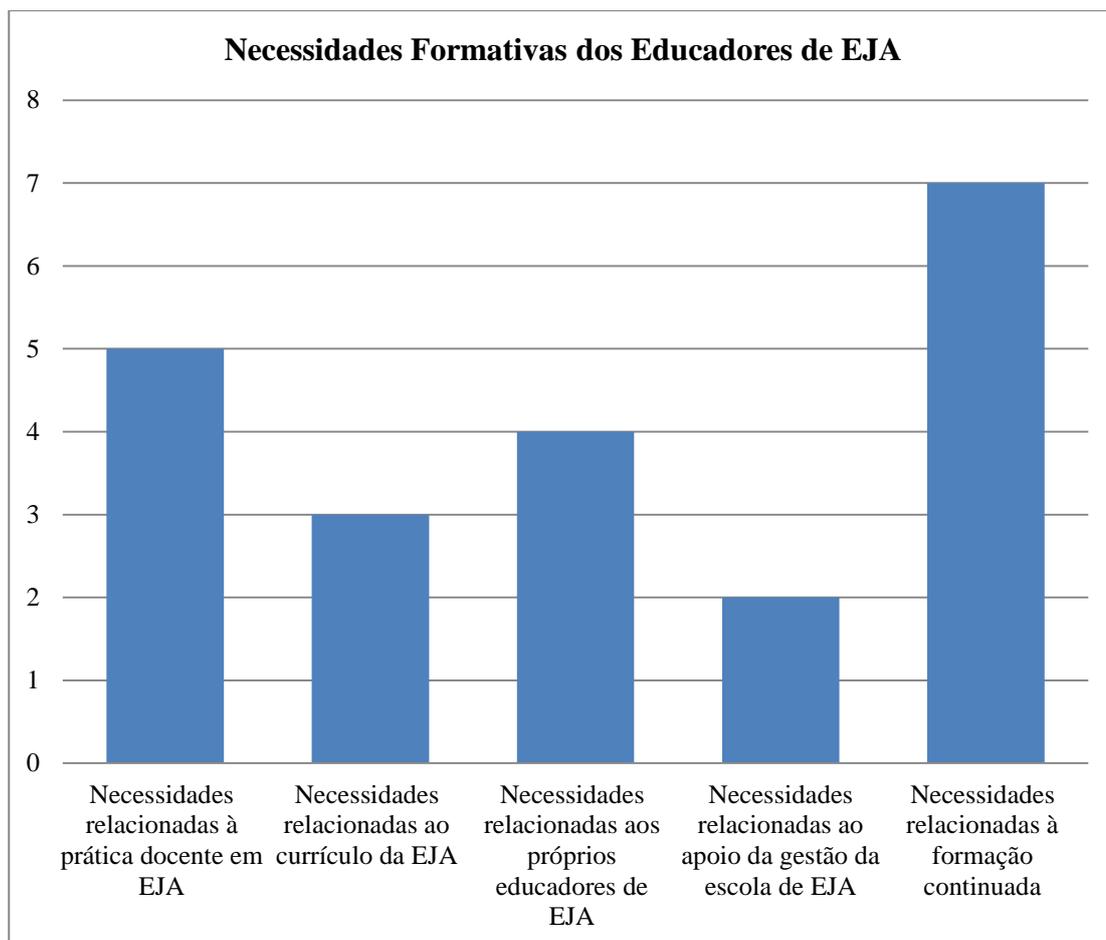
Diante das lacunas teóricas que ainda hoje acompanham a formação e, conseqüentemente, o trabalho dos educadores de jovens e dos adultos, mais do que desqualificar as práticas desenvolvidas, acreditamos, nesta pesquisa, ser preciso convidá-los a refletir sobre a qualidade do trabalho na EJA e encontrar novos caminhos de formação. Nesse empenho, faz-se necessário escutar o que cada educando deseja para sua formação escolar, para que atrelado aos seus apelos, os educadores possam buscar aportes formativos para a construção do fazer docente. Foi no intuito de contribuir com a busca dos aportes formativos em EJA que levantamos as necessidades formativas dos educadores participantes da pesquisa, tal como dispomos no gráfico mais à frente.

Os dados revelaram que a maior necessidade dos educadores de EJA está na formação continuada (33%), seguida das necessidades relacionadas à prática (24%), aparecendo depois as necessidades voltadas à própria condição de serem educadores de EJA (19%). Na sequência, evidenciam-se as necessidades curriculares com foco na EJA (14%) e, por fim, as necessidades correlatas ao apoio da gestão nas instituições de EJA (10%).

Expressamos graficamente a sistematização de todas as necessidades levantadas pelos educadores no intuito de evidenciar as carências mais latentes na realidade municipal. De todas as necessidades apontadas pelos educadores, a formação continuada encontra um lugar de destaque, assim como a prática. Isso nos aponta, tal como vimos discutindo neste estudo, a relação entre prática e formação docente.

Para Freire (1997, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Como evidenciado pelas palavras freireanas, a formação continuada é uma conquista da maturidade, da consciência do educador, e essas conquistas se estabelecem no plano da ação refletida. É no plano do fazer docente e da reflexão sobre a docência que se imbricam a prática com a formação continuada.

Se a prática e a formação continuada são entendidas como indispensáveis à promoção do desenvolvimento do educando jovem e adulto, os educadores não podem prosseguir com carências, nem no âmbito da prática e tampouco da formação. Desse modo, os dados apresentados graficamente sobre as necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina-BA, precisam dar lugar a perspectivas de mudanças.

Figura 07- Necessidades Formativas dos Educadores de EJA de Matina-BA

Fonte: Dados emanados das entrevistas realizadas com os informantes (2014).

Como podemos constatar, pelo que revelaram os próprios educadores, é urgente a necessidade de formação continuada para os docentes da EJA. Uma formação que evidencie a articulação teórico/prática, que acolha as especificidades da educação de jovens e adultos, que aconteça de forma perene, quer seja através da oferta assegurada pelas secretarias dos estados e municípios, quer seja pelas universidades.

Os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Matina disseram sentir dificuldades para realização do trabalho pedagógico em função da escassez de materiais, de apoio técnico-pedagógico incipiente, de falta de condições próprias ao trabalho com jovens e adultos, o que se configura pela carência de formação continuada desses educadores para dar conta das especificidades da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos.

As condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual da modalidade e das áreas que cada docente atua frente à EJA, quanto o compromisso com um trabalho docente diferenciado. Isto envolve a adoção

de metodologias e posturas que deem conta de vencer as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos, que abarquem uma condição educativa de direitos conquistados e que sejam capazes de reconfigurar a realidade da EJA na escola pública.

Em função de tudo que foi evidenciado, entendemos que fica como demanda, para o poder público municipal e para as universidades das adjacências, a necessidade real de formação inicial e continuada direcionadas à EJA. A nosso ver, para as universidades fica, como necessidade primeira, a urgência na criação de cursos de graduação voltados à modalidade e o desejo de que a formação inicial contemple disciplinas e práticas na modalidade de EJA para futuros educadores e de que a formação continuada aconteça em um permanente movimento de parcerias com as esferas municipais.

Em relação ao município de Matina, para além das obrigações legais de valorização profissional, acreditamos que deva ficar como demanda a necessidade de investimentos em formação continuada destinada a educadores, gestores e coordenadores de EJA. Além disso, há a necessidade de criação de espaços formativos para que as reflexões sobre as dificuldades vivenciadas na docência encontrem, compartilhadamente, as formas de enfrentamento e para que a realidade da EJA hoje vivenciada possa ser ressignificada em direção a uma realidade em que a EJA seja efetivamente considerada como etapa da educação básica. Como menciona Ventura (2012), os educadores e educandos da EJA, mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar a ela, mas para contribuir com a promoção de mudanças.

Sabemos que as mudanças no âmbito da EJA não acontecem rapidamente, mas dentre os desafios políticos e pedagógicos que perpassam a modalidade, de um modo geral, e a formação de educadores, de uma forma mais específica, está o desafio de resgatar a dimensão política da educação, conferindo atenção à educação como um ato político e que, como tal, não pode deixar de ser emancipatória.

No sentido da constante busca pela emancipação, não poderíamos deixar de ouvir e dar voz àqueles que, assim como os educadores, necessitam de atenção e passam por inúmeras dificuldades. Ainda assim, resistem, insistem e constroem conhecimentos mediatizados pelo mundo e pela cultura. São esses seres humanos que a educação precisa acolher e é a serviço deles que a educação precisa estar. São eles que dão sentido à Educação de Jovens e Adultos. Falamos dos educandos, eles, que muito nos contam, e mais que aprendem, ensinam-nos.

6.3 O QUE REVELARAM OS EDUCANDOS DA EJA

Como já enfatizado neste estudo, quando falamos dos educandos da EJA, estamos falando de trabalhadores, mesmo aqueles que não possuem uma ocupação formal são trabalhadores, já que, as condições de trabalho que os mesmos enfrentam podem ser de várias ordens.

A condição de vida que os educandos estão submetidos, de certo modo, assinala o lugar que esses sujeitos ocupam no processo de escolarização. Quando esses alunos chegam às classes da Educação de Jovens e Adultos, trazem consigo toda uma trajetória de vida que, por vezes, as instituições e seus currículos teimam em desconsiderar. A dificuldade apresentada pela escola em não conseguir, ainda, se adequar ao tempo e ao cotidiano dos alunos trabalhadores, implica grande parte das desistências dos educandos. Como colocam Haddad e Di Pierro (1994, p 12),

a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.

Como a população da Educação de Jovens e Adultos do município de Matina se constitui de alunos trabalhadores, esses alunos enfrentam dificuldades em permanecer na escola, em função dos empecilhos cotidianos enfrentados. Contudo, foi possível constatar, durante a permanência no campo, o forte desejo que os educandos apresentam em permanecer na escola de EJA. Desejo esse que é permeado por relações conflituosas dentro da instituição e fora dela.

Dentro do espaço escolar, percebemos que os maiores entraves estão na dificuldade que os educandos apresentam em compreender os conteúdos sistematizados que advêm das diferentes áreas do conhecimento e também na dificuldade em lidar com os conflitos geracionais e de interesses presentes em classe. Se lidar com os educandos de diferentes faixas etárias e inclinações presentes em classe foi um desafio manifesto pelos educadores, para os educandos essa convivência também é desafiadora.

Para além do espaço escolar, ficou evidente que os educandos da EJA de Matina enfrentam dificuldades econômicas e sociais que acabam por desmotivá-los, quando não, afastá-los do processo de escolarização.

Ouvimos de uma educanda a manifestação real desses desafios, conforme sua fala transcrita no trecho que se segue:

Eu luto muito para estar aqui, pois se dentro da escola já é difícil, que dirá fora dela. A gente labuda de todo lado. Aqui a dificuldade é grande para acompanhar o que os professores passam, mas a gente insiste. O problema maior é deixar os meninos pequenos em casa e vim para a escola. Mas durante o dia tenho que defender o pão deles, então, só resta a noite para tentar ver se aprendo alguma coisa. Se eu te disser que é fácil estou mentindo porque não é. Às vezes, fico me achando fraca demais para os estudos, mas outras vezes percebo que nem todos os professores entendem nossa situação. Então, tem muita coisa que faz a gente querer desistir, faz a gente desanimar com a escola, mas eu não posso desistir porque só pude estudar agora, então, não posso desistir e, para falar a verdade, eu gosto muito daqui. (Educanda da EJA).

Pelo testemunho da educanda, percebemos a dupla ou tripla jornada enfrentada pelas estudantes trabalhadoras, mulheres que se revezam entre o trabalho fora de casa, o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e ainda a jornada escolar. Esse é o perfil da maioria das mulheres da EJA, não diferindo muito do perfil dos homens da EJA, que passam o dia no trabalho, quase sempre pesado, e ainda conseguem frequentar a escola noturna.

Acordo todos os dias de madrugada para trabalhar e passo o dia inteiro na lida. Quando chego em casa, mal dá tempo para comer e já saio para a escola. O meu serviço é muito pesado e já chego na escola cansado, às vezes, aproveito pouco, porque a condição não deixa a gente concentrar no estudo. Tem hora que dá vontade de deixar quieto esse negócio de estudar, mas aí eu paro e penso que não quero passar o resto da vida analfabeto. É uma luta atrás da outra. Mas a gente também consegue distrair muito aqui na escola. Tem dia que dou risada desses meninos mais novos, porque eles aparecem com as novidades deles, mas também tem dia que fico contrariado porque eles perturbam demais e atrapalham a vontade que a gente tem de aprender. Mas é assim mesmo e é assim que a gente vai levando a vida. (Educando de EJA).

Ao conferir esse depoimento, o educando se mostrou sobrevivente das difíceis condições de vida e dos desafios no processo de escolarização. Pelas suas falas, fica evidente que a sua condição de aluno trabalhador depõe contra a sua possibilidade de aprender. Aliados ao cansaço físico, estão os desafios de conviver com as diferenças geracionais presentes na classe. São essas as condições reais dos educandos e são a essas condições que a escola precisa estar atenta na estruturação de sua proposta pedagógica e é tomando por base essas condições de vida dos educandos que os educadores precisam pensar na organização de suas metodologias.

Pelos contatos estabelecidos no campo, percebemos que os educandos da EJA apresentam especificidades entre si, dadas as diferentes faixas etárias, os diferentes interesses e os diferentes contextos presentes nas classes. Diante do que os jovens e os adultos revelaram, e de acordo com nossas percepções, sistematizamos, no quadro que se segue, o que entendemos serem as especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos de Matina.

Quadro 04- Especificidades dos Educandos de EJA de Matina-BA

ESPECIFICIDADES DOS EDUCANDOS	EDUCANDOS JOVENS	EDUCANDOS ADULTOS
Dificuldades para continuar os estudos	Os educandos jovens não se mostram atraídos pelo que a escola tem a oferecer, pois o mundo da escola é diferente do mundo do educando.	Os adultos passam por dificuldades econômicas e sociais que comprometem a permanência na escola. A necessidade de trabalhar, a proibição por parte do marido, no caso da mulher, a necessidade de cuidar dos filhos e mesmo as dificuldades em acompanhar o ritmo da escola dificultam a permanência nos estudos.
Motivos da evasão	Os jovens alegam ter necessidade de trabalhar e dizem-se desmotivados para estudar.	Os adultos apresentam dificuldades em compreender o conteúdo e possuem baixa autoestima.
A relação entre escola e trabalho	Existe, por parte dos jovens, a crença na aquisição do diploma como modo de conseguir uma inserção no mercado de trabalho.	Os adultos se culpam por não ter concluído a escolarização quando jovens, o que, na fase adulta dificulta a conquista de uma profissão tida como razoável.
Como se percebem enquanto educandos da EJA	Os jovens julgam conhecer mais e possuir mais capacidades cognitivas que os adultos.	Os adultos costumam se sentir pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados e, em função da história de precarização a que se sujeitaram, sentem-se rotulados como os que “pouco sabem”.
A visão de escola	Os jovens não consideram a escola como significativa e a concebem como um meio pelo qual se pretende conseguir um diploma.	Os adultos têm a escola como a instituição salvacionista para as mazelas sociais e entendem que as dificuldades por eles enfrentadas no processo ensino aprendizagem não são responsabilidades da escola e sim deles próprios.
Perspectivas metodológicas	Os educandos jovens sentem muito mais fascínio pelas atividades ludo recreativas, com exposições, gincanas, oficinas, que atividades mais densas voltadas à leitura e escrita.	Os adultos preferem as atividades de leitura, escrita e cálculos matemáticos e mostram-se mais alheios às atividades com muito dinamismo.

Fonte: Elaboração com base nas observações e nas conversas com os educandos da EJA.

As informações do quadro apontam os contrastes entre os educandos da EJA. Enquanto os jovens, na maioria dos casos, são levados à escola de EJA em razão da necessidade de formação para inserção no mundo do trabalho, os adultos chegam à EJA na tentativa de “recuperarem” o tempo que a necessidade de trabalhar lhes usurpou.

Constatamos, nas conversas com os jovens, que a escola ainda está distante daquilo que eles almejam para suas vidas e que esse fato, atrelado à necessidade de trabalhar, são causas de evasão no município. Já os educandos adultos, embora também deixem a escola em função do cansaço provocado pelo trabalho, têm enfrentado dificuldades de continuarem os estudos em razão da baixa autoestima e da dificuldade em assimilação dos conteúdos.

A relação que a maior parte dos jovens com quem conversamos nutre pela escola de EJA é bem mais no sentido da diplomação que no sentido da aquisição de conhecimentos válidos para o desenvolvimento cognitivo e integral. Ainda assim, por estarem no mesmo espaço que os adultos que, muitas vezes apresentam maiores dificuldades de escolarização, os jovens julgam possuir mais conhecimentos e maiores capacidades cognitivas que os adultos. Talvez essas sejam algumas das razões pelas quais os educandos adultos se sintam pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados.

Ao tomarmos por base as especificidades dos educandos de EJA do município de Matina, percebemos que lidar com a singularidade dos jovens e dos adultos requer, dos educadores, além da formação adequada, uma vivência junto à EJA. Isto porque é preciso ter sensibilidade para desenvolver um trabalho com esses educandos que, para além das marcas de um processo de escolarização interrompido ou nem mesmo iniciado, carregam consigo as marcas de realidades, quase sempre difíceis e permeadas por desafios. Diante dessa realidade, é imperioso pensar nas especificidades socioculturais e nas condições concretas de vida de quem chega à escola de EJA.

