UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES

DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA PARA A EJA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.

CAMPINA GRANDE

2018

CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES

DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA PARA A EJA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: **Profª Drª Paula Almeida de Castro**

Linha de pesquisa: **Ciências, Tecnologias e Formação Docente.**

CAMPINA GRANDE

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A474d Alves, Caroline Diniz Nóbrega.
Da formação inicial à continuada para a EJA [manuscrito] : desafios e implicações para a prática docente / Caroline Diniz Nóbrega Alves. - 2018.
130 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Paula Almeida de Castro , Departamento de Educação - CEDUC."
1. Políticas educacionais. 2. Prática docente. 3. Formação de Jovens e Adultos - EJA. 4. Formação docente. I. Título
21. ed. CDD 379.81

Elaborada por Elesbao S. Neto - CRB - 15/347 BSC5/UEPB

CAROLINE DINIZ NOBREGA ALVES

DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA PARA A EJA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 21 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Paula Almeida de Castro

Prof.ª Drª. Paula Almeida de Castro – UEPB
Orientadora

Patrícia Cristina de Aragão

Prof.ª Drª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – UEPB
Membro Interno

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna – UERJ
Membro Externo

"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".

Paulo Freire

Dedico esta obra aos meus filhos Igor e Maria Júlia, para que eles cresçam e compreendam que é através do estudo que se conquista muitos sonhos.

Dedico ainda a todos os educadores e educadoras que estão atuando na EJA, assim como eu, e que tornam a vida de seus educandos repleta de saberes e curiosidades, pois elas determinam a sua aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, que por cada instante me fez inspirar e acreditar que era possível, por me fortalecer e ensinar que tudo tem seu tempo e que esse tempo chegou.

À minha família, meu esposo Luciano e meus filhos Igor e Maria Júlia, que são as razões da minha existência e aos quais dedico, diariamente, meus esforços em busca de uma vida melhor.

À meus pais Beto e Zélia, que por mais que lhes faltassem conhecimento, sempre me incentivaram a estudar, nunca desistir dos meus ideais e me ensinaram que através da educação se tem um futuro melhor.

À minhas irmãs Gêtiane e Christiany, meus cunhados Fábio e Marconi e meus sobrinhos Caio, Ana Beatriz, Felipe e Mariana, pelo apoio e incentivo a mim dedicados.

Aos meus sogros, Lourdes e Gercino, que com paciência cuidaram do meu Igor enquanto eu me debruçava sobre os livros para concluir minha pesquisa

À minha querida e eterna Orientadora Profª Drª Paula Almeida de Castro, por sua paciência e dedicação em me orientar no desenvolvimento deste trabalho, por sua competência e inteligência que me inspiram em busca de uma educação melhor e de qualidade.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, que tanto contribuíram no meu processo de formação neste Mestrado, em especial a Profª Drª Patrícia Cristina Aragão pelas contribuições tão necessárias para este trabalho e incentivos a continuar estudando, sempre. Ao Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins pelas correções e indicações na banca de Qualificação que foram de grande importância, resultando neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna, da UERJ, que prontamente aceitou participar da banca, tornando esse momento ainda mais enriquecedor.

Às minhas amigas, companheiras de academia, Valda Ozeane, Cleidiane Oliveira, Débora Fernandes e Renata Cláudia, por dividirem comigo as angústias e esperanças, certezas e incertezas, e principalmente pela perseverança em caminharmos sempre juntas, unidas a um único objetivo, o de nos tornarmos “Mestras em Educação”.

Às minhas amigas de labuta Nayara Pombo, Roseane Amorim, Auricéia e Heloisa, que dividem comigo o dia a dia em sala de aula.

Ao meu grande e nobre amigo Silvio Lopes agradeço por estar concluindo este mestrado, pois foi a partir dele que tudo começou. Obrigada por me incentivar a continuar estudando e a me mostrar a importância de cada segundo debruçado sobre os livros.

À minha amiga Ana Paula Ramos, que me incentivou tanto para fazer este mestrado, que comemorou junto comigo a aprovação e cada etapa conquistada, cada passo dado neste programa.

Aos colaboradores da pesquisa, a toda equipe gestora e aos professores e professoras que fazem parte do EJATEC/CG e que muito se doaram na coleta de dados que resultou neste trabalho. Mas precisamente a professora e amiga Islany Caetano, que no momento mais crucial, me atendeu e esclareceu minhas dúvidas com muita presteza e carinho.

Enfim, a todos vocês que fazem parte de mim, do que sou hoje, e se cheguei até aqui foi porque vocês, ao longo da minha caminhada, caminharam e sonharam junto comigo. E tenho certeza que posso contar com vocês sempre que precisar e por isso deixo aqui o meu MUITO OBRIGADA!

Que Deus os abençoe sempre.

RESUMO

Analisar a formação inicial e a continuada de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos é o objeto de estudo dessa dissertação de mestrado profissional. A pesquisa consistiu em um estudo de caso do tipo etnográfico pautado nas reflexões sobre o cenário de formação de professores, norteado pelas questões: Como os cursos de licenciatura preparam os professores para atuarem na EJA?; O que dizem as políticas educacionais sobre a formação de professores para atuarem nesta modalidade de ensino?; Especificamente, no campus I da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande, como se fomenta a política de engajamento de seus licenciandos para a atuação na EJA? Foram sujeitos da pesquisa 12 professores que atuam neste segmento e com formação nas licenciaturas de Letras, Letras/Inglês, Matemática, História, Física, Química, Biologia, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Educação Física. Para acessar os dados da pesquisa, utilizamos entrevistas e questionários com questões sobre a formação e prática docente relacionadas à EJA. Os resultados indicam a necessidade de aprimoramento e adequação do currículo dos cursos de licenciaturas para a melhoria na formação de professores. Como produto da dissertação foi elaborado um manual com os procedimentos para a realização de uma oficina com orientações para profissionais interessados em atuar na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação Docente, Políticas Educacionais, Prática Docente

RESUMEN

Analizar la formación inicial y la continuada de maestros para la actualización en la Educación de Jovenes y Adultos es el objeto de estudio de esa disertación de la maestria profesional. La investigación consistió en un estudio de caso del tipo etnográfico basado en las reflexiones sobre el cenário de formación de profesores, norteado por las cuestiones: ¿Como los cursos de licenciatura preparan los maestros para actuaren en la EJA?; ¿Lo que dicen las políticas educacionales sobre la formación de maestros para actuaren en esta modalidad de enseñanza?; Especificamente, en el campus I de la Universidad Estadual de la Paraíba, en la ciudad de Campina Grande, ¿como se fomenta la política de compromiso de sus licenciantes para la actuación en la EJA? Fueron sujetos de la investigación 12 maestros que actuan en ese segmento y con formación en las licenciaturas de Letras, Letras/Inglés, Matemáticas, História, Física, Química, Biologia, Geografia, Ciéncias Sociales, Filosofia y Educación Física. Para accesar los datos de la investigación, utilizamos encuestas y cuestionarios con cuestiones sobre la formación y la práctica docente relacionadas a la EJA. Los resultados indican la necesidad de aprimoramiento y adecuación del currículun de los cursos de licenciaturas para aprimoramiento en la formación de maestros. Como producto de la disertación fue elaborado un manual con los procedimientos para la realización de un taller con orientaciones para los profesionales con ganas de ctuar en la EJA.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Formación Docente, Políticas Educacionales, Práctica Docente

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE-PR	Conselho Nacional de Educação do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional Técnica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
RP	Residência Pedagógica
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Ilustrativo sobre a divisão do EJATEC em disciplinas..... **73**

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos..... **74**

Quadro 3. Currículo acadêmico..... **75**

Quadro 4. Relação dos professores com licenciatura na UEPB..... **78**

Quadro 5: Categorização a partir das questões norteadoras..... **86**

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	**14**
1	**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA**	**23**
1.1	**Como está a EJA diante do cenário nacional?**	**23**
1.2	**O que diz a legislação brasileira para EJA?**	**26**
1.3	**Práticas metodológicas na Educação de Jovens e Adultos**	**34**
2	**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**	**37**
2.1	**A formação docente para EJA**	**37**
2.2	**A formação continuada para educadores da EJA**	**45**
2.3	**Os programas institucionais e de abrangência nacional na UEPB**	**48**
2.3.1	Políticas de Engajamento com Formação Docente	**48**
2.3.2	Programas pedagógicos da UEPB: PIBID e Residência Pedagógica	**50**
3	**ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**	**57**
3.1	**A construção da pesquisa qualitativa**	**57**
3.2	**A etnografia da Educação**	**59**
3.2.1	O estudo de caso do tipo etnográfico	**64**
3.3	**Ética na pesquisa**	**66**
3.4	**Lócus e sujeitos da pesquisa**	**67**
3.4.1	O surgimento do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)	**67**
3.4.2	Os sujeitos da pesquisa	**73**
3.5	**Instrumentos de pesquisa e análise de dados**	**74**
3.6	**Resultados e Discussões**	**85**
4	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**93**
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**99**
	APÊNDICES	**104**
	APÊNDICE A	**105**
	APÊNDICE B	**107**
	APÊNDICE C	**109**
	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA (Produto)	**111**

INTRODUÇÃO

"Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambos no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano."
(FREIRE, 2001, p. 17)

Iniciamos nosso trabalho com a epígrafe de Paulo Freire que nos faz refletir sobre nossas inquietações profissionais a respeito da preocupação ao adentrar na sala de aula da educação de jovens e adultos, sobre o desempenho da nossa prática pedagógica e como poderíamos tornar nosso trabalho docente mais humano. Essas inquietações nos motivaram a pesquisar sobre a EJA, principalmente, devido a nossa formação inicial[1] não ter preparação alguma à respeito de tal modalidade de ensino, o que tornou ainda mais difícil a aplicação da nossa prática pedagógica. E foi a partir do nosso engajamento[2] enquanto docente, que abriu possibilidades de sentir o fazer profissional, pois tínhamos muitas dificuldades, seja na seleção de conteúdos, no plano de aulas, na definição de objetivos, na metodologia a ser utilizada que deveriam ser adequado e com o objetivo final de promover a aprendizagem significativa para aquele público alvo. Por isso, a importância deste estudo se dá a partir da possibilidade de levantar reflexões acerca da importância de uma formação adequada, seja inicial ou continuada, para estes profissionais atuantes na EJA.

O interesse por pesquisar os processos formativos dos professores para a modalidade EJA é oriundo de experiências por mim vivenciadas durante o meu processo de formação inicial e profissional.

---

[1] Formada em Ciências Sociais pela UFCG, Professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Paraíba, lecionando a disciplina de Sociologia numa escola exclusiva para alunos surdos, na cidade de Campina Grande.

[2] Atualmente, vivenciamos um momento peculiar, trabalhar com alunos surdos na EJA. Além da surdez, temos alunos com outras necessidades especiais associadas, tipo: esquizofrenia, deficiência mental e física. Aumentando ainda mais a nossa responsabilidade enquanto docente, pois além do desafio de trabalhar com EJA, adequando o conteúdo abordado a realidade do aluno, levando em consideração o conhecimento prévio do mesmo, ainda temos que transformar as aulas para libras.

Ao entrar na universidade em meados dos anos 2002, para cursar Ciências Sociais, novos mundos descobri e aos poucos pude perceber que, o inconformismo que ia surgindo com as análises sociais da realidade que se punham a minha frente, me fizeram refletir sobre a necessidade de não apenas criticar, mas de dar passos significativos quanto a reflexão e mudança, mesmo que não fosse de forma coletiva, seria na individualidade, a partir da minha prática.

Minha experiência profissional docente começou há pouco mais de seis anos, já na Educação de Jovens e Adultos (EJA) após ser aprovada em um concurso público do Estado da Paraíba em 2009, mas conseguindo assumir o cargo apenas em 2012, após um Termo de Ajustamento de Conduta firmado entre o Governo do Estado e o Ministério público Estadual. A cada dia que se passa, percebo o quanto gosto deste trabalho e dessa missão enquanto educadora, mediadora do conhecimento para aqueles que por algum motivo ou problema interromperam seus estudos, do mais complexo ao mais simples, cada um traz em sua busca, sonhos e que agora retornam a escola para concretizá-los.

Ao ter contato com esses alunos do ensino médio, pude vivenciar um pouco os dilemas que havia passado ao longo de minha formação escolar, como por exemplo: O que vou ser quando crescer? Que referencial serei para meu aluno? O que estes querem e buscam para suas vidas? Assim, fazendo essas e outras reflexões diárias, fui aos poucos ministrando as aulas que a escola propunha e adaptando-as a necessidade do aluno. Sem interferir no espaço dos mesmos, pude me aproximar e tornar-me não apenas mais um professor a dar conteúdos e a enriquecer o caderno com assuntos e teorias que não dizem nada com a realidade e necessidade e até confundem sem ensinar. Aos poucos me moldei e pude dosar teoria à prática, tentando mostrar que o conhecimento é algo possível e próximo a qualquer um, basta querer.

Tudo isso me levou a perceber que não bastava apenas parar por aqui, na graduação apenas, a necessidade me levou a especializar-me, buscando novos conhecimentos que ampliassem ainda mais as reflexões que me propunha a fazer com meus alunos. Percebi que, a vida acadêmica é cheia de descontinuidades, de rupturas, e que, a reavaliação dos fatos e das situações muda o mundo, ou muda a visão que se tem dele. Percebi com tudo isso que

necessitava de algo mais, parti para uma pós-graduação latu-senso para melhor atender as necessidades dos meus alunos. Foi quando decidi que o Mestrado de Formação de Professores , da Universidade Estadual da Paraíba, era o que mais se adequava a minha realidade e que eu poderia trazer a minha vivencia, as experiências diárias para as discussões na academia.

E partindo da nossa realidade, adentrando no universo da formação docente, estudamos e pesquisamos sobre a educação brasileira, que vem dando passos significativos quanto ao acesso ao ensino e a ampliação da oferta de vaga na rede pública nas últimas décadas. Percebe-se com isso, que enquanto política pública, a educação passa por fases, os quais desencadeiam na formação do professor, nas adequações do currículo ao contexto, novas metodologias, além de interferir nos modelos de gestão e no processo cognitivo do aluno como um todo.

Dentro deste contexto, situamos a figura do professor, sua formação acadêmica e sua prática de sala de aula, que frente às mudanças sociais e contemporâneas, tem buscado respostas para não ficar fora deste processo, atualizando-se constantemente, buscando respostas significativas e convincentes exigidas pelo mercado de trabalho. Portanto, se faz mais que necessário entender e interpretar a formação de professores neste contexto, já que o mesmo tem exigido profissionais mais qualificados e atualizados, respondendo as necessidades do seu tempo e a demanda social que vai surgindo.

Daí a necessidade de desvendar, no atual contexto os vários sentidos da formação e as demandas da escola hoje em dia (UNESCO, 2004, p. 36). Concordamos com a UNESCO quando a mesma afirma que a área de formação dos professores passa por muitos desafios, a começar pelos processos formativos que por muitas vezes dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade e nas suas contradições que atuam as escolas.

Portanto, é preciso ressaltar que por mais que a formação seja pautada no modelo acadêmico, às vezes engessado, com currículos sistemáticos, observa-se que a realidade da sala de aula é dinâmica e heterogênea, e muitas das facetas criadas para driblar as dificuldades do fazer do professor, são adquiridas com sua a prática diária. Se por um lado, a sala de aula exige maior preparação dos professores, o modelo de escola que foi sendo configurado nos últimos anos, e em boa parte dessas escolas, continua a perpetuar-se sem proporcionar aos sujeitos condições de inovar e sair do tradicional. Ou seja, o modelo de escola que temos muitas vezes não tem respondido efetivamente as necessidades de todos os nossos alunos diante dos desafios do cotidiano escolar. Faz-se necessário ter em mente a dinamicidade da sala de aula, uma vez que a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (o conhecer) o seu objeto (o ensinar e o aprender) e é intencional, não casuística (PIMENTA, 2012, p.95).

Dessa forma, acreditamos que o saber dos professores, está relacionado com suas escolhas e identidades, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, além das relações com os alunos em sala de aula e toda a comunidade escolar. Ou seja, o trabalho do professor é sempre em parceria e não deve ser algo isolado. Assim, concordamos com Tardif (2002), quando este nos afirma que a profissão docente é perpassada pelos saberes, os quais o constroem e caracterizam a práxis dos professores como tal, uma vez que sua prática pedagógica envolvem os saberes da formação profissional, as ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares, aqueles que regem a ordem, os saberes curriculares, os que estão ligados ao conteúdo e as metas, além daqueles saberes que partem das experiências dos sujeitos, uma vez que surgem da prática e são validados pelo professor e perpassam o seu fazer diário.

Tais reflexões, acerca dos saberes docente acima citados, nos levam a conclusão que durante longas décadas e, em especial, na atualidade, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação. E diante de tantas barreiras atreladas a escola e suas formas engessadas de conceber a educação, acreditamos que, enquanto cidadãos e pessoas envolvidas com a melhoria da educação, devemos refletir sobre o que

podemos fazer para que ocorra efetivamente as mudanças substanciais e imediatas tão necessárias neste ambiente escolar e coloca-las em prática.

Cremos que pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir diretamente sobre a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino. Entretanto, só a formação de professores não poderia mudar a atual situação perpassada pela EJA, que é historicamente, marcada pela precariedade e descaso. Isso implica dizer que a EJA passa a ser vista como um sistema excludente de educação, ao invés de includente como tanto se falava e esperava que de fato fosse. Haddad e Ximenes (2008) afirmam que a EJA é tratada como um direito de segunda categoria, não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica. Além da escassez de recursos financeiros e da falta de professores especializados na área são fatores que geram a precariedade do sistema segundo Di Pierro (2005). Nesse sentido a autora complementa:

> Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, p. 1118).

A autora enfatiza o distanciamento que há entre as reais necessidades da EJA e o ensino-aprendizagem proporcionado pelos docentes atuantes nesta modalidade de ensino, destacando a importância de ter um olhar diferenciado para esses educandos, valorizando seus conhecimentos prévios de cunho social, cultural e de trabalho. Porém, diante dessa realidade, cremos que seria de grande valia se isso acontecesse de fato, pois ninguém é totalmente “analfabeto” e nem tão sábio que não precise aprender algo. Todos nós temos algo a ensinar e algo a aprender, sempre.

Diante disso, destacamos a importância do nosso estudo, em investigar o campo da formação de professores, voltados para esta modalidade de ensino, a EJA. Pois a mesma exige uma formação adequada, que leve em consideração todo o conhecimento carregado pelo educando, não só no que tange os conteúdos obrigatórios exigidos pelas diretrizes educacionais, mas

sim, os saberes prévios desses alunos no que envolve o seu cotidiano, como por exemplo, fazer compras, o pagar e receber troco, envolvendo matérias relacionadas à matemática, a relação capitalista estudada pela sociologia, entre tantas outras formas de relacionar o conteúdo a sua vivência diária.

Sendo assim, nosso problema de pesquisa parte de algumas questões que nos inquietaram durante muito tempo: Como os cursos de licenciatura preparam os professores para atuarem na EJA?; O que dizem as políticas educacionais sobre a formação de professores para atuarem nesta modalidade de ensino?; Especificamente, no campus I da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande, como se fomenta a política de engajamento de seus licenciandos para a atuação na EJA?

Após definir as questões norteadoras da nossa pesquisa, que foram expostas acima, destacamos o nosso objetivo geral: Analisar o campo da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos, relacionando a sua formação inicial e a continuada para atuar nesta modalidade de ensino. E, a fim de alcançar este objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar a relação entre as políticas educacionais para a EJA e a formação docente a partir da análise do currículo dos cursos de licenciatura; 2) Analisar a EJA no Estado da Paraíba; 3) Analisar a adequação da formação inicial e continuada do professor atuante nesta modalidade de ensino.

Consideramos, para o atendimento às questões de pesquisa, as instituições do Estado da Paraíba tanto para buscar os sujeitos participantes quanto das instituições de ensino superior para a análise do currículo dos cursos de licenciatura.