Se é preciso considerar as condições de vida a que os educandos de EJA são submetidos para pensar em metodologias e práticas mais adequadas a esses educandos, também é necessário entender que nem todos aprendem da mesma maneira e que nem todos se sentem contemplados com as mesmas formas de ensinar.

Durante as observações, percebemos que os educandos mais jovens são ainda apáticos diante de determinadas atividades, mas não foi difícil constatar que eles desenvolvem muito mais fascínio pelas atividades ludo recreativas, exibições fílmicas e mesmo a atividades grupais mais reflexivas do que a copiarem conteúdos no quadro. Já os educandos adultos e mesmo idosos se mostraram bem mais receptivos às atividades pedagógicas mais densas como leitura, escrita e somas matemáticas.

Parece que, enquanto os adultos querem resgatar os tempos de escolarização que, por algum motivo lhes foram tirados, desencadeando uma corrida contra seus tempos humanos e biológicos, os mais jovens parecem suportar o tempo escolar para conseguirem concluir o ensino médio e irem à procura de um trabalho, ou mesmo vencer o tempo escolar por uma exigência da família. Por isso, preferem que esse tempo não exija tanto esforço cognitivo.

Em alguns momentos, foi bastante evidente a desmotivação das classes jovens em relação às propostas mais densas de atividades como: preparação de seminários, produções textuais e provas escritas. Já as atividades dinâmicas, como as de artes, pinturas, teatros, danças, rodas de conversa, exposições fílmicas e atividades de intercâmbio entre as turmas de EJA, a exemplo dos dias de gincanas e competições entre as turmas, são muito mais acatadas e participadas pelos educandos jovens. Já em relação aos educandos adultos e idosos, a apreciação das atividades mais dinâmicas requer um pouco mais de preparação dos terrenos de cada educando até que eles se soltem e acolham as atividades mais descontraídas.

Em conversa com um coletivo de educandos, formado por estudantes bastante jovens e também por estudantes adultos e idosos, ouvimos os seguintes relatos acerca das predileções por determinadas metodologias e posturas docentes.

O sacrifício pra vir pra cá é grande, então, eu acho que a gente não tem tempo para ficar aqui brincando. Tem dia que saio daqui com o caderno vazio. Acho que a gente tá aqui pra aprender os nomes, aprender contar, aprender a ler, porque se for pra brincar, pra cantar e desenhar, a gente vai pra outro lugar. (Educando de EJA).

A gente já vive aqui na escola jogados por escanteio, se um ou outro professor não fizer umas coisinhas diferentes de vez enquanto, não tem quem aguarde. Eu acho que a gente aprende mais desse jeito do que passar a noite toda enchendo caderno e chegar em casa não ter guardado nada na cabeça. (Educando de EJA).

Eu olho para o lado deles (os mais jovens), mas também olho para o nosso lado (os adultos e idosos), porque eles estão atrás de uma coisa e nós atrás daquilo que nos faltou quando tínhamos a idade deles. Então, eu vejo que a gente tinha que está separado, mas a escola juntou todo mundo numa turma só. Os professores ficam também perdidos sem saber a quem agradar, aí vira essa dificuldade e tem dia que não dá outra: vira chateação, discussão e desagrados. (Educanda de EJA).

Como evidenciado por meio das falas dos próprios educandos, os desafios, no sentido de desenvolver uma prática que acolha a diversidade presente na EJA, são uma constância. Fica bastante visível, pelos discursos dos educandos, que existem marcas das realidades de cada um embutidas nas formas em que eles se portam diante dos modos de ensinar e aprender em EJA. Seus discursos se acham carregados de suas realidades vivenciais, o que insinua a necessidade de práticas que não sejam totalmente insensíveis a essas realidades.

Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) faz algumas indagações que incitam as reflexões necessárias para repensar o trabalho frente aos educandos da EJA.

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria, justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

As questões levantadas por Machado (2008) se processam constantemente nas escolas de EJA e revelam ser situações de difícil enfrentamento, mas que não são irresolutas. De todo modo, é preciso vivência junto à EJA e assunção de posturas coerentes com as de um educador de EJA para que saídas comecem a ser encontradas no sentido de ajuda mútua entre educadores e educandos. Para que assim, estes consigam se desenvolver intelectualmente e na condição de cidadania e aqueles consigam desempenhar, a contento, a tarefa de educar.

O quadro que se segue condensa algumas de nossas impressões frente às ocorrências envolvendo posturas e práticas dos educadores, diante dos educandos jovens e adultos.

Quadro 05 - Posturas e Práticas dos Educadores de EJA frente aos educandos

Posturas e Práticas dos Educadores de EJA	Confronto dos dados		
	Educandos	Educadores	Observação
Práticas condizentes com as realidades dos educandos	P	P	P
Reconhecimento das limitações dos educandos	N	S	P
Complacência com a situação de alunos trabalhadores	P	S	P
Metodologias voltadas às necessidades dos educandos	P	P	P
Respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos	N	S	P

Fonte: Construção baseada nos dados emanados do campo (conversas, observações e entrevistas).

Legenda: P = Parcialmente/ N = Nunca/ S = Sempre

Os dados dispostos acima representam a visão de basicamente metade dos educandos de EJA. Aqui interagem, sobretudo, as concepções dos educandos adultos, por serem eles os que, mediante as observações e as conversas no campo, mais vivenciam as situações presentes no quadro acima.

Diante dos achados do campo empírico, tentamos estabelecer um contraponto entre aquilo que foi possível perceber nas observações, aquilo que foi revelado por meio das entrevistas e aquilo que os educandos insistiam em nos dizer no cotidiano da escola.

Como podemos constatar, existe um descompasso entre o que revelam os educandos e o que os educadores apontam. O fato das respostas se desencontrarem em alguns pontos pode significar uma tentativa de autoproteção ou talvez apenas revele a forma como cada um se concebe e concebe o outro no processo de ensinar e aprender.

De tudo que conseguimos captar, percebemos ainda existir certa distância entre o trabalho realizado nas classes da EJA e o trabalho que deveria ser, ao menos, perseguido para que os educandos se sentissem melhor assistidos na modalidade. De todo modo, somos seres da busca e nunca estivemos prontos, o que nos traz uma esperança, mesmo que silenciosa, de um dia ainda conseguirmos fazer com que a EJA seja lugar de afirmação de direitos e, por isto, tratada em pé de igualdade com os demais processos de escolarização. Hoje, o que se revela em muitas das escolas que ofertam a EJA, e o que evidenciamos no trabalho desenvolvido, é a permanência do distanciamento daquilo que os educandos dizem sentir e precisar frente à EJA e o que os educandos dizem ser possível oferecer.

No entremeio dos discursos, das posturas e das ações, fica visível que os educandos estão à procura dos seus espaços, que os educadores ainda se defendem, percebem as dificuldades enfrentadas pela modalidade e, de certo modo, as dificuldades de suas práticas. Neste sentido, nós todos temos ciência da condição de precarização que a EJA continua atravessando.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Chegamos às considerações finais do nosso estudo com o sentimento de que ainda temos muito que perseguir no âmbito da formação de educadores de EJA. Por isto, chamamos nosso último capítulo de “considerações finais e recomendações” no sentido de partir daquilo que foi possível construir e seguir em direção a novas propostas na área de formação em EJA. Com isso, clarificamos, desde então, que as nossas conclusões não são fechadas em si mesmas, mas abertas a novas possibilidades de produção de conhecimentos mediante itinerários percorridos e realidades vivenciadas.

Assim, estabelecemos uma retomada do processo de construção desta pesquisa, do início à chegada a essas considerações. A intenção que acompanhou todo o trabalho foi alcançar os objetivos definidos, com o intuito de apresentar possíveis respostas à problemática que desembocou na necessidade desta busca pensada.

Da caminhada possível, organizamos a pesquisa com ênfase nas concepções teóricas, políticas e filosóficas da EJA no contexto nacional e municipal; na formação inicial e continuada dos educadores e nas práticas educativas dos educadores da modalidade. Ao abordarmos todos esses pontos, procuramos trazer os aspectos teóricos e práticos que permeiam a formação de educadores no âmbito da EJA. A organização das considerações evidencia cada ponto, com base nos entrelaçamentos e na necessidade de responder aos objetivos propostos.

No que se refere ao estabelecimento do perfil dos educadores de EJA, constatamos, com base na realidade concreta e ancorado nos escritos de Arroyo (2006), que, ainda, há uma indefinição quanto ao perfil desses educadores, porque existe igual indefinição em relação ao perfil da própria EJA para a gestão da educação municipal. Contudo, não foi difícil perceber que, dada a fragilidade da valorização dos profissionais da educação e especificamente da EJA, a maioria dos educadores apresente uma exaustiva carga horária que acopla o trabalho na EJA e nas classes do ensino regular.

Possivelmente, como consequência do tempo limitado para os estudos e mesmo das poucas oportunidades de formação, tanto por parte dos órgãos municipais quanto das universidades que atendem à população de Matina, os educadores não possuem formação específica para atuar junto à EJA. Essa é uma questão discutida por Di Pierro (2005), quando a autora assevera que mesmo face à visibilidade que tem tido a EJA, ainda não existe efetiva oferta para a formação específica do educador que atua com essa modalidade no campo de

trabalho. Mesmo quando a formação inicial oferecida pela universidade seja tida como de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não percebemos, pois, uma estreita relação entre formação inicial na universidade e o campo de atuação.

A constatação de que os educadores não possuem formação específica na área de EJA nos levou à reflexão acerca da importância de se trabalharem, nos cursos de formação dos profissionais da educação, os aspectos referentes à modalidade, já que esses educadores, em algum momento da atuação profissional, poderão ser direcionados às classes da EJA. Portanto, carecem de uma formação específica para o desempenho da docência em EJA.

Outra percepção que tivemos no sentido do perfil dos educadores de EJA é que todos são efetivos, o que desmonta a tão propalada tese de que a falta de investimento em qualificação se aplica essencialmente aos profissionais contratados. Se todos são efetivos e atuantes nas classes da EJA, ao menos no âmbito municipal, todos deveriam ser considerados nas propostas formativas, já que existem propostas pontuais de formações desenvolvidas pelo município. O que se observou, todavia, é que as mesmas não se direcionam à EJA, assim, ficam resumidas às questões que giram em torno da dinâmica da educação regular.

Verificamos, no contexto da EJA de Matina, a existência dos educadores que pertencem ao sistema regular de ensino atuando nas classes de EJA. Esses educadores carregam consigo uma formação em termos gerais, formação essa obtida nos cursos de licenciatura, mas que não contempla a formação específica para a atuação em EJA. Mas, ainda assim, não podemos dizer que eles não buscam alternativas para o desenvolvimento do trabalho, pois o período de estada no campo nos apontou a procura, por parte dos educadores, por formas alternativas de trabalho que viessem a suprir suas carências formativas. Contudo, o fato de não terem recebido uma formação específica os coloca em situação de desvantagem em relação ao conhecimento que já foi construído pelo campo da EJA.

Se o perfil dos educadores de EJA apontou a necessidade de novos olhares para a constituição desta modalidade de ensino, a formação desses educadores, que também faz parte da configuração desses perfis, apontou-nos ainda mais indícios da urgente necessidade de intervenções no âmbito da EJA. Da procura pelo entendimento das necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina, surgiram muitas ambivalências, entretanto, dentre clarezas e nebulosidades, buscamos um rumo a partir do nosso objeto e da problemática identificada no município.

A identificação das necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina não se deu simplesmente por meio de uma entrevista semiestruturada ou mesmo

apenas por meio de conversas, uma vez que buscamos agregar a esses instrumentos as possibilidades de interpretação para além do que nos foi revelado. Buscamos, então, perceber as necessidades formativas dos educadores através do que conseguíamos captar durante as aulas, por meio dos discursos implícitos e explícitos presentes nos relatos dos educadores, da adoção de determinadas metodologias e mesmo dos pedidos de socorro que nos foram feitos durante a estada no campo empírico e também nos espaços de atuação profissional.

A procura pela constatação das necessidades de formação manifestas pelos educadores foi permeada por desafios e, para que pudéssemos identificá-las, sentimos a necessidade de nos suspender de nossos preconceitos (MACEDO, 2010), para que nossa condição de “conhecedores” da realidade educacional do município de Matina não viesse a se interpor no rigor necessário à busca investigativa. Neste sentido, foi preciso reorganizar os caminhos metodológicos para irmos à cata dos nossos achados. Inicialmente, havíamos definido uma entrevista semiestruturada com cada participante, mas a pesquisa nos mostrou a necessidade de recorrermos mais de uma vez a eles e, posteriormente, tivemos que recorrer, também, aos educandos.

Adotamos, ao lado das observações, as entrevistas individuais, o que nos levou a perceber que, embora cada entrevista seja fruto de uma vivência singular, pudemos extrair alguns traços em comum dos depoimentos (NÓVOA, 1992). As entrevistas semiestruturadas nos permitiram detectar algumas necessidades de formação manifestas pelos educadores, mas o processo de procura foi desafiador, já que falar das necessidades é expor, de certo modo, as fragilidades quanto ao exercício profissional e, muitas vezes, as próprias fragilidades da pessoa de cada educador. Ao analisarmos os relatos, constatamos que a configuração da formação de educadores de EJA guarda uma íntima relação com a dinâmica social vivenciada pelos educadores.

Apesar das dificuldades inerentes a qualquer processo investigativo, os achados deste estudo corroboraram com nossas expectativas e apontaram-nos os possíveis caminhos a serem percorridos em direção à solução da problemática enfrentada pelo município, essencialmente, no que versa às necessidades formativas dos educadores de EJA. Neste sentido, apresentamos nossas constatações acerca do que foi possível apreender da realidade pesquisada no que se refere à formação docente municipal.

Desde o início da pesquisa, fomos oportunizados a construir e aprofundar conhecimentos no campo da EJA. Observamos as referências teóricas sobre história, legislação e configuração da modalidade. Buscamos, com isso, entender a complexidade da EJA, enquanto área de estudo, em suas configurações, em seus elementos constitutivos e em

sua relação com a formação dos seus educadores. Da compreensão mais ampla da EJA, buscamos estabelecer um entendimento da modalidade no município de Matina.

Ao focalizarmos a formação inicial e continuada dos educadores, buscamos delinear suas necessidades no campo de atuação e, como resultado disso, foi notado que as fragilidades passeiam entre o campo das práticas docentes, do currículo, do pouco apoio da gestão escolar, da pouca valorização profissional do educador e, sobretudo, das limitadas condições de formação continuada.

As necessidades formativas identificadas pelos educadores vieram à tona como respostas à problemática desta investigação e como consecução dos objetivos perseguidos, no entanto, mais do que encontrar os problemas que acometem a EJA no município, é preciso que apontemos algumas saídas para a problemática vivenciada. Desse modo, este estudo aponta, entre tantas coisas, para a urgente importância do estabelecimento de ações com foco na formação docente, o que, conseqüentemente, poderá desencadear atuações mais condizentes com os preceitos da modalidade e dos educandos nela inseridos.

A carência de momentos específicos de formação nos espaços municipais implica não somente a desqualificação da atuação docente, como também desmotiva os educadores da modalidade, tornando-os ainda mais fragilizados diante da pouca valorização demonstrada a eles e à modalidade pelo município.

A escassez de momentos de estudos voltados à EJA no município e mesmo no interior das escolas fragiliza as práticas dos educadores da EJA, pois os momentos coletivos de estudos são de suma relevância para a ação dos educadores, além de permitir o constante exercício da reflexão sobre a prática.

No sentido dessa articulação entre teoria e prática no contexto da EJA, foi aventado, por parte de alguns dos educadores, o desejo de participarem de grupos de estudos que acoplassem momentos de estudos teóricos com momentos de vivências voltadas às atividades práticas. Alguns educadores evidenciaram a importância do desenvolvimento de trabalhos compartilhados e com o envolvimento dos alunos e da comunidade escolar. De certa forma, esses desejos apontam a necessidade de que as instituições formadoras valorizem a escola como espaço de formação, pelo intercâmbio que ela pode oportunizar, pelos encontros entre educadores que contribuem com a melhoria da prática, pelos estudos em grupos menores, o que reduz o isolamento do processo de aprendizagem. Enfim, pela grandeza das vivências que essas situações proporcionam, por serem, também, espaços formativos.

Se existe o querer por parte dos docentes, acreditamos existir um terreno consideravelmente fértil para desenvolver um trabalho mais consistente com foco na

formação e na prática docente. Para tanto, é preciso que o município e outros entes envolvidos com a formação docente criem as condições para tal. Uma dessas condições é oportunizar aos educadores o prosseguimento dos estudos, com benefícios para sua própria profissionalização e carreira docente, assim como, incentivar encontros, seminários, oficinas, como meio de publicização de trabalhos desenvolvidos no interior da escola.

Uma formação que parta das vivências dos educandos é extremamente importante para o trabalho na EJA, porém não é possível que os educadores permaneçam apenas nos espaços das vivências das salas de aula, sem se lançarem a outros espaços igualmente formativos. Os educadores de EJA, que deliberadamente vislumbram o desenvolvimento e a formação emancipatória dos seus educandos, desejam, de igual modo, a melhoria da sua formação. Sobre essa questão, Freire (2007) menciona que se o nosso compromisso, enquanto educadores é com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não podemos, por isso mesmo, prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais nos instrumentalizamos para melhor lutar pelas nossas causas.

Das falas de Freire (2007) se depreende a necessidade de investimento na formação continuada para a melhoria da prática junto aos educandos da EJA. No âmbito das práticas e seus significados para as aprendizagens dos educandos, percebemos que as necessidades formativas dos educadores, atreladas às dificuldades do contexto de atuação, implicam práticas ainda pouco condizentes com as especificidades dos educandos da EJA, o que conduz a uma limitação nas aprendizagens e no desenvolvimento dos educandos.

Percebemos, por meio dos contatos com os educandos de EJA, que eles não precisam apenas de desenvolvimento cognitivo, como também de condições sociais e humanas que lhes permitam viver como cidadãos. E, dentro do contexto da busca pela cidadania e pela vida com dignidade, os educandos revelaram possuir suas bagagens sociais, suas realidades preñes de significados, que o educador verdadeiramente comprometido com o trabalho em EJA consegue perceber e apropriar-se para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Essas percepções nos reafirmam a concepção de Freire (1996) de que o educador não é o que somente educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando, que também educa ao ser educado, em uma tarefa de desvelar a realidade. Desse modo, de acordo o mesmo autor, o educador é sempre um sujeito cognoscente, já que se encontra dialogicamente com seus educandos, na constante reflexão sobre a realidade existente.

Mediante esta constatação, percebemos que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida nas classes da EJA e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram as implicações da formação no desenvolvimento dos

educandos, quando mencionaram se sentirem limitados por terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano das classes da EJA. Como dificuldades para o trabalho junto aos educandos, os educadores mencionaram as diferenças cognitivas, motivacionais e etárias dos educandos, bem como a carência de materiais didáticos e de apoio para a EJA. Como dificuldades para desenvolver o trabalho articulado, os educadores apontaram a necessidade de um coordenador pedagógico, no sentido de também oportunizar momentos de formação no interior da escola.

Esses apontamentos indicam que incidir os olhares sobre a formação dos educadores, apresentando, para tanto, propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos. Nesse âmbito da formação, como aponta Soares (2006), uma linha de preocupação que se traduza em intencionalidade ainda está por acontecer.

A composição de um quadro profissional para atuar junto ao público específico da EJA contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, possivelmente, para o melhor atendimento do número expressivo de pessoas que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

Diante das revelações emanadas da pesquisa, arriscamos dizer que os nossos governantes devem prestar mais atenção na EJA e em suas possibilidades educativas, devem encarar a modalidade de uma forma mais responsável do que a que vem acompanhando a EJA desde a década de 40, com campanhas superficiais de alfabetização e processos aligeirados de escolarização dos jovens e adultos. É necessário que os governos concebam a EJA como uma etapa da educação básica que, como tal, necessita de condições para o efetivo desenvolvimento do ato de ensinar e de aprender. Dentro dessas condições, pontuamos, além da infraestrutura física e material, currículos adequados à modalidade da EJA, condições de atendimento das especificidades dos educandos, valorização dos profissionais da EJA e aqui se incluem salários justos e perene formação dos educadores por meio da obrigatoriedade da existência de disciplinas sobre a EJA nos currículos das licenciaturas, da promoção de especializações e formação continuada no âmbito da modalidade.

Antes que essas formações específicas aconteçam, continuaremos a ver a EJA ser conduzida de modo improvisado, pela ação dos próprios docentes que, diante de todas as limitações, ainda buscam individualmente ou de forma coletiva os subsídios possíveis para a formação e para o desenvolvimento das práticas. É partindo desse ponto que reiteramos o que já foi afirmado, em outro momento deste estudo por meio das concepções de Charlot (2012),

que precisamos respeitar o trabalho desses educadores, pois eles se fazem educadores de EJA e, por suas próprias experiências e práticas, constroem a profissão docente em EJA.

O respeito que precisamos nutrir em relação ao profissional que atua frente à EJA e as suas formas de escape para conseguir dar conta do trabalho junto à modalidade, no entanto, não pode nos tornar míopes diante da necessidade de visualizar saídas para assegurar o processo de formação desses educadores. A dedicação, a busca cuidadosa, o compromisso do educador de EJA para com seu trabalho são elementos importantíssimos para a consecução da prática, mas não são suficientes para uma construção séria da EJA. É preciso uma procura mais minuciosa por programas definidos de formação de educadores.

É, nesse sentido, que apontamos, em nossas recomendações, algumas indicações tiradas de todo esse processo de leituras e buscas empíricas nos espaços da EJA. Como primeira recomendação, acreditamos que os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem inserir em seus currículos as questões que envolvem a modalidade de EJA, já que os estudantes de graduação, ao se tornarem profissionais da educação, poderão ser encaminhados para o trabalho na EJA e, uma vez atuando na modalidade, este profissional precisará de uma formação específica que lhe permita atuar.

Ainda no âmbito desses apontamentos, como uma segunda recomendação, acreditamos que as universidades e demais instituições de ensino superior precisam incentivar e valorizar o desenvolvimento de estágios e projetos voltados à EJA, já que iniciativas dessa ordem podem envolver os graduandos com o campo da EJA à medida que lhes oportunizam atrelar a teoria com a prática.

Uma terceira recomendação que fazemos diz respeito à necessidade das instituições de ensino superior adotarem, em seus currículos, intercâmbio de experiências entre os educadores para a reflexão sobre a prática. Disto, advém a importância dos encontros entre os educadores como possibilidades de formação direcionada à prática.

Para contemplar tudo que foi revelado por este estudo, podemos afirmar que os educadores de EJA, de modo geral, e os educadores matinsenses, de forma bastante específica, necessitam de formação em EJA e, para isso, precisam de políticas públicas de formação de educadores. É urgente que processos consistentes de formação sejam pensados a fim de buscar possibilidades para que os educadores tenham a formação continuada, no interior e fora dos seus espaços de trabalho, em uma constante integração da teoria com a prática, ambas complementares e fundamentais ao educador de EJA na construção do seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização Docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed., 2003, Campinas: Papyrus. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 99-136.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2002.
- _____. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AMORIM, Antonio. **Escola: uma organização social complexa e plural**. Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo: Editora Viena, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania** – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, abr. 2001.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAHIA. **Plano Estadual de Educação da Bahia**. Salvador: Secretaria de Educação/SEC, 2006.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARROS, Rosanna. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida - Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério público da educação Básica.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes da carreira**: minutas de Parecer e Resolução. Brasília: MEC/CNE, 3 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de abril. 2014.

_____. MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

COLL SALVADOR, C. (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONTRERAS, Domingo José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer n. 11/2000 do CEB**. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 out. 2007.

DANTAS, Tânia Regina. Formação especializada em Educação de Jovens e Adultos e Identidade Profissional. In: NUNES, Eduardo José Fernandes. **Saberes e patrimônio material e imaterial: uma abordagem**. Salvador: EDUNEB, 2010.

_____. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. Educação e Contemporaneidade – **Revista da FAEBA**, vol. 21, n.37, p. 147-162, jan/jun. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. 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/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

_____. **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: Os compromissos e a realidade**, São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 92, out. 2005.

FONTANA, R. Trabalho e subjetividade. Dos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Ano XX, nº 50, abril, p. 103-119, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e política: Ensaio**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rios de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Das políticas à realidade socioeducacional em escolas públicas de Salvador, Bahia. In: BONIN, Iara. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias.** XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008.

FREITAS, Kátia S.; CARVALHO, Dione S. L.; PINHEIRO, Jussara X. Avaliação externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. **Rev. Gestão em Ação.** V.5, n.1, p.71-79, jan./jun., 2002.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94.** São Paulo, ago.1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos,** Vol. 1, nº 1, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINS, Maria José de Faria. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: com a palavra os alfabetizados na Rua da Resistência no Bairro da Paz, em Salvador-Bahia. Dissertação (mestrado). Salvador: UCSAL, 2008. 127p.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

_____. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001.

_____. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

_____. Educação de jovens e adultos. **Em aberto**. Brasília: v.22, n.82, 2009, p. 17-37.

_____. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**. Goiânia, v. 36, n.2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: Uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto EditoraLtda, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Os Professores e a sua Formação**. (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-58, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FREIRE, Ana Maria (Org.) **Leituras Freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia: pesquisa e realidade**. Salvador: Quarteto, 2007.

_____. Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA. Educação e Contemporaneidade – **Revista da FAEEDBA**, vol. 21, n.37, p. 163-172, jan/jun. 2012.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____. A pesquisa colaborativa na escola como aprendizagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Formação Continuada**. Campinas: papiros, 2000.

_____. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação** – município de Matina-BA. Bahia, 2015-2025, Lei nº. 32, de 16 de junho de 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia**. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em 13 fev. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Luciana Abdonor Pedrosa da; DUTRA, Perpétua. As expectativas dos alunos da educação de jovens e adultos quanto gestão escolar. **Diálogos Educ. R.**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 2, p. 14-23, nov. 2012.

SOARES, Leônicio. **Aprendendo com as diferenças**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lima (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed, 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: TORRES, Carlos Alberto (org.). Entrevista com Carlos Alberto Torres. **Espaço do currículo**, v.2, n.1, pp.1-22, Março-Setembro, 2009.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Entrevista com Carlos Alberto Torres. **Espaço do Currículo**, v.2, n.1, pp.1-22, Março-Setembro/2009.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum de EJA**: Implicação na Definição da Política Pública da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (mestrado). Universidade Católica do Salvador, 2009. 124p.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e a formação docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA**, vol. 21, n. 37, jan./jun. 2012, p. 71-82.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista Alfabetização Solidária**, Vol. 7, nº 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

APÊNDICES

APENDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-Bahia.

Pesquisador Responsável: Maria Luiza Ferreira Duques

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado da Bahia-UNEB

O (a) Sr. (^a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina, de responsabilidade da pesquisadora Maria Luiza Ferreira Duques.

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas que transcende os limites da escolarização em sentido estrito já que ela abarca processos de formação diversos, onde podem ser incluídas iniciativas com vistas à qualificação profissional, ao crescimento comunitário, à formação política e a um cem números de questões culturais que repousam em outros tempos e espaços que não o escolar.

Com isso, o educador de Jovens e Adultos necessita buscar uma prática social, buscar a realidade sociocultural do aluno, relacionada aos contextos de vida, de modo a facilitar a aprendizagem do mesmo.

Diante disso, é evidente a necessidade de obter uma análise sobre a formação do educador que trabalha com a educação de jovens e adultos e sua real formação para atuar com essa modalidade de ensino, sobretudo se considerarmos que é secular a prática de improvisação que permeia as ações de EJA, essencialmente no que se refere à alfabetização.

Na verdade, como aponta Torres (1990, p. 05), ainda hoje, “continua arraigada a noção de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ser um alfabetizador de jovens e adultos”. Partindo de todos esses equívocos que se tem em torno da formação adequada para o educador de EJA, percebe-se a negação do processo formativo voltado para EJA e, conseqüentemente, a necessidade urgente de se pensar em iniciativas e políticas públicas que contemplem esse segmento.

No contexto socioeconômico, político e cultural em que nos inserimos, pensar na formação do professor de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a prática educativa e a formação inicial e continuada desses educadores, uma vez que não é possível prosseguirmos com o improvisado nos processos formativos de Jovens e Adultos, nem tampouco continuarmos tratando a EJA como se fosse uma prática extemporânea e passageira.

A EJA carece de políticas públicas de atendimento, de formação e de ações com fins à sua reconfiguração. De acordo Arroyo (2005), a Educação de Jovens Adultos é um campo educacional em construção e indefinido na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os professores da educação de adultos precisam ser ouvidos como agentes construtores da EJA para indicarem possíveis caminhos a percorrer na reconfiguração da modalidade.

Na busca dessa reconfiguração, o conhecimento da prática docente do professor que atua no campo específico da EJA torna-se necessário para se compreenderem o tipo de ensino e as possibilidades de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, de acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Mediante essas constatações e considerando a incipiência dos processos formativos dos educadores que atuam na EJA no país, de modo geral, e em alguns municípios, de forma específica, é que lançamos um olhar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA. O estudo se dará com os educadores de EJA dessas três escolas.

A alfabetização dos jovens e adultos está atrelada aos processos formativos dos educadores, processos esses que, no enfoque específico da EJA, estão cada vez mais escassos no cenário educacional. A constatação de que as ações das universidades com relação à formação do educador de EJA ainda são tímidas, agregada ao fato dos educadores do

município de Matina-BA, em sua grande maioria, serem advindos de sistemas de formação na modalidade a distância, muitas vezes dissonantes dos processos que privilegiam a EJA, bem como o acompanhamento das dificuldades manifestas por esses educadores no que versa sobre a prática docente voltada ao aluno de EJA, despertou as inquietações que desembocam na necessidade desta proposta. Buscaremos investigar neste estudo quais são as necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina e seus significados para a formação escolar dos jovens e adultos?

Da questão maior, emergem outras indagações que perseguiremos durante o estudo: quais práticas docentes subsidiam a atuação dos educadores da EJA do município de Matina? Como os educadores enxergam a própria prática docente no âmbito da EJA, de modo a contribuir para a formação de seus educandos? Como entender o trabalho docente em EJA à luz dos referenciais teóricos a fim de melhorá-lo? As reflexões compartilhadas pelos docentes podem ampliar os sentidos de suas ações e contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas práticas? Até que ponto essas reflexões incorporam processos de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade docente em EJA?

Assim, com base nestas inquietações, que constituem uma problemática enfrentada pela maioria dos professores do município e por entender a importância de se pensar em alternativas que venham equacionar, ou ao menos, amenizar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no que se refere à formação e conseqüente melhoria da prática docente, é que realizaremos o estudo, como possibilidade de contribuição com o contexto local. Destarte, este estudo terá como objetivo mais amplo investigar as necessidades formativas dos educadores da EJA do município de Matina-BA, a fim de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos formativos dos educandos. Como objetivos específicos, nosso intento, será diagnosticar o nível de formação dos educadores que atuam na EJA, em Matina; analisar os reflexos da formação dos educadores na prática educativa; compreender a prática educativa desenvolvida na EJA, mediante análise crítica do fazer docente e organizar propostas de formação para os educadores de EJA que atuam na rede pública municipal.

Após um levantamento situacional, mediante um diagnóstico da realidade local, ficou constatada a necessidade de uma iniciativa que promovesse a formação docente no sentido de orientação para o trabalho desenvolvido junto à EJA no município para, a partir daí, os educadores obterem as condições necessárias para realizar o trabalho com seus educandos.

Na busca dessa reconfiguração, o conhecimento da prática docente do professor que atua no campo específico da EJA torna-se necessário para se compreenderem o tipo de ensino

e as possibilidades de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

A constatação das carências formativas por parte dos educadores de EJA nos conduziu a pensar em mecanismos que pudessem amenizar ou sanar o problema identificado. Nesse sentido, ao propor o desenvolvimento de ações que contribuam para reinvenção e ampliação dos conhecimentos dos educadores da EJA do município de Matina-BA, alargaremos o campo de discussão da EJA no município e atacaremos frontalmente a carência de processos de formação em EJA. Assim, podemos contribuir com a melhoria da formação de educadores e educandos.

Esta investigação se fundamentará nos pressupostos qualitativos, que consideram a dimensão e a interdependência entre sujeito e objeto no estudo do fenômeno social, possibilitando a utilização de uma abordagem interpretativa. A opção por esta abordagem se deu em virtude desta nos permitir acesso a temas íntimos e muito sensíveis para as pessoas pesquisadas.

De acordo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta de dados; os fenômenos podem ser melhor observados e compreendidos pelo contato direto no contexto natural da investigação; apresenta um caráter descritivo, ou seja, os dados são produzidos em forma de palavras e imagens. “A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Esta estratégia de pesquisa vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido, essencialmente, ao seu potencial para estudar as questões correlatas à escola, à educação e suas demandas.

O estudo de caso, na posição de Yin (2001, p. 32), representa “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

Ao se ter por base a tradição dos estudos pontuais, o estudo de caso, algumas vezes, consubstancia em um “estudo sobre casos, quando numa só investigação faz-se necessário pesquisar mais de uma realidade sem, entretanto, perder-se a característica pontual e densa desses estudos”. (MACEDO, 2010, p. 89).

Como esta pesquisa será realizada com educadores de três instituições que ofertam a EJA no município de Matina-BA, optamos pelo estudo de caso como estratégia capaz de nos

ajudar a entender os processos formativos destes educadores. Caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso por ela surgir do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e apresentar as características significativas e holísticas de eventos da vida real. (YIN, 2001).

Na condução dos estudos de caso, as evidências podem vir de distintas fontes, como: documentos, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas distintas fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente distintos. A escolha pelos instrumentos a serem usados para coleta e construção dos dados se deu pelas fontes convencionalmente adotadas no estudo de caso: observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

A observação acontecerá durante as atividades docentes, com a prévia autorização tanto das instituições onde o trabalho se processará, quanto dos professores que serão diretamente observados no trabalho docente cotidiano. Após a permissão dos informantes da pesquisa, realizaremos as observações e registros das ocorrências emanadas do campo.