A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa qualitativa articulada ao estudo de caso do tipo etnográfico, utilizando-se também de estudo bibliográfico e documental, pois foram aqui analisados documentos oficiais sobre a Educação, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Base Nacional Comum Curricular; Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e nº 3/2010; pesquisas nacionais realizadas pela UNESCO (2004); entre outros. Dentre os autores que fundamentaram este estudo estão: Arroyo (2006; 2010); Azevedo (2001); Bauman (2003; 2007); Candau (2015); Castro (2015);

Di Pierro (2005; 2006; 2010; 2011); Dourado (2015); Esteban (2007); Freire (1996; 1997; 2001; 2011); Haddad (2001); Haddad & Di Pierro (2000); Haddad & Ximenes (2008); Imbernón (2009); Macedo (2014); Mattos e Castro (2011); Ribas (2013) Pimenta (2012); Tardif (2002). Estes, entre tantos outros pesquisadores defendem a ideia de uma formação sólida capaz de subsidiar processos formativos de qualidade para esta modalidade de ensino tão presente em nossa sociedade que é a EJA.

Após algumas buscas pela escola que atendesse o nosso objetivo de estudo, chegamos ao Centro de Educação de Jovens e Adultos de Campina Grande – CEJA, hoje conhecido por EJATEC. Após definir o lócus da pesquisa, partimos para a escolha dos sujeitos colaboradores da pesquisa. A princípio, levantamos todos os docentes lotados na escola, em seguida, elencamos 01 (um) professor de cada disciplina para participar da nossa pesquisa, ou seja, 01 (um) professor de Língua Portuguesa, 01 (um) de Matemática, 01 (um) de Inglês, 01 (um) de Artes, 01 (um) de Química, 01 (um) de Física, 01 (um) de Biologia, 01 (um) de Geografia, 01 (um) de História, 01 (um) de Filosofia, 01 (um) de Sociologia e 01 (um) de Educação Física. Totalizando 12 (doze) professores envolvidos nesta pesquisa. Além disso, os professores selecionados deveriam está lecionando entre os Ciclos V e VI da EJA, que correspondem às turmas do 1º ao 3º anos do ensino médio.

Portanto, os procedimentos da pesquisa foram direcionados pelas questões[3] que deram origem a nossa pesquisa e que refletia os discursos dos professores da EJA, durante os momentos de formação e até de conversas durante o intervalo de expediente na escola em que trabalhávamos. Assim, para melhor entender nossa proposta de pesquisa, organizamos nosso trabalho da seguinte forma:

A princípio, justificamos o nosso interesse pela investigação do problema proposto, expomos o problema da pesquisa e os objetivos do estudo, a fim de compartilhar nossas inquietações acerca da formação inicial e

[3] Citadas no final da página 18: Como os cursos de licenciatura preparam os professores para atuarem na EJA?; O que dizem as políticas educacionais sobre a formação de professores para atuarem nesta modalidade de ensino?; Especificamente, no campus I da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande, como se fomenta a política de engajamento de seus licenciandos para a atuação na EJA?

continuada para o professor que atua na modalidade de ensino de educação de pessoas jovens e adultas na educação básica.

No primeiro capítulo, denominado As politicas públicas para EJA, fizemos uma pesquisa a respeito das politicas públicas voltadas a esta modalidade de ensino já tão presente em nossa sociedade e que ainda enfrenta tantos desafios, conflitos e contradições.

No segundo capítulo, A formação inicial e continuada de professores para atuar na educação de jovens e adultos, apresentamos uma reflexão acerca da formação inicial e continuada do professor para EJA e como esta formação ajudou no seu desempenho profissional.

No terceiro capítulo, Aspectos metodológicos da pesquisa, descrevemos sobre a metodologia utilizada, traçamos aqui nosso caminho percorrido, enfatizando cada etapa trabalhada. Nossa pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa aliada ao estudo de caso com viés etnográfico. Para isso utilizamos recursos como: entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados, que muito ajudou na reflexão dos dados coletados que resultou em categorizações, levando a um melhor entendimento do processo de formação inicial à prática docente.

Como produto para o mestrado, apresentamos um manual voltada para estudantes de cursos de licenciatura com o um intuito de fazê-lo refletir sobre a prática docente na EJA. Este manual apresenta as condições mínimas e ideais para a efetiva aplicação e prática docente ao adentrar a sala de aula da EJA, condizentes com a realidade dos discentes, levando em consideração, principalmente, o conhecimento prévio do aluno, suas habilidades e contextos sócio históricos.

Este manual, intitulado “A formação de professores para EJA: Para além da academia”, é fruto da pesquisa realizada com os colaboradores deste estudo e não possui a pretensão de se tornar um guia prático, mas sim, orientações para uma busca incessante de melhoria na qualidade de ensino na modalidade de educação de jovens e adultos.

Portanto, o trabalho é finalizado apresentando considerações, fomentando reflexões e apresentando conclusões alcançadas sobre o objeto de pesquisa: a formação de professores para atuar na EJA.

Ao realizar este trabalho percebemos que a pesquisa trouxe conhecimentos benéficos para a construção de uma prática docente humanizada, que possibilite, também, discussões e reflexões a cerca da formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos. Fortalecendo a prática docente e estimulando ações necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA

Neste capítulo, voltaremos nosso olhar para a problematização em torno da formação de professores para a educação de jovens e adultas (EJA), iniciando com as politicas públicas que tratam desta modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996. Descreveremos como surgiu a EJA e os avanços e recuos que a formação docente enfrentou, mesmo diante das leis que asseguravam a permanência e atuação desta modalidade de ensino, na educação básica nacional.

1.1 – Como está a EJA diante do cenário nacional?

Ainda que muitos trabalhos que versam sobre a EJA iniciem com o histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, este trabalho considerou relevante fazer uma breve contextualização para identificar as mudanças que ocorreram nesta modalidade de ensino e como o Estado da Paraíba trata a EJA. Em 1931 surge uma categoria de ensino denominada Ensino Supletivo. Em 1947, surge outra medida para a erradicação do analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Em 1967 criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização mais conhecido como MOBRAL que perdurou por alguns anos e foi extinto em 1985 sendo substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar). Passados alguns anos a educação de pessoas jovens e adultas continuou passando por vários percalços, ora promulgada, ora vetada por força de alguns governantes, como afirma Di Pierro (2005):

> A história da educação brasileira nos últimos 50 anos permite que se reconheça a existência de um movimento de educação de adultos, que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos eles manteve relações de cooperação e conflito com os governantes. (DI PIERRO, 2005, p. 1130)

Infelizmente, como afirma Di Pierro, a EJA continua sofrendo com o desmando de alguns governantes, que parece não ter apresso por esta modalidade de ensino. Entretanto, há outros políticos que tentaram zelar pelo bem estar dessa camada da população que almeja uma educação e qualidade. Gerando descompassos na história da EJA no Brasil.

Com base nisso, vem à tona o seguinte questionamento: “Como a EJA vem se firmando nos dias atuais?”. Observa-se que diante da necessidade de adequação, do tempo-trabalho e tempo-escola, tal modalidade de ensino possibilita aos educandos concluírem seus estudos sem precisar abandonar seus afazeres, tendo em vista que a evasão se dá, em sua maioria, através da necessidade de trabalho para o sustento, seja individual e/ou familiar.

Esta necessidade de adequação acima citada é estabelecida em lei e firmada parcerias entre os poderes públicos, União, Estados e Municípios. Portanto mesmo tida como diferente do ensino regular, a EJA é configurada como uma das modalidades de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), em dois artigos o 37 e 38. Compostos por cinco parágrafos, estes norteiam as questões da idade dos educando quanto ao ingresso em cada fase do ensino, 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, além das questões de adequação curricular, que envolvam conteúdos e conhecimentos gerais trazidos pelos alunos à sala de aula.

Olhando mais de perto tal normativa, ficam-nos algumas questões as quais nos levam a refletir a real situação a qual nos encontramos. Como é formado o professor que vai atuar neste segmento? De que forma se dá essa formação? E como é a formação do professor de EJA? Como adaptar o conteúdo a ser utilizado às aulas de EJA? Até que ponto a escola que temos tem priorizado a necessidade do aluno e adequado a formação de seus docentes a essa necessidade? Como já dizia Di Pierro (2005):

> A formação inicial e continuada de educadores é um dos temas abordados com prioridade pelos fóruns que, convencidos de que a educação de jovens e adultos guarda especificidades relacionadas às dificuldades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, há longa data reivindicam espaços e processos próprios de qualificação. [...] As dificuldades de instrução e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência

> da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, [...]; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, 2005, p. 1131).

O autor revela as dificuldades de instrução e consolidação de espaços de formação que decorrem de múltiplos fatores, porém uma seria de fundamental importância pra refletirmos diante da nossa prática docente, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação, além da precariedade do mercado de trabalho.

Com o passar dos anos, das idas e vindas da EJA na educação nacional, a partir do Governo Lula (2003-2010) é que essa modalidade veio a conquistar, mesmo que de forma tímida, um maior espaço nas políticas educacionais, passando a incorporar o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério). Como bem explica ALMEIDA e CORSO (2014):

> No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias inciativas distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa). (ALMEIDA e CORSO, 2014, p. 27)

De acordo com Almeida e Corso, a política para a EJA priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à elevação de escolaridade

e/ou à educação profissional. Para as autoras, os programas mais expressivos atualmente são: Programa Brasil Alfabetizado[4], o Projovem Integrado[5] e o Proeja[6]. Já na visão de Di Pierro (2005, p. 1128) o governo de Lula operou inicialmente com uma mudança discursiva, em que a alfabetização de jovens e adultos passou a ser mencionada no rol das prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza, como o Fome Zero[7].

1.2- O que diz a legislação brasileira para EJA?

Mesmo após a promulgação da nova LDB 9394/96, a educação das pessoas jovens e adultas continuou com a ideia de concepção compensatória impregnada na cultura escolar brasileira, nutrindo visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultam o desempenho do professor no que se refere à valorização da cultura popular e os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Para Ribas (2013) a EJA é, historicamente, deixada de lado pelas ações governamentais, expressas em políticas públicas. Para a autora a situação das escolas públicas é grave, e em relação à EJA, o contexto é ainda mais precário. E complementa:

> Interessa ao sistema capitalista, alicerçado pela política neoliberal, alfabetizar idosos? Prover uma educação de qualidade para jovens já evadidos, por isso, anteriormente evadidos? Ora, parece que essa modalidade de ensino é incutida a tarefa de alfabetizar os excluídos, para apregoar a falsa ideia de inclusão e promover uma educação aligeirada,

[4] Implementado em 2003, para "erradicar" o analfabetismo no Brasil, o Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo "capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever".

[5] O Projovem foi criado em 2005, e volta-se para conclusão e certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para um público de 18 a 29 anos. Tendo como meta inicial a inclusão de jovens por meio da elevação de escolaridade, da profissionalização básica e da ação comunitária.

[6] O Proeja configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade.

[7] O Fome Zero foi criado para combater a fome e as suas causas estruturais, que geram a exclusão social e para garantir a segurança alimentar dos brasileiros em três frentes: um conjunto de políticas públicas; a construção participativa de uma Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; e um grande mutirão contra a fome, envolvendo as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e todos os ministérios.

> sem se preocupar com as condições de escolarização destinadas ao público da EJA. (RIBAS, 2013, p. 44).

Após pesquisas e análises de alguns documentos oficiais pós LDB 9394/96, tais como: Parecer nº11 de 10 de maio de 2000, Resolução CNE/CEB nº1 de 05 de julho de 2000, além das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica claro e evidente que os avanços para EJA ainda são lentos, e ainda, que é pouca a atenção dada à formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino.

Portanto, ao analisar a LDB 9394/1996, tomando por base a Seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 37 da LDB: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996), observamos que o mesmo artigo assegura a estes alunos, uma educação de qualidade visando sanar dificuldades no decorrer da aprendizagem e melhorar as condições de vida e trabalho para estes alunos. Conforme segue:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
>
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
>
> § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996).

Na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade diferenciada, chama a atenção o seu caráter extensivo, por ser fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas e, com relação ao

aspecto da legislação não era algo sólido, não se configurava como um compromisso dos órgãos competentes (PAIVA, 1973).

As constantes transformações nas áreas econômica, política e social, tecnológica e cultural da sociedade atual, têm pressionado a escola a se adequar conforme as exigências do mundo do trabalho, influenciando a educação. Decorrentes a essas mudanças surgem novos desafios, no final do século XX, a escolarização passa a ser exigida no mundo do trabalho, assim aumenta a demanda da educação de jovens e adultos na sociedade. Em seu artigo 38 da LDB, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, maiores de 15 e 18 anos, respectivamente. Esta faixa etária exige várias alterações frente a essas mudanças, passa a exigir também um ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo.

Observamos que o mesmo artigo assegura a estes alunos, uma educação de qualidade visando sanar dificuldades no decorrer da aprendizagem e melhorar as condições de vida e trabalho para estes alunos. Ou seja, uma educação contextualizada, na qual o aluno se torna protagonista do processo junto ao professor e não mero espectador, ou pelo menos, assim deveria ser.

Ao passo que mencionamos a LDB, em seu Título VI que trata Dos Profissionais da Educação, em seu Art. 61, parágrafo único, relata que:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
>
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
>
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 2017, p. 42)

Já o Art. 63 obriga os institutos de ensino superior a manter os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, porém nada que venha a garantir a formação de professores voltada, especificamente, para a EJA. No art. 65 diz que a formação docente incluirá prática de ensino de no mínimo, trezentas horas. E no Art. 67, garante o aperfeiçoamento profissional continuado, mas só em casos de o professor procurar o aperfeiçoamento, o Estado não seria obrigado a promover esta formação, por que, a experiência docente seria um pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções no magistério. Porém, como o professor recém-formado poderá obter experiência para adentrar no mercado de trabalho? Para ele, só resta o estágio docente, mas este valerá como experiência profissional? Que possamos refletir sobre isso.

A EJA oferece grande benefício ao aluno, uma vez que muitos trabalham em horários diversificados, possuem índices de aprendizagens variados, dificuldades ou facilidades em determinadas áreas do conhecimento. É um trabalho de êxito, porém que exige muito dos professores, uma vez que os mesmos precisam adequar a sua ação educativa em função das demandas de cada educando e a partir daí estabelecer parâmetros de avaliação e de promoção, objetivando a aquisição das competências estabelecidas pelo sistema nacional de educação.

Estes alunos de EJA tem a oferta de educação escolar regular garantida na LDB, com características e modalidades adequadas ás suas necessidades e disponibilidades, e ainda, aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Mas, no que se refere ao profissional que atenderá este aluno, será um profissional qualificado para esta modalidade? Como garantir que este aluno tenha uma educação de qualidade se o professor não está habilitado a trabalhar com este público? Como a universidade prepara este profissional? No que se refere à formação docente para atuar nesta modalidade de ensino voltado a pessoas jovens e adultas, em desacordo com idade-série, o que a LDB garante? Ficam aqui estas questões para possíveis respostas ao longo do nosso trabalho.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2015, passou por um processo de construção chegando a uma versão, no entanto ainda não concluída, em 2017, o qual se idealizava promover uma ampla discussão sobre o tema, de forma a envolver a sociedade nessa construção. Este documento reúne direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática – e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da educação básica. (BRASIL, 2015). De acordo com O MEC, a BNCC, vai sistematizar uma sequência dos conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros devem ter acesso durante toda a sua trajetória na Educação Básica. Dessa forma, pretende-se padronizar 60% dos conteúdos lecionados nos ensinos Fundamental e Médio e os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando particularidades regionais.

A discussão sobre o currículo abrange diferentes setores e sujeitos da educação e a escola pública necessita de um grande debate a este respeito e o educador tem uma parcela de responsabilidade diante deste contexto, bem como todos os demais atores sociais. Nesse debate, não se pretende negar a importância da criação de uma BNCC pelo fato de apoiar ou não apoiar. A intenção é também trazer ao debate o fato de que ao propor a reformulação e unificação do currículo, também se impulsiona reformulações na formação inicial e continuada dos professores, bem como deverá impactar a produção de livros didáticos e os sistemas de avaliação.

De acordo com Macedo (2014), a criação de um currículo unificado em âmbito nacional já é intencionada desde os anos de 1980, sendo mais claramente mencionada através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, onde se associou à discussão sobre Diretrizes Curriculares Nacionais e enfim o estabelecimento da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996.

Sendo assim, percebe-se que de certa forma a maioria das escolas públicas já seguem um currículo unificado, o que não deixa de ser importante,

haja vista que dão uma certa referência aos professores, entretanto, esses currículos servem de base para avaliações externas, tais como Prova Brasil e ENEM, que os alunos terão de realizar. Com isso, gera-se uma pressão para a retirada da autonomia do professor, pois essas avaliações geram índices (o IDEB, o IDEBPB, por exemplo), que serão utilizados como critérios para a destinação de verbas nas escolas e para o pagamento de bônus salariais aos professores.

Todas as autoridades educacionais, os professores e a sociedade, em geral, defendem a promoção da qualidade da educação. Além disso, todas as concepções e propostas educacionais, ao longo da história, tiveram como referência essa qualidade. Contudo, a expressão "qualidade da educação", admite múltiplas interpretações e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação. Trata-se de um conceito que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e na sociedade em geral. Candau (2015), menciona duas fortemente presentes em nossas sociedades. A primeira é defendida pelas políticas educacionais de inspiração neoliberal.

> A primeira, predominante, apresenta como característica principal conceber a educação como um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado. Seu objetivo principal é formar sujeitos empreendedores e consumidores. Nesse sentido a qualidade vem definida pelas necessidades do aparato produtivo e do mercado (CANDAU, 2015, p. 20).

A segunda forte polêmica, ainda segundo Candau (2015) parte da convicção profunda de que a educação escolar pode colaborar com processos de transformações estruturais na sociedade. Sobre isso, a autora enfatiza que

> Assumem uma perspectiva crítica e intercultural. Afirmam a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado. Defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública. Lutam pela valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos por educadores e educadoras. Propõe "reinventar" a escola, seus espaços, tempos, organização, dinâmica, etc. (CANDAU, 2015, p. 20).

Macedo (2014) destaca que a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação de forma unificada a todos os grupos da sociedade, respondendo a demandas como, entre outras, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças. A autora questiona que demandas diferenciais estão em jogo na defesa da BNCC, tais como os sujeitos políticos públicos envolvidos nas políticas educacionais em curso, tais como MEC, CNE, CONSED, UNIDIME.

Embora haja muito que se discutir a respeito dos conteúdos, estratégias pedagógicas ou ideologias presentes no BNCC, Macedo (2015) destaca uma questão que raramente se entra em pauta: a influência dos agentes privados na construção do BNCC. Trata-se de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, entre eles: Itaú - Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. Dentre os agentes privados a autora aponta o protagonismo da Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

Macedo (2015) questiona o interesse dessas instituições em promover iniciativas educacionais em âmbito nacional. A autora apresenta que tais agentes desejam incorporar as formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação, tendo a escola como empresa. E como sabemos, uma empresa visa resultados que devem ser medidos e apresentados em índices. Além de serem empresas “que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor”. Na complexidade das relações entre o público e o privado, apresenta-se também alguns atores internacionais como a Bill & Melinda Gates Foundation, a Fundação Khan Academy e a Universidade de Stanford são importantes parceiros da Fundação Lemann.

Macedo (2015) defende que a BNCC tem como modelo a experiência dos Estados Unidos do Núcleo Comum (Common Core), centralizada nos objetivos e em padrões de avaliação. Por trás disso, há o que a Fundação Itaú Social chama de “paradigma de colaboração integrativa” entre o público e o privado que, mais que organização e produtividade, “visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la”, expulsando dessa narrativa a noção de educação como bem público, e o fato de que como tal, deve ser gerido.

Dentre os aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada, Dourado (2015) aponta alguns dos princípios que norteiam a Base Comum Nacional citados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) como sendo de grande relevância, tais como: a sólida formação teórica e interdisciplinar e o compromisso social e valorização do profissional da educação, dentre outros. O autor ainda defende a garantia de base comum curricular, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, como sendo também fundamental para a melhoria da formação dos profissionais do magistério.

Na Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância, é o único instrumento dedicado a esta modalidade, mas que não trata sobre sua metodologia utilizada, e sim, de aspectos relacionados ao seu funcionamento, como aderir a modalidade e a que público seria destinado. Isso mostra quão discriminada é a EJA em meio à sociedade que tanto necessita de educação, de estudo, de dedicação para um mundo melhor.