As entrevistas seguirão um roteiro de questões pré-definidas e serão gravadas, com a prévia concessão dos informantes, por meio dos termos devidamente assinados. Após a transcrição do material coletado, apresentaremos a cópia para os informantes para que eles constatem a fidelidade de suas falas e/ou contribuições. Destarte, os métodos e instrumentos de coleta de dados aos quais os participantes serão submetidos serão os usados nas pesquisas qualitativas com delineamento no estudo de caso: as observações e as entrevistas semiestruturadas.

Em relação aos riscos, em primeiro plano, a pesquisa não oferece riscos físicos. Porém, não podemos desconsiderar que existe a possibilidade da pesquisa causar algum constrangimento aos participantes no momento da coleta de dados, algum desconforto em relação ao trato das informações. Existe, ainda, uma possibilidade de risco para os participantes no momento da divulgação dos resultados, uma vez que, em função da ocorrência da pesquisa ser em município pequeno em termo populacional a probabilidade de identificação do participante através da associação das informações ao informante acaba sendo um pouco maior. Contudo, ao se considerarem os cuidados éticos necessários às pesquisas com seres humanos, tomaremos todas as precauções para assegurar o sigilo do informante, o conforto no oferecimento das informações, de modo que possamos deixar os colaboradores da pesquisa confiantes e seguros em participar do estudo. Para prever eventuais desconfortos voltados à exposição, não divulgaremos os verdadeiros nomes dos informantes

no nosso trabalho. Representaremos os informantes por letras e/ou nomes fictícios a fim de resguardar a identidade dos mesmos, evitando, assim, qualquer tipo de exposição.

A realização da pesquisa prevê o alcance de benefícios e melhorias na realidade educacional municipal. O município de Matina-BA por ser eminentemente rural, apresenta uma parcela significativa de estudantes trabalhadores que não teria outro meio de escolarização, senão por meio da EJA. Garantir eficiência no trabalho docente através do oferecimento de formação assegura não só a melhoria da atuação desse profissional rumo a processos bem mais eficazes de ensino, como, sobretudo, a permanência dos educandos que certamente se sentem melhor considerados nas suas especificidades. Alfabetizar a população adulta municipal por meio da EJA, que é para muitos a única via possível de acesso ao letramento, constitui um ganho não só para esses educandos, mas para a comunidade que, aos poucos, reduzirá seus altos índices de analfabetismo.

A relevância em se promover um processo de formação inicial e continuada para os educadores de jovens e adultos consiste também em resgatar a importância dessa modalidade de ensino e reafirmar a sua relevância para a formação dos educandos, pois se constata o descaso para com a modalidade, como se ela não fizesse parte da educação básica. Com isso, os próprios professores que atuam frente à EJA sentem-se desmotivados e desvalorizados profissionalmente, o que indubitavelmente compromete a atuação docente.

Ao desenvolvermos um trabalho que considere os educadores, buscamos colaborar com a melhoria da atuação docente em EJA no município, por meio da criação de espaços de formação continuada, da construção e socialização de saberes, bem como da busca de parcerias com instituições de ensino superior como é o caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O desenvolvimento do trabalho possibilitará a promoção da interação dialógica com a comunidade em vias de mão dupla, no sentido de incentivar, nos organismos sociais, a criação de políticas públicas de EJA para o município.

Por meio deste trabalho, será possível desenvolver tanto as funções sociais quanto científicas relevantes à formação, oportunizando, pois, um empreendimento de teorização da prática, de modo que a realização da ação consiga despertar, nos docentes, a importância da melhoria da formação. Diante disso, buscamos potencializar a construção de uma estruturação epistemológica para orientação dos processos de produção do conhecimento, com vistas à melhoria do desenvolvimento das ações educativas. A pertinência do estudo aparece na capacidade de educadores de EJA perseguirem os processos emancipatórios de formação, mediante a adoção de uma didática crítico-reflexiva que considere o contexto histórico, social e político do educando.

Entendemos que até alcançarmos os intentos já elencados, muitas serão as etapas a ser percorridas, e muitos serão os momentos de trocas e construções entre pesquisador e informantes. Em meio à construção dos dados, algumas dúvidas e/ou incompreensões poderão ser suscitadas, colocamo-nos inteiramente à disposição dos informantes para eventuais esclarecimentos. A atividade profissional realizada no município em estudo facilita a proximidade entre nós, pesquisadores, e os envolvidos com a pesquisa, de modo que, caso os informantes necessitem de informações adicionais, poderão nos procurar *in loco* ou estabelecer contatos telefônicos.

O trabalho será realizado de modo a oferecer a maior segurança e conforto aos informantes. Entretanto, reiteramos que a participação na pesquisa é voluntária, o que implica comprometimento entre os envolvidos, mas não implica um contrato inalterável, de modo que, se por algum motivo, o participante solicitar seu afastamento do estudo, a concessão será dada sem prejuízo algum. Como já mencionado, a fidelidade às informações colhidas em campo será mantida, como também manteremos o sigilo e seguridade da identidade dos participantes na produção escrita do estudo.

Caso o participante se sinta prejudicado por eventuais danos decorrentes da pesquisa, comprometemo-nos em garantir a devida indenização referente à ocorrência.

No percurso dessa pesquisa, muitos serão os momentos que precisaremos estabelecer contatos diretos com os informantes. Neste sentido, realizaremos os agendamentos com antecedência e concessão dos participantes no caso das entrevistas semiestruturadas e informaremos aos participantes e às instituições de vinculação dos mesmos, os dias em que faremos as observações. Entendemos que, em pesquisas envolvendo seres humanos, a transparência, a ética e o respeito às individualidades é um imperativo para o pesquisador. Esse entendimento nos conduz a um trabalho que prima pelo cuidado com nossos colaboradores e que, por isto, esclarece todos os aspectos envoltos na relação pesquisador e participante.

A partir dessas observações, é pertinente esclarecer que os participantes desta pesquisa não terão nenhum tipo de despesa de nenhuma ordem. Eventuais gastos para garantia da ocorrência dos encontros para coleta de dados relevantes ao estudo ficarão por conta do pesquisador. O participante não terá que se ocupar de questões de ordem financeira que estejam relacionadas à pesquisa.

Após finalizarmos o trabalho, o mesmo será divulgado por meio de publicações, conferências e/ou apresentações em eventos, mas todas as publicizações do trabalho serão feitas considerando os aspectos aqui colocados como a garantia de anonimato dos

participantes, o sigilo e o caráter confidencial das informações, bem como a garantia do maior cuidado possível para que a pesquisa não promova danos aos participantes. Ao contrário, a atividade de pesquisa visa à melhoria do contexto local por meio da promoção de processos formativos que possibilitem a elevação da qualidade da educação municipal.

Caso haja alguma dúvida em relação a esta pesquisa, disponibilizamos informações de nomes, endereços e telefones dos responsáveis, no caso da pesquisadora e também dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa.

Pesquisadora responsável:

Maria Luiza Ferreira Duques

Telefones: (77) 91423721 ou (77) 99852859.

E-mail luizaduques@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: (71) 3117-2445

E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II -

Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep:

Telefone: (61) 3315-5878

E-mail: conep@saude.gov.br

Matina-BA, 03 de fevereiro de 2014



Maria Luiza Ferreira Duques



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, CPF nº _____, declaro suficientemente esclarecido(a) sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Maria Luiza Ferreira Duques, intitulada “FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA”. Fui informado(a) e estou ciente dos cuidados que a pesquisadora irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a minha privacidade, e decido, por livre e espontânea vontade, participar como voluntário(a) dessa investigação, por meio da concessão de entrevistas e fornecimento de informações necessárias à pesquisa.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Roteiro para observação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

1. Atividades de formação organizadas e desenvolvidas na escola pela equipe de gestão e coordenação pedagógica.
2. As reuniões de planejamento entre docentes e junto à coordenação pedagógica.
3. Como se dá a organização do trabalho pedagógico e se existe um acompanhamento desse trabalho.
4. A participação dos professores em atividades formativas promovidas pelo município e/ou por instituições de ensino superior que atendem à região.
5. As relações de saber e poder estabelecidas entre equipe de coordenação e professores e mesmo entre professores e estudantes.
6. As contradições presentes no cotidiano da sala de aula.
7. A articulação do trabalho docente e as concepções de EJA presentes na escola e em sua proposta curricular.
8. A recepção dos alunos em relação às atividades propostas pelos educadores.
9. O nível de participação dos alunos nas aulas.
10. As práticas desenvolvidas nas classes da EJA.

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco I. Informações pessoais e profissionais

Formação:

Sexo:

Titulação:

Idade:

Tempo de serviço no município:

Tempo de atuação na EJA:

Disciplinas que ministra nesta modalidade:

Situação funcional/ Tipo de vínculo com o município:

Qual a sua carga horária total de trabalho semanal?

Qual a sua carga horária na EJA e em quantas turmas atua?

Quantos alunos, em média, você possui em cada turma?

Bloco II Preparação profissional e condicionantes de atuação

1. Você considera a formação do professor relevante para a prática na educação de jovens e adultos?
2. De que forma ocorreu sua preparação profissional para atuar na EJA?
3. Qual a sua concepção a respeito da EJA e da docência na mesma? O trabalho desenvolvido na escola corresponde à concepção que você tem de EJA?

4. No desenvolvimento de seu trabalho docente junto à EJA, você sente a necessidade de uma formação específica voltada para a modalidade?
5. Você considera a necessidade de, em determinadas circunstâncias, mudar sua prática para alcançar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem dos alunos da EJA?
6. Você consegue visualizar as implicações de suas práticas no desenvolvimento dos seus alunos?
7. Quais as dificuldades, impasses e limitações encontradas, na realização da sua prática docente?
8. Que relações você estabelece entre o seu percurso formativo e a sua prática pedagógica?
9. Você participa de algum curso de formação continuada? De que maneira esses cursos frequentados por você contribuem para a construção de sua prática profissional?
10. Você recebe, por parte da instituição em que atua, ou mesmo por parte do município, algum processo formativo que te auxilie no exercício profissional em EJA?
11. Quais são suas necessidades formativas frente ao trabalho com a EJA?
12. Você se sente valorizado por trabalhar com esta modalidade de ensino?
13. Na sua concepção, o currículo da escola privilegia as especificidades da EJA?
14. Em que medida a escola, em articulação com os docentes, propõe o desenvolvimento de novos projetos pedagógicos curriculares com foco na EJA?

APÊNDICE D – Proposta de formação em EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS



PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Matina-BA

2015

JUCÉLIO ALVES FONSECA

Gestor Público Municipal

LUCILENE NEVES CARDOSO SOUZA

Secretária Municipal de Educação

JACILEI BEZERRA DE SOUZA

Coordenadora Pedagógica Geral Municipal

MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES

Coordenadora Geral da Política de Formação Continuada em EJA

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1996, p. 58).

APRESENTAÇÃO

A proposta de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos é resultado de um trabalho participativo e comporta as orientações para a reestruturação da EJA na Rede Municipal de Educação de Matina Bahia. A proposta foi arquitetada com fins à garantia de processos formativos perenes que considerem as necessidades dos educadores que atuam junto à EJA. Diante da deliberação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 que estabelece em suas metas 15 e 16 a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação, o município de Matina-BA, adequou seu Plano Municipal de Educação (2015-2025), com fins à garantia de processos formativos para os profissionais da educação municipal.

Em atendimento às designações legais e considerando os resultados da pesquisa “Formação de Educadores de Jovens e Adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA”, que identificou as necessidades formativas dos educadores de EJA, a Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA, através da colaboração com os entes federados e em parceria com a Universidade do Estado da Bahia/Campus XII, propõe um projeto formativo que direcionará a formação continuada de educadores, gestores e profissionais da educação que atuam junto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A proposta, que nasce das necessidades emanadas do contexto local, contempla formações diversificadas que privilegiam construções teóricas e práticas, capazes de contribuir com a melhoria da educação municipal.

As atividades que serão ofertadas no âmbito da formação continuada foram projetadas a partir das solicitações dos profissionais docentes e não docentes da educação municipal, considerando o contexto de atuação em articulação com as orientações Nacionais e Estaduais para a Formação Docente. Desse modo, a proposta se sustenta mediante a instituição e implementação de um curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos; Seminários com oficinas em Educação de Jovens e Adultos; Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos; Programa de ressignificação da Biblioteca Municipal com ações direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, além de palestras pontuais com foco na modalidade e garantia de espaços de discussão direcionados à EJA na programação das Jornadas Pedagógicas Anuais.

Convém salientar que a garantia dos processos formativos está intimamente associada à garantia de condições plenas de participação e gratificações, já previstas na Lei Municipal (PME) e no Plano de Carreira do Município.

A formação continuada possui um papel central na atividade profissional já que o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente. Desse modo, esta proposta se ancora nos seguintes princípios: a formação do educador não pode ser apenas pontual, ela deve ser permanente; a formação continuada se estabelece mediante reflexão permanente do educador; a formação deve articular a prática com a produção acadêmica desenvolvida na Universidade; a formação deve ser desenvolvida, também, no cotidiano da escola em horários específicos e com planejamento definido.

A proposta de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos aqui estabelecida visa, em primeira instância, contribuir com a formação dos educadores e demais profissionais da EJA e com a melhoria na qualidade da educação municipal. A proposta se pauta, portanto, em uma concepção de formação continuada de educadores, que contempla a construção de saberes e práticas num contexto de permanente aperfeiçoamento profissional. Finalizadas as etapas de construção de dados e informações sobre o quadro de formação municipal em EJA, a proposta foi redigida em seu texto definitivo e passa a compor este documento, tornando-se a Política de Educação de Jovens e Adultos do Município de Matina-BA.

SUMÁRIO

1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EJA	181
2 FUNDAMENTOS LEGAIS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	183
3 OBJETIVOS	185
4 DIRETRIZES E PRINCÍPIOS	186
4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTITUI UMA EXIGÊNCIA PARA A DOCÊNCIA EM EJA	186
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DEVE SE ANCORAR NA PRÁTICA DOCENTE E NO CONHECIMENTO TEÓRICO	187
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO SE LIMITA À OFERTA DE CURSOS DE ATUALIZAÇÃO OU TREINAMENTO	187
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PRECISA SE CORPORIFICAR NO COTIDIANO DA ESCOLA	187
4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA É FATOR ESSENCIAL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	188
5 PÚBLICO ALVO	188
6 FUNCIONAMENTO	188
7 ACOMPANHAMENTO	189
8 CONSIDERAÇÕES	190
9 REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	193
APÊNDICE A- Curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos	193
APÊNDICE B- Seminários em Educação de Jovens e Adultos: em defesa da formação continuada e da melhoria da prática docente no município de Matina-BA	199
APÊNDICE C- Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos	206
APÊNDICE D- A Educação de Jovens e Adultos para além da sala de aula: uma proposta de ressignificação da Biblioteca Municipal	213

1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EJA

A discussão acerca da formação de professores no Brasil não se estabelece sem que consideremos o fato de que, somente a partir do século XX, é que efetivamente inicia-se a expansão da escolarização básica no país e de que, em termos de rede pública de ensino, seu crescimento vai ocorrer no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

No Brasil, a escolarização, por muitos séculos, foi propriedade exclusiva das elites, mas com os levantes populares, com as necessidades do crescimento industrial, os investimentos públicos no ensino começam a se fazer presentes no cenário brasileiro, o que implica demanda por professores. O atendimento desses profissionais nas escolas ocorre por meio de adequações mediante cursos aligeirados de formação de professores, complementações formativas, autorizações para que não licenciados exercessem o magistério, admissão de professores leigos.

Desse modo, a formação de professores no país ainda sofre impactos decorrentes das improvisações que foram feitas visando ao funcionamento das escolas e da rápida expansão das redes públicas e privadas de ensino. Os esforços empreendidos no aspecto social, político e administrativo, com vistas ao crescimento do sistema escolar precisam ser reconhecidos, mas isso não deve suplantiar a necessidade, ainda presente, de que o sistema escolar tenha melhor qualidade na gestão dos processos educativos, nas atuações dos profissionais da educação e nas aprendizagens pelas quais assume. Nessa direção, um dos fatores a se considerar é a formação dos professores, a trajetória docente e as perspectivas profissionais.

A formação continuada ofertada nas últimas décadas vem se pautando no aprofundamento de conhecimentos como condição para realização do trabalho docente diante do avanço tecnológico, da rápida difusão de conhecimentos e das modificações nos campos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, tendo em vista que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos nossos alunos ainda se apresenta deficitário.

No caso do município de Matina, os próprios estudantes revelam que não se percebem contemplados em suas demandas através do que a escola propõe. Isso denota carência na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA do mesmo modo que atua no ensino regular, não buscando metodologias e modos de trabalhar adequados aos

educandos da EJA. Destarte, os desafios da EJA estão intimamente vinculados aos do processo de formação docente.

É, ainda hoje, bastante comum encontrarmos práticas docentes desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA, uma vez que, sendo, na maioria das vezes, o educador de EJA também pertencente ao ensino regular, grande parte dos conhecimentos que o professor de EJA possui e mesmo seus entendimentos e suas concepções metodológicas são organizadas a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes. Como menciona Di Pierro (2003, p. 17),

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

A realidade dos professores da EJA requer um conhecimento e uma atuação diferenciados, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno, diferente no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida. Nesta mesma direção, Machado (2000) aponta que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA.

A necessidade de posturas distintas de se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA frente a desafios que requerem formação continuada. No município de Matina, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a EJA.

No intuito de orientar o trabalho pedagógico das escolas da rede municipal, o município tem oferecido jornadas pedagógicas, no início do ano letivo, com oficinas, minicursos e palestras para os profissionais da educação. Além disso, realiza com regularidade encontro geral de coordenadores pedagógicos que oportuniza discussão, reflexão e tomada de decisões acerca de situações pedagógicas natureza diversa. Neste ano, foi elaborada a Proposta Pedagógica da Educação do Município (no momento, encontra-se em análise no Conselho Municipal de Educação) com o propósito de divulgar diretrizes e procedimentos para o ensino municipal, incluindo a seção que trata da EJA.

A EJA carece de políticas públicas de atendimento, de formação e de ações com fins à sua reconfiguração. De acordo Arroyo (2005), a Educação de Jovens Adultos é um campo educacional em construção e indefinido na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto

que os educadores da educação de adultos precisam ser ouvidos como agentes construtores da EJA, indicando possíveis caminhos a percorrer para reconfigurar a modalidade.

Na busca dessa reconfiguração, o conhecimento da prática docente do professor que atua no campo específico da EJA torna-se necessário para se compreenderem o tipo de ensino e as possibilidades de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Não se pode negligenciar que, na sociedade vigente, as rápidas transformações nos campos econômicos, políticos, sociais, tecnológicos e culturais têm impulsionado as instituições de ensino a mudarem seus modos de trabalhar, buscando adequá-los às exigências tanto do mercado de trabalho, quanto do trabalhador. Os indivíduos solicitados pela sociedade informatizada, e aqui incluímos também os educandos da EJA, precisam possuir educação de modo amplo, devem agregar novas habilidades cognitivas, apresentar condições de domínio tecnológico e de aprender a aprender. E a educação através de seus processos formativos tem sido um requisito capaz de impulsionar os educandos rumo a processos de desenvolvimento cognitivo e social que lhes garantam possibilidades de inserção na sociedade.

Para o atendimento das exigências do momento atual, no debate acerca da formação continuada dos educadores de EJA, percebe-se, para além do que preconiza a legislação educacional, a necessidade de modificação das estruturas institucionais formativas e a assunção de responsabilidades nas diversas esferas, e aqui se inclui a esfera municipal.

A formação continuada dos educadores para atender à EJA tem que partir do campo de prática desses formadores e agregar os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos para a modalidade, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com jovens e adultos.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As legislações nacionais estabeleceram, no âmbito da formação docente, a formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. Em seu art. 87, §4º, a LDB (Lei n.9.394/96), definiu que “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”. Essa definição legal fez com que os cursos de formação dos profissionais da educação se expandissem consideravelmente a partir da segunda metade da década de 1990.

A expansão dos cursos de formação, no entanto, não se deu de modo proporcional à qualidade desses cursos, de modo que algumas formações iniciais incipientes constituíram impedimentos para uma formação continuada efetiva. De acordo sinalização do relatório Jacques Delors, a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. A importância conferida à formação inicial e continuada é reforçada por Cury (2004) que aponta a importância da formação continuada sem, no entanto, descuidar da formação inicial. Segundo ele, é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização do professor.

No que concerne à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, além de estabelecer no art. 67, que,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Como reza a legislação, a formação continuada é um direito do educador, mas embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Com a aprovação da Lei Nacional, Plano Nacional de Educação-PNE, Lei 13.005/2014, a formação inicial e continuada ganhou novo fôlego, o que implica em novas perspectivas de formação, também para a EJA. O PNE estabelece em suas metas 15 e 16 a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação. As metas e estratégias do PNE (2014) deixam evidente a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino.

Como necessidade de adequação das Leis Municipais às Leis Nacionais, o município de Matina-BA adequou seu Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025), com fins à garantia de processos formativos para os profissionais da educação municipal, incluindo os

profissionais da EJA. Esses processos de formação continuada preveem a instituição de parcerias entre a educação municipal e as instituições de educação superior do entorno.

Mediante deliberação legal (LDB, Lei 9394/96), os Estados e Municípios possuem a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, as instituições escolares possuem a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter efetiva participação (art. 13). Nesse sentido, o professor, faz jus a um plano de carreira, a ideais condições de trabalho e formação inicial e continuada, visando a produção de uma educação de qualidade.

O professor, enquanto profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, cuidar pela aprendizagem dos alunos, participar do planejamento das atividades escolares, precisa também ser protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional. Com isso, este profissional deverá participar efetivamente das propostas de formação continuada com fins à melhoria do trabalho docente. Partindo da necessidade de garantir o cumprimento dessas orientações legais, o município de Matina-BA, institui políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação, através do seu PME e do seu Plano de Carreira, o que conseqüentemente influencia nas ações de formação continuada implementadas no contexto municipal.

Nesse contexto, o município busca o estabelecimento de parceria e integração colaborativa com os entes federados (Estado e União) objetivando institucionalizar a formação continuada de educadores de EJA e demais profissionais da educação.

Desse modo, a base legal que vem sendo constituída no município converge para um sistema municipal de formação continuada de educadores de EJA que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista garantir a efetividade do trabalho pedagógico na EJA, considerando os fins da Educação de Jovens e Adultos e o efetivo direito dos educandos à educação e à escola de qualidade.

3 OBJETIVOS

São objetivos da Proposta de Formação Continuada em Educação de Jovens e Adultos:

- ✓ Institucionalizar, no município, o atendimento da demanda por formação continuada em Educação de Jovens e Adultos;

- ✓ Estabelecer parcerias com instituições de ensino superior a fim de garantir formação continuada para docentes, gestores e demais profissionais da EJA;
- ✓ Assegurar processos de formação municipal permanente com foco na Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Contribuir com o desenvolvimento intelectual e profissional dos educadores e gestores de EJA;
- ✓ Promover a interação entre os fundamentos teóricos e os saberes da ação educativa que sustentam a prática dos educadores de EJA;
- ✓ Fomentar a reflexão sobre a prática educativa, e o conhecimento do currículo da EJA em articulação com a realidade municipal;
- ✓ Instituir processos de participação efetiva dos gestores nas escolas de EJA;
- ✓ Impulsionar, mediante os processos formativos, a criação de mecanismos de valorização dos profissionais da EJA.

4 DIRETRIZES E PRINCÍPIOS

Para instituição e implementação da Proposta de Formação em EJA, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB/campus XII, instituíram algumas diretrizes e princípios norteadores.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTITUI UMA EXIGÊNCIA PARA A DOCÊNCIA EM EJA

A formação que habilita os profissionais docentes ao exercício da profissão, organizada através de uma formação teórico-prática, complementa-se por meio dos saberes construídos na reflexão da prática. Os saberes advindos da formação inicial e continuada se reelaboram, essencialmente, na atividade profissional com fins ao atendimento das demandas e situações cotidianas.

É preciso, portanto, pensar a formação (inicial e continuada) como parte de um processo de construção de uma prática qualificada e de legitimação da identidade e profissionalização do educador. Como uma exigência cada vez mais acentuada para o exercício profissional, a formação continuada não pode ser resumida a paliativo compensatório de uma formação aligeirada.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DEVE SE ANCORAR NA PRÁTICA DOCENTE E NO CONHECIMENTO TEÓRICO

O casamento entre teoria e prática, tão necessário na formação inicial, é essencial na formação continuada, haja vista que privilegia a retroalimentação do conhecimento consolidado com observações do cotidiano escolar, oportunizando a elaboração de novos saberes. Dessa forma, a prática deixa de ocupar o lugar de campo de aplicação, passando a se constituir um campo de produção do conhecimento.

É importante que a formação continuada privilegie a reflexão, incorpore o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos educandos.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO SE LIMITA À OFERTA DE CURSOS DE ATUALIZAÇÃO OU TREINAMENTO

A formação continuada apresenta uma dimensão associada à complementação dos processos de formação inicial. Na formação continuada, é preciso considerar as dimensões individuais, subjetivas e profissionais. No âmbito das subjetividades docentes, a noção de experiência e de construção do conhecimento precisa ser levada em conta na construção dos saberes e fazeres da experiência.

Desse modo, a formação continuada não pode se resumir à atualização, nem mesmo a treinamento ou capacitação para compensar as carências da formação inicial. Se a formação continuada pressupõe cursos, palestras, seminários, oficinas, dentre outros processos formativos, ela não se limita a isso, mas requer reflexão teórica e crítica sobre as práticas.

Os processos de formação precisam considerar o educador como sujeito, valorizar suas incursões teóricas, suas experiências e seus saberes da prática, possibilitar, desta forma, que ele seja capaz de revisitar sua prática, atribuindo-lhe novos sentidos e significados.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PRECISA SE CORPORIFICAR NO COTIDIANO DA ESCOLA

A formação pedagógica deve permear o cotidiano escolar por meio de encontros e reuniões que envolvam educadores, gestores e pessoas do apoio pedagógico da escola para realizar estudos, compartilhar acontecimentos, saberes e fazeres, em um contínuo processo de reflexão sobre os desafios, dificuldades, problemas e possíveis encaminhamentos de soluções.

Para que isso ocorra, são necessárias algumas condições concretas de trabalho na unidade escolar, além de uma nova interação das escolas com os órgãos dos sistemas de educação e destes com as instituições formadoras dos docentes.

A articulação do grupo gestor com a escola constitui um dos elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de ações de formação continuada com envolvimento dos profissionais da educação.

Além das formações que devem ser fomentadas pela gestão e coordenação das escolas, a Secretaria Municipal de Educação, ciente da necessidade do investimento em formação continuada, deve prever (e tem perseguido esse ideal) na carga horária do educador tempo para essas reuniões, assim como acompanhar a escola em suas atividades pedagógicas e respaldar as instituições em suas demandas formativas.

4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA É FATOR ESSENCIAL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A íntima relação entre formação e profissionalização não pode ser ignorada, sobretudo por serem as ações de formação que implicam a melhoria do trabalho pedagógico. Desse modo, o Plano de Carreira Municipal, em processo de adequação, irá incentivar a progressão por meio da qualificação inicial e continuada docente, com fins à valorização dos profissionais da educação.

5 PÚBLICO ALVO

A proposta de Formação Continuada em EJA se direciona, prioritariamente, aos educadores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, aos profissionais da educação das escolas de EJA, a equipe gestora e dirigentes da educação municipal.

6 FUNCIONAMENTO

A proposta de formação continuada em EJA será desenvolvida com a participação dos profissionais docentes e não docentes da EJA, por meio da articulação entre a Secretaria Municipal de Educação com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XII.

Para que a formação continuada não se resuma a um acontecimento, mas seja um processo de formação perene, a Secretaria Municipal de Educação, amparada legalmente pelo

seu Plano Municipal de Educação e pelo seu Plano de Carreira, envolverá os educadores, assegurando-lhes:

- ✓ o tempo destinado à formação, sem prejuízo do tempo de formação dos educandos;
- ✓ espaço de realização dos processos formativos;
- ✓ pessoal responsável pela coordenação e operacionalização das atividades;
- ✓ a gratuidade dos processos de formação continuada a educadores, gestores, profissionais docentes e não docentes que atuam na EJA;
- ✓ transporte para os espaços formativos;
- ✓ gratificações salariais mediante certificações dos cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras e grupos de estudos com foco na EJA.

Para assegurar a continuidade dos processos formativos no contexto municipal, esta Proposta de Formação se estrutura considerando uma base sólida de formação que se processará com as seguintes ofertas:

- ✓ Curso de aperfeiçoamento em EJA por meio de parceria com a UNEB/Campus XII;
- ✓ Seminários em Educação de Jovens e Adultos: em defesa da formação continuada e da melhoria da prática docente no município de Matina-BA;
- ✓ Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Programa de ressignificação da Biblioteca Municipal com ações direcionadas à EJA;
- ✓ Palestras pontuais com foco na EJA;
- ✓ Espaços de discussão direcionados à EJA na programação das Jornadas Pedagógicas.

Através do estabelecimento de ações que venham melhorar a formação e a prática docente no município de Matina-BA, organizamos, nos apêndices desta proposta, os projetos de cada ação formativa de modo a estabelecer a ressonância entre as necessidades identificadas e ações de formação continuada no contexto da educação municipal.

7 ACOMPANHAMENTO

Com vistas à melhoria da educação municipal com foco na EJA, a verificação das implicações dos processos formativos na prática docente se apresenta como necessária ao empreendimento de novas ações em direção à melhoria dos processos ofertados. Diante disso, a avaliação da proposta possibilitará a identificação dos principais avanços no contexto da EJA no município, o que poderá desencadear outras ações formativas municipais.

A Secretaria Municipal de Educação, mediante mecanismos de participação coletiva do segmento da EJA, instituirá um grupo para o acompanhamento e avaliação das ações de formação constantes nesta proposta. O grupo de acompanhamento deverá seguir um calendário de encontros com fins ao acompanhamento durante e após cada ação desta proposta. Dessa forma, será possível identificar as dificuldades que foram sanadas, as melhorias alcançadas e as questões que estarão, ainda, passíveis de propostas de intervenção.

A avaliação da proposta, por meio das aferições qualitativas, será apresentada periodicamente, valendo-se de instrumentos próprios da Secretaria Municipal de Educação. Os apontamentos emanados a partir da implementação da proposta de formação continuada servirão de base para novas proposições formativas, assim como para alinhamento e reformulação dos aspectos passíveis de revisão. A estruturação de um processo eficaz de monitoramento, no sentido de detecção de fragilidades e reforço de potencialidades, poderá vislumbrar apoios externos, no sentido de estabelecimento de convênios com órgãos e/ou instituições, no intuito de dar prosseguimento às formações municipais com foco na EJA.

8 CONSIDERAÇÕES

Esta proposta formativa se constitui um complemento às orientações gerais que norteiam o trabalho das escolares de EJA já presentes na Proposta Pedagógica Municipal.

A efetivação desta política pública, assim como se deu o processo da sua estruturação, far-se-á mediante um trabalho essencialmente coletivo, ancorado no diálogo horizontal entre os diversos segmentos envolvidos, quais sejam: sociedade civil organizada, gestão pública municipal, gestão escolar, profissionais da educação, educadores e educandos da EJA.

Com base na assunção coletiva de responsabilidades para com a consecução das ações presentes nesta proposta, acreditamos ser possível a efetivação de espaços de diálogo e de formação continuada e em serviço dos educadores de EJA. Para que esta política se torne realidade palpável no município, faz-se necessário que gestores (as) e educadores (as) empreendam esforços para que alinhem formação e práticas, em um constante exercício de ação e reflexão.

A vontade manifesta por parte dos docentes da EJA em dar prosseguimento à formação, constituiu um fator de suma relevância para a proposição desta proposta com foco na formação e na prática docente. Esta proposta, que partiu das vivências dos educandos foi

arquitetada com o intento de garantir uma formação que mescle as experiências das salas de aula com outros espaços igualmente formativos.

Os educadores de EJA que deliberadamente enxergam o desenvolvimento e a formação emancipatória dos seus educandos, vislumbram, de igual modo, a melhoria da sua formação. Incidir os olhares sobre a formação dos educadores, apresentando, para tanto, propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade significam melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos.

9 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>.

_____. **Lei n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 25 de jun de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROPOSTA: Curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos

REALIZAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA em parceria com a Universidade do Estado da Bahia/Campus XII.
--

1 DESCRIÇÃO

O curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos é um curso de formação continuada de educadores, gestores e profissionais da educação envolvidos com a EJA que visa formar educadores, gestores e profissionais da educação capazes de compreender os saberes e as estratégias metodológicas da EJA, com fins à melhoria da educação ofertada na modalidade. O curso será desenvolvido pela UNEB/Campus XII e terá carga horária de 180h (cento e oitenta horas) presenciais, sendo 90 horas dedicadas, obrigatoriamente, ao desenvolvimento dos fundamentos, princípios e metodologias da Educação de Jovens e Adultos, e 90 horas dedicadas aos conhecimentos voltados à população assistida pela EJA no contexto municipal.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

O curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos tem o intento de desenvolver um programa de formação continuada para educadores, gestores e outros profissionais da educação que atuam na EJA, com o objetivo de assegurar oferta qualificada de EJA visando ao atendimento do preceito constitucional da educação como

dever do Estado e direito do cidadão. De acordo Cury (2002), a garantia do direito de todos à educação pública foi recentemente declarada em lei, sendo instituída ao final do século XIX e início do século XX. Essa condição legal emerge das lutas sociais construídas pelos segmentos da classe trabalhadora em defesa da sua participação na vida econômica, social e política, mas, ainda que algumas conquistas tenham sido instituídas no plano Legal, os números da exclusão educacional ainda são alarmantes.