1.3 – Práticas metodológicas na Educação de Jovens e Adultos.

As metodologias destinadas a esta modalidade são interpretadas a partir do pensamento de vários autores importantes da literatura sobre educação de maneira geral (Larrossa, 1999; Saviani, 2002), como uma alternativa para adequar o ensino às condições de vida dos educandos, muitos deles trabalhadores, pais de família e donas de casa, oferecendo maior flexibilidade quanto a frequência às aulas. Além disso, se trata de uma modalidade capaz de reduzir custos, uma vez que a necessidade reduzida de professores, conseguem dar conta de um número elevado de estudantes.

Segundo Arroyo (2005), esta modalidade deve privilegiar dois momentos na ação educativa: um de caráter individual, onde o professor presta assistência a partir das dificuldades pontuais do educando e outro momento chamado coletivo, onde os mesmos precisam se engajar em ações e projetos específicos de cada disciplina. Outra finalidade desta ação é no sentido apontado pelo grande mentor e colaborador da educação de jovens e adultos no Brasil, o educador Paulo Freire. Segundo Freire, a educação precisa ser utilizada no sentido de fortalecimento dos processos democráticos e de cidadania à medida que essa ação se consolida como uma ação coletiva e não apenas centrada na figura do professor. Além disso, Freire (2005) afirmava que, a experiência educativa calcada no silêncio, centrada na atividade do professor, pouco pode contribuir para o desenvolvimento de uma democracia autêntica. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Acredita-se que ao desenvolver ações que possam convergir para a consolidação de uma proposta coletiva de atuação da escola, esta se transforme em um espaço capaz de provocar debates e atitudes que elevem a capacidade dos sujeitos de manifestarem as suas posturas e convicções, modo este de se fazer sujeito também das próprias lutas e da tão sonhada autonomia, sendo este o objetivo maior de um processo educativo: ser um instrumento pelo qual o sujeito se singulariza no seu contexto cultural e nele se (re)conhece.

Olhamos o cotidiano, não pelo prisma da falta, uma vez que suas relações são permeadas pela significação de que cada sujeito traz para o espaço escolar, pois, são essas singularidades que caracterizam as trocas simbólicas entre o conhecimento e o processo ensino–aprendizagem. Por esse motivo, concordamos com o autor, Paulo Freire, quando o mesmo chama-nos a atenção para a importância de se ter metodologias que estejam atentas ao contexto, e, por conseguinte trabalhe o sentido do vivido no espaço escolar.

O grande desafio, muitas vezes encontrado na sala de aula é fazer com o que as experiências sejam partilhadas e a partir destas, alunos e professores cheguem à produção do conhecimento, tendo em vista que outros fatores, tais como a superlotação da sala de aula, a sobrecarga de conteúdos e assuntos a ser ministrados, o tempo reduzido e etc., não permitem olhar detalhes que surgem e se tornam evidentes ao longo do processo. Tal fato faz com que professores assumam papel de mero reprodutor de conteúdos e alunos receptor matérias. Isso nos leva a crer que é preciso o envolvimento de todos para que esses detalhes cotidianos não passem despercebidos para os sujeitos nele inseridos. Portanto, cremos que é necessária uma aprendizagem participativa e significativa que proporcione ao aluno buscar novos conhecimentos, ampliar seus horizontes e reorganizar conhecimentos anteriores, experienciando e transformando suas ações e a realidade de seu contexto.

A Educação de Jovens e Adultos vem a cada ano vencendo o tabu de que é uma educação paliativa ou compensatória ao ensino regular. A partir da observação da prática escolar, temos observado que os alunos buscam tal modalidade de ensino não só por querer superar o tempo perdido, mas por não identificar-se com o modelo de escola que temos atualmente, bem como com as formas de avaliação desenvolvidas em sala de aula. Acreditamos que o número crescente de alunos aderindo a esta modalidade de ensino dar-se-á por sua identificação com a proposta de ensino, a qual aumenta a responsabilidade dos professores ao passo que respalda cada vez mais o trabalho desenvolvido por eles.

No capitulo seguinte apresentaremos uma reflexão acerca da formação docente para atuar na EJA e como esta formação ajudou no seu desempenho profissional.

2. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, iremos apresentar uma reflexão acerca da formação inicial e continuada do professor atuante na EJA, a relação entre a formação inicial, a atuação profissional e a formação continuada relacionada a este segmento de ensino. Além disso, apresentaremos também, alguns programas, institucionais e de abrangência nacional, desenvolvidos pela Universidade Estadual da Paraíba nos cursos de licenciatura para auxiliar no desempenho docente dos seus alunos.

2.1 - A formação docente para EJA

A EJA surgiu a partir da integração entre o ensino supletivo e o ensino regular, e não se pode negar que foi um importante avanço, porém de forma muito lenta e em se tratando da formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino obteve pouca visibilidade.

Alguns autores como Di Pierro (2015) e Almeida e Corso (2014), mostra que os vários programas pontuais de capacitação de profissionais são implantados com o objetivo de treinar o professor para o combate ao analfabetismo. Muitos desses programas não conseguem se estabelecer como processos de formação contínua, ou seja, mesmo sendo a EJA uma modalidade de ensino com pouca ou até quase nenhuma forma de investimento por parte das políticas públicas, os cursos ofertados abrangem toda a Educação Básica, e não são voltados especificamente para esta área de ensino. Devido ao caráter de descontinuidade da ação de formação, acabam dando lugar a outro programa de capacitação, que em sua grande maioria, leva a ideologias diferenciadas, gerando descontinuidades no processo formativo.

Em contrapartida, Moura (2009, p. 47) explica que ao negar ou desconsiderar que o processo de formação dos professores para a Educação

de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores. Mesmo sendo assegurada por lei, as ações voltadas para os processos formativos não acontecem na seriedade que deveriam, contribuindo para o crescimento da classe de professores sem a qualificação exigida para atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Diante das especificidades que abrange a EJA, a dinâmica educacional tem exigido cada vez mais profissionais capazes de desenvolver habilidade de pensar e de tomar decisões acerca de problemáticas que atingem contextos educativos, em todas as modalidades de ensino, seja do Ensino Infantil até o Ensino Superior. Por esse motivo, a temática sobre a formação de professores, em especial, a formação de educadores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ganhando espaços cada vez mais significativos nas pesquisas em educação e em debates nacionais e internacionais.

Portanto, a formação inicial ou continuada, que marcada pela educação conscientizadora, seria a oportunidade de repensar sobre a responsabilidade de estar no mundo e intervir nele, especialmente porque na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Como bem dizia Freire (1996, p. 39), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Moura (2011, p. 132) relata, em relação à Lei 5.692/71 que trata da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, que as medidas tomadas se fixam apenas na problemática da formação, desconsiderando condições de trabalho, questões salariais e de carreira, terminam promovendo desigualdades regionais no que se refere à qualidade da educação. Assim, percebemos uma crítica ao caráter emergencial dos processos formativos, haja vista que estes precisam ser efetivados como processos contínuos capazes de refletir sobre as questões que envolvem toda a prática pedagógica do educador de jovens e adultos. Sem, contudo, buscar resolver pontos específicos da formação que perpassa todo o contexto educacional que envolve o professor.

Oliveira (2010, p.25) corrobora com estas ideias quando descreve que a partir da década de 1970 “a formação de professores passou a ser criticada

como sendo muito teórica, portanto, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade". Essa formação com bases teóricas e ênfase na técnica gerou esvaziamentos nos conteúdos de ensino e aprendizagem, refletindo uma prática mais voltada para o treinamento, a memorização e a reprodução de conteúdos.

Entretanto, Moura (2003, p. 63) afirma sentir a necessidade de aprofundamento teórico-práticos no que se refere à educação de jovens e adultos, presente na fragilidade da formação do professor. Para a autora, a formação de professores é entendida "como um processo *continuum* que vai se constituindo ao longo dos percursos históricos de vida pessoal e profissional, ao largo das práticas de letramento escolar, familiar e sociocultural dos sujeitos" (MOURA, 2009, p. 49).

E além disso, destacamos Candau (2015) quando ela afirma ser fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada. Para ela, é a partir do cotidiano escolar que a prática docente se funda e é onde o professor/a dialoga com as disciplinas e com os saberes curriculares. A partir daí, podemos falar em melhoria nessa formação destes profissionais atuantes na educação básica? Imbernón (2009) afirma que:

> A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso do poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc, e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 46).

Para o autor a formação vai além da busca de conhecimento, novos saberes, mas principalmente pela tomada de consciência. Para ele, a formação distanciada da prática docente deve ser reduzida, devendo ser baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos, respondendo às necessidades definidas na escola. Sendo assim, a escola passaria a ser o foco do processo de formação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Isso transforma o jeito de pensar a formação docente e sua prática.

Candau (2015) faz uma menção aos cursos de formação continuada oferecido pela universidade aos professores, os quais possuem resistência em reconhecer e valorizar o conhecimento anterior do docente e fazendo a interação desse com o conhecimento adquirido na academia:

> Os professores e professoras muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência que entra em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos (CANDAU, 2015, p. 44).

A autora, na citação acima, reflete sobre a preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores e apresenta um desafio para a formação continuada dos docentes, o de romper com modelos padronizados da formação e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos profissionais da educação explorar e trabalhar os diferentes momentos de sua vida profissional de acordo com as suas necessidades específicas. Para Candau, a formação continuada não pode ser acumulativa, mas sim, de reflexividade crítica de seus conhecimentos e práticas, na reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Com a promulgação da LBD 9.394/96, a formação dos profissionais da educação foi regulamentada, porém a formação de professor é contemplada nesse texto apenas quando se refere ao educador que vai atuar na educação básica, não constando nada em relação à EJA de fato, e para completar, em seu Art. 62, que passa a regulamentar a formação inicial desses educadores se dará em cursos de Licenciaturas ou uma formação mínima a nível médio. Já em seu artigo 37, que trata da educação de pessoas jovens e adultas diz que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e ainda, mais precisamente no inciso 1º, reconhece que os alunos jovens, adultos e idosos carecem de um atendimento diferenciado, tal como segue:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Se sob a lei já está reconhecida que o docente deve, ao trabalhar com a EJA, um olhar diferenciado, levando em consideração até as condições de vida do seu aluno, por que as instituições de ensino superior não adequam seus currículos para este tipo de demanda? Como será a realidade encontrada por estes docentes diante de seus alunos? Como adequar de fato à formação inicial ao ensino na educação de pessoas jovens e adultas? Estas questões nos ajudaram a refletir um pouco sobre as práticas em sala de aula nesta modalidade de ensino e buscamos, ao longo do nosso trabalho, responde-las. E ainda sobre esta questão Ribas (2013, p. 48) vem nos afirmar que, para o atendimento das especificidades presentes na EJA, a qual tem uma diferença expressiva em relação ao ensino regular, uma vez que se destina a um público com experiências e singularidades próprias, também requer um atendimento diferenciado. Ou seja, para a autora a formação docente que atua nesta etapa de ensino precisaria ser diferenciada, ou mesmo específica.

Portanto, para os educadores de EJA que não possuem ou não dispuseram de tempo, nem condições de fazer qualquer formação continuada para auxiliar em sua prática docente, muitos são os desafios encontrados em seu caminhar profissional, no seu dia a dia. Pois a prática educativa é acima de tudo um desafio diário. O educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte desses docentes, e outros sentimentos como a esperança, que é um instrumento de grande relevância para a realização de certas aspirações.

Em relação à qualidade formal, em geral, percebemos que o educador que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos merece uma formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino, além de uma atenção necessária nos cursos de formação de professores. Como afirma Gatti (1997), muitas vezes tem sido relegada cada vez mais a deterioração, pois os educadores que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade. Em termos de qualidade política, “a questão também é muito grave, porquanto, se a educação básica é instrumentação fundamental da cidadania, o professor não poderia ser agente dela, sem ser, ele mesmo cidadão” (DEMO, 1996, p.

87). E acrescenta “O professor deve ser imagem viva do aprender a aprender” (DEMO,1996, p. 89). A alma de sua formação básica e permanente é aprender a aprender, isto é, aprender a pensar, aprender a fazer para aprender a ser professor. Já para Nóvoa (1992) a reflexão sobre a prática é o conceito mais utilizado por investigadores para se referirem à formação de professores, ou seja, para desenvolver uma formação adequada, principalmente para EJA, deve-se considerar o fazer diário do educador, seus desafios e sua prática.

Acreditamos que a prática pedagógica dos professores se constitui ao longo de sua carreira e requer um acompanhamento a longo prazo. “Em termos de grupo, o perfil consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica social” (ESTRELA, 1997, p.47). Ser professor significa fazer a diferença na formação de cidadãos, portanto:

> A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

Para Behrens, o professor deve ser criativo, organizado, dedicado e principalmente desafiador, pois deve se usar de diferentes meios e recursos para consolidar a construção do conhecimento de seus alunos. E em se tratando da EJA, podemos considerar que esse profissional deve usar e abusar de infinitos recursos a fim de melhorar a aprendizagem de seu alunado. Porém, não será fácil, definitivamente, para estes profissionais executarem de forma plena a sua função dentro da educação de jovens e adultos, pois são muitos os desafios encontrados por estes docentes ao adentrar a sala de aula, o que pode tornar sua prática cada vez mais complexa. Um desses desafios é considerar o conhecimento prévio de seu aluno atrelado ao conteúdo que se deve aplicar. E em meio a todo esse desafio, devemos considerar também a ausência de formação inicial e, muitas vezes, a continuada.

E Ens (2006) complementa:

> Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na "sociedade globalizada" se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (ENS, 2006, p.12-13).

Ens nos revela que devemos superar a formação, que pode ser até um pouco deficitária, mas que devemos reconhecer que é possível a construção de uma práxis dinamizada, mesmo sendo complexa. É certo e evidente que a concepção moderna do educador exige uma sólida formação cientifica, técnica e política, claro que, atrelada a uma prática pedagógica crítica e consciente para avaliar a atual condição da educação, o que não é nada fácil, principalmente para aqueles que estão iniciando sua prática docente.

A visão pedagógica da formação docente envolve autores com diferentes comentários. Gallo (1996, p. 38) afirma que a grandeza da educação está no fato de ser uma área aberta que significa uma nova concepção filosófica de educação, que já não se restringe à formalidade do espaço escolar. Por considerar a formação dos professores como algo de fundamental importância Mialaret (1991, p. 96) alerta para o fato de que não se deve processar uma formação idêntica de todos os alunos educadores, para os levar a ser exemplares do mesmo modelo, mas proporcionar-lhes condições de serem bons educadores, em função de suas qualidades.

Zeichner (1993, p. 62-63) acrescenta a necessidade de que os candidatos a professor não acabem por incorporar novas informações ou experiências a velhas estruturas. Por isso, afirmam Rodrigues e Esteves (1993, p. 41), deve-se preparar o professor para a investigação científica e reflexiva na condução e avaliação de sua própria prática e dos meios para teorizar a experiência adquirida, evitando defeitos de uma formação modelizante. Afirma Nóvoa (1992, p. 54) que a formação de professores não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a

tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

Ser professor, nos dias atuais, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço. Sendo assim, faz-se necessário que os profissionais envolvidos neste processo tenham uma formação adequada ao espaço de atuação profissional, é fundamental que a equipe docente esteja muito bem preparada e, por este motivo é, extremamente, importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional que temos hoje em dia, mesmo passando por um momento de tanta falta de respeito e desvalorização profissional.

Já dizia Paulo Freire (1997), formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

A EJA encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhorar a qualidade, seja de ensino ou de aprendizagem e, dentro desses desafios, está a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino. Apesar de existir uma preocupação desde o início do século XX com a proposta de erradicação do analfabetismo no país, ainda existe uma grande parcela da população brasileira que é analfabeta e em decorrência disso acabam sendo excluídas da sociedade.

O grande desafio de ser professor, mas precisamente na EJA, consiste na busca pelo conhecimento, pela inovação da sua prática, pela capacitação para atender as demandas da realidade, na qual tanto o educador como o educando estão inseridos. Principalmente na EJA, é necessário que o professor não se restrinja apenas a sala de aula, mas perceba que ele é parte integrante da sociedade e responsável também pela escola e por seus alunos.

Todos nós, digo: a escola, os professores, os estudantes universitários, os educandos, os intelectuais de educação, o governo, a sociedade civil como um todo, devemos refletir sobre a formação de professores para atuar na educação básica, na modalidade EJA, repensando políticas públicas e práticas educativas, na busca por um caminho que resulte na melhoria e propicie uma educação de qualidade para garantir o acesso a todos, sem distinção. É fundamental buscar uma formação de professores adequada à realidade destes educandos, que trazem consigo uma vasta experiência, seja de história de vida, de cultura. Todos os cidadãos têm direito à educação e que não se limite apenas ao ensinar a ler e a escrever, mas sim, uma educação que propicie autonomia, capacitando seus alunos a participar da sociedade, tornando-os cidadãos incluídos.

A EJA, enquanto modalidade educacional, que atende alunos-trabalhadores, deve ter como propósito principal o compromisso com a formação humana. Nesse sentido passa a propiciar ao educando o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e moral. Tendo em vista este papel, a educação deve investir em uma formação que possibilite ao individuo aprender criticamente participando do trabalho e da vida coletiva, acompanhando a dinamicidade das mudanças sociais, partindo da utilização metodológica adequada aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

2.2 – A formação continuada para educadores da EJA

Falar de EJA é também reconhecer que há diferentes grupos sociais que não são escolarizados e que são, muitas vezes, marginalizados, é reconhecer as suas diferenças e também as semelhanças em relação a outros grupos ou aos alunos letrados. Com certeza, grupos muito mais heterogêneos que os de crianças, para os quais o mundo ainda está se apresentando. Trata-se de homens e mulheres que já têm construídas suas visões de mundo, já possuem suas estruturas mentais elaboradas a partir das quais compreendem o mundo e a sua posição neste mundo.

Ser professor na educação de pessoas jovens e adultas é ter tudo isso em mente e saber o que ensinar, como ensinar e o porquê de tal assunto, levando em conta os saberes que estes educandos já possuem, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes e a sua validade para a vida. Este seria a questão principal para qualquer prática educativa em EJA: Educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes. Reconhecerem o lugar de onde falam, partindo de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Além disso, reconhecerem-se enquanto sujeitos coletivos, os aspectos comuns das suas trajetórias trocando experiências com outros colegas, enquanto sujeitos integrados em um processo histórico que ultrapassa nosso limite individual e nos identifica como classes sociais, com raças e etnias, com religiões, com gêneros, com partidos e/ou propostas políticas, com grupos sociais.

Quando escolhemos ser educadores, professores de jovens e adultos, assumimos um compromisso que nem sempre é claro para nós. Fazer formação de professores em EJA é partir da reflexão de quem somos, que visões temos de mundo, de educação, de jovens e adultos, que desejos nos levaram a interessarmos por esta área de atuação. É voltar nosso olhar para nós mesmos, é nos reconhecermos enquanto seres humanos inacabados e em transformação contínua, é saber da profundidade e da importância desta tarefa tão especial que é educar.

O docente atuante na EJA deve estar aberto para conhecer seus educandos, é estabelecer junto a eles um projeto do quê e como aprender. É saber que, apesar de estarmos apreendendo sempre, temos um papel diferenciado, de sermos orientadores do grupo, temos objetivos enquanto sujeitos educadores, objetivos que nos comprometeram na escolha de trabalho com pessoas jovens e adultas, sendo assim, temos propostas que devem ser sempre constantemente adaptadas, propostas que seriam mais intenções a serem perseguidas do que metas a serem alcançadas.