Os índices nacionais apontam uma grande quantidade de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não terminaram o ensino fundamental. Existe, então, um grande contingente de analfabetos maiores de 15 anos. Com 13 milhões de analfabetos, o Brasil é o 8º país do mundo com adultos analfabetos. Levando-se em conta a taxa de 9,6% de analfabetismo indicada pelo IBGE (2010) e MEC/INEP (2010), fica evidenciado que os cidadãos analfabetos estão situados em diferentes faixas etárias, com predominância na idade igual ou superior a 50 anos. Percebe-se, por meio desses dados, que ainda há muito que caminhar rumo à contenção dos índices de analfabetismo e à melhoria dos processos da educação e da qualidade de vida da população. .

Tendo em vista essa realidade, é imprescindível que os órgãos responsáveis pela educação nacional identifiquem possibilidades de melhoria do ensino da EJA. A detecção da carência de formação ou mesmo a formação precária dos profissionais que atuam diretamente na EJA já constitui um indicativo de necessidade de intervenção. Nesse sentido, o município de Matina, através de sua secretaria municipal de educação, vem estabelecendo parceria com universidades do entorno, como é o caso da Universidade do Estado da Bahia, a fim de desenvolver programas de formação continuada municipal. Nesse contexto, insere-se o curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos, arquitetado com o intuito de contribuir para a demanda de formação continuada de educadores, gestores e profissionais que atuam na EJA.

Para ingressar no curso de Educação de Jovens e Adultos, em nível de aperfeiçoamento, será exigido o cumprimento de 180 horas programadas, sendo que o curso será ofertado presencialmente seguindo um calendário de encontros mensais, com cumprimento de atividades teóricas e práticas.

3 OBJETIVOS

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo principal a formação continuada de educadores, gestores e profissionais que atuam na EJA,

bem como criar condições para a construção municipal de uma educação contextualizada de acordo com as especificidades e constituição da EJA.

As formações terão como intenção principal:

Ampliar os fundamentos teóricos e práticos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos;

Discutir a importância da intersetorialidade da EJA no contexto municipal;

Debater sobre as especificidades dos sujeitos da EJA;

Discutir a configuração da EJA no contexto nacional e mundial;

Apresentar a legislação vigente que normatiza a EJA;

Disseminar princípios pedagógicos específicos da EJA;

Evidenciar as estratégias didáticas e pedagógicas específicas para a EJA

Promover debates sobre a relação da EJA com o mundo do trabalho;

Entender a constituição da EJA nos aspectos de gestão, recursos e financiamento;

Estabelecer discussões acerca das políticas públicas em EJA;

Entender as especificidades curriculares da EJA.

4 PÚBLICO ALVO

Educadores, gestores e outros profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e adultos.

5 ESTRUTURA DO CURSO

O curso será realizado no próprio município, em espaços definidos pela Secretaria Municipal de Educação, com encontros mensais de forma presencial. Visa assegurar a garantia da formação dos educadores e o auxílio no desempenho dos trabalhos na EJA. O curso adotará uma metodologia pautada em discussões teóricas presenciais e definição de grupos de trabalho que irão operacionalizar os conhecimentos estudados em cada encontro formativo, nas suas instituições de atuação. Assim, a garantia do empoderamento teórico-prático será dada ao oportunizar os participantes a aplicarem os fundamentos estudados em suas realidades de atuação profissional.

Por considerar que o curso precisa lograr benefícios concretos no âmbito da EJA, os trabalhos serão ancorados em um diagnóstico da realidade local, seguido de aprofundamento teórico das temáticas em constante articulação com o trabalho prático desenvolvido nas escolas de EJA.

Desse modo, os conteúdos a serem trabalhados no curso de aperfeiçoamento em EJA serão aqueles necessários ao desenvolvimento do trabalho junto à modalidade e capazes de responderem às necessidades formativas assinaladas pelos educadores municipais. Desse modo, os cursos deverão contemplar as seguintes temáticas:

Educação de Jovens e Adultos

- _ Percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil;
- _ Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Popular;
- _ Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos;
- _ Dimensões políticas e sociais da EJA;
- _ A EJA enquanto processo de alfabetização e continuidade da escolarização;
- _ Identidade do educador e do educando de Educação de Jovens e Adultos;
- _ As relações fundamentais do processo docente na EJA;
- _ A construção da prática pedagógica: planejamento; formação continuada e avaliação;
- _ A pesquisa como princípio educativo.

Aspectos pedagógicos e curriculares da EJA

- _ As especificidades curriculares da EJA;
- _ Concepções e estratégias didático-pedagógicas para a EJA;
- _ A prática pedagógica enquanto prática social;
- _ Opções metodológicas específicas para a EJA;
- _ Metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura e escrita.

Aspectos de gestão administrativa e pedagógica da EJA

- _ Os gestores enquanto educadores de EJA;
- _ A gestão da organização dos tempos e espaços da EJA;
- _ Gestão compartilhada e planejamento participativo;
- _ A condução do Projeto Político Pedagógico pela gestão da escola.

Sujeitos da EJA

- _ Demanda de jovens, adultos e idosos pela EJA;
- _ A Educação de Jovens e Adultos enquanto direito público subjetivo;
- _ Perfil dos envolvidos com a EJA;
- _ Saberes formais e não formais no processo ensino-aprendizagem.

Políticas Públicas e Legislação da Educação de Jovens e Adultos

- _ Políticas públicas e Legislação de EJA na história da educação brasileira;
- _ Concepção de EJA nas legislações e políticas públicas;
- _ Legislação Nacional para a EJA na atualidade;
- _ Financiamento da EJA: o que mudou com o FUNDEB?;
- _ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- _ A EJA no Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14);
- _ A formação dos profissionais da educação em EJA no âmbito da legislação e das políticas públicas.

A EJA e o mundo do trabalho

- _ Os jovens e adultos no mundo do trabalho;
- _ As relações entre sociedade/educação/escola/trabalho;
- _ Trabalho como princípio educativo;
- _ Mundo do trabalho e currículo de EJA;
- _ Políticas públicas voltadas à elevação da escolaridade e às relações com o trabalho;
- _ Mundo do trabalho como meio de articulação da produção de outros conhecimentos.

Essas temáticas direcionadas à formação dos participantes do curso de aperfeiçoamento em EJA não se esgotam nos pontos elencados. Devem ser complementadas de acordo as necessidades e a realidade local, assim como na experiência dos educadores e profissionais que atuam na EJA e com base nas especificidades dos segmentos que serão atendidos com essa proposta formativa.

6 MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Os materiais pedagógico-formativos necessários à consecução do curso de aperfeiçoamento serão organizados/elaborados pela UNEB/Campus XII e custeados pela Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA, levando-se em conta as temáticas assinaladas e o contexto de realização do curso.

7 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Se a oferta do curso de aperfeiçoamento em EJA se dará considerando a necessidade de melhoria do trabalho da EJA no município, a verificação dessas mudanças será necessária. Desse modo, a avaliação do curso possibilitará a verificação dos principais avanços no contexto da educação municipal e as possibilidades de firmação de convênios para viabilizar outras propostas formativos com foco na modalidade.

O grupo instituído pela gestão da educação municipal para organizar as propostas de formação criará mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido na EJA durante e após a realização do curso de aperfeiçoamento em EJA. Dessa forma, será possível identificar as dificuldades que foram sanadas, as melhorias alcançadas e as questões que estarão, ainda, passíveis de propostas de intervenção.

Os apontamentos emanados a partir da realização do curso de aperfeiçoamento servirão de base para instituição de novas propostas formativas, por meio do estabelecimento de convênios com órgãos e/ou instituições, no intuito de dar prosseguimento às formações municipais.

8 REFERENCIAS

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 160.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

APÊNDICE B – Seminários em Educação de Jovens e Adultos: em defesa da formação continuada e da melhoria da prática docente no município de Matina-BA.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**SEMINÁRIOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM DEFESA DA
FORMAÇÃO CONTINUADA E DA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE NO
MUNICÍPIO DE MATINA-BA**

PROJETO: Seminários em Educação de Jovens e Adultos: em Defesa da Formação Continuada e da Melhoria da Prática Docente no Município de Matina-BA

REALIZAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA em parceria com a Universidade do Estado da Bahia/Campus XII.

1 DESCRIÇÃO

Os Seminários em Educação de Jovens e Adultos constituem um projeto que surge da necessidade dos educadores de EJA do município de Matina-BA por processos formativos que contribuam com a ampliação e reinvenção das práticas educativas. Os seminários se estruturarão por meio de discussões teóricas centradas na prática, assim como por meio de momentos de vivências e oficinas de construção de saberes e fazeres da ação educativa. Os seminários integrarão um conjunto de ações municipais que têm sido arquitetadas com fins à promoção da formação continuada e melhoria da prática docente em EJA, objetivos também perseguidos pelos Seminários em Educação de Jovens e Adultos: em Defesa da Formação Continuada e da Melhoria da Prática Docente no Município de Matina-BA.

2 JUSTIFICATIVA

A formação continuada é um direito do educador e deve ser garantida, tal como preceitua a legislação nacional (Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação- Lei 13.005/2014). Contudo, ainda que haja deliberações legais que asseguram a formação continuada do educador, por diversos motivos, muitos educadores estão alijados do processo de formação continuada. Como aponta Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Em função da explícita negação desses direitos, muitos profissionais da educação atuam na EJA de forma fragilizada sem o apoio devido no que concerne à formação, o que implica dificuldades no desenvolvimento da prática. No caso da Educação de Jovens e Adultos do município de Matina-BA, essas fragilidades são ainda mais evidentes e corroboram com a urgência na criação de espaços formativos que venham a amenizar as dificuldades identificadas. Ocorre que, existe um equívoco quanto ao perfil do educador para atuar junto a EJA, o que implica certo descuido para com a modalidade. Como afirma Torres (1990, p. 05), ainda hoje “continua arraigada a noção de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ser um alfabetizador de jovens e adultos”. Diante de todos esses equívocos que se apresentam em torno da formação adequada para o educador de EJA, percebe-se a negação do processo formativo voltado para EJA e, conseqüentemente, a necessidade urgente de se pensar em iniciativas e políticas públicas que contemplem a modalidade.

No contexto do município de Matina-BA, pensar na formação do educador de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a prática educativa e a formação desses educadores, já que não é possível prosseguirmos com o improvisado nos processos formativos de Jovens e Adultos, nem tampouco continuarmos tratando a EJA como se fosse uma prática extemporânea e passageira.

A EJA necessita de políticas públicas de atendimento, de formação e de ações com fins à sua reconfiguração. De acordo Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos é um campo educacional em construção e indefinido na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os educadores da educação de adultos precisam ser ouvidos como

agentes construtores da EJA, indicando possíveis caminhos a percorrer para reconfigurar a modalidade. Foi partindo das vozes e dos apelos dos educadores municipais de EJA que arquitetamos essa proposta formativa intitulada “Seminários em Educação de Jovens e Adultos: em Defesa da Formação Continuada e da Melhoria da Prática Docente no Município de Matina-Ba”, com fins á formação continuada e a melhoria da prática docente.

O projeto de instituir os Seminários em Educação de Jovens e Adultos-EJA nasce das carências manifestas pelos educadores de EJA do município de Matina-BA que revelaram suas necessidades formativas com foco na modalidade de EJA. Diante das constatações da necessidade de ampliar as discussões no âmbito da EJA, este projeto se apresenta como possibilidade de melhoria da formação continuada dos educadores que atuam na modalidade.

Para isto, visa-se ao desenvolvimento de propostas que contribuam para a reinvenção e ampliação dos conhecimentos dos educadores da EJA, por meio da formação continuada. O projeto que será viabilizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA, conta com a parceria direta da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XII e de outras instituições formadoras adjacentes.

Os seminários em EJA acontecerão mediante uma organização temática que perseguirá a discussão dos temas de interesse dos educadores de EJA do município, transitando no âmbito das políticas públicas, das práticas educativas desenvolvidas na EJA, da alfabetização de jovens e adultos, da orientação curricular, da gestão em EJA, da valorização profissional e de outras temáticas relevantes para o empoderamento do educador que atua na modalidade.

Por meio dos seminários em EJA acreditamos ser possível contribuir com a formação docente, promovendo, assim, a teorização e o aperfeiçoamento da prática docente do educador que atua no campo específico da EJA. Isto conseqüentemente implicará melhorias na qualidade da educação, desencadeando melhorias para a formação e para a vida dos educandos da modalidade. Esse é o nosso maior intento.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

- ✓ Promover a formação continuada e a melhoria das práticas docentes dos educadores de EJA do município de Matina-BA.

3.2 Específicos

- ✓ Ampliar as discussões teórico-metodológicas no campo da Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Propiciar o desenvolvimento de competências para a construção de currículos e metodologias condizentes com as especificidades de EJA, possibilitando a discussão das práticas pedagógicas de EJA no município;
- ✓ Viabilizar discussões sobre as políticas públicas voltadas à EJA, a fim de implementar a modalidade de ensino no município, possibilitando o entendimento dos educadores e gestores quanto à articulação com os sistemas municipal, estadual e federal;
- ✓ Possibilitar a valorização e adequada qualificação dos educadores;
- ✓ Instituir, sistematizar e valorizar experiências inovadoras e boas práticas na EJA destacando a escola de EJA como importante espaço de construção e reflexão.

4 PÚBLICO ALVO

- ✓ Educadores e educandos da EJA;
- ✓ Gestores escolares que atuam em instituições que ofertam a modalidade;
- ✓ Gestores públicos municipais e formuladores de políticas que atuam na formação continuada de educadores da EJA nos sistemas públicos;
- ✓ Profissionais docentes e não docentes da educação municipal;
- ✓ Interessados nas discussões em EJA.

5 METODOLOGIA

O fio condutor dos seminários em EJA será a formação continuada e a melhoria das práticas educativas. Por meio das discussões travadas nesses espaços de debates e de formação, acreditamos fomentar a “a presença de saberes, tecidos nas redes de conhecimento que constituem o cotidiano de diversas instituições”, fazendo emergir, em diferentes momentos, uma série de alternativas de ação. (PAIVA, 2003, p. 9).

A proposta dos seminários vai muito além da mera exposição por parte dos conferencistas. O nosso intento é que, entre as exposições e discussões teóricas, sejam intercalados momentos em que os educadores sejam oportunizados a se manifestarem, a relatarem suas práticas e experiências e a exporem suas produções junto aos educandos.

Almeja-se oportunizar, desse modo, a teorização da prática e a iluminação da teoria através das vivências.

A ideia de realizar os seminários direcionados a EJA encontra ressonância na necessidade do contexto local, atrelada à necessidade de ressignificação da modalidade e daqueles que dela participam, reforçando a importância de se criar espaços de discussão e de construção da EJA dentro do contexto municipal. De acordo Paiva (2002), a EJA, como modalidade, é uma maneira própria de fazer a educação básica, maneira essa determinada pelos sujeitos que recebem, que são as pessoas jovens e adultas. Foi por pensar essa maneira própria de fazer a EJA que propomos, na metodologia dos seminários em EJA, que os temas enfocados sejam de interesse dos educadores. Temas esses que constituem desdobramentos dos temas enfocados nas salas de aula, nos planejamentos, nos espaços educativos, e nas pautas de conversas que balizam as discussões em EJA desenvolvidas pelos educadores.

Os seminários em EJA do município de Matina-BA serão organizados seguindo algumas etapas de operacionalização, de modo que se constituam em um encontro teórico-prático e vivencial. Desse modo, os seminários seguirão uma agenda determinada junto à gestão da educação municipal, já que a proposta é direcionada à EJA, mas extensiva a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Isto requer planejamentos para assegurar a efetiva participação de toda educação municipal e de toda comunidade matinense. De acordo as possibilidades municipais e considerando a existência das agendas anuais das jornadas pedagógicas, os seminários em EJA serão desenvolvidos duas vezes por ano, sendo que a cada evento teremos uma temática direcionada à EJA em pauta.

Após a realização do levantamento das necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina, organizamos as temáticas em eixos a serem discutidos durante a realização dos seminários, de modo a contemplar as necessidades identificadas. Com isso, nossos primeiros seminários privilegiarão os seguintes eixos:

- ✓ Eixo I- Aspectos históricos, políticos, sociais e filosóficos da EJA;
- ✓ Eixo II- Valorização e profissionalização do educador de EJA;
- ✓ Eixo III- Processos de letramento e alfabetização em EJA;
- ✓ Eixo IV- Políticas públicas referentes à EJA com fins à articulação com os sistemas municipal, estadual e federal;
- ✓ Eixo V- Especificidades curriculares e o planejamento em EJA;
- ✓ Eixo VI- Gestão e coordenação pedagógica em EJA;

- ✓ Eixo VII- As práticas docentes no âmbito da EJA;
- ✓ Eixo VIII- Formação continuada dos educadores de EJA.

Os eixos definidos serão dirimidos entre os seminários, de modo que, cada evento apresentará duas temáticas. Com isso, a organização em oito eixos de discussão prevê a continuidade das formações no contexto municipal já que, a cada seminário serão informados os temas e as agendas do seminário posterior.

Como serão enfocados dois eixos por evento, os seminários serão de 16 horas, compreenderão dois dias de duração e acoplarão às temáticas as experiências educativas municipais e os trabalhos realizados na modalidade da EJA por meio de exposições, oficinas e momentos culturais. Desse modo, a organização preverá o encontro teórico-prático e a valorização das atividades desenvolvidas nos espaços da EJA.