Em nossa experiência como professores/educadores de jovens e adultos, buscamos desenvolver algumas características que possam contribuir com a prática docente, como bem cita Comerlato (2015, pág. 5) em seu artigo “Formação de professores em EJA”, que nos ajude a criar meios para uma

prática dialógica, crítica e potencializadora dos saberes dos nossos educandos. Algumas dessas características são:

> - O educador deve ser um sujeito agregador, orientador do grupo, animador e propositivo, a fim de manter o grupo unido e perseguindo objetivos de aprendizagem comuns à turma;
> - A escuta compreensiva, muito mais que avaliativa, uma escuta que busque entender o outro, descobrir sua lógica, sua fundamentação, pois isto sustenta visões de mundo;
> - A tolerância, que só é possível com muito querer bem, necessário para respeitar as diferenças;
> - Atitude de curiosidade investigativa: querer muito mais entender do que dar respostas, ou induzir o educando a chegar na resposta correta, o que vem junto com a escuta compreensiva;
> - A flexibilidade para lidar com o inesperado;
> - O respeito pelo tempo do outro, o que exige uma paciência também compreensiva, porque sabemos que no processo de aprendizagem cada um tem um ritmo, tem um tempo para produzir suas próprias reflexões;
> - Assumir a responsabilidade de estar trabalhando com seres humanos, traduzida pelo compromisso que assumimos com o outro;
> - A participação social, cultural e política: o educador deve ser um agente de transformação social, comprometido também com os projetos de sociedade que estão sendo construídos, isto é, um sujeito também apreendente da Educação no sentido amplo, que se dá pela inserção em todos os campos sociais, assim como estamos, enquanto sociedade, aprendendo a construir a democracia no país. (COMERLATO, 2015, p. 5)

A autora Comerlato muito nos ajudou a enfrentar os desafios diários de sala de aula em EJA com o desenvolvimento destas características voltadas ao público alvo de jovens e adultos, que possuem mentalidade crítica e já formada. Além de nos ajudar a desenvolver uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educandos, potencializando suas reflexões críticas e suas inserções sociais, proporcionando vivências capazes de estimular a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos, suas ideias, posicionamentos, leituras de mundo e, principalmente, seus sentimentos.

Portanto, buscamos cursos de formação de professores em EJA que proporcionem práticas reflexivas, onde cada indivíduo possa se reconhecer como sujeito a partir de seus próprios pontos de vista, que possa construir uma

nova prática, mais abrangente, mais crítica, que ultrapasse o mundo individual de cada educador e educando e que leve a um projeto coletivo como esperança de um mundo melhor, mais justo e igualitário, que nos dias atuais são considerados utopia.

2.3 - Os programas institucionais e de abrangência nacional na UEPB

Diante disto, buscamos voltar o nosso olhar para um caso bem especifico, aqui na Paraíba, mais precisamente na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, onde podemos destacar alguns programas, seja institucional ou de abrangência nacional, para engajar e preparar no desempenho docente dos seus alunos de licenciatura, que segue:

2.3.1- Política de Engajamento com Formação Docente da UEPB

A formação inicial e continuada de professores para Educação Básica, bem como de docentes do Magistério Superior, dependem do engajamento desse coletivo com um processo de aprendizagem e atualização permanente em serviço, reelaborando os seus saberes e estabelecendo uma relação dialética com suas práticas cotidianas. Para isto, o docente precisa buscar, de forma constante, o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Em geral, as concepções e práticas docentes são construídas a partir dos modelos didáticos com os quais conviveram. A tendência, a partir disso, é fizer uma reflexão crítica sobre as ações dos futuros educadores em sala de aula, mesmo que de forma ainda tímida, resumida. Para promovermos essa reflexão e possibilitarmos a instauração de novas práticas, é necessário e imprescindível o comprometimento de todos os docentes e seu engajamento no aprimoramento de sua própria prática docente.

O engajamento com a formação docente em diferentes níveis, nesta proposta, poderá acontecer com a inserção de Metodologia/Avaliação do Ensino como eixo articulador nos cursos de Licenciatura. A proposta da universidade é, em vez de um componente curricular específico, que todos os docentes de um Curso devem pensar em como ministram suas aulas e como avaliam a aprendizagem. Quais os objetivos da aprendizagem; quais as estratégias didáticas mais adequadas, o quanto estas são diversificadas e de que forma contribuem para desenvolvimento das competências e habilidades, ou apropriação de conhecimentos factuais, procedimentais ou atitudinais do licenciando. A estratégia de resolução de situações-problema ou problematização, a contextualização, a interdisciplinaridade devem fazer parte do planejamento diário do docente do Ensino Superior para que isto possa também induzir a rotina do futuro professor da Educação Básica.

Compreendendo que se trata de tarefa institucional, a formação do professor da Educação Básica não pode ser entendida como responsabilidade exclusiva dos docentes que ministram os componentes pedagógicos, mas sim de todos os docentes que atuam no Curso. O princípio da corresponsabilidade sobre a formação do professor que atuará na escola pública é de todos os servidores docentes e técnicos envolvidos no processo de formação.

A UEPB possui uma proposta de criação de cursos latu sensu e strictu sensu que são oferecidos a professores da Educação Básica, com vistas à sua formação continuada, isso implicará, consequentemente, na melhoria da articulação e capacitação desses profissionais. O modelo de formação, neste caso, assemelha-se ao do PIBID, no qual é estimulada a formação de uma comunidade de conhecimento, da qual participam o docente da IES formadora, o docente da escola pública e os professores em formação inicial. A realização de projetos coletivos de pesquisa e intervenção induz o debate sobre a literatura e sobre as metodologias de ensino. É no debate e troca de ideias que se pratica a reflexão e se potencializa a mudança da prática docente.

Entretanto, o programa de Política de Engajamento criado pela UEPB menciona que o seu alunado desenvolva o estágio docente na Educação Básica, não menciona nada a respeito da Educação de Jovens e Adultos

especificamente. Pois, como bem tratamos em nossa pesquisa, defendemos uma formação adequada à realidade da EJA, considerando seus aspectos e características já citados no decorrer do nosso trabalho. Isso mostra a precariedade e preconceito a esta modalidade de ensino tão presente em nossa sociedade e que requer preparo e dedicação daqueles que estão envolvidos com a proposta de ensino.

2.3.2 – Programas Pedagógicos da UEPB: PIBID e Residência Pedagógica

Dentre os programas pedagógicos desenvolvidas no âmbito da UEPB, estão o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Residência Pedagógica. Os programas estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

PIBID

De acordo com os dados da Diretoria de Educação Básica (DEB), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão

acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

O PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para incentivar e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), dentro das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC n° 9, de 30 de junho de 2009, às normas do Edital CAPES/DEB N. 11/2012 – PIBID e à legislação em vigor aplicável à matéria.

O projeto institucional da UEPB, em 2018, é coordenado pela Profa. Dra. Paula Almeida de Castro intitulado “Formação de Professores: aproximações entre a universidade e a escola”, pauta-se nas possibilidades de valorização da profissão docente desde a formação inicial, envolvendo as práticas de escola e sala de aula até a formação continuada, com as modalidades de bolsa de iniciação à docência para alunos de licenciatura, supervisão para professores das escolas de educação básica, sendo esta a estrutura que possibilita a aproximação entre a universidade e a escola.

Atualmente, é constituído dos subprojetos de Matemática, Língua Portuguesa, Pedagogia, Língua Inglesa, História e Física e um subprojeto Multidisciplinar envolvendo as áreas de Geografia, Filosofia, História, Química e Biologia. Os subprojetos são compostos pelos bolsistas de iniciação à docência, supervisor e coordenador de área, desenvolvidos nos campi de Campina Grande, Guarabira, Monteiro, Catolé do Rocha e Araruna. No total são 12 coordenadores de área (bolsistas) e 03 coordenadores de área voluntários.

O projeto institucional do PIBIB/UEPB (CASTRO, 2018)[8], com base na CAPES, tem como objetivo geral o de promover a valorização da profissão docente, aproximando a teoria e a prática, na formação inicial e continuada. Quanto aos objetivos específicos, segue: a) compreender a organização dos conteúdos curriculares de forma contextualizada para a promoção de aprendizagens significativas; b) identificar, a partir da inserção no cotidiano das escolas, as especificidades educacionais dos alunos e as demandas para a inovação das práticas pedagógicas; c) selecionar e analisar a aplicabilidade de estratégias didático-pedagógicas baseada em conteúdos diferenciados e complementares que atendam a especificidade formativa dos alunos das escolas de educação básica; d) definir instrumentos de avaliação formativa valorizando os contextos e sujeitos para promover a melhoria das condições de ensino e aprendizagem; e) constituir a escola como um campo de experiências para elevar a qualidade formativa, inicial e continuada, de professores; f) identificar as necessidades educacionais relacionadas a cada etapa do processo de escolarização alinhadas às características de crianças, adolescentes, jovens, adultos, comunidades indígenas, quilombolas e necessidades educacionais especiais. Os objetivos, coadunam-se para desenvolver as competências gerais para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, promovendo a formação humana integral como resultado das estratégias desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Em linhas gerais, o PIBID é um programa que contribui para que o licenciando se aproxime da realidade da escola como um todo, desde a preparação das aulas até a própria sala de aula, aperfeiçoando e dando bases para a atividade futura.

[8] Projeto institucional PIBID/UEPB apresentado e aprovado no Edital 7/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior “Formação de Professores: aproximações entre a universidade e a escola”.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Outro projeto institucional desenvolvido pela UEPB é o Residência Pedagógica (RP). Na UEPB, em 2018, o programa é coordenado pelo Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins. O objetivo geral do RP é contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento da formação inicial de licenciandos (as) e a formação continuada de professores (as) regentes, a partir da implementação de projetos que venham fortalecer a relação entre teoria e prática, bem como, a aproximação entre a UEPB e Escolas públicas. Quanto aos objetivos específicos têm-se: • Proporcionar aos licenciandos (as) e professores (as) regentes uma formação que subsidie as suas ações pedagógicas nas escolas parceiras; • Oportunizar, aos licenciandos (as), o enfrentamento das situações reais da sala de aula, para reflexão e construção de suas autonomias didático-profissionais; • Oportunizar aos docentes o diálogo com os saberes teóricos, para que possam refletir sobre novas possibilidades de ensino aprendizagem e análise de suas próprias práticas metodológicas: • Promover o gosto pela pesquisa (coleta de dados, diagnóstico, intervenção), entre licenciandos (as) e professores, para que estes possam realizar efetivamente, a relação entre teoria e prática; • Elevar a qualidade da formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura da UEPB promovendo a integração entre essa IES e as escolas de educação básica; • Levar o (a) licenciando (a) e o (a) professor regente a refletir sobre os seus contextos de atuação: efetivar práticas educativas de qualidade, a partir de metodologias inovadoras, bem como realizar produção científica decorrente desses processos de formação; • Ampliar as reflexões, nas licenciaturas e nas escolas, sobre a importância da Residência e do Estágio Supervisionado para a formação docente, no sentido de constituição e valorização da carreira docente; • Tornar a comunidade escolar ciente das diferenças entre as atividades da Residência Pedagógica (remunerada) e as atividades de Estágio Supervisionado (não remunerada); • Incentivar a reformulação do Estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, tendo em vista as experiências do Residência Pedagógica, ampliando assim as possibilidades do ES, enquanto componente curricular e instrumento de formação docente; • Estimular a pesquisa sobre as atividades de Estágio e Residência, entre alunos de estágio e residentes, com a finalidade textos

científicos e didáticos; • Incentivar os professores(as) de estágio, das licenciaturas a se tornarem parceiros voluntários das atividades realizadas pelo RP; • Incentivar a qualificação dos professores preceptores para atuarem como co-formadores dos licenciandos residentes nas instituições escolares; • Promover a inserção dos licenciandos residentes no cotidiano das escolas, com vistas à apropriação e produção de saberes necessários às suas atuações docentes; • Estimular o protagonismo dos docentes em exercício (das escolas conveniadas e demais escolas), na formação dos licenciandos(as); • Desenvolver nos licenciandos a capacidade para participar do planejamento coletivo da escola, e da capacidade de lidar adequadamente com os relacionamentos grupais e interpessoais primando o trabalho em equipe e colaborativo; • Desenvolver a capacidade de articulação do residente e preceptores, para participar e influenciar mudanças no projeto pedagógico da escola e para envolver alunos e familiares no trabalho de sala de aula e da comunidade escolar; • Aprofundar as leituras dos referenciais teórico metodológicos da educação, envolvendo as áreas que compõem o currículo da Educação Básica em articulação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para melhor atuação nessa etapa de escolaridade; • Discutir e promover a adequação do PPC e currículos das licenciaturas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); • Incentivar a criação de grupos de estudos, na IES e nas Escolas para a sistematização, leitura e discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular.

O RP é um projeto educacional alicerçado pela qualidade de suas ações pedagógicas e, que possibilite aos “aprendizes” o acesso aos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, para torná-los profissionais capazes de ampliar e enriquecer suas interpretações de mundo. Busca responder as demandas atuais por educação de qualidade e por professores qualificados. E nesse viés, a formação docente – inicial ou continuada – é uma das dimensões que implicam a qualidade educacional e demanda readequação.

Visto por Pimenta e Lima (2012) como o eixo central na formação de professores e etapa imprescindível para o exercício da atividade docente, o Estágio Supervisionado (ES), atividade curricular das licenciaturas, em articulação com as escolas de ensino básico, se apresenta enquanto campo do

conhecimento e instrumento de formação inicial e continuada. Nesta perspectiva, tal atividade deveria contribuir para a formação inicial do licenciando (a) e também para a formação continuada dos professores em exercício, nas escolas-campo, favorecendo assim, a articulação entre teoria e prática, entre IES e Escolas.

Com isso, o RP pode contribuir (LINS, 2018)[9]: a) articulando momentos e estratégias de aproximação e parceria, socialização e reflexão entre as diversas licenciaturas da Universidade e as Escolas, b) apresentando alguns elementos diferenciados, que podem servir de base para o ES: • um planejamento mais amplo, articulado não apenas ao ensino, mas também a pesquisa e a extensão, com perspectiva de realização, uniformemente distribuída entre as licenciaturas. • a participação efetiva das redes de ensino, escolas e disciplinas cadastradas; • supervisores e bolsistas remunerados; • acompanhamento das atividades, seja pelo Coordenador da área e/ou, pela Coordenação Institucional. Enfim, partindo do princípio de que o saber do professor provém de diversas fontes - formação escolar, a formação inicial e continuada, os currículos e experiência profissional, entre outros (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991), o RP contribui mobilizando outras fontes de saberes docentes, além daquelas advindas somente do ensino, como geralmente, acontece no Estágio Supervisionado – ou seja, o RP explora os saberes advindos da pesquisa, extensão, o contato mais aproximado com o cotidiano escolar e suas instituições (Conselho escolar, Coordenações, PPP, reuniões de professores, pais), processos investigativos que pressupõem conhecimento da realidade das escolas através da instrumentalização de conhecimentos teóricos e práticos.

O RP possui 11 subprojetos, realizados em 53 escolas estaduais de diferentes municípios do estado da Paraíba e totalizando aproximadamente 550 bolsistas entre residentes, professor orientador e preceptor. Os subprojetos desenvolvidos por professores da UEPB estão ligados às licenciaturas de Biologia, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras (Português, Espanhol,

[9] Projeto institucional RP/UEPB apresentado e aprovado no Edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Inglês), Matemática, Pedagogia e Sociologia nos campi de Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha, Monteiro e Patos.

É bem sabido que em relação aos currículos dos cursos de licenciatura pouco se trata da atividade docente real e suas adversidades, pois só através destes projetos que o aluno pode vivenciar de perto o que realmente se passa em sala de aula, os objetivos e práticas, os medos e aflições diárias na vida de um professor, por isso, estes programas tem grande importância na formação docente.

Porém, assim com a Política de Engajamento desenvolvida pela instituição, não é mencionado nada a respeito da atuação em EJA. Entretanto, na prática, segundo a Coordenadora do PIBID/UEPB, Profa. Paula Castro, ocorre o desenvolvimento de ações em turmas de ensino na modalidade de jovens e adultos, pelos subprojetos de Pedagogia e História, principalmente. Mas no que se refere à adequação da formação inicial o desenvolvimento da prática em EJA, há uma carência efetiva na prática destes licenciandos e futuros educadores.

As análises apresentadas colaboraram para o desenvolvimento de uma pesquisa a ser apresentada no próximo capítulo intitulado Aspectos metodológicos da pesquisa, no qual descreveremos sobre a metodologia utilizada, o caminho percorrido, enfatizando cada etapa trabalhada. Definimos como metodologia a pesquisa qualitativa aliada ao estudo de caso com viés etnográfico; a construção e aplicação do instrumento de pesquisa e, o procedimento e os recursos utilizados para a análise dos dados que foram coletados, refletindo ainda sobre todo o processo de pesquisa e, posteriormente, seus resultados.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para elaboração deste trabalho. Após analisar as abordagens de pesquisa, a escolha para o desenvolvimento dessa metodologia se deu a partir da busca por uma abordagem que contribuísse para a realização do estudo e nos desse base de sustentação para a análise e reflexão dos dados obtidos. Nesse sentido, serão descritos a abordagem metodológica, os participantes e o campo de investigação, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos adotados para análise dos dados coletados e para o alcance dos objetivos propostos. Apresentaremos também uma contextualização da instituição, lócus da pesquisa, e a justificativa da escolha dos participantes.

3.1- A construção da pesquisa qualitativa

Nosso trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, pois tivemos como objetivo principal a realização de uma interpretação da realidade a qual nos deparamos enquanto docente atuante na educação de pessoas jovens e adultas. Levamos em consideração as situações internas de uma escola estadual de Campina Grande, incorporando procedimentos técnicos da etnografia e do estudo de caso para auxiliar e dar suporte ao nosso estudo. A nossa escolha por este tipo de abordagem se deu por se tratar de um modelo diferenciado de abordagem empírica, uma vez que a mesma está mais direcionada para os chamados fenômenos humanos, suas abstrações e subjetividades, ou seja, podemos entender este tipo de abordagem como uma pesquisa que procura explicar um determinado fenômeno em profundidade, realizando descrições, análises e interpretações com caráter subjetivo. Assim como afirma Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada á compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais.

Portanto, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser um método mais participativo e menos controlável, pois quem determina o rumo da pesquisa não será o pesquisador, e sim, a interação do pesquisador com o objeto estudado. Como bem define Ribeiro, “Quem determina a abordagem metodológica não é a preferência do pesquisador, mas, sobretudo, o objeto de estudo, o problema abordado na pesquisa e a finalidade da investigação”. (RIBEIRO, 2015, p. 46)

Segundo Minayo (1994) é através da investigação social que a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo vai se estabelecendo, uma vez que os critérios da realidade e da objetivação perpassam a pesquisa como um todo. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de pesquisa, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, podemos partir desta definição em que o sujeito sobre o qual se pesquisa é parte importante neste processo para a construção do conhecimento como tal, pois é a partir da sua perspectiva sobre o objeto de estudo, que estão assentas a base analítica da pesquisa em si.

Chizzotti (1998, p. 79) chama nossa atenção e confirma o que Minayo (1994) assinalou acima, quando diz que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

A abordagem qualitativa propõe-se, ao longo dos tempos, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos” de descrição, de controle, de medição. Isso não quer dizer que esse tipo de abordagem não envolva números e análises desses, mas sim que seu processo é mais dinâmico e flexível. Assim, é preciso que o sujeito ultrapasse as aparências para poder alcançar a essência dos fenômenos (CHIZZOTTI, 1998, p.80).

Minayo (1994) completa nossa escolha pela pesquisa qualitativa, explicando que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de

> realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.22).

E André (1995) vem nos afirmar que a pesquisa qualitativa apresenta de forma geral uma visão holística dos fenômenos, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Não é a negação de um dado quantitativo, ou que uma negue a outra, mas que na nossa realidade especificamente o método qualitativo nos ajudará a entender melhor os objetivos que nos propomos.

Dessa forma, essa pesquisa parte da experiência em sala de aula e tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo sobre a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos, relacionando a sua formação inicial à sua prática pedagógica para atuar nesta modalidade de ensino. E como objetivos específicos elencamos alguns para nortear nossa pesquisa, são eles: Averiguar se os currículos dos cursos de licenciatura contemplam alguma disciplina voltada para EJA; Analisar a adequação da formação inicial à prática pedagógica do professor atuante na EJA; Verificar como as políticas educacionais voltadas para EJA (pós-LDB 9.394/1996) preocupam-se com a formação de professores. É nessa perspectiva que o estudo adequa-se aos pressupostos da pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso com viés etnográfico em educação, na construção e aplicação do instrumento de pesquisa, explicando a utilização do questionário e levantamento do perfil dos envolvidos na pesquisa. Além do processamento e dos recursos para análise dos dados.