Os seminários em EJA serão arquitetados com a seguinte metodologia:

- ✓ Apresentações culturais protagonizadas pelos educandos da EJA e pelos artistas locais;
- ✓ Conferências com enfoque nos eixos de discussão;
- ✓ Relatos de experiências de educadores;
- ✓ Relatos de vivências dos educandos da EJA;
- ✓ Exposições de trabalhos produzidos na EJA;
- ✓ Oficinas teóricas e de vivências.

As atividades realizadas nos Seminários se apresentarão como meio de formação, ao incluírem empoderamento atrelado às condições que fomentam formas de organização dos educadores, possibilitando a reflexão sobre suas práticas.

6 RECURSOS

Recursos e ambientes tecnológicos: computador, internet, softwares educativos, datashow, aparelho de som, máquina digital, televisor; retroprojeto; videocassete/DVD.

Recursos literários/culturais: Livros, textos teóricos, artigos, revistas, filmes, documentários e mesmos legislações educacionais.

Recursos e ambientes pedagógicos: Salas de aula; sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação, auditórios.

8 AVALIAÇÃO

O processo avaliativo será realizado mediante apropriação da avaliação realizada pelos participantes dos Seminários e reuniões de alinhamento por parte da equipe de organização do evento. Ao final de cada seminário, os participantes serão oportunizados a avaliar os seminários e, após coleta das avaliações gerais, os organizadores farão as análises dos aspectos emanados para proceder às adequações necessárias aos próximos eventos.

Para além da avaliação da logística do evento, pretendemos realizar uma avaliação qualitativa que prevê o acompanhamento e monitoramento da prática docente, a fim de averiguarmos as influências das discussões e produções dos seminários na melhoria das práticas dos educadores de EJA do município.

8 REFERENCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2000.

PAIVA, Jane. **Proposições curriculares na educação de jovens e adultos**: processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa. 25ª ANPEd - 2002. CD-ROM.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICE C – Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROJETO: Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos

REALIZAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA

1 DESCRIÇÃO

O Projeto Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos é uma iniciativa com fins à formação continuada dos educadores de EJA do município de Matina-BA. Através da viabilização dos estudos teóricos, oportunizaremos discussões centradas na teoria e também na prática a fim de ressignificarmos o entendimento da modalidade na visão de educadores, coordenadores e gestores escolares, o que implicará mudanças na atuação docente dos educadores da EJA e na conseqüente melhoria da educação municipal.

2 JUSTIFICATIVA

A proposta de instituir um grupo de estudos em EJA parte essencialmente da constatação da enorme necessidade formativa que assola os educadores que atuam junto à modalidade.

No contexto socioeconômico, político e cultural em que nos inserimos, pensar na formação do professor de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a prática educativa e a formação inicial e continuada desses educadores, uma vez que não é possível prosseguirmos com o imprevisto nos processos formativos de jovens e adultos, nem tampouco continuarmos tratando a EJA como se fosse uma prática extemporânea e passageira.

Com base nessas percepções e considerando o prévio conhecimento dos aspectos formativos que permeiam a atuação dos docentes do município de Matina, é que

apresentamos a proposição do Grupo de estudos para promover processos formativos para os educadores e a conseqüente melhoria da qualidade da educação municipal.

Os educadores que atuam na EJA do município de Matina carecem de formação voltada para a educação de jovens e adultos e, como resultado disso, constata-se, no município, além dos elevados índices de evasão por parte dos educandos, a sobrevivência de práticas docentes desconexas da realidade do aluno trabalhador e dos próprios princípios da EJA. Ocorre que os educadores do município em estudo vivenciaram muito pouco, em seus processos formativos, o entendimento da constituição da EJA. Isto os torna vítimas de um processo lacunar e, conseqüentemente, faz com que reproduzam uma atuação igualmente fragilizada, não considerando que a atuação deve considerar, preferencialmente, o educando.

A constatação das necessidades formativas por parte dos educadores de EJA nos conduziu a pensar em mecanismos que pudessem amenizar ou sanar o problema identificado. Nesse sentido, ao propor o desenvolvimento do Grupo de Estudos em EJA, alargamos o campo de discussão da EJA no município, já que oportunizaremos espaços de formação continuada por meio da apropriação dos conceitos e fundamentos da EJA. A importância de uma ação que privilegia a formação continuada é evidenciada pela LDBEN 9394/96 que, em seu artigo 67, estabelece que,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Como propõe a legislação, a formação continuada é um direito do educador. Soares (2006) revela que, apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido e considerando o contexto local de Matina-BA, não podemos negligenciar a formação dos nossos profissionais da educação. Assim, entre o provável e o possível, lançamos mão dessa proposta de formação para educadores de EJA, para que esses profissionais possam, a partir dos estudos empreendidos no Grupo de Estudos, aperfeiçoar suas leituras e melhorar seus entendimentos acerca da EJA. Como coloca Freire (1996, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Agente se faz

educador, agente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

É mediante esses processos de reflexão acerca da prática que a formação continuada por meio do grupo de estudos em EJA poderá fazer com que os educadores sejam profissionais atuantes no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade frente à EJA.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Instituir, no município de Matina-BA, o Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, visando aprofundamentos teóricos sobre a EJA no intuito de contribuir com a formação continuada dos educadores e a consequente melhoria da prática educativa.

3.2 Específicos

Instigar o gosto pela leitura e a implementação de estudos voltados à EJA;

Desenvolver temáticas de estudos pertinentes ao exercício da prática;

Compartilhar, por meio dos estudos teóricos, os saberes e fazeres da experiência em EJA.

4 PÚBLICO ALVO

O projeto se destina, preferencialmente, aos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, com extensão à coordenadores pedagógicos, gestores escolares e pessoas com interesses em construir diálogos sobre a EJA.

5 METODOLOGIA

A instituição de um processo contínuo de discussões e aprofundamentos no campo da EJA se processará de modo compartilhado, com apresentação de textos teóricos que promovam o aprofundamento dos aspectos teóricos, conceituais, políticos e filosóficos da EJA.

Os estudos do grupo serão realizados dentro de um dinamismo próprio de forma que tanto teremos textos estudados durante o encontro propriamente dito, por meio de roda de

leitura e discussão, como teremos textos definidos com antecedência para que, no ato do encontro, façamos o enfoque com aprofundamento e até mesmo com a apropriação de leituras complementares.

No deslanchar do trabalho, consideraremos as solicitações dos educadores no que diz respeito a determinadas temáticas e/ou enfoques. Então, teremos uma agenda de estudos, mas também nos abriremos às solicitações no intuito de agregarmos textos novos ou até mesmo subverter a ordem de estudos de determinados textos a depender da necessidade do grupo.

A socialização grupal e as intervenções individuais através de arguições, dúvidas, ponderações ou complementos serão elementos fundamentais para a riqueza do grupo de estudos.

O ideal é que as construções teóricas estejam atreladas às práticas docentes. Nesse sentido, incentivaremos os momentos de roda de conversas para que as experiências exitosas sejam compartilhadas e também para que as dúvidas sejam dirimidas no grupo a fim de melhorar a qualidade da prática educativa.

A proposta é que o Grupo seja perene e cumpra uma periodicidade de reuniões quinzenais, dadas às limitações de tempo da categoria. Desse modo, como a proposta nasce no início do segundo semestre de 2014, o Grupo de Estudos em EJA, no ano de 2014, cumpriu uma agenda de reuniões que abrangeu o período de junho a dezembro, com encontros de três horas quinzenais. Para o ano de 2015, o Grupo de estudos cumprirá um cronograma que compreenderá os meses de março a dezembro, considerando o recesso junino e outras ocorrências municipais que poderão alterar algumas datas, mas que não comprometerão a organização do Grupo.

Durante os encontros, acrescentaremos às discussões teóricas, momentos de vivências práticas por entendermos que as trocas precisam passear entre a teoria e a prática. Dessa forma, os encontros e estudos serão alternados de modo que em uma quinzena teremos os estudos teóricos e na outra, teremos as vivências práticas. Com isso, garantiremos uma alternância entre teoria e prática.

A princípio, as reuniões acontecerão nas terças-feiras, das 18h às 21h, com possibilidade de haver alterações a depender das circunstâncias e necessidades dos educadores participantes.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao evidenciar as necessidades formativas voltadas para a EJA, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA. Todavia, como bem salienta Soares (2002, p. 18), esse preparo deve “incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade”. Dantas (2012, p. 153) também contempla essa questão quando diz que,

a formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos deve atentar para as diversidades da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais.

Deste modo, a formação em EJA congrega aspectos que transcendem as formas de cursos de graduação, especialização e mesmo aperfeiçoamento específico para área. É nesse sentido que pensamos em instituir uma proposta de formação que ataque as necessidades mais imediatas dos educadores de EJA: o conhecimento teórico da modalidade, já que teoria e prática devem se complementar na ação educativa.

Estudos revelam que grande número de professores vem participando de cursos e atividades com fins à melhoria da formação. Dentre as instituições que atuam na formação dos professores, figuram instituições governamentais, instituições superiores públicas e privadas, assim como sindicatos, ONGs e mesmo formações pelas escolas.

A formação continuada ofertada nas últimas décadas vem se pautando no aprofundamento de conhecimentos como condição para realização do trabalho docente diante do avanço tecnológico, da rápida difusão de conhecimentos e das modificações nos campos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, tendo em vista que o desempenho de conhecimentos escolares, por parte da maioria dos nossos alunos, ainda se apresenta deficitário. Destarte, os desafios da EJA estão intimamente vinculados aos do processo de formação docente.

É, ainda hoje, bastante comum encontrarmos práticas docentes desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA, uma vez que, sendo, na maioria das vezes, o educador de EJA também pertencente ao ensino regular, grande parte dos conhecimentos que o professor de EJA possui e mesmo seus entendimentos e suas concepções metodológicas

são organizadas a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes. Como menciona Di Pierro (2003, p. 17),

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

A realidade dos professores da EJA requer um conhecimento e uma atuação diferenciados, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno, diferente no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida. Nesta mesma direção, Machado (2000) aponta que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA.

A necessidade de posturas distintas de se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA frente a desafios que requerem formação continuada. No município de Matina, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a EJA. É, nesse sentido, que esta proposta de instituir um Grupo de Estudos em EJA ganha ressonância, dada sua possibilidade de contribuição direta com os educadores por meio da apropriação de textos teóricos que impliquem ressignificação dos saberes, o que, conseqüentemente, refletirá em melhorias na produção dos saberes docentes em EJA.

9 RECURSOS

A implementação do trabalho será viabilizada com o apoio de alguns materiais/instrumentos que têm papel de suporte no processo de mediação entre a teoria e prática:

- Recursos e ambientes tecnológicos: computador, internet, softwares educativos, data show, aparelho de som, máquina digital, televisor; retroprojeto; videocassete/DVD.
- Recursos literários/culturais: Livros, textos teóricos, artigos, revistas, filmes, documentários e mesmos legislações educacionais.
- Recursos e ambientes pedagógicos: Salas de aula; sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação.

10 AVALIAÇÃO

Ao pensarmos em um trabalho de apropriação teórica que conduza a uma melhor articulação com a docência, o processo avaliativo considerará o envolvimento e colaboração dos participantes nas discussões dos textos teóricos estudados, de modo que possibilite um espaço para a fruição do conhecimento e aprimoramento das práticas docentes em EJA.

9 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

DANTAS, Tânia Regina. Formação especializada em Educação de Jovens e Adultos e Identidade Profissional. In: NUNES, Eduardo José Fernandes. **Saberes e patrimônio material e imaterial**: uma abordagem. Salvador: EDUNEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICE D - A Educação de Jovens e Adultos para além da sala de aula: uma proposta de ressignificação da Biblioteca Municipal



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UMA
PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA BIBLIOTECA MUNICIPAL**

PROJETO: A Educação de Jovens e Adultos para além da sala de aula: uma proposta de ressignificação da Biblioteca Municipal
REALIZAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação
PÚBLICO ALVO: Educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos

1 APRESENTAÇÃO

Lugar de memória, espaço de conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico, a biblioteca é também o teatro de uma alquimia complexa em que, sob o efeito da leitura, da escrita e da interação entre ambas, liberam-se as forças, o movimento dos pensamentos. Entende-se a biblioteca como um lugar de diálogo, tanto com o passado quanto com o presente, onde se cria e inova-se. Com isso, a manutenção e inovação desse patrimônio intelectual só faz sentido como fermento dos saberes e motor dos conhecimentos a serviço da coletividade.

Ler em uma biblioteca é instaurar uma dialética criadora entre a totalidade e suas partes, entre a promessa de uma memória universal, mas que ultrapassa o olhar de todo indivíduo, e o itinerário desenvolvido por cada leitor. É buscar conciliar um desejo de universalidade e a necessidade de escolha, de seleção, até mesmo de resgate de pensamentos.

Segundo Baratin e Jacob (2006), o trabalho na biblioteca é percurso no interior de um livro, em seguida de livros para livros e dos livros para o mundo. É também uma viagem no tempo, em que se reavivam o pensamento e o saber de outrem, por meio do jogo

livre entre as palavras.

Uma biblioteca, em última instância, só adquire sentido pelo trabalho de seus leitores. Com isso, é premente que algumas questões emergjam do cotidiano, dado o uso que se faz dessa instituição: Quais são seus leitores? Por que e como se trabalha numa biblioteca? Quais são a situação, a finalidade e as etapas de uma atividade intelectual que pressupõem o uso dos livros? Por que, mesmo diante de acervo e materiais de apoio, algumas bibliotecas têm sido subutilizadas?

Essas são indagações que se apresentam bem mais como revisitação do que como busca de verdades que não serão passíveis de respostas imediatas. Isso traz à luz elementos dos nossos tempos que podemos consubstanciar em busca de um entendimento mais acurado acerca das bibliotecas, seu poder e importância.

A história das bibliotecas, desde as salas de arquivos dos palácios orientais até os bancos de dados acessíveis *on-line* pela internet, traz, em seu sentido primeiro, a difusão de informações. O poder das bibliotecas, no entanto, não se situa apenas no mundo das palavras e dos conceitos. O domínio da memória escrita e a acumulação dos livros são signos e instrumentos de poder. Com isso, as práticas associadas à reflexão sobre a função e a situação da escola parecem ser imprescindíveis para definir o papel intelectual da biblioteca para a sociedade.

A importância da biblioteca reside, enfim, no seu papel crucial na transmissão da cultura e dos saberes. As bibliotecas são os lugares da continuidade, mas também das rupturas da tradição.

Com efeito, tanto a continuidade da tradição como suas rupturas dependem também da conservação física dos livros, de sua sobrevivência material, de sua adaptação às mudanças tecnológicas que lhes modificam a forma, os conteúdos, bem como as percepções.

As bibliotecas conservam consigo, em suas marcas e traços, as lembranças de tudo que lhe precederam. De todo modo, essa instituição se situa na encruzilhada entre as nostalgias das memórias perdidas e das reconstruções que fazem as cinzas e a terra falarem. (JACOB, 2006).

O entendimento da importância da biblioteca, como uma instituição viva que pode fomentar o prazer de aprender e ensinar, legitima a importância de um projeto voltado para a articulação entre o uso sustentável da biblioteca e a melhoria do trabalho pedagógico em Educação de Jovens e Adultos. Eis aqui as razões desta proposta.

2 JUSTIFICATIVA

Não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social. É, ao contrário, o tipo de vínculo que ele estabelece que pode conduzi-lo eventualmente a ler certas coisas de certo jeito. A leitura, mesmo feita em recolhimento, não é um comportamento subjetivo, uma questão de hábito ou de postura, é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais. (BRITTO, 2003, p.27).

A instituição de uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar para a democratização das fontes de informação, para o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. Além disso, ela se constitui, no contexto da nossa sociedade, uma forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como um bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população. É importante considerar também que uma política de formação de leitores oferece outra dimensão à atuação tanto ministerial como dos outros entes federados, com vista à superação de ações centradas apenas na distribuição de livros a bibliotecas e alunos das escolas públicas do município.

Ao pensar uma política de formação de leitores jovens e adultos, o município se pauta nas necessidades visíveis de sua população, bem como nos princípios preconizados pela legislação vigente: “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. (BRASIL, 1988, Art. 23, inciso V).

A leitura e a escrita devem caminhar em paralelo, mas é sabido por todos nós que a leitura nem sempre é prazer. Na verdade, são muitas as vezes que lemos por necessidade, porque precisamos muitas vezes usar um novo equipamento, aprender uma receita, ou por um mero cumprimento de exigências acadêmicas ou necessidades cotidianas como nos informar acerca de uma notícia, aprofundar nossa área de conhecimento, dentre muitos outros aspectos. Nesse caso, dizemos que o prazer decorre da consecução do objetivo que motivou a leitura.

O profissional que pretende levar indivíduos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer subsídios para tal. Em se tratando do professor, é interessante que ele ofereça variadas oportunidades, provoque situações diversas em que a leitura seja necessária, a fim de fomentar o gosto, a procura por material de leitura. Isso tudo precisa ser feito considerando alguns cuidados: se a pretensão do educador é inserir o educando na cultura letrada, é importante que ele oportunize o educando a buscar aquilo que lhe cause prazer, aquilo que, por fruição, seja-lhe agradável.

O objetivo primordial da leitura nas bibliotecas é fazer com que os usuários

consigam compreender textos para, mediante uma indicação primeira, ser capaz de buscar outras leituras com foco em seus interesses.