3.2- A etnografia da Educação

Ao adentrar o espaço acadêmico, desde a nossa formação inicial em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Campina Grande, em meados de

2002, fomos apresentados a diversas teorias que visavam entender o ser humano, o mundo e suas relações. Tal situação nos faz refletir sobre questões que devem nortear as pesquisas, tendo como base o contexto escolar, desde a relação professor/aluno, processo ensino/aprendizagem, gestão, currículo dentre outros. Isso nos faz voltar nosso olhar para um foco específico, o currículo e a formação dos professores para atuarem na educação de pessoas jovens e adultas, a EJA.

É bem verdade que nenhuma proposta de pesquisa ou uma pesquisa propriamente dita surge do nada ou do acaso, sempre há uma questão que norteia a mesma e que persiste até encontrarmos respostas possíveis, sempre abertas a novas perspectivas. Ela serve de impulso para o pesquisador que se ver diante de um universo de possibilidades, se apoie em algo que lhe dê suporte e sustentação teórica.

Sendo assim, pensar em pesquisa é ter em mente uma metodologia a qual respalde as análises e reflexões posteriores. Cremos que o interesse em pesquisar determinado assunto ou objeto de estudo vai se configurando na mente do pesquisador de acordo com o tipo de pesquisa a ser feita e o método a ser utilizado enquanto coleta e análise de dados. Neste caso, pensando o contexto escolar, seu cotidiano, a sala de aula, a formação dos professores, os sujeitos e espaços existentes, fomos à busca de uma teoria que melhor respaldasse na busca por uma resposta convincente. E qual seria essa abordagem? Optamos por uma abordagem etnográfica, que revele as nuance do contexto escolar, seus sujeitos, suas interações.

Neste caso, tendo em vista todas essas questões, concordamos com Castro (2015, p. 73) quando afirma que as pesquisas do tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. E ainda segundo Mattos e Castro (2005) que afirmam que a etnografia é uma abordagem teórico-metodológico utilizada para estudar os processos de construção da realidade pode facilitar ao pesquisador um entendimento do espaço estudado.

Ao assumir a etnografia como uma das ferramentas de pesquisa, utilizando-a como um caminho teórico-prático possível, dentre tantos outros, podemos afirmar que as respostas às perguntas assumem configurações diversas, pois, a partir dos dados coletados e do envolvimento do pesquisador, os resultados ajudarão a entender os objetivos da pesquisa como um todo.

A partir daí percebemos a importância da etnografia na investigação de fenômenos ligados a educação, aos processos de ensino-aprendizagem, as relações pessoais entre aluno-professor, professor-gestor, e as interações no processo educativo e na realização das práticas pedagógicas.

Sarmento (2011, p. 154) revela que no contexto educacional, o domínio da formação de professores tem sido uma das áreas de maior incidência da aplicação na ação de investigações etnográficas, sendo exemplos disso o "método de casos", ou até os diários dos professores em formação.

Segundo Mattos e Castro em 2011, o fazer etnografia é:

> ... dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 45)

E é isso que queremos fazer neste estudo, dar voz a uma minoria excluída da sociedade, que merece todo o apoio e incentivo no retorno as aulas, a escola, a vida. Fazendo com que o professor leve em consideração em sua prática pedagógica, toda a carga de conhecimento que este aluno de EJA possa oferecer.

Na pesquisa qualitativa utiliza-se de recursos como: entrevista, história de vida, estudo pessoal, o uso ou não da observação participante. Já na pesquisa etnográfica, a observação participante é essencial para a análise do seu objeto de estudo. Pois é através dela que o pesquisador faz a descrição densa, outra característica da etnografia, do objeto a que se destina a pesquisa. Assim como afirma Flick (2009), a etnografia permite que o

pesquisador vá ao encontro das respostas no contexto onde se desenrolam as ações que estão sendo pesquisadas (p. 12).

Sendo assim, concordo com Castro (2015) quando afirma que:

> As pesquisas do tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. Desse modo, o relato do estudo apresenta uma leitura vívida das narrativas dos sujeitos e não apenas resultados de pesquisas. (CASTRO, 2015, p. 73)

E Castro (2015, p. 76) continua, a etnografia da escola permite ao pesquisador desenvolver um olha mais sensível para as questões que constituem o chão da sala de aula.

André (1995) afirma que toda escolha remete a uma afinidade, a uma identificação daquele que pesquisa com o objeto pesquisado, daí nossa escolha pela abordagem etnográfica, voltada a prática escolar. Uma vez que estamos inseridos em um contexto que por si só é complexo nas suas relações, e dinâmico quando à sua constituição, o qual não dá para passar e estar no mesmo sem nos questionar e refletir sobre este. Vamos perceber, contudo, que há um processo de relações e trocas simbólicas de experiências de vida nesse contexto específico.

Evidentemente concordamos com Mattos e Castro (2011), ao assinalar que:

> A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador (MATTOS e CASTRO, 2011. p. 50).

Tendo a escola e seus sujeitos como nosso interesse, a formação de professor como foco de pesquisa, ao nos depararmos com tal contexto, percebemos as mais diversas situações as quais assinalam a postura que devemos assumir e a posição que devemos ter diante de determinado fato ou situação.

Assim, cremos que por envolver essa dinamicidade e ao mesmo tempo esse conjunto de elementos – professores, alunos, equipe técnica, gestão, pais, comunidade e outros, que compõem significativamente a escola, estamos a comungar com uma teoria que representa tal significado e deste nos permite entender esse emaranhado. Daí ser de suma importância voltar nosso olhar para um estudo que vise tal contexto. Assim concordamos com André (2005) ao afirmar que:

> Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (ANDRÉ, 2005, p.24).

Isso demonstra o quanto o pesquisador deve está atento a pesquisa como um todo e fazer com que o universal seja entendido como tal, mas que a particularidade seja levada em conta nesse processo analítico. Ou seja, nada seja perdido ou deixado de lado, uma vez que o detalhe pode revelar as pistas para entender determinadas situações.

Com a dimensão da pesquisa e o envolvimento do pesquisador com a mesma, vamos perceber que a abordagem de investigação se insere no contexto das pesquisas de cunho qualitativo, uma vez que seu interesse está ligado às relações sociais, as trocas simbólicas entre os sujeitos, ou seja, não é algo meramente quantitativo, mas sim dinâmico.

Além disso, o contexto escolar é pontual quando o assunto é relações e trocas simbólicas, uma vez que ao olharmos para a sala de aula, percebemos que, cada professor que leciona na turma, cada aluno que ali se faz presente, mesmo estando em espaço o qual tende a homogeneizar a tudo e a todos, àquela sala de aula, representa particularidades diversas, já que cada indivíduo

é único e traz consigo as marcas históricas e culturais as quais foram marcando o seu processo formativo enquanto ser humano.

É, pois nesta perspectiva que a etnografia empresta significado e oferece sentido aos estudos em educação, especialmente aqueles que envolvem o cotidiano da sala de aula e seus sujeitos. Uma vez que ela permitirá a interpretação dos sujeitos e suas relações com os espaços que os circundam, levando-nos ao cerne daquilo que nos propomos interpretar (GEERTZ, 1989).

3.2.1 - O estudo de caso do tipo etnográfico

Optamos por um estudo de caso como recurso metodológico, porque partimos para um estudo de um caso particular, descrevendo densamente o fenômeno estudado e baseando-se numa lógica indutiva, além de deixar o fenômeno de forma clara para que o leitor compreenda o caso estudado. Ainda assim, o estudo de caso pode ser entendido como um procedimento onde o objeto de estudo é colocado de forma restrita, sobre o qual se aprofunda determinados aspectos. Este tipo de método pode trazer diversas contribuições para a compreensão de um determinado fenômeno de interesse. Mas o mais importante é que diante de uma pesquisa de campo, os fenômenos ocorrem sem a interferência do pesquisador. Como bem descreve Yin (2005):

> Em estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. (YIN, 2005, p.20)

O estudo de caso vem sendo muito utilizado em diferentes áreas do conhecimento. A origem desse instrumento de pesquisa se deu a partir da Sociologia e Antropologia por volta do século XIX, tendo como um dos principais autores Bronislaw Malinowski. A princípio, seu propósito era realçar

as características e atributos da vida social. Segundo André (2005, p. 14), os estudos de caso em educação aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 60 e 70, mas com um sentido muito estrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Para Sarmento (2011, p. 137), o desenvolvimento dos estudos educacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular está de tal modo ligado ao “estudo de caso”, como recurso metodológico de grande adoção.

Yin (1994), autor este que muito influenciou no desenvolvimento da nossa pesquisa, afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e contexto não são absolutamente evidentes. Para ele, na investigação educacional, as unidades que envolvem os estudos de caso são, geralmente, as organizações escolares ou os alunos ou os professores. No nosso caso, serão os professores, os envolvidos neste estudo.

Portanto, a pesquisa desenvolvida foi baseada na abordagem teórico metodológica de um estudo de caso do tipo etnográfico, considerando a natureza do fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia, mas precisamente do uso de entrevistas, sejam elas estruturadas ou não. Consideramos que seja de fato um estudo de caso do tipo etnográfico, pois constituiu uma adaptação da etnografia, pois esta exige que o pesquisador permaneça no ambiente estudado por um vasto período de tempo, o que não ocorre com o estudo de caso do tipo etnográfico no âmbito educacional que não exige uma longa permanência do pesquisador no campo investigado. A nossa pesquisa se baseou nesta abordagem por entender que se trata de um recorte em diferentes formas de trabalho na EJA para o caso específico do CEJA de Campina Grande. Ao assumir o estudo de caso do tipo etnográfico como uma das ferramentas de pesquisa a concebemos como um caminho teórico-prático possível, dentre outros tantos, porém, as hipóteses, as respostas às perguntas assumiram configurações diferenciadas e a partir da análise dos dados

coletados, os resultados ajudaram a entender os objetivos da pesquisa como um todo.

Vale ressaltar que este trabalho propõe uma reflexão acerca das práticas pedagógicas adequadas à educação de pessoas jovens e adultas executadas pelos professores que estão inseridos neste tipo de modalidade de ensino, relacionando-a sua formação inicial e continuada. Para tal, utilizaremos como instrumento investigativo a pesquisa bibliográfica e documental para embasar nosso trabalho.

3.3– Ética na Pesquisa

Ao elaborar um projeto de pesquisa, devemos levar em consideração que o estudo seja desenvolvido de acordo com os pressupostos éticos de modo a preservar todos os envolvidos, seja pesquisadores e/ou sujeitos, desde o início até a publicação dos resultados, mantendo os acordos estabelecidos no princípio do estudo.

Este estudo está de acordo com os preceitos éticos estabelecidos através da Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional em Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Ao iniciar a pesquisa de campo, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo os procedimentos do estudo bem como o uso dos resultados. Este termo é firmado entre a pesquisadora e os participantes quanto à permissão quanto ao uso de dados para compor os resultados em questão.

Além disso, considera-se que o nome referente aos sujeitos sejam preservados, substituindo-os, além de qualquer outro dado que possa identifica-los de modo que nenhuma associação intencional deva ser inferida.

Quanto aos dados desta pesquisa, estes são destinados apenas ao estudo acadêmico de modo a contribuir para a formação de outros pesquisadores, e melhor informar aos profissionais que atuam em diferentes setores da Educação.

3.4- Lócus e sujeitos da pesquisa

Definido o objeto de pesquisa, buscamos uma escola que se dispusesse a nos ajudar e contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Após a aceitação da direção geral, buscamos traçar estratégias para desenvolver a primeira etapa da pesquisa.

A escola escolhida foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Campina Grande – CEJA. Para melhor entendimento do que são estes centros e de como funcionam, partimos para a contextualização da instituição.

3.4.1- O surgimento do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)

Os CEJA´s surgiram amparados em um dispositivo legal no âmbito das determinações que regem a Educação de uma maneira geral. Tomando por base o Art. 37 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que menciona: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Observamos que o mesmo artigo assegura a estes alunos, uma educação de qualidade visando sanar dificuldades no decorrer da aprendizagem e melhorar as condições de vida e trabalho para estes alunos. No Estado da Paraíba, foram criados, institucionalmente, os Centros de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2005 através da Portaria nº 243 de 17 de fevereiro de 2005 com base no Decreto 13.699 de 25 de julho de 1990. A referida portaria instituía a instalação dos centros de educação em várias regiões do Estado, tais como João Pessoa, Campina Grande, Mari, Patos, Cajazeiras, Guarabira e Catolé do Rocha.

O CEJA foi projetado com esta finalidade, adequar a educação para pessoas que estão fora da faixa etária de frequentar uma escola comum, pessoas que não tem tempo para isto e nem condições financeiras para pagar um supletivo em escolas particulares, e para aqueles que não foram aprovados

em todas as disciplinas do ensino regular e que querem recuperar o tempo perdido.

Nosso foco principal: o CEJA de Campina Grande

Voltando o nosso olhar para um caso particular, àquele que será o nosso foco no desenvolvimento deste estudo, o CEJA de Campina Grande, nos damos conta que mesmo com a criação outorgada pela lei publicada no Diário Oficial do Estado, a efetiva instalação do mesmo na cidade de Campina Grande, exigia a tomada de decisões, o que foi feito mediante a mobilização de quadros de pessoal remanescente dentro dos próprios setores administrativos da 3ª Gerência Regional de Ensino. No intervalo de tempo situado entre a criação dos centros, pelo então governador do Estado Cássio Cunha Lima, e a efetiva instalação do mesmo na cidade de Campina Grande, houveram mobilizações protagonizadas por professores que estavam exercendo funções administrativas e gostariam de retornar ao contexto de sala de aula, sendo então o referido centro apontado como uma alternativa viável.

Até o ano de 2015, o CEJA de Campina Grande funcionava em um prédio locado, situado no bairro de Santo Antônio, e que contava com 5 salas de aulas, sala de informática equipada, refeitório, sala de professores, biblioteca, além de uma localização privilegiada e de fácil acesso a várias linhas de ônibus e próximo do centro da cidade. Sua localização estratégica facilitava o acesso de várias cidades das quais provém parte de sua clientela.

No quadro de professores conta com a presença de vários profissionais com titulação de especialista, mestres e doutor. Outro dado animador, que mostra o quanto foi válido esta ação e os resultados encontrados, tem sido o desempenho dos alunos em exames oficiais, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e em concursos e vestibulares da rede pública e privada.

A clientela atendida pelo CEJA era em grande número proveniente de cidades circunvizinhas ao município de Campina Grande, o que se mostra também como um desafio pelas mudanças constantes de localização e de

acessibilidade dos mesmos. Outro aspecto relevante era o atendimento às pessoas com necessidades especiais, uma vez que a escola possuia entre seus alunos pessoas que requerem esta atenção, alguns deles vindo de outras cidades, tais como cadeirantes, pessoas com dificuldades visuais, auditivas, psicológicas, dentre outras. E todos eram atendidos por uma equipe de professores e técnicos que diante de suas limitações oferecerem suporte para o estudante, na modalidade semipresencial.

O semipresencial

A modalidade semipresencial oferece grande benefício ao aluno, uma vez que muitos trabalham em horários diversificados, possuem índices de aprendizagens variados, dificuldades ou facilidades em determinadas áreas do conhecimento e todas essas variáveis são trabalhadas pelos professores através de uma atenção diferenciada a cada aluno. É um trabalho de muito êxito que exige muito dos professores, uma vez que os mesmos precisam individualizar a sua ação educativa em função das demandas de cada educando e a partir daí estabelecer parâmetros de avaliação e de promoção, objetivando a aquisição das competências estabelecidas pelo sistema nacional de educação.

O ensino semipresencial consiste em uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde os alunos se encontram periodicamente com professores individualmente ou em grupos, para dar explicações ou resolver dúvidas, com momentos de estudo individual orientados por módulos instrucionais ou livros didáticos. Nessa modalidade também se enquadram o chamado tele-ensino, que se vale de instrumentos audiovisuais e meios disponibilizados através do uso da Internet, sendo esse um desafio também a ser encarado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos, motivo este que despertou recentemente na comunidade escolar a necessidade de engajamento de projetos com esta finalidade, sendo a presente proposta um desses esforços iniciais.

As metodologias semipresenciais são interpretadas a partir do pensamento de vários autores importantes da literatura sobre educação de maneira geral (Larrossa, 1999; Saviani, 2002), como uma alternativa para adequar o ensino às condições de vida dos educandos, muitos deles trabalhadores, pais de família e donas de casa, oferecendo maior flexibilidade na freqüência às aulas. Além disso se trata de uma modalidade capaz de reduzir custos, uma vez que a necessidade reduzida de professores, consegue dar conta de um número elevado de estudantes.

Segundo Arroyo (2005), a modalidade semipresencial deve privilegiar dois momentos na ação educativa: um de caráter individual, onde o professor presta assistência a partir das dificuldades pontuais do educando e outro momento chamado coletivo, onde os mesmos precisam se engajar em ações e projetos específicos de cada disciplina. Outra finalidade desta ação é no sentido apontado pelo grande mentor e colaborador da educação de jovens e adultos no Brasil, o educador Paulo Freire. Segundo ele, a educação precisa ser utilizada no sentido de fortalecimento dos processos democráticos e de cidadania à medida que essa ação se consolida como uma ação coletiva e não apenas centrada na figura do professor.

> A experiência educativa calcada no silêncio, centrada na atividade do professor, pouco pode contribuir para o desenvolvimento de uma democracia autêntica. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 2005, p. 103)

Acredita-se que ao desenvolver ações que possam convergir para a consolidação de uma proposta coletiva de atuação da escola, esta se transforme em um espaço capaz de provocar debates e atitudes que elevem a capacidade dos sujeitos de manifestarem as suas posturas e convicções, modo este de se fazer sujeito também das próprias lutas e da tão sonhada autonomia, sendo este o objetivo maior de um processo educativo: ser um instrumento pelo qual o sujeito se singulariza no seu contexto cultural e nele se (re)conhece.

Questões politicas versus CEJA: será o fim?

A Educação de Jovens e Adultos vem a cada ano sofrendo com o descaso do poder público. Não há uma política voltada para esta modalidade especificamente, que traga benefícios aos alunos, apenas disponibilizam sem qualquer incentivo ou planejamento. Temos observado que os alunos buscam tal modalidade de ensino não só por querer superar o tempo perdido, mas por não identificar-se com o modelo de escola que temos bem como com as formas de avaliação desenvolvidas na sala de aula. Acreditamos que o número crescente de alunos aderindo à EJA dar-se por sua identificação com a proposta de ensino, aumentando a responsabilidade da equipe do CEJA ao passo que respalda cada vez mais o trabalho desenvolvido pelos professores.

Em 14 de julho de 2015, um decreto de número 36.033, publicado no diário oficial no dia seguinte, pelo então governador do Estado da Paraíba, o Exmo. Sr. Ricardo Vieira Coutinho, veio a desmontar toda a estrutura e equipe deste centro, pois estava assim, declarado o fim dos CEJA´s em todo o Estado. No mesmo decreto, ele cria o Programa Paraíba-TEC, destinados às ações de Qualificação Profissional de Nível Técnico e Cursos de Qualificação de Formação Inicial e Continuada, conforme o recorte abaixo:

> Art. 1º Fica criado, no âmbito da rede estadual de Educação do Estado da Paraíba, o Programa PARAÍBA–TEC, destinado às ações de Qualificação Profissional de Nível Técnico e Cursos de Qualificação de Formação Inicial e Continuada.
>
> **§ 1º** O Programa de que trata o *caput* tem por finalidade a integração dos programas de gestão e execução das ações de qualificação profissional em todos os níveis e modalidades do Governo Federal e Estadual, especialmente os Programas Nacionais vinculados à Educação, tais como:
>
> I - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011;
>
> II - da REDE e-TEC Brasil, criado pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011;
>
> III - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA -, criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006;

> IV - Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC - nº 125, de 13 de fevereiro de 2014.
>
> **§ 2º** No âmbito do PARAÍBA-TEC, fica implantado o EJATEC-PB nas escolas da rede estadual, a partir da base legal do PROEJA, com diretrizes próprias e finalidade de elevação da escolaridade dos Jovens e Adultos articulada com a educação profissional, em substituição aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Diário Oficial, 15 de julho de 2015, p. 01).

A Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional Técnica (EJATEC) trata-se de uma nova modalidade de ensino, agora EJA presencial, para ser desenvolvido a partir de janeiro de 2016. Com isso, muitos dos professores e alunos tiveram que deixar esta unidade escolar e adentrar a novas instituições de ensino. Com a criação do EJATEC, continuou a peregrinação por um ambiente favorável e adequado a nova realidade. A princípio, foi transferido para um prédio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Hortêncio de Souza Ribeiro – Premen, no bairro do Catolé, o que tornou ainda mais difícil o acesso dos alunos a instituição. Em meados de 2017, o EJATEC passou a funcionar no prédio da 3ª Regional de Ensino de Campina Grande, no bairro das Malvinas, permanecendo até os dias atuais.

A queda do EJATEC: retomada do semipresencial.

O EJATEC se configura como uma modalidade de ensino presencial voltada para a educação de jovens e adultos, com o intuito de unir a uma educação técnica. De acordo com o que conseguimos levantar de informações dos próprios professores ligados a esta instituição, o EJATEC não foi implantado como de fato havia sido proposto no decreto acima citado, com a formação básica e técnica ao mesmo tempo. O EJATEC só começa a funcionar em março de 2016 com a seguinte configuração:

Quadro 1: Ilustrativo sobre a divisão do EJATEC em disciplinas.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Linguagens e suas tecnologias	Ciências Humanas e suas tecnologias	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Matemática e suas tecnologias	Cursos técnicos profissionalizantes

Fonte: ALVES, C.D.N. Análise de dados de pesquisa, 2017.

Cada dia da semana haveria aula de áreas de conhecimento específica, conforme quadro acima. Em julho de 2017, foi ofertado pela primeira vez o curso técnico profissionalizante, de Mídias Digitais, causando pouco interesse pelos alunos, o que acabou não acontecendo. O ano de 2017 terminou apenas com três turmas de ensino médio, somando pouco mais de 20 alunos.

Em 2018, devido à perda de alunos frequentes, o EJATEC passa por uma nova reorganização, e volta a funcionar como era desde o princípio, com modalidade EJA semipresencial. Contudo, após diversas mudanças no status da escola, tivemos que adaptar nossa pesquisa, mas sem perder o foco principal, a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino, a EJA.

3.4.2- Os Sujeitos da pesquisa

Após definir o lócus da pesquisa, partimos para a escolha dos sujeitos colaboradores da pesquisa. A princípio, levantamos todos os docentes lotados na escola, em seguida, elencamos um (01) professor de cada disciplina para participar da nossa pesquisa, ou seja, um (01) professor de Língua Portuguesa, um (01) de Matemática, um (01) de Inglês, um (01) de Artes, um (01) de Química, um (01) de Física, um (01) de Biologia, um (01) de Geografia, um (01) de História, um (01) de Filosofia, um (01) de Sociologia. Totalizando 12 professores envolvidos nesta pesquisa, conforme quadro ilustrativo abaixo. Além disso, os professores selecionados deveriam está lecionando entre as turmas do 1º ao 3º anos do ensino médio.

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos.

Professor	Formação Inicial	Disciplina que leciona	Pós-Graduação em EJA	Tempo de serviço (anos)	Tempo na EJA (anos)
Professor 1	Letras/Português	Língua Portuguesa	Não	7	4
Professor 2	Letras/Inglês	Língua Inglesa	Não	12	6
Professor 3	História	Artes	Não	5	4
Professor 4	Matemática	Matemática	Não	12	7
Professor 5	Física	Física	Não	9	6
Professor 6	Química	Química	Não	12	8
Professor 7	Biologia	Biologia	Não	10	7
Professor 8	História	História	Não	1,5	1
Professor 9	Geografia	Geografia	Não	13	8
Professor 10	Ciências Sociais	Sociologia	Não	8	8
Professor 11	Filosofia	Filosofia	Não	12	8
Professor 12	Educação Física	Educação Física	Não	7	6

Fonte: ALVES, C.D.N. Análise de dados de pesquisa, 2017.

O quadro acima apresenta o início do processo de análise de dados ao caracterizarmos os participantes da pesquisa.

3.5 - Instrumentos de pesquisa e análise dos dados

Conforme mencionado anteriormente, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando métodos etnográficos aliados ao estudo de caso. Inicialmente, nosso estudo partiu da formulação do projeto de pesquisa proposto ainda na seleção do mestrado neste programa, em 2015, o qual

passou por várias reformulações a fim de adequar as normas do programa e atingir o objetivo da própria pesquisa.

É bem verdade que com a publicação do decreto que extinguiu os CEJA´s, tentamos buscar alternativas para a solução deste impasse, visitamos outra instituição que poderia ser adequada a nossa pesquisa. Porém, verificamos que poderia continuar a desenvolver nosso estudo nesta instituição, de modo que mudou de nomenclatura, de CEJA para EJATEC, mas nosso foco permaneceu, pois não se trata de um estudo voltado para o aluno, e sim, para o professor. E assim, continuamos nossa pesquisa.

Com a escolha dos professores colaboradores, partimos para uma conversa sobre a metodologia, os instrumentos e aspectos éticos que serão utilizados para o desenrolar da pesquisa. Nesta ocasião, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da aplicação do primeiro questionário, que nos deu embasamento para a entrevista, realizado a posteriori e que nos permitiu fazer um levantamento do perfil daqueles que serão nosso objeto de pesquisa. Sendo assim, foi utilizado como instrumentos de pesquisa a entrevista a aplicação de questionários.

A princípio, procuramos analisar a grade curricular dos cursos de licenciatura, com o intuito de investigar se algum deles oferecem alguma disciplina que contemple a EJA e que dê subsídio para o educador trabalhar de forma adequada e específica para o público alvo em questão.

Desse modo, selecionamos os cursos a partir dos sujeitos que deram origem a este trabalho, ou seja, a partir dos professores que trabalham na escola acima citada. Sendo assim, temos:

Quadro 3: Currículo acadêmico.

PROFESSOR	CURSO	UNIVERSIDADE	ANO DE CONCLUSÃO
Professor 1	Letras	UEPB	2010
Professor 2	Letras/Inglês	UEPB	2005

Professor 3	História	UEPB	2012
Professor 4	Matemática	UEPB	2005
Professor 5	Física	UFCG	2008
Professor 6	Química	UFCG	2005
Professor 7	Biologia	UVA	2007
Professor 8	História	UFCG	2016
Professor 9	Geografia	UEPB	2004
Professor 10	Ciências Sociais	UFCG	2009
Professor 11	Filosofia	UEPB	2005
Professor 12	Educação Física	UEPB	2010

Fonte: ALVES, C.D.N. Análise de dados de pesquisa, 2017.

Iniciamos nossa pesquisa com a aplicação de um formulário online, através do Google Formulários, criado para facilitar a análise dos dados referentes ao levantamento de perfil dos sujeitos participantes. Este formulário esteve disponível para que os professores respondessem algumas questões que, posteriormente, serviu de base para as entrevistas. Esta ferramenta nos permitiu fazer a coleta de dados de forma rápida, personalizada e organizada, mostrando resultados em tempo real. O que tornou ágil nossa busca por respostas.

Foram entrevistados por meio de questionário, 12 (doze) profissionais docentes que atuam no Ensino Médio da escola investigada, situada em Campina Grande, interior da Paraíba. Além disso, são professores das disciplinas que constituem a base curricular comum, e o critério para selecionar os docentes foram somente, os que atuam na educação de jovens e adultos.

A próxima fase da pesquisa segue com a análise dos currículos dos cursos dos referidos professores, citados no quadro acima, para saber se possuem alguma disciplina que auxiliem o educador em seu desempenho na sala de aula da EJA. Portanto, após esta análise, teremos resposta quanto à adequação da formação versus sua prática, como as instituições se importam com o currículo que auxilie ou que deem referência à Educação de Jovens e

Adultos diante dos currículos que serão analisados, revelando, pois, se as instituições também se interessam na formação adequada de seus alunos, futuros professores, para atuar na EJA, de forma que adequem sua prática pedagógica, conteúdos e avaliações à realidade do aluno em questão.

O fato é que este alunado tem se beneficiado pela EJA, uma vez que muitos trabalham em horários diversificados, possuem índices de aprendizagem variados, dificuldades ou facilidades em determinadas áreas do conhecimento e ainda, aqueles que querem concluir seus estudos e recuperar o tempo que havia perdido se ausentando da sala de aula na idade certa, seja por quaisquer motivos.

Durante a pesquisa de campo, os dados coletados foram analisados e passaram por confrontos frente à revisão bibliográfica realizada.

Após esta primeira fase, partimos para a aplicação de questionário e realização de entrevistas. Tanto o questionário quanto as entrevistas, seguem do tipo semiestruturada, porém os participantes puderam falar livremente sobre assuntos que sejam pertinentes ao objetivo deste trabalho. O roteiro do questionário inicial, foi dividido em 2 partes: a primeira trata de assuntos referente a sua formação inicial e a segunda, de sua prática pedagógica contendo em média 10 questões cada uma. Já o roteiro de entrevista é formado por questões abertas para que eles discorram sobre o processo de formação e prática buscando esclarecer alguns aspectos relativos à adequação da formação inicial e sua prática pedagógica na EJA.

De uma forma complementar, buscamos também analisar a grade curricular dos cursos dos professores participantes desta pesquisa com o intuito de demonstrar as disciplinas pedagógicas que compõem a carga horária das licenciaturas em questão, em busca de alguma disciplina que contemple aspectos relacionados à prática docente na EJA.

Quadro 4: Relação dos professores contendo cursos, disciplinas pedagógicas e suas respectivas cargas horárias.

PROFESSOR	CURSO	UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	CARGA HORÁRIA
Professor 1	Letras/Português	UEPB	Prática Pedagógica I	80h
			Prática Pedagógica II	80h
			Estágio Supervisionado I	120h
			Estágio Supervisionado II	120h
			Estágio Supervisionado III	120h
			Estágio Supervisionado IV	120h
Professor 2	Letras/Inglês	UEPB	Prática Pedagógica I	80h
			Prática Pedagógica II	80h
			Estágio Supervisionado I	120h
			Estágio Supervisionado II	120h
			Estágio Supervisionado III	120h
			Estágio Supervisionado IV	100h
Professor 3	História	UEPB	Prática Pedagógica I	80h
			Prática Pedagógica II	80h
			Prática Pedagógica III	80h
			Prática Pedagógica IV	160h
			O processo didático: Planejamento e avaliação	80h
			Estágio Supervisionado I	240h
			Estágio Supervisionado II	240h
Professor 4	Matemática	UEPB	Prática Pedagógica no Ensino de Matemática I	30h
			Prática Pedagógica no	30h

			Ensino de Matemática II	
			Prática Pedagógica no Ensino de Matemática III	30h
			Prática Pedagógica no Ensino de Matemática IV	60h
			Processo didático, planejamento e avaliação.	60h
			Organização do Trabalho na Escola e o Currículo	60h
			Prática do Ensino da Física na Educação Básica	60h
			Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	60h
			Estágio Supervisionado I	105h
			Estágio Supervisionado II	105h
			Estágio Supervisionado III	105h
			Estágio Supervisionado IV	105h
Professor 5	Física	UFCG	Instrumentação ao Ensino da Física A	60h
			Instrumentação ao Ensino da Física B	60h
			Metodologia e Prática do Ensino da Física	120h
			Estágio Supervisionado ao Ensino da Física I	120h
			Estágio Supervisionado ao Ensino da Física II	135h
			Estágio Supervisionado ao Ensino da Física III	150h
			Didática	60h

Professor 6	Química	UFCG	Química experimental para a Educação Básica	30h
			Didática	60h
			Prática de Ensino de Química I	45h
			Prática de Ensino de Química II	45h
			Metodologia do Ensino de Química	30h
			Estágio Curricular Supervisionado em Química I	135h
			Estágio Curricular Supervisionado em Química II	105h
			Estágio Curricular Supervisionado em Química III	165h
Professor 7	Biologia	UVA	Prática de Ensino em Ciências e Biologia	105h
			Didática e Metodologia do Ensino	90h
			Prática de Ensino I: currículo, saberes e ação docente	105h
			Prática de Ensino II: Vivência em Biologia I	105h
			Prática de Ensino III: Vivência em Biologia II	105h
			Estágio de Supervisionado I	105h
			Estágio de Supervisionado II	105h
			Metodologia do Ensino da Biologia	60h
			Estrutura e Fundamento da Educação Básica	90h
Professor 8	História	UFCG	Teoria do Ensino da História	60h
			Didática	60h
			Metodologia do Ensino	75h

			da História	
			Estágio Supervisionado I	90h
			Estágio Supervisionado II	120h
			Estágio Supervisionado III	90h
			Estágio Supervisionado IV	105h
Professor 9	Geografia	UEPB	Prática Pedagógica em Geografia I	80h
			Prática Pedagógica em Geografia II	80h
			Organização do Trabalho na Escola e Currículo	80h
			Estágio Supervisionado em Geografia I	120h
			Estágio Supervisionado em Geografia II	120h
			Estágio Supervisionado em Geografia III	120h
			Estágio Supervisionado em Geografia IV	120h
			Processo Didático, Planejamento e Avaliação	80h
Professor 10	Ciências Sociais	UFCG	Avaliação dos Processos Educacionais	60h
			Currículo e Escola	60h
			Didática	60h
			Estágio Curricular Supervisionado I	195h
			Estágio Curricular Supervisionado II	210h
			Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais I	60h

			Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais II	60h
			Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais III	60h
			Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais IV	60h
			Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais V	60h
Professor 11	Filosofia	UEPB	Prática Pedagógica em Filosofia I	80h
			Prática Pedagógica em Filosofia II	80h
			Prática Pedagógica em Filosofia III	120h
			Prática Pedagógica em Filosofia IV	280h
			Organização do Trabalho na Escola e Currículo	80h
			Processo didático: Planejamento e avaliação	80h
			Estágio Supervisionado I	240h
			Estágio Supervisionado II	200h
Professor 12	Educação Física	UEPB	Processo didático: Planejamento e avaliação	80h
			Prática Pedagógica em Educação Física I	30h
			Prática Pedagógica em Educação Física II	30h
			Estágio Supervisionado I	105h
			Estágio Supervisionado II	105h

			Estágio Supervisionado III	105h
			Educação Física para grupos especiais	60h

Fonte: ALVES, C.D.N. Análise de dados de pesquisa, 2017.

Diante da análise curricular dos cursos de licenciatura dos participantes desta pesquisa, foi possível perceber que não há nenhuma disciplina que contemple a EJA especificamente, em alguns casos há disciplinas que contemplam a prática no ensino na Educação Básica, mas efetivamente na EJA, não consta nos currículos dos cursos.

Em contraposição, o curso de Pedagogia da UEPB contempla a EJA com uma atividade eletiva, não obrigatória, mas para aprofundamento e com as seguintes disciplinas: História da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos, Legislação e Financiamento da EJA; Alfabetização e Letramento na EJA; Metodologias no ensino da EJA. Cada disciplina possui carga horária de 80h. Estas servem para nortear os alunos que queiram atuar nesta modalidade de ensino, entretanto, para a nossa pesquisa foram considerados apenas as disciplinas curriculares do Ensino Médio, no qual a Pedagogia não está inserida. Lembrando que o curso de Pedagogia é voltado para a Educação Fundamental I, ao ensino de 1º ao 5º ano.

Sendo assim, nenhum outro curso ao qual analisamos nesta pesquisa faz menção a tal modalidade de ensino. Isso mostra quão desprezada é esta modalidade, e acaba que ao adentrar a sala de aula da EJA, o docente passa por diversos desafios como: reconhecer quem são seus alunos, de onde vem, o que querem para o futuro, o porquê de terem abandonado seus estudos, e etc. O fato é que temos que reconhecer que nossos alunos são pessoas, em sua grande maioria, de baixo poder econômico, oriundos de zona rural ou da periferia urbana, sujeitos repetentes ou expulsos diversas vezes da escola e muitas, muitas mulheres de meia idade, com filhos crescidos, que pouco ou nunca tiveram acesso à escola. Ainda temos alunos portadores de necessidades especiais que não obtiveram sucesso na escola regular, enfim, uma gama de excluídos de toda sorte.

Comerlato (2015) traz em seu artigo para nos explicar sobre os sujeitos que frequentam a EJA:

> Fantasticamente, estes jovens e adultos não são somente carentes de tudo. Eles são também trabalhadores ou aspirantes a tal, são também portadores de uma linguagem própria (que muitas vezes nós chamamos de errada) que expressa a sua realidade social ou de seu grupo, visões de mundo, leituras acerca da realidade, sonhos e aspirações, desejos e faltas... Estes jovens e adultos são portadores de culturas: cultura do meio rural, da periferia, da vila, da origem afro, alemã, de certa religião, etc. Estes jovens e adultos são pais, mães, esposos, esposas, namorados e namoradas, filhos e filhas. Eles educam, cuidam de si, cuidam de outros, eles tem múltiplos saberes. Eles, principalmente, aprenderam a sobreviver num mundo regido pelo valor da escrita, em que a escolarização vale a possibilidade de obter empregos e ascender socialmente: permite preencher fichas, ler documentos, usar a escrita como forma de perpetuar a memória, de obter informações, de comunicar-se à distância (Comerlato, 2015, p. 1-2).

Isto é certo, na EJA nos deparamos com sujeitos multifacetados, e nós não estamos preparados para enfrentar tamanho desafio, pois a nossa formação pouco contribui para desenvolver nossa prática docente em sala de aula, principalmente nesta modalidade de ensino. Diante da pesquisa nos deparamos com o currículo do curso de Pedagogia da UEPB, que possui uma disciplina que contempla a Educação de Jovens e Adultos especificamente. Esta disciplina tem muito a engrandecer o currículo e a experiência nesta modalidade de ensino. Conforme a RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/068/2015, os Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia se constituem em Componentes Básicos Específicos Obrigatórios, de natureza orientada, e devem acontecer, preferencialmente, nas Unidades Escolares das Redes Públicas Oficiais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância; e Educação Escolar Quilombola, bem como em espaços não escolares, que ofereçam atividades educacionais. Em se tratando da ementa da disciplina de Educação de Jovens e Adultos encontramos: Estudos e Pesquisas que envolvam os seguintes temas: Políticas Educacionais e Formação Docente em EJA, A EJA como direito público e

subjetivo do cidadão e dever do Estado, Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da EJA e o alargamento do seu campo conceitual, Alfabetização e letramento em EJA, EJA e Movimentos Sociais, Educação Popular e Paulo Freire, Currículo e EJA, Educação do Campo, Envelhecimento Humano, Materiais didáticos para a EJA, Estudo teórico-prático sobre as questões didático-metodológicas da EJA, numa concepção crítica e interdisciplinar, Os processos de investigação, planejamento, intervenção e avaliação da ação docente na EJA.

3.6 - Resultados e discussões

Partimos para a análise dos dados coletados a partir dos formulários e entrevistas aplicados com os professores colaboradores desta pesquisa, com o intuito de afrontar os dados e saber se de alguma forma a sua formação, seja inicial ou continuada, auxiliaram em sua prática pedagógica.

A análise desse material nos permitiu captar não somente os processos de formação docente, mas a sua interação entre educador e educando, no seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa provocou em nós, uma reflexão a respeito da formação docente numa perspectiva de dar voz a estes sujeitos colaboradores e analisar também a nossa prática pedagógica enquanto docente atuante na EJA.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de perfil a partir de um formulário online através do Google Formulários, como mencionado anteriormente. Este formulário nos permitiu ordenar melhor as questões norteadoras das entrevistas aplicadas a posteriori. Quanto ao questionário aplicado aos professores colaboradores, este nos permitiu criar categorias que foram analisadas a partir da recorrência de palavras por eles citadas.

As categorias analisadas partiram das seguintes questões norteadoras:

Quadro 5: Categorização a partir das questões norteadoras.

Perguntas norteadoras:	Categorias
• Como você descreve sua atuação como professor da EJA? • Você teve alguma formação para trabalhar com a EJA? • Como as políticas educacionais voltadas para EJA preocupam-se com a formação do professor para essa modalidade de ensino (EJA)?	**Formação Docente**
• Considero minha formação inicial condizente para trabalhar com a EJA?	**Formação Inicial**
• Sinto necessidade de uma formação continuada para atuar nesta modalidade de ensino (EJA)? • Frente aos desafios e as necessidades presentes na sua prática como professor da EJA, qual a proposta de formação continuada que considero mais adequada para propiciar uma formação mais condizente com a realidade?	**Formação Continuada**
• Diante do seu dia a dia, em sala de aula, quais as facilidades e dificuldades para desenvolver seu trabalho na EJA? • Me sinto preparado para trabalhar na EJA?	**EJA**

Fonte: ALVES, C.D.N. Análise de dados de pesquisa, 2018.

Analisando as respostas dadas pelos colaboradores, percebemos que no tocante a categoria Formação Docente, na questão sobre a atuação na EJA, todos os colaboradores responderam que procuram fazer o melhor que podem por seus alunos, como bem descrevem:

> *"Faço o melhor que eu posso dentro das condições que me são oferecidas"* (Professor 8)

> *"Descrevo como comprometida com o currículo"* (Professor 1)

> *"Como professor procuro passar um conteúdo reflexivo, atuando sempre em busca da participação dos alunos respeitando um conhecimento crítico"* (Professor 3)

Entretanto, no que se refere formação inicial, não houve quaisquer recurso que orientasse tais professores a um trabalho com a EJA de forma efetiva e satisfatória. Conforme relatos:

> *"Tive que sozinho buscar conhecimentos através de livros, o que me causou gastos..."* (Professor 8)

> *"A formação inicial não é condizente para trabalhar na EJA. É necessário um aperfeiçoamento como suporte para esse serviço educacional."* (Professor 2)

As falas revelam o quanto esses professores se empenharam na busca de conhecimento para melhorar seu desempenho em sala de aula, pois a formação inicial pouco influenciou na sua prática pedagógica nesta modalidade de ensino.

Quanto à formação específica para trabalhar na EJA, ainda sobre a categoria Formação Docente, dentre os professores colaboradores, apenas dois citaram que buscaram cursos de capacitação, porém apenas um docente é especialista em PROEJA, pela Universidade Federal da Paraíba. Os demais não tiveram nenhuma formação. O Professor 2 relata que esta especialização muito contribuiu para o seu desempenho docente na EJA. Porém, se houvesse incentivos do Estado, todos os professores da EJA fariam tal especialização, fazendo uma grande diferença na qualificação profissional e na prática docente, relata. Neste viés, referente às políticas educacionais voltadas para EJA, houve mais alguns relatos que afirmam que o Estado não se preocupa com a EJA, a ponto de não ter incentivos para a formação adequada, tanto para docentes como para os discentes:

> *"Não vejo preocupação relevante, pois se houvesse, o Governo do Estado da Paraíba, dentre outros, não teria implantado o*

> *sistema de ciclos, fato que desnorteou muitos discentes e docentes, este é apenas um exemplo de descaso com o alunado e sua formação."* (Professor 1)
>
> *"Eu creio que não exista uma preocupação com a formação para o ensino na EJA, posto que a maioria dos professores não possuem essa formação, a PROEJA.".* (Professor 2)
>
> *"Não vejo contribuição do Estado, o ensino é precário e o problema é que o professor tem que se 'virar' para proporcionar uma boa aula"* (Professor 10)

Assim como a literatura que reafirma que há uma necessidade de mudanças nos currículos acadêmicos, nos processos de formação inicial e continuada de professores, em nossa pesquisa, visualizamos a real necessidade dessa qualificação no dia a dia dos educadores de EJA, pois ao analisar as falas dos nossos colaboradores da pesquisa, verificamos essa ambição por parte da maioria dos envolvidos, pois:

> *"Sentimos necessidade de uma formação adequada, porque na EJA, ao meu ver, são muitos os desafios a serem vencidos diariamente, e não é fácil lidar com as desigualdades sociais, culturais, de conhecimentos, de idade, em uma única turma."* (Professor 11)
>
> *"Sinto a necessidade de formação continuada para inovar as práticas ferais de ensino em qualquer nível de ensino na EJA".* (Professor 1)
>
> *"Sim, uma formação adequada a EJA, nos ajudaria muito."* (Professor 3)

Nas questões norteadoras que geraram a categoria Formação Continuada, nossos professores colaboradores abordaram em suas respostas a importância de uma formação continuada, principalmente para:

> *"... inovar a práticas gerais de ensino em qualquer nível de ensino da EJA, pois a formação continuada acrescenta-nos informação e diversidade para a prática docente".* (Professor7)

> *"Percebo a necessidade de formação continuada na âmbito da sensibilização dos docentes de ver o aluno da EJA como um individuo que deseja algo mais além do conteúdo, que precisa ser preparado para necessidades mais amplas".* (Professor 1)

A maioria dos professores colaboradores sente a necessidade de uma formação continuada para atuar na Educação de Jovens e Adultos, visto que grande parte deles não recebeu nenhuma formação na graduação para trabalhar nesta modalidade de ensino.

A questão sobre as facilidades e dificuldades no trabalho com a EJA, em relação a está preparado para atuar nesta modalidade, verificamos que apesar de muitos relatarem como dificuldade a estrutura escolar e evasão, há relatos sobre como é gratificante o trabalho com a EJA, tipo:

> *"a principal facilidade é ter alunos maduros que constroem com o professor o saber, o conhecimento e conseguem interagir com todo o processo de ensino-aprendizagem"* (Professor 1).

Isso mostra que apesar das dificuldades encontradas, o trabalho na EJA é desenvolvido de forma satisfatória, tanto para o aluno como para o professor.

Entretanto, no que se refere à dificuldade, especificamente, nossa pesquisa confirma a precária formação ofertada nos cursos de licenciaturas, pois nas Instituições de Ensino Superior aqui analisadas, ainda predominam, como bem cita Arroyo (2006), o caráter universalista e generalista de formação de professores. Dos 12 docentes que participaram desta pesquisa, 12 afirmaram não ter recebido uma formação inicial adequada para trabalhar na EJA. Diante disto, as falas mais recorrentes foram:

> *“Quando fazemos graduação, não existem disciplinas que preparam o professor para trabalhar com a EJA.”* (Professor 4)
>
> *“Na minha formação, não tive oportunidade de atuar na EJA.”* (Professor 6)
>
> *“Infelizmente, ainda hoje, não estão sendo preparados professores adequadamente para essa função e ele sozinho busca chegar aos seus objetivos.”* (Professor 7)

Alguns professores ressaltaram que aprenderam a atuar na EJA somente na prática, no exercício da profissão:

> *“Não fui preparada para a grande diversidade de uma turma de EJA, a gente aprende de acordo com as necessidades.”* (Professor 8)
>
> *“A formação acontece todos os dias, na sala de aula, pois na graduação, não tive nenhuma formação.”* (Professor 10)

Por meio das falas dos educadores colaboradores, percebemos a complexidade que envolve o trabalho pedagógico com os alunos na EJA, o docente se depara com uma diversidade na qual não foi preparado para atuar. Diante das dificuldades expressas por eles em suas respostas, ficou explícito que essa modalidade não é contemplada nas licenciaturas.

Embora devemos considerar o que menciona Iza (2014) quando afirma que na profissão docente, a construção da identidade do professor perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, continuando em formação permanente. Nesse caso, concordamos com a autora no que se refere à formação da identidade docente, que deve ser dinâmica e tem relação direta com o meio ao qual está inserido. Pois a identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Tal identidade profissional, para Iza

(2014) se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições. Segundo Tardif e Raymond (2000), as histórias que constituem as identidades docentes passam pelas histórias das pessoas, sua cultura, suas origens, os grupos de que fazem parte, os espaços que ocupam.

Todavia, acreditamos que com a lacuna em sua formação inicial, inicia-se o processo do “aprender fazendo”, aprender com e na prática, se não houver uma formação anterior, constitui-se apenas em um “puro treinamento técnico” como afirma Freire (2003), podendo causar sérios danos à prática pedagógica, e isso deve está ocorrendo na EJA nos dias atuais.

A formação docente é aqui entendida como um processo contínuo, diversificado e inacabado, pois o educador precisa estar em formação constante, para melhor desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula.

De acordo com a teoria de Freire, há uma necessidade da presença de educadores capacitados para compreenderem todas as especificidades que cercam este campo pedagógico. Esta teoria abriu caminhos para uma discussão a respeito da pedagogia do diálogo e do respeito ás identidades dos alunos e para a formação docente. Nesse sentido, os cursos de formação de professores devem promover uma educação que ultrapasse a instrumentalização técnica e possibilite avançar na busca de uma educação mais justa e menos discriminatória, que respeite a diversidade e a identidade cultural de seus alunos.

Sendo assim, é preciso destacar que os cursos de formação docente devem possibilitar ao futuro educador, a compreensão de que as questões de que envolvem a EJA ultrapassem o âmbito educacional, exigindo uma percepção ampliada das questões de poder e hegemonia que discriminam culturas e reforçam as desigualdades existentes. Ao mesmo tempo seria importante que essas formações incentivassem os educadores a perceberem seu papel de modo crítico, reflexivo e transformador, de forma a valorizar diversas culturas, reconhecendo nelas, fontes para o seu fazer pedagógico.

Pelos resultados dos dados analisados observamos que seja possível seguir no processo de formação docente com a possibilidade de compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as culturas, as questões que envolvem classe, gênero, etnia, saber e linguagem de seus alunos. A partir disso, teremos enfim, uma formação adequada à realidade das pessoas jovens e adultas que frequentam a EJA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir sobre a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, buscando reconhecer a especificidade desta modalidade de ensino e questionando a importância da formação do educador frente aos desafios da EJA.

Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas nesta área, é importante que o debate em torno da formação de professores deva permanecer no foco das discussões, tendo em vista as lacunas ainda presentes nos dias atuais.

Como já mencionamos anteriormente, a formação de educadores para atuar neste segmento não é o único problema presente na EJA. Outras questões contribuíram para a precariedade desta modalidade de ensino, como questões políticas, econômicas e sociais, além da própria formação dos professores atuantes nesta modalidade. Contudo, neste estudo, elencamos a formação de professores como sendo um objeto possível de estudo, no qual tentaremos mostrar a importância da formação no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula.

As reflexões que fizemos ao longo deste trabalho nos levam a conclusão que, quanto mais qualificado for o educador, ou seja, que tenha uma formação que alinhe teoria e prática, melhor será a sua ação na sala de aula e, por conseguinte, terá maior facilidade em se sobressair aos desafios da mesma. Por isso, defendemos que o pontapé inicial deve partir da formação docente, pois os educadores são o elo de ligação entre a escola e o aluno, entre teoria e prática, entre saber e ensinar. Destaque para programas como o PIBID e o RP nesse processo de aproximação entre a escola e as IES.

Não se pode negar que a formação docente, voltada ao público EJA, seria de grande valia para a melhoria da qualidade da educação dos alunos, tendo em vista que esses possuem um conhecimento significativo de vida que deve ser levado em conta diante do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, acreditamos que se houvesse um pouco mais de incentivo e

formação adequada para estes profissionais da educação que querem lecionar ou que já lidam diretamente com a Educação de Jovens e Adultos, possivelmente, teríamos um melhor resultado condizente com a realidade desse campo de atuação tão vasto.

Portanto, a nossa pesquisa partiu da análise da formação inicial e continuada dos professores, com o intuito de averiguar a adequação da formação com a prática pedagógica na EJA. Diante disso, o estudo teve como objetivo geral analisar o campo da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos, relacionando sua formação inicial e continuada para atuar nesta modalidade de ensino.

Para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho, realizamos uma investigação com os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Campina Grande, através de questionários e entrevistas no ambiente escolar. O que demostrou a temática da pesquisa bastante relevante.

Os resultados obtidos durante o decorrer da pesquisa serviram de base para a nossa análise de como a formação inicial e/ou continuada estaria influenciando a sua prática pedagógica em sala de aula. A partir dessas reflexões, buscamos contribuir para a melhoria da qualidade na formação dos professores que irão atuar nesta modalidade de ensino e, porque não dizer, na melhoria da qualidade da educação também, realizando uma oficina teórico-prático vivencial como forma de auxiliar e mostrar a realidade da EJA para alunos licenciandos da UEPB, além de desenvolver atividades práticas que estimularam os discentes a trabalhar neste segmento. Gerando ainda a possibilidade de instigar as Instituições de Ensino Superiores (IES) a ampliar seus currículos de forma a adequar a formação de seus licenciandos na perspectiva de alcançar uma prática pedagógica ideal na EJA. Pois, de acordo com o estudo realizado percebemos que os processos de formação inicial tem sido insuficientes para uma prática educativa na EJA.

A partir das contribuições dos professores colaboradores da pesquisa, da análise documental e bibliográfica realizada sobre as políticas de formação e suas implicações nos aspectos políticos e pedagógicos, percebemos que o campo da EJA é marcado pela existência de políticas formativas fragmentadas

e adaptadas a esta realidade, além de pouco investimento financeiro. É bem verdade que a EJA, enquanto modalidade educacional institucionalizada já passou por muitos avanços e recuos. Se por um lado as leis asseguram o direito à formação inicial e continuada de professores, por outro, não oferecem as condições necessárias para concretizá-las e de forma geral, para a Educação Básica como um todo, e não direcionada a EJA como gostaríamos que fosse.

Diante do relato de muitos de nossos colaboradores, evidenciamos que seria de grande relevância que tivesse investimentos coerentes com as necessidades do segmento, criando meios para desenvolver formações continuadas e constantes, tendo em vista a complexidade existente na EJA. Para eles, trabalhar na educação de pessoas jovens e adultas é preciso reconhecer que existem diversos grupos sociais ali inseridos, reconhecer seus saberes, suas diferenças e semelhanças, em um contexto multifacetado, constituído de homens e mulheres com visões e posições no mundo já definidos. Lecionar na EJA é ter consciência de tudo isso e saber o que ensinar e o porquê, considerando os saberes que seus educandos possuem, mas fazendo-os relacionar seus saberes aos conteúdos que devem ser ministrados, esse seria o ponto de partida para uma boa prática docente na EJA.

Ressaltamos aqui a importância da formação, seja inicial e/ou continuada, adequada a EJA para os licenciandos e docentes envolvidos nesta modalidade de ensino ou que aspiram nela trabalhar, pois a formação consiste na oportunidade de refletir sobre o fazer e as limitações da prática pedagógica, considerando uma postura crítica, e que considere o conhecimento prévio dos seus alunos. Vale salientar que o movimento de pensar e repensar a prática, faz com que o educador se conscientize de que pode ser o gerenciador de sua própria aprendizagem.

Para tanto, devemos pensar numa formação de professores que desenvolva uma prática coerente com as características que almejamos para o educador de EJA. Prática essa, que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar

a capacidade investigativa e o compromisso com os alunos, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos, respeitando suas ideias, seus conhecimentos, seus posicionamentos, seus sentimentos e leituras de mundo.

As formações devem proporcionar práticas reflexivas, onde cada participante possa se expressar e se reconhecer como sujeito de um projeto coletivo na busca por uma melhor qualidade na educação. É necessário explicar que quando defendemos uma formação inicial adequada à realidade da EJA, quer dizer que defendemos que todas as licenciaturas deveriam oferecer disciplinas relativas à Educação de Jovens e Adultos, inclusive proporcionar aos discentes um estágio nesta modalidade de ensino.

Diante de todo o trabalho, nos deparamos com situações que muitas vezes estranhamos, mas que ocorre corriqueiramente, e que necessitava de uma atenção para que houvesse o mínimo possível de transformação em busca de uma adequação do ensino ao processo de aprendizagem. Sendo assim, desenvolvemos um produto, intitulado “A formação de professores para EJA: para além da academia”, que servirá como um manual de apoio aos futuros docentes no trato com a educação de pessoas jovens, adultas e/ou idosas. Este manual possui o intuito de refletir e repensar sobre a prática docente na EJA, tornando-a adequada a esta realidade tão presente em nossa sociedade, destacando a necessidade de considerar, principalmente, o conhecimento prévio do aluno, suas habilidades e contextos sócio históricos. Ressaltamos aqui que este material não tem a pretensão de se tornar um manual “ideal” para a formação de professores para EJA, mas contempla os aportes teóricos que subsidiam e problematizam o campo da formação docente. Porém, engloba os recursos que são considerados “ideais” para alcançar a formação necessária para atuar na EJA, alicerçado nas experiências dos próprios professores participantes da pesquisa.

Aliada a fundamentação teórica que embasou toda a pesquisa inicial, a partir de autores como: Candau (2015), Di Pierro (2005), Ens (2006), Freire (1997/2011), Freire e Shor (1986), Imbernón (2009), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Tardif (2002), Zeichner (1993), entre outros, nosso produto gerou possibilidade de instigar as Instituições de Ensino Superior (IES), para

ampliação dos currículos dos cursos de licenciatura de forma a adequar a formação de seus discentes na perspectiva de alcançar uma prática pedagógica ideal na Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, desenvolvemos um plano de condições ideais para o bom desenvolvimento da prática docente para alunos de cursos de licenciaturas, traçando um paralelo entre a graduação, a pós-graduação e a sala de aula, para alcançar uma adequação ao ensino na EJA. Em seguida, trabalhamos sobre a adaptação dos conteúdos para estimular e proporcionar uma aprendizagem significativa para o público da EJA, utilizando uma metodologia que auxiliasse no processo de ensino e de aprendizagem.

Vale ressaltar que o nosso trabalho de dissertação propôs uma reflexão a cerca das práticas pedagógicas adequadas à educação de pessoas jovens e adultas executadas pelos professores que estão inseridos neste tipo de modalidade de ensino, relacionando sua formação inicial à sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Entretanto, a elaboração deste manual permitiu ao licenciando uma reflexão acerca de sua própria formação, de seus ideais para a docência, e de como será a sua prática após a apresentação dos dados obtidos na pesquisa e que serviram de exemplos para discussão na apresentação deste material.

Hoje podemos afirmar, com base na pesquisa que realizamos, que o caminho escolhido para pesquisar sobre a formação de professores nos acrescentou muitos aprendizados, entre tantos, aprender a partir da análise da própria prática num processo de estranhar a realidade, a escola e a sala de aula, que tanto nos é familiar. Ao passo que trocamos muitas experiências e construímos saberes a partir do diálogo em meio à pesquisa. Saberes esses que quando compartilhados enriqueceram a todos os que estavam inseridos no processo.

Por fim, este trabalho constitui em uma fonte de estudo para outros pesquisadores que trabalham com EJA, espero que sirva de orientação para pensar e o repensar das políticas de formação voltada para esta modalidade. Esta é apenas uma semente plantada, constituindo os passos iniciais de um

projeto que poderá ser ainda maior se for desenvolvido posteriormente, contribuindo, no próprio contexto escolar, com a finalidade de amenizar os entraves que limitam as práticas, contribuindo também para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. de. CORSO, A. M. **Educação de Jovens e Adultos**: Interfaces política, histórica e pedagógica. Paraná: Unicentro, 2014. Disponível em: file:///D:/Documents/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf. Acessado em 28 de maio de 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber: 2005. (Série Pesquisa: vol. 13).

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2ª ed. Ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015-a.

BRASIL. LEI N° 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília, DF 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em 20/Jul./2016.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução n. 3, de 15/Jun/2010**. Institui as Diretrizes Operacionais a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf . Acesso em 10/Jul./2016

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio . Acesso em 27/Jun./2016.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento:** perspectivas etnográficas. Campina Grande: EDUEPB, 2015

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores/as:** questões e buscas atuais. In: CANDAU, V. M; SACAVINO, S. B. (Org.) Educação: Temas em debate. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

_____. **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COMERLATO, D. M. **Formação de professores em EJA**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Questões para a teleeducação**. Brasília: UNB, 1996.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação e Sociedade. São Paulo, vol. 6, nº 92, p. 1115-1139, especial out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf . Acesso em 06/Ago./2016.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Revista Educação e Sociedade - vol. 131. Campinas: 2015 (p. 299-324). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf Acesso em 10/Jul./2016.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTEBAN, M. T. **Educação popular:** desafio à democratização da escola pública. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf Acesso em 21/julho./2016.

ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e Construir a profissão docente.** Lisboa: Porto, 1997.

FISS, D. M. L.; TASCHETTO, L. R.; SILVA, G. F. **Desafios da Educação Básica no século XXI.** Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2014.

FREIRE, P; SHOR, I**. Medo e ousadia:** cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ **Educação de adultos: algumas reflexões**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta, 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p. 21 a 24).

_____ **Política e Educação**: ensaios. 5ª Ed. Coleção Questões da nossa época, v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, S. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BIDUCO, M Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do Educador.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **A aprendizagem de jovens e adultos:** avaliação da década da educação para todos. São Paulo em perspectiva, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf Acesso em 05/Ago./2016.

HADDAD, S; XIMENES,S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LBD:** um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) LBD dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 131 – 148).

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IZA, D. F. V. **Identidade docente**: as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **Base Curricular Comum:** novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n, 03 p. 1530-1555 out/dez. 2014. Pós-graduação Educação: Currículo-PUC/SP.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e educação:** Conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEC. (2014). **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 01 de julho de 2016.

MIALIARET, G. **A formação de professores.** Coimbra: Almeida, 1991.

MINAYO, M. C. S**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973, p.57

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? - 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS, M. S. **'Ser professor' na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as politicas educacionais.** 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RIBEIRO, R. M. da C. **A Pesquisa científica no campo da educação:** pontos e passos. Teresina. EDUFPI, 2015.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Lisboa: Porto, 1993.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de. VILELA, R. A. T. (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola.** Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dezembro/2000, p. 209 – 244.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. - Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO/Pesquisa Nacional. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso –** Desenho e Métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 1994. Disponível em: http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf . Acessado em 31 de janeiro de 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITURIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestranda: CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES
Orientadora: PROFª DRª PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Termo de Consentimento livre e esclarecido entregue a cada professor (a) colaborador (a) desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, nacionalidade _____, idade _____ anos, estado civil _____, residente à _____, RG sob o nº _____, fui convidado(a) a participar de um estudo denominado: **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO,** cujo objetivo é problematizar o campo da formação de professores da rede de educação básica do Estado da Paraíba, no município de Campina Grande, que atuam na Educação de Jovens e Adultos, sobre relação entre a sua formação inicial e a continuada para atuar nesta modalidade de ensino.

A minha participação neste estudo se dá no sentido de fornecer informações que possa contribuir para uma melhor formação para os docentes atuantes neste segmento, além de responder um questionário sobre o meu perfil e questões relativas ao tema da educação de jovens e adultos.

Fui alertado(a) de que, a qualquer momento, poderei ter acesso a qualquer informação relativa ao processo de desenvolvimento desta pesquisa e ao conteúdo contido na dissertação. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Sendo assim, ao integrar este estudo, estou ciente que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar ou até retirar meu consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa.

As pesquisadoras envolvidas com o referido estudo são: Profª Drª Paula Almeida de Castro, orientadora desta pesquisa, e Profª Mestranda Caroline Diniz Nóbrega Alves, a quem poderei manter contato pelos telefones: (83) 98872-3747 ou (83) 98760-4947.

É assegurada ao professor pesquisado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação na presente pesquisa.
Por fim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor contido para desenvolvimento desta pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Campina Grande; _____ de _____ de 2016.

_____
Assinatura

_____
Profª Drª Paula Almeida de Castro
Orientadora – PPGFP/UEPB

_____
Profª Caroline Diniz Nóbrega Alves
Mestranda – PPGFP/UEPB

APÊNDICE B – PERFIL DO EDUCADOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITURIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestranda: CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES
Orientadora: PROFª DRª PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Este formulário foi desenvolvido a partir do Google Formulários a fim de fazer um levantamento do Perfil do Educador atuante na EJA.

Caro Professor (a) Colaborador (a),
Este questionário faz parte da pesquisa que compõe a minha dissertação e suas respostas são de grande contribuição para a reflexão sobre a Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos. Desde já, agradecemos por sua colaboração.

PERFIL DO EDUCADOR

1- Qual a sua faixa etária:

a) [ ] 18 a 23 anos
b) [ ] 24 a 30 anos
c) [ ] 31 a 40 anos
d) [ ] Mais de 41 anos

2- Sexo: [ ] Masculino [ ] Feminino

3- Qual a sua formação inicial? _____

4- Em que instituição de ensino superior você se formou? _____

5- No seu curso de graduação existia alguma disciplina específica para a modalidade EJA?

a) [ ] SIM. Carga-horária _____
b) [ ] NÃO

6- Possui pós-graduação?

a) [ ] SIM. Se SIM, em quê?_____
E em qual instituição? _____

b) [ ] NÃO.

7- Trabalha com EJA há quanto tempo? _____

8- Qual(s) disciplina(s) você leciona? _____
_____
_____

9- Em quais ciclos você leciona na EJA? _____
_____
_____

10- Qual a sua carga-horária de trabalho semanal? _____

11- Quantas horas semanais você se dedica a EJA? _____

12-Além de atuar na EJA, você trabalha com: _____
_____
_____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS EDUCADORES

UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITURIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestranda: CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES
Orientadora: PROFª DRª PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Este questionário foi elaborado e aplicado após os docentes responderem o formulário do Google Formulários.

Caro Professor (a) Colaborador (a),
Este questionário faz parte da pesquisa que compõe a minha dissertação e suas respostas são de grande contribuição para a reflexão sobre a Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos. Desde já, agradecemos por sua colaboração.

Responda as questões a seguir:

1- ***Como você descreve sua atuação como professor(a) da EJA?***

_____
_____
_____
_____

2- ***Você teve formação para trabalhar na EJA?***

_____
_____
_____
_____

3- ***Considero a minha Formação Inicial como uma formação condizente para trabalhar com a EJA.***

_____
_____
_____
_____

4- ***Me sinto preparado para trabalhar na EJA.***

_____
_____
_____
_____

5- ***Sinto necessidade de uma formação continuada para atuar nesta modalidade de ensino (EJA).***

_____
_____
_____
_____

6- ***Frente aos desafios e as necessidades presentes na sua prática como professor da EJA, qual a proposta de formação continuada que considero mais adequada para propiciar uma formação mais condizente com a realidade?***

_____
_____
_____
_____

7- ***Como as políticas educacionais voltadas para EJA preocupam-se com a formação do professor para essa modalidade de ensino (EJA)?***

_____
_____
_____
_____

8- ***Diante do seu dia a dia, em sala de aula, quais as facilidades e dificuldades para desenvolver seu trabalho?***

_____
_____
_____
_____

9- ***Gostaria ainda de dizer que...***

_____
_____
_____
_____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ´REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA: PARA ALÉM DA ACADEMIA.

CAMPINA GRANDE

2018

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA: PARA ALÉM DA ACADEMIA.

CAROLINE DINIZ NÓBREGA ALVES

Produto, resultado do Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profª Drª Paula Almeida de Castro

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

CAMPINA GRANDE

2018

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA: PARA ALÉM DA ACADEMIA.

O presente produto é resultado do trabalho de Dissertação do Mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) intitulada Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente. O estudo contou com a contribuição de professores colaboradores do EJATEC de Campina Grande. Esta instituição de ensino está ligada a 3ª Gerência Regional de Educação (GRE) do Estado da Paraíba. Nosso objetivo central foi o de investigar a formação inicial e continuada dos professores atuantes nesta instituição na perspectiva de uma prática pedagógica adequada a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Propusemos um manual voltado a estudantes de cursos de licenciatura, com o intuito de refletir e repensar sobre a prática docente na EJA, tornando-a adequada a esta realidade tão presente em nossa sociedade, destacando a necessidade de considerar, principalmente, o conhecimento prévio do aluno, suas habilidades e contextos sócio históricos.

A produção e aplicabilidade deste material foi realizado no projeto chamado **Para quê, para quem e como formamos professores? Perspectivas etnográficas envolvendo a escola e a universidade**, de responsabilidade da Profª Drª Paula Almeida de Castro, no departamento de Educação, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus de Campina Grande.

Este manual, referenciado na escola investigada e nos sujeitos da pesquisa, sintetiza as necessidades para a formação docente inicial e continuada para atuar na EJA, gerou possibilidade de instigar as Instituições de Ensino Superior (IES), para ampliação dos currículos dos cursos de licenciatura de forma a adequar a formação de seus discentes na perspectiva de alcançar uma prática pedagógica ideal na Educação de Jovens e Adultos.

Lembrando que este material não tem a pretensão de se tornar um manual para a formação de professores para EJA “ideal”, mas contempla os

aportes teóricos que subsidiam e problematizam o campo da formação docente.

Este material engloba os recursos que são considerados “ideais” para alcançar a formação necessária para atuar na EJA, alicerçado nas experiências dos próprios professores participantes da pesquisa, que originou este trabalho. Aliada a fundamentação teórica que embasou toda a pesquisa inicial, a partir de autores como: Candau (2015), Di Pierro (2005), Ens (2006), Freire (1997/2011), Freire e Shor (1986), Imbernón (2009), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Tardif (2002), Zeichner (1993), entre outros.

O primeiro passo foi desenvolver um plano de condições ideais para o bom desenvolvimento da prática docente para alunos de cursos de licenciaturas, traçando um paralelo entre a graduação, a pós-graduação e a sala de aula, para alcançar uma adequação ao ensino na EJA. Fez-se necessário uma gama de transformações no tratamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois a EJA exige um pouco mais de dedicação e atenção no desenvolvimento dos planos de aulas. Portanto, devemos levar em consideração o conhecimento prévio que o aluno possui e seu contexto histórico e social. Diante do estudo, observamos que o ambiente escolar também deve possibilitar a aprendizagem por permitir e estimular a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seja na sala de aula ou em qualquer outro espaço da instituição de ensino.

A adaptação dos conteúdos também foi de grande importância para estimular e proporcionar uma aprendizagem significativa para o público da EJA, pois o trato com alunos desse segmento é diferente do aluno de ensino regular. O aluno de EJA é o educando que não teve acesso ou continuidade de estudos no tempo certo, fora de faixa etária para frequentar uma escola regular, com dificuldades diversas seja financeiras, tempo, trabalho e/ou família. Essa adaptação de conteúdos na EJA é necessária e de grande relevância para que o processo de aprendizagem seja cumprido e derrubando possíveis barreiras uma vez que a aprendizagem deve atingir a todos, mesmo que os alunos tenham condições distintas na aquisição de conhecimento, ou seja, o quê e como aprender.

Partindo dessa premissa, utilizamos uma metodologia que auxiliasse no processo de ensino e de aprendizagem na EJA, e não teria como ser diferente, trabalhamos a partir do estudo de caso, da realidade vivenciada pelos professores colaboradores da pesquisa, num estudo que envolveu a escola e a universidade. Optamos por um estudo de caso como recurso metodológico, porque partimos para um estudo de um caso particular, descrevendo densamente o fenômeno estudado e baseando-se numa lógica indutiva, além de deixar o fenômeno de forma clara para que o leitor compreenda o caso estudado. Este tipo de método pode trazer diversas contribuições para a compreensão de um determinado fenômeno de interesse. Porém, o mais importante é que diante de uma pesquisa de campo, os fenômenos ocorrem sem a interferência do pesquisador.

Vale ressaltar que o nosso trabalho de dissertação propôs uma reflexão a cerca das práticas pedagógicas adequadas à educação de pessoas jovens e adultas executadas pelos professores que estão inseridos neste tipo de modalidade de ensino, relacionando sua formação inicial à sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Entretanto, a elaboração deste manual permitiu ao licenciando uma reflexão acerca de sua própria formação, de seus ideais para a docência, e de como será a sua prática após a apresentação dos dados obtidos na pesquisa e que serviram de exemplos para discussão na apresentação deste material.

Portanto, o manual aqui desenvolvido foi apresentado junto aos alunos inscritos no Projeto *Para quê, para quem e como formamos professores? Perspectivas etnográficas envolvendo a escola e a universidade* da Universidade Estadual da Paraíba no campus de Campina Grande e que são discentes dos mais diversos cursos de licenciatura desta Instituição.

No material elaborado, expomos algumas características que podem contribuir para uma prática docente “ideal” para EJA. Utilizando-se de alguns autores para fundamentar este manual, como: Comerlato (2015), Di Pierro (2015), Moura (2003) e Candau (2015). Estes autores nos forneceram subsídios pontuais sobre a formação inicial e continuada de professores.

Moura (2003) relata a necessidade de um aprofundamento teórico-prático, principalmente, no que se refere à educação de jovens e adultos, pois há fragilidade no processo de formação do professor. Para a autora, a formação se dá a partir de um processo continuo e que se constitui ao longo da vida do educador.

Em relação à apresentação do manual aos futuros educadores, partimos do ponto que o educador de EJA deve criar meios para uma boa prática pedagógica aliada ao diálogo, que desperte o senso crítico e potencialize os saberes de seus educandos. Sendo assim, desenvolvemos as seguintes características:

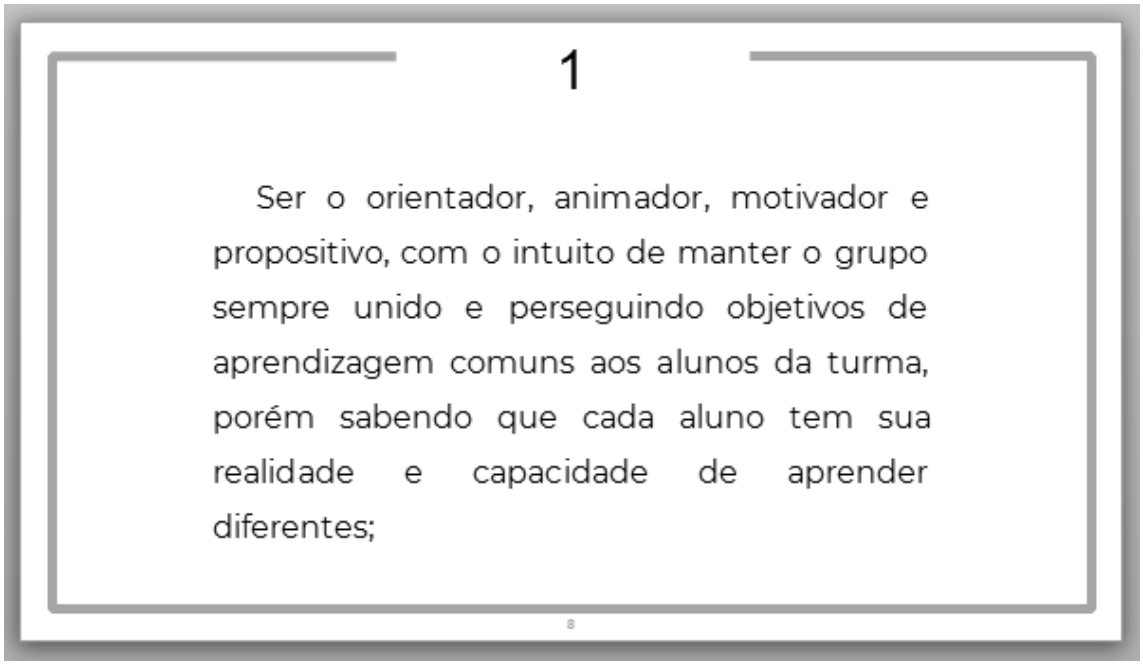

Imagem 1: Características para prática docente ideal em EJA.
Fonte: ALVES, C. D. N., 2018

Esta primeira característica versa sobre como ser o educador, dispondo de vários artifícios para lidar com o seu alunado, partindo de uma postura motivadora e orientadora com o intuito de manter a união do grupo, evitando a evasão e estimulando uma aprendizagem comum a todos os alunos, mesmo reconhecendo a realidade e o contexto individual de cada educando. Dentre as características presentes no manual, destacamos outra sobre o respeito aos alunos.

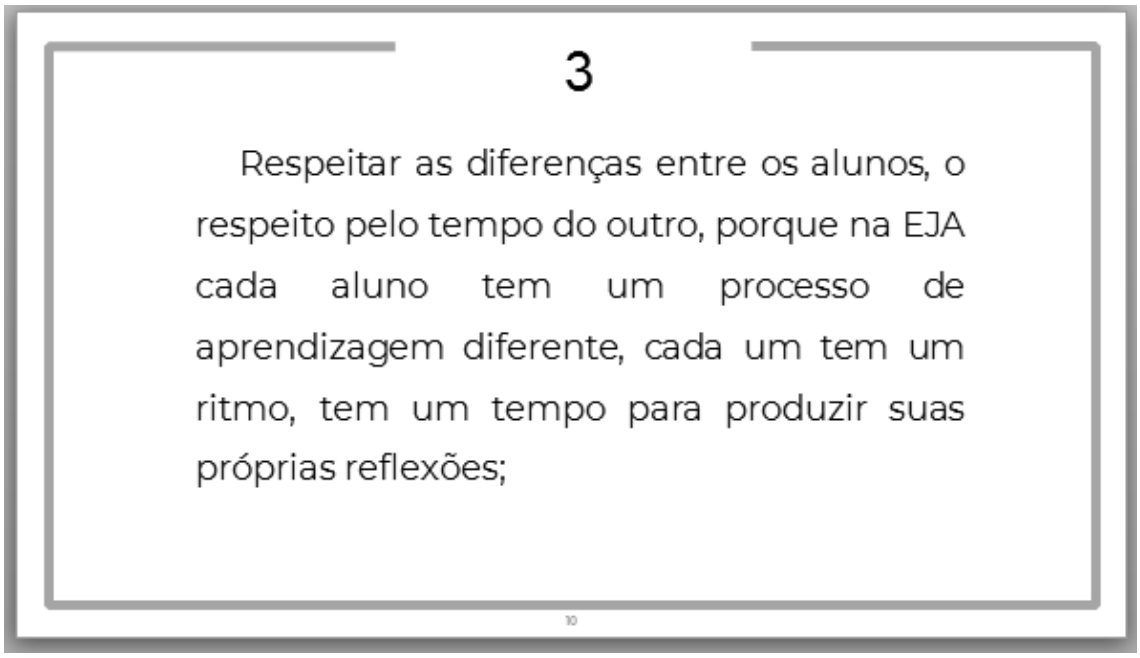

Imagem 2: Características para prática docente ideal em EJA.
Fonte: ALVES, C. D. N., 2018

Nesta terceira característica apresentada no manual, abordamos sobre o respeito às diferenças que existem dentro da sala de aula da EJA, seja pelo tempo, pelo ritmo ou pela produção de suas reflexões no processo de aprendizagem dos educandos. Além disso, há características que tratam da atitude dos professores, que deve ser criativo, flexível e até investigativo, a ponto de procurar ser mais aberto a ouvir do que dar respostas prontas, induzindo o aluno a chegar à resposta correta.

Embora a realidade de muitos alunos pareça ser igual, de fato não são, e na EJA, o educador deve primeiro gostar do que faz, porque não é fácil adentrar em um espaço repleto de desafios e se sobressair é uma tarefa muitas vezes, complicada. Requer muita dedicação, paciência e compreensão, além de uma formação contínua que haja troca de experiências entre os participantes, estimulando os mesmo a criarem meios que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem, que busque soluções práticas dentro dos mais diversos contextos.

Para ter acesso ao manual completo, basta acessar o link abaixo:

https://www.dropbox.com/s/o10zdzyly9mdfoc/Manual%20EJA%20-%20CAROLINE%20DINIZ.pdf?dl=0

Este manual ficará disponível para toda e qualquer pessoa que se interesse pela docência na Educação de Jovens e Adultos, além de que a medida que o estudo avance, as características poderão ser atualizadas e reconfiguradas.

Por fim, reitero a ambição em estimular as IES a rever seus currículos dos cursos de licenciatura, adaptando-os a realidade da educação básica, principalmente no que se refere à Formação de Professores para a EJA. Pois essa modalidade de ensino querer uma imediata formação adequada de seus docentes, objetivando uma melhor qualidade na formação de seus educandos e consequentemente, na educação.

Referências Bibliográficas

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores/as:** questões e buscas atuais. In: CANDAU, V. M; SACAVINO, S. B. (Org.) Educação: Temas em debate. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

COMERLATO, D. M. **Formação de professores em EJA**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2015.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação e Sociedade. São Paulo, vol. 6, nº 92, p. 1115-1139, especial out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf . Acesso em 06/Ago./2016.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação de adultos:** algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta, 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p. 21 a 24).

FREIRE, P. e SHOR, I**. Medo e ousadia: cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? - 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.