Por entendermos a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento integral dos indivíduos jovens e adultos, o Projeto “A Educação de Jovens e Adultos para além da sala de aula: uma proposta de ressignificação da Biblioteca Municipal” propõe criar situações de interesse tanto individual quanto coletivo, ressaltando a leitura e seus desdobramentos para os alunos da EJA. Se conseguirmos fazer com que o indivíduo tenha sistematicamente uma experiência positiva com a leitura, promoveremos seu desenvolvimento como ser humano e faremos com que ele, cada vez mais, encante-se pela boniteza de ler e de escrever.

Nossos educandos da EJA precisam de incentivos que lhes agucem o desejo pela escola, em função disso, entendemos a relevância de propormos projetos que revitalizem as potencialidades municipais de fazer com que nossos jovens e adultos encontrem, na escola, um sentido que vá além da simples instrução. Desse modo, valorizar as potencialidades culturais e identitárias desses educandos, por meio de uma proposta que emana do contexto local, parece-nos uma possibilidade razoável de melhoria da qualidade da educação ofertada na EJA.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL:

Desenvolver uma proposta de trabalho que aproxime a Educação de Jovens e Adultos das possibilidades da Biblioteca Municipal de Matina-BA, a fim de valorizar as potencialidades culturais e identitárias dos educandos jovens e adultos, instituindo uma cultura leitora.

3.2 ESPECÍFICOS

- Promover com os educandos jovens e adultos o apreço pela leitura e a valorização dos seus saberes;
- Estimular a produção cultural, a partir do resgate e divulgação das expressões culturais já existentes na comunidade atendida pela Biblioteca Municipal Anísio Teixeira, Matina-Bahia;
- Resgatar a tradição oral, estimular a imaginação, a criatividade e a socialização, propiciando o contato com a diversidade cultural presente nas classes da EJA.

4 METODOLOGIA

Dada a natureza desta proposta, a metodologia necessariamente precisa ser dinâmica, interativa e propositiva, a fim de instigar nos indivíduos o prazer pela leitura. Com isso, as atividades serão desenvolvidas de forma intercalada, com objetivos bem definidos. A biblioteca pode e deve ser um agente catalizador de transformações, dentro da comunidade escolar, despertando nos visitantes o gosto real pelo ato de ler. Com isso, necessário se faz que seja um lugar cativante, aconchegante, acolhedor e cheio de vida, onde se desenvolverão, mediante este projeto, as seguintes atividades:

Jornada de Contadores de Histórias;

Roda de Leitura;

Conversa com o escritor: Um Debate entre o escritor e o público;

Visitas monitoradas à biblioteca;

Sessões fílmicas comentadas;

Momento do teatro;

Momento da música.

As atividades aqui apresentadas constituem elementos norteadores, o que não significa, necessariamente, que não haja ramificações. O ideal é que de cada proposta surjam outras possibilidades dentro do campo da leitura, escrita e interpretação, possibilidades que sejam capazes de instigar os educandos de EJA à participação. Deste modo, há ações a serem desenvolvidas periodicamente, ao passo que outras terão um espaço de tempo maior de realização, sendo desenvolvidas da seguinte forma:

Jornada de Contadores de Histórias

A Jornada de Contadores de Histórias visa à formação de uma rede de leitura em Matina-Bahia, que compreende o resgate de memórias por meio da narração de feitos de pessoas pertencentes à nossa gente, bem como o incentivo da prática de contar histórias associadas à leitura e ao livro. A Jornada se organizará em torno de experiências e práticas, cujas apresentações serão feitas por meio de uma maratona de histórias.

Essas histórias podem ser livres, externando as vivências de cada proponente, ou por meio da narração da obra escolhida pelo leitor, como podem também contemplar momentos da nossa história e/ou do nosso município, de modo a atuar também como uma espécie de jornada temática, a depender das demandas e das especificidades do momento.

Os encontros devem acontecer a cada dois meses, sendo previamente divulgados e agendados pelas educadoras e pelas bibliotecárias, a fim de contemplar não somente os indivíduos da EJA que se dispuserem a se apresentar, como também o público predisposto a assistir às apresentações.

Pretende-se com esta proposta, que se realizará pela apresentação de contadores de histórias na Biblioteca Pública Municipal, relacionar a prática de narrar histórias à leitura e ao livro. Com isso, será possível divulgar o acervo literário da biblioteca, valorizar a narrativa oral dos educandos da EJA como modo de conhecimento do texto literário, promover o reconhecimento público da biblioteca como espaço não só de pesquisa, mas também de cultura e lazer e sensibilizar o público para reconhecer o livro não apenas como fonte de informação e pesquisa, mas também de lazer e entretenimento, promovendo o resgate das narrativas e valorizando-as.

Período: Atividade a cada dois meses, começando em março de 2015.

Roda de Leitura: entre textos e imagens

A Roda de Leitura será uma ação cultural de incentivo à leitura desenvolvida nas classes da EJA em articulação com a Biblioteca Municipal Anísio Teixeira, Matina-Bahia e visa aproximar o homem comum (trabalhador, funcionário público, estudante, dona-de-casa, professor, liderança comunitária, artista popular) do livro, propiciando experiências de descoberta e pertencimento, de diálogo, de aprendizagem, de valorização da leitura e da literatura pelo trabalho lúdico de interpretação de textos variados tais como contos, poemas, capítulos de romances, crônicas etc. A Roda de Leitura deverá reunir as pessoas em torno de um tema, de um autor ou de uma determinada obra literária. É interessante viabilizar também nas rodas de leitura a análise de imagens, de modo que os participantes escolham um pintor e procedam a análise comentada de algumas de suas obras.

As rodas de leituras e debates deverão acontecer mensalmente, período suficiente para apropriação do material a ser discutido, sendo direcionadas por um grupo de indivíduos que deverá acompanhar todos os encontros. Isso não deve, porém, engessar o ingresso de novos participantes, ao contrário, o grupo de estudos desenvolverá um papel de mediador e propagador da ideia.

Período: Mensalmente, começando em abril de 2015.

Conversa com o escritor/autor: um debate entre o escritor e o público

Esta proposta tem por finalidade promover a interação entre autores matinenses e o público para promover encontros e experiências para a difusão da literatura produzida na cidade. Destina-se a estudantes de modo geral, educandos da EJA de modo mais específico, professores, profissionais liberais, escritores, leitores em geral. Contemplará cerca de 50 pessoas em cada encontro, que deve ocorrer de três em três meses. Será convidado um escritor, podendo ser de livro, cordel, poema, dentre outros gêneros, para conversar e debater experiências literárias, suas obras, seus personagens, o contexto histórico dos seus escritos, além de outras curiosidades.

Período: trimestral, começando em março de 2015.

Visitas monitoradas à biblioteca

Atividade que tem como objetivo divulgar a instituição e seus serviços a fim de incentivar a comunidade de modo geral e a escola de modo particular, a ver a Biblioteca não apenas como local de pesquisa e de silêncio, restrito aos iniciados, mas também como opção de lazer e de convivência democrática.

Com isso, a proposta é instituir uma cultura de visitas em que os educadores de EJA da sede e da zona rural levarão suas turmas à Biblioteca Pública Municipal, mediante um calendário previamente acordado com as bibliotecárias, desenvolvendo lá atividades diversificadas e de naturezas variadas:

Debates literários para jovens e adultos: Atividade a ser conduzida pelo professor, mas usando o espaço e o acervo da biblioteca, a fim de fomentar o gosto pela literatura e aguçar o senso crítico dos educandos. Os debates, que deverão ocorrer mensalmente, poderão ser tanto de uma obra já escolhida previamente quanto de uma obra nova, adotada no dia da visita, em que a análise compartilhada e discussão ocorrerão simultaneamente entre professor/mediador e alunos.

Exibições de documentários para as turmas: A cada dois meses ocorrerão exibições comentadas de documentários. As sessões seguirão agendas, de modo a contemplar a totalidade das turmas de EJA assistidas pelo município.

Sessões Fílmicas Comentadas

É sabido que a leitura e interpretação de textos escritos é condição primeira para o deslanchar do indivíduo, mas há recursos auxiliares que aguçam e/ou auxiliam as diversas leituras possíveis de serem feitas, como os filmes e documentários. Pensando nessas várias possibilidades de leitura que comportam o sonoro, o visual e o sinestésico, esta proposta objetiva exhibir filmes de renome e documentários que proporcionem um diálogo entre os participantes da sessão. O ideal é que, após assistirem a sessão, os presentes sejam instigados a expor suas ideias de modo aberto e sem restrições. A escolha dos filmes e/ou documentários deverá ser feita pelos responsáveis pela biblioteca com o auxílio dos educadores envolvidos com a EJA. Em cada sessão, será necessária a figura de um mediador, que irá fazer e instigar comentários advindos da plenária. O ideal é que os próprios educandos de EJA sejam instigados a assumir funções nas sessões, pois assim vão crescendo em autonomia e autoria dentro das propostas educativas.

Período: A cada dois meses, começando em maio de 2015.

Momento da arte – teatro

Como meio de expressão artística, o momento do teatro visa oportunizar um encontro da arte literária com as expressões do corpo. Por meio de atividades pontuais, o momento teatro terá uma constituição prévia, quando se fará necessária a formação dos grupos de teatro que terão a incumbência de estudar as obras literárias para, a partir delas, montarem as apresentações teatrais.

Cada escola terá um dia, previamente agendado, para que o seu grupo possa se apresentar. Para além-escola, a comunidade, de modo geral, que queira se organizar para apresentar, poderá assim fazer mediante agenda feita com as bibliotecárias. As apresentações, que se processarão a cada três meses, poderão mesclar obras mais antigas com trabalhos mais atuais, ficando a critério dos grupos a adoção da obra a ser trabalhada. Os educandos de EJA serão participantes efetivos das apresentações e o ideal é que as apresentações sejam montadas de modo a retratar a vida dos educandos da EJA.

Como toda atividade, é interessante que haja divulgação ampla para que, nos dias de apresentações, o trabalho dos grupos possa ser apreciado pela comunidade.

Período: A cada três meses, começando em junho de 2015.

Momento da música

A Música é um fenômeno universal que está presente na história de todos os povos e civilizações desde a pré-história. E, desde os primórdios, a música faz parte do dia-a-dia das comunidades, manifestando-se de diferentes formas, em ritos, festas e celebrações das mais diversas.

Desde a mais tenra idade, vivenciamos muitas experiências ouvindo e cantando em casa e em tantos outros lugares, com os mais diversos fins. Assim, é patente em todas as esferas de nossa sociedade que a música tem um papel primordial como forma de lazer e na socialização das pessoas, pois ela cria e reforça laços sociais e vínculos afetivos. Além disso, a música exerce um relevante papel na formação cultural das pessoas, por meio do repasse de ideias, informações e conceitos, servindo para o aprimoramento do aprendizado.

Baseando-se nesse entendimento do papel que a música possui em nossa sociedade, é que esta proposta se apresenta como uma possibilidade em condensar a literatura e a música em um mesmo escopo. Para realização desta atividade, é preciso que haja uma seleção das letras das músicas através do interesse dos proponentes (Educandos da EJA). Idealmente deverá buscar incluir os temas que perpassam o trabalho em EJA: cidadania, pluralidade cultural, cultura afro-brasileira, cultura brasileira, gênero, mundo do trabalho, dentre outras. Os participantes podem ainda passear pela música brasileira, intercalando literatura e música e estabelecendo correlações entre esses universos tão próximos.

As apresentações musicais ocorrerão consonantes às visitas das escolas, sendo que o grupo organizador deve ter o cuidado de agendar as apresentações das músicas que forem condizentes com o nível e/ou especificidades das turmas.

Caberá ao proponente o estudo prévio do estilo musical, da história da música e dos motivos da escolha para que, antes da apresentação musical, faça um breve relato desses quesitos a fim de situar os presentes na questão e atrair adesões. Quanto ao grupo organizador do momento da música, cabe, além da divulgação e agendamento, zelar para que as apresentações sejam feitas em dias de visitas das escolas.

Período: Ações pontuais em consonância com outras propostas desenvolvidas na biblioteca.

5 RECURSOS

Incluimos aqui todos os recursos humanos, materiais e financeiros previstos para serem utilizados nas ações propostas. Destacamos que o quantitativo de tais recursos previstos pode sofrer pequenas variações ao longo da execução das ações, pois acreditamos que, à medida que os resultados das primeiras ações forem chegando, conseguiremos o envolvimento de mais recursos humanos. Caso isto ocorra, certamente será favorável para a ampliação também dos recursos materiais e financeiros.

É interessante salientar que os recursos humanos se referem apenas às pessoas que executarão as ações propostas, o que não inclui toda a parcela da comunidade que será atingida pelo presente Projeto. Dessa forma, não há previsão para gastos adicionais com os recursos humanos (como por exemplo, com a contratação de prestadores de serviço), pois os profissionais que estarão envolvidos já são servidores públicos da Biblioteca Municipal Anísio Teixeira, Matina-BA e os educadores municipais. Assim, os gastos financeiros só serão aplicados na produção e aquisição de recursos materiais, que estão detalhadamente descritos a seguir.

5.1 RECURSOS HUMANOS

Representantes do poder público local;

Representantes da Secretaria Municipal de Educação;
Equipe pedagógica das escolas do município;
Músicos da Fanfara da Secretaria Municipal de Educação de Matina;
Representantes das rádios locais.

5.2 RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS

Material didático: papéis variados, lápis, canetas, coleções de livros de histórias, coleções variadas de livros.

Aparelho de Data Show e computador portátil;

Equipamento de som com caixas e microfone;

Aparelho de DVD e televisor; Coletânea de filmes variados: filmes nacionais; documentários temáticos; Almofadas, carpetes; Lanches.

6 AVALIAÇÃO

A avaliação deverá ocorrer em todas as fases, desde seu início com os contatos e sensibilização dos parceiros, até a execução propriamente dita, que ocorrerá dentro da Biblioteca Municipal de Matina, e que, conforme esperamos, chegará a outros locais de nossa comunidade.

Na fase de implantação, será verificada a aceitação do Projeto pelos envolvidos. Quanto às propostas, serão observadas de forma contínua e após a execução, verificando-se o cumprimento dos objetivos propostos.

Ao final de cada atividade, os envolvidos deverão se reunir para pontuar os aspectos positivos e rever eventuais equívocos com fins a novas construções. Haverá, assim, a avaliação do êxito ou não da proposta por meio do acompanhamento do projeto que ocorrerá com foco na verificação do número de pessoas presentes em cada evento e no levantamento da aceitação do público participante.

Convém lembrar que o projeto não deverá ser estático, podendo, mediante o sistema de avaliação, sofrer algumas alterações com fins à melhoria das atividades propostas. Os mecanismos de avaliação seguirão uma linha de aferição qualitativa que controle o cumprimento das propostas, por meio da observação dos prazos, das estratégias de execução das ações para precisar o sucesso da implementação do projeto.

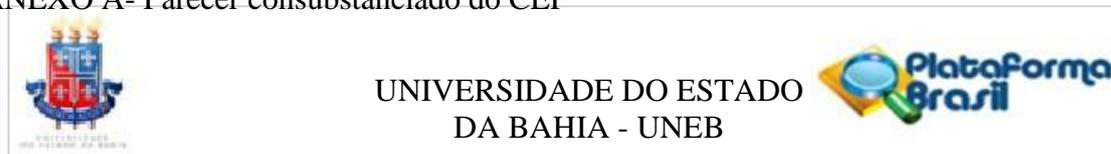
7 REFERÊNCIAS

BARATIN, Marc; JACOB, Chistian. **O poder das bibliotecas:** a memória dos livros no Ocidente. 2. Ed. Rio de Janeiro; Editora UFRJ, 2006.

BRITTO, Luiz Persival Leme. **Máximas impertinentes**, www.leiabrasil.org.br, acesso em 09 de outubro de 2013.

ANEXO

ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR REFLEXIVO PARA O DESENVOLVIMENTO E O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE MATINA-BA**

Pesquisador: Maria Luiza Ferreira Duques

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33089714.2.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 923.268

Data da Relatoria: 04/12/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caso no campo da Educação de Jovens e Adultos no Município de Matina na Bahia. O mesmo tem como problema central: "Quais são as necessidades formativas dos educadores de EJA do município de Matina e quais significados contemporâneos são importantes no processo formativo dos jovens e adultos?"

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVOS**

GERAL: Este estudo terá como objetivo mais amplo investigar as necessidades formativas dos educadores da EJA do município de Matina-BA, a fim de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos formativos dos educandos.

ESPECÍFICOS: Diagnosticar o nível de formação dos educadores que atuam na EJA, em Matina; analisar os reflexos da formação dos educadores na prática educativa; compreender a prática educativa desenvolvida na EJA, mediante análise crítica do fazer docente e organizar propostas de formação para os educadores de EJA que atuam na rede pública municipal.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 923.268

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa apresenta o risco mínimo por ter a potencialidade de causar algum constrangimento aos participantes no momento da coleta de dados.

Benefícios: O desenvolvimento do trabalho possibilitará a promoção da interação dialógica com a comunidade em vias de mão dupla, no sentido de incentivar, nos organismos sociais, a criação de políticas públicas de EJA para o município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR



Continuação do Parecer: 923.268

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

SALVADOR, 19 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR