



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

CLÁUDIA COSTA DUARTE

**PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO:
uma instância de formação de educadores de jovens e adultos**

**JOÃO PESSOA
2011**

CLÁUDIA COSTA DUARTE

**PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO:
uma instância de formação de educadores de jovens e adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA
2011

D812p Duarte, Cláudia Costa.

Projeto Escola Zé Peão: uma instância de formação de educadores de jovens e adultos/ Cláudia Costa Duarte. - - João Pessoa: [s.n.], 2011.
131f. : il.

Orientador: Erenildo João Carlos.
Dissertação(Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 3. Formação do educador. 4. Projeto Zé Peão.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

CLÁUDIA COSTA DUARTE

**PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO:
uma instância de formação de educadores de jovens e adultos**

Examinada em: 30 / 09 / 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erenildo João Carlos
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador / Orientador

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador interno

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria de Melo Moura
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Examinadora externa

Dedico esta dissertação a todos os educadores que desenvolvem a prática educativa com esperança e profissionalismo. A todos que enfrentam os desafios cotidianos sem jamais deixar de acreditar na força da educação e no potencial dos jovens e adultos da classe popular. A todos que acreditam que é possível construir uma sociedade mais justa, por meio da ação educativa ética.

Dedico aos meus ex-alunos da EJA, em especial ao aluno-operário do Projeto Escola Zé Peão que anunciava a minha chegada ao canteiro de obra gritando: “quilarou a professora Cráudia chegou!”

AGRADECIMENTOS

Nas nossas conquistas temos que lembrar sempre de agradecer.

Inicio agradecendo a **Deus** por se fazer presente em todos os momentos da minha vida.

A meus pais, **Cícero** e **Creusa** que, mesmo com pouca escolarização, ensinaram aos sete filhos que a maior herança que podiam deixar era o conhecimento.

Agradeço a meu filho **Davi** e à minha filha **Lívia** que mesmo reclamando a minha ausência sempre me incentivaram a continuar.

Às minhas irmãs (**Cristina, Graça e Deise**) e irmãos (**Cláudio, Carlos e Tarcísio**), que têm as suas ações pautadas na ética. Desculpem-me as ausências.

Ao meu orientador, Prof. **Erenildo**, pelo incentivo à produção do conhecimento científico e pelo incentivo a superar os obstáculos nos momentos de dificuldades.

Ao Prof. **Severino Silva** e à Prof^a. **Tânia Moura**, pelo rigor científico com que avaliaram o meu trabalho.

A **Neroaldo Pontes de Azevedo** que me deu o privilégio de aprender sobre a ética no serviço público quando me convidou para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (1997-2002) e, posteriormente, na Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Paraíba (2005-2008).

Agradeço às minhas amigas de caminhada **Adriana Diniz, Alcilene, Josefa Bianchi (Zezinha), Lígia e Maria José (Nena)**, pelas partilhas de saberes e pelo incentivo para ingressar no mestrado.

Aos colegas que conheci no Projeto Escola Zé Peão, **Eduardo, Maria José (Zezinha), Maria Paula, Verônica** e tantos outros que me ajudaram a manter a paixão pela EJA.

A **Rosilene, Antonaide, Patrícia e a Quézia Flor**, apesar de só uma ter o sobrenome “Flor” todas têm a beleza própria das grandes educadoras.

Às educadoras e coordenadoras do Projeto Escola Zé Peão, pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

Aos colegas da turma 29 do mestrado, pelas reflexões que ajudaram a redimensionar a minha pesquisa, em especial a **Hélida, Izandra e Rosalinda**.

... Ai de nós, porém, se pararmos de falar,
Somente porque eles já não possam mais mentir.
Por isto vos digo:
Nosso discurso de libertação
Não é medicina para doença passageira.
Se emudecermos ao se calarem
As mentiras atuais
Novas mentiras surgirão
Em nome de nossa libertação.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração -
Como discurso verdadeiro,
Se fará e re-fará;
Jamais é ou terá sido,
Porque sempre estará sendo.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração-
Tem de ser um discurso permanente.

Trecho dos escritos de Paulo Freire, na obra Pedagogia dos sonhos possíveis, 2001.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este texto sobre a formação do educador de jovens e adultos teve como campo empírico o Projeto Escola Zé Peão (PEZP). Objetivou analisar as contribuições que o processo formativo do Projeto tem dado à prática docente de educadores de jovens e adultos. Foi norteada pelas seguintes questões: Que aspectos da formação do PEZP foram significativos para a formação dos educadores de jovens e adultos? Que aspectos da formação são significativos para a formação desses educadores? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, tendo o estudo de caso como referência. Para a coleta de dados foram feitas análise documental, entrevistas e a aplicação de questionários, com questões abertas. A análise foi feita levando em conta as contribuições dos sujeitos e o respaldo teórico de Freire (2007), Holliday (1995), Ireland (2000), Pimenta (2010) e Tardif (2010). Ao final, concluiu-se que os educadores egressos do Projeto, com atuação na rede pública na modalidade EJA, tomam como referência para nortear a prática atual os princípios do PEZP, que se fundamentam no contexto, na significação e na especificidade escolar. Outra contribuição referiu-se à reflexão da prática pedagógica cotidiana, por meio da sistematização. Com base na pesquisa foram apresentadas algumas recomendações para as Instituições de Ensino Superior, os gestores educacionais, o Projeto Escola Zé Peão, bem como para os educadores da EJA que estão no fazer cotidiano.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação do educador. Projeto Escola Zé Peão.

RESUMEN

La investigación que dio origen a ese texto sobre la formación del educador de jóvenes y adultos tuvo como campo empírico el Proyecto Escuela Zé Peão (PEZP). Su objetivo ha sido analizar las contribuciones que el proceso formativo del Proyecto ha dado a la práctica docente de educadores de jóvenes y adultos. Ha sido norteada por las siguientes cuestiones: ¿Qué aspectos de la formación del PEZP fueron significativos para la formación de los educadores de jóvenes y adultos? ¿Qué aspectos de la formación son significativos para la formación de esos educadores? Se ha tratado de una investigación cualitativa, desde la perspectiva del estudio de caso. Para la recogida de datos fueron adoptados análisis documental, entrevistas y la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas. El análisis ha sido hecha llevando en cuenta las contribuciones de los sujetos y el respaldo teórico de Freire (2007), Holliday (1995), Ireland (2000), Pimenta (2010) y Tardif (2010). Al final se concluyó que los educadores egresos del Proyecto, con actuación en la red pública en la modalidad EJA, han tomado como referencia para nortear la práctica actual los principios del PEZP, que se fundamentan en el contexto, en la significación y en la especificidad escolar. Otra contribución se refirió a la reflexión de la práctica pedagógica cotidiana, por medio de la sistematización. Con base en la investigación fueron presentadas algunas recomendaciones para las Instituciones de Enseñanza Superior, los gestores educacionales, el Proyecto Escuela Zé Peão, así como para los educadores de la EJA que están en el quehacer cotidiano.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Formación del educador. Proyecto Escuela Zé Peão.

LISTA DE DIAGRAMA, GRÁFICOS E QUADRO

Diagrama 1	Categorias que respaldam o objeto de estudo, formação do educador de jovens e adultos	21
Gráfico 1	Mapeamento dos educadores participantes do Projeto quanto ao curso de licenciatura – (2001-2010)	29
Gráfico 2	Distribuição das produções discentes sobre formação do professor em relação ao total de dissertação – (1979-2007)	43
Gráfico 3	Distribuição das produções discentes sobre formação docente quanto ao nível de atuação – (1979-2007)	73
Quadro 1	Educação básica – Visão restrita e ampliada	79
Gráfico 4	Mapeamento das educadoras participantes do Projeto quanto à participação na pesquisa – (2001-2010)	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APL - Alfabetização na Primeira Laje
CAFOD – Catholic Fund for Overseas Development
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA - Centro de Ciências Humanas de Letras de Artes
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE – Centro de Educação
CEAEJA – Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Comissão de Educação Básica
CMET – Centro Municipal de Educação do Trabalhador
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP – Conselho Pleno
CPF - Cadastro de Pessoa Física
CRE - Coeficiente de Rendimento Escolar
DME - Departamento de Metodologia da Educação
DNE - Departamento Nacional de Educação
EEx – Ente Executor
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA - Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
GAMP – Grupo Amigos do Meio Popular

GEEJA – Gerência Executiva da Educação Jovens e Adultos
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MCP - Movimento de Cultura Popular
MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OXFAM - Comitê de Oxford de Combate a Fome
PAE - Plano de Alfabetização e Educação
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PAMP - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
PEC/RP - Programa Estudante Convênio/ Rede Pública
PEE – Plano Estadual de Educação
PEZP – Projeto Escola Zé Peão
PJMP – Pastoral de Juventude do Meio Popular
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RG - Registro Geral
SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura
SEEC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba.
SINTRICOM - Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa
SUVAG - Sistema Universal Verbotonal da Audição Guberina
TST – Tijolo Sobre Tijolo
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O Projeto Escola Zé Peão – o <i>locus</i> da pesquisa	23
O procedimento metodológico	29
1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	35
1.1 Concepções de formação: fundamentos e características	38
1.2 Formação de professores e a produção acadêmica	42
1.3 A formação do educador e o ordenamento jurídico educacional brasileiro	44
1.4 A política pública de formação de professores	49
2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS	53
2.1 A luta da sociedade civil organizada em prol da formação do educador de jovens e adultos	58
2.2 O silenciamento das agências formadoras: discrepância entre o discurso e a efetivação de ações	71
2.3 Normatizações jurídicas sobre a formação do educador de jovens e adultos	75
2.4 A política pública de formação do educador de jovens e adultos	78
3 O PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA: POSSIBILIDADES E LIMITES	84
3.1 O processo formativo no Projeto Escola Zé Peão	84
3.1.1 A organização pedagógica do Projeto: breve apresentação	84
3.1.2 Os processos formativos no Projeto Escola Zé Peão	88
3.1.2.1 <i>A seleção das educadoras como processo formativo</i>	89
3.1.2.2 <i>A etapa formativa inicial</i>	90
3.1.2.3 <i>A formação continuada</i>	91
3.1.2.4 <i>As inovações no processo formativo</i>	92
3.2 As contribuições da formação do Projeto Escola Zé Peão na atuação de educadoras de jovens e adultos na rede pública	93
3.2.1 As contribuições do Projeto Zé Peão	94

3.2.1.1 A especificidade da EJA na perspectiva da educação popular	94
3.2.1.2 A concepção ampliada de alfabetização e a interdisciplinaridade	96
3.2.1.3 Aprendendo a aprender com a prática reflexiva	98
3.2.1.4 O planejamento e a sistematização da prática pedagógica	98
3.2.1.5 A formação para a profissionalização	101
3.3 A relação da formação com o curso de Pedagogia da UFPB	102
3.4 A prática docente na escola pública	103
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	120
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Para entender o que me levou a pesquisar sobre a formação do educador de jovens e adultos, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa educação popular, tendo como área de aprofundamento a educação de jovens e adultos, apresento alguns processos formativos vivenciados na minha trajetória pessoal/profissional que possibilitarão situar-me enquanto sujeito social, já que na galeria da vida são mais de vinte anos de caminhada na área educacional. De acordo com Romão (2010, p. 63),

Ninguém é educador. Alguém se torna educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e ‘práxis’.

Início por uma experiência na juventude, na década de 1980. A minha juventude foi vivenciada numa área de vulnerabilidade social, de um bairro popular de João Pessoa, na Paraíba. Os agrupamentos juvenis daquela localidade se davam nas beiras das calçadas e nas “turminhas”. Aos dezesseis anos passei a frequentar um grupo de jovens conhecido como Grupo Amigos do Meio Popular (GAMP). Esse grupo ligado ao movimento da Igreja Católica pertencia à Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP). Sem querer aprofundar, contextualizo em poucas palavras o que foi essa ação evangelizadora a partir da realidade do jovem oprimido do meio popular, à luz da Teologia da Libertação.

No Brasil, no início da década de 1970, surgiram os primeiros movimentos pastorais estimulados pela Igreja renovada, reflexos dos compromissos assumidos na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, Colômbia, em 1968. A Igreja da América Latina faz uma “opção preferencial pelos jovens”. Na Conferência de Puebla, em 1979, os bispos reafirmaram esse compromisso e reconheceram a importância dos jovens para a construção de uma nova sociedade. Segundo Nascimento (2009, p. 29),

A PJMP foi reflexo de anseios e conflitos vivenciados por agentes sociais no âmbito da conjuntura sociopolítica e eclesiológica das décadas de 1960 e 1970, especialmente na América Latina e Brasil, as quais representaram, para as sociedades organizadas, um momento de mudanças profundas em quase todas as instâncias do mundo contemporâneo.

Na década de 1980, emergiu a luta pela redemocratização contando com a participação efetiva da juventude nos diversos segmentos da sociedade, no campo e na cidade, nas

fábricas, nas escolas, nos sindicatos, nas associações de bairros e na Igreja popular. É neste contexto que a PJMP ganhou força, principalmente no Nordeste, pois contava com o apoio de bispos progressistas, a exemplo Dom José Távora (Aracaju, SE), Dom Hélder Câmara (Recife e Olinda, PE), Dom José Maria Pires (João Pessoa, PB) e Dom Marcelo Pinto Carvalheira (Guarabira, PB)¹.

Ao ingressar naquela ação pastoral, em 1981, não entendia a mística militante e popular daquele grupo de jovem. O que me impulsionou de início foi a alegria do encontro, mas com o passar do tempo aprendi a fazer a leitura da realidade, à luz do Evangelho, através do método ver, julgar e agir².

Ao perceber-me como jovem do meio popular, passei a sonhar com uma sociedade mais justa e a construção desta passou a se efetivar nas ações realizadas na comunidade, tais como: retirada do lixo das ruas, luta por calçamento, reivindicação por transporte coletivo para a localidade e por segurança, caminhada pela paz, entre outras. Essa consciência de pertencimento à classe popular foi sendo construída através de lutas e celebrações, como tão bem expressa o refrão e a segunda estrofe do hino da PJMP:

Ileaô, ileaô, a juventude é a bandeira do
amor
Com o coração, com as duas mãos
Com todo o povo a gente faz um mundo
novo (refrão)

A nossa classe é a classe popular
Nós temos sonhos e também muitos amores
Também queremos trabalhar, participar
É a juventude do meio popular (2ª estrofe)

Foi a partir desse processo formativo vivenciado na PJMP que aprendi a analisar aspectos que formam a realidade como, por exemplo, aspectos pessoais, sociais, políticos, econômicos, religiosos, experiências anteriores, interferências externas etc. Os reflexos dessa experiência influenciaram na minha construção de educadora e têm me ajudado até hoje a discernir os desafios postos na ação educacional.

Já o início da trajetória na área educacional se deu em 1984. Na época não tinha formação pedagógica. Estava concluindo o científico, o que hoje denominamos ensino médio, e fui convidada para ensinar numa escola da rede privada em uma turma de alfabetização. Recordo como foi difícil, pois na minha ingenuidade entendia que qualquer pessoa com um pouco mais de escolarização podia alfabetizar crianças. As práticas desenvolvidas no âmbito

¹ Bispo da Diocese de Guarabira, PB, na época responsável pela Pastoral de Juventude no Regional Nordeste II – CNBB.

² Para maiores esclarecimentos ver texto “Proposta metodológica de planejamento pastoral”, em <http://www.pime.org.br/missaojovem/mjigrejabrasilproposta.htm>.

daquela escola se constituíam em mera transmissão de conteúdo e no cumprimento de regras estabelecidas pela gestora da escola. Aqui emerge a importância da formação para respaldar a prática cotidiana do educador.

Essa experiência foi decisiva para que eu prosseguisse carreira no magistério. Assim, no ano seguinte, pensando em compreender os processos de ensino para superar os conflitos do cotidiano da sala de aula, me matriculei no curso de magistério. Tardif (2010, p. 13), ao refletir sobre o ato de ensinar nos diz:

Ensinar é saber agir como outros seres humanos que sabem que lhes ensino; [...] Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

A inserção na esfera pública municipal e estadual se deu por meio de concurso público, no ano de 1987. Na rede pública tive a alegria de trabalhar na educação infantil e posteriormente fui desafiada a aprender a me comunicar através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao iniciar um trabalho com crianças surdas, no Centro SUVAG³ da Paraíba.

Três experiências desafiadoras, porém apaixonantes, marcaram a minha trajetória de educadora quando passei a me relacionar com um modo de ser da educação, a educação de jovens e adultos.

A primeira experiência foi numa Escola Municipal de João Pessoa, em 1988. Na época estava cursando licenciatura em Pedagogia, na UFPB. Nesse período emergiu a contradição entre teoria e prática, pois a teoria vista no âmbito da universidade não condizia com o cotidiano da escola, que era marcado por processos de exclusão dos jovens e adultos ou, quando muito, por mero assistencialismo; “os (as) alunos (as) têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os (as) considere como sujeitos de direitos” (FURTADO, 2009, p. 55).

Ao tomar conhecimento das ideias de Paulo Freire, na graduação, por meio da obra *Pedagogia do Oprimido*, iniciei uma experiência na sala de aula com os educandos, que tinha como eixo principal o diálogo. Confesso que foi difícil, uma vez que eles não tinham a oportunidade de ser ouvidos e o hábito de saber ouvir. A não aceitação de uma opinião era

³ Sistema Universal Verbotonal da Audição Guberina – utilizava a metodologia verbotonal, que foi criada pelo iugoslavo Peter Guberina, em 1954. Trabalhava a partir do campo optimal da criança surda. O método passava por diversas etapas em cada uma das técnicas: de conjunto, audiovisual, ritmo corporal e ritmo musical.

motivo de conflito, ocorrendo algumas vezes cenas de agressividade. Segundo Freire (2007, p. 49):

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento, é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

Os momentos de planejamento eram marcados por análise de atividade e elaboração de exercícios de prontidão, tendo como referência livros didáticos utilizados com crianças.

Tanto a experiência da formação vivenciada na universidade quanto a formação no âmbito da escola não contribuía para gerar uma reflexão sobre os sujeitos com os quais eu trabalhava e, conseqüentemente, que conhecimentos teriam significado social para aquele grupo.

O redescobrir da educação de adultos se deu nos canteiros de obra, em 1991, ao ingressar no Projeto Escola Zé Peão (PEZP)⁴, como alfabetizadora, quando passei a trabalhar com adultos operários da construção civil que não tinham o domínio da leitura e da escrita. Essa segunda experiência de escolarização com adultos visava ao desenvolvimento da lecto-escrita e a elevação do nível de escolaridade do aluno operário, pautando-se na construção do conhecimento incentivado pelo exercício do diálogo.

Após a graduação tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica no Projeto, a partir do ano de 1994. Assim sendo, passei a me envolver diretamente com a formação dos educadores. O acompanhamento pedagógico ia da discussão do planejamento, da elaboração das atividades, das leituras dos registros dos educadores nas fichas de acompanhamento, até as visitas aos canteiros de obras, momento em que se observava a efetivação do planejamento.

O processo de formação do educador evidenciava-se pela dinamicidade da construção coletiva gerada pela ação-reflexão-ação, possibilitando vivenciar a práxis no âmbito do PEZP. A reflexão dos textos confrontada com a ação cotidiana, ao tempo em que gerava instabilidade dava a certeza de estar no caminho certo e que era preciso avançar em um fazer pedagógico, a partir da realidade dos alunos operários.

No ano de 1997, iniciei uma trajetória na gestão pública municipal, como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, momento em que me engajei no movimento

⁴ No decorrer do texto utilizarei a sigla PEZP ao me referir ao Projeto Escola Zé Peão.

do Fórum de EJA da Paraíba. Aqui o desafio era conciliar o aspecto da educação popular na gestão pública.

Ao aceitar o convite para atuar na gestão pública municipal, via a possibilidade de desenvolver uma ação de escolarização no âmbito da rede pública pautada nos princípios do PEZP. Foram muitos os desafios enfrentados na ocasião, dentre eles destaque: reestruturação da EJA, a partir da escuta dos sujeitos envolvidos – professores, gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação - uma vez que mais de 50% das escolas a estruturavam como ensino fundamental noturno o que dificultava o entendimento da EJA enquanto uma modalidade da educação básica; expansão da oferta, pois muitas escolas eram ociosas à noite; revisão e adaptação da legislação municipal de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96; promoção de um programa de formação permanente para educadores; e desenvolvimento do Programa de Alfabetização – Do Trabalho à Escola⁵ - visando minimizar os índices de analfabetismo adulto da capital paraibana.

No aspecto da formação, o grande desafio foi a elaboração de uma proposta pedagógica construída a partir de um processo coletivo, tendo a participação dos educadores das escolas (professores do 1º e 2º segmento da EJA), técnicos da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), bem como professores assessores por área de conhecimento. O processo teve início no ano de 2001, com a constituição de uma equipe denominada de Comissão de Ensino que tinha por objetivo sistematizar a Proposta Curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa.

O ponto de partida da Comissão de Ensino foi a realização de um diagnóstico, utilizando um questionário junto às escolas. O mesmo foi elaborado, levando em conta a especificidade da EJA e contemplou os seguintes aspectos: conteúdos considerados essenciais por série área de conhecimento; relação entre a prática educativa e a realidade do(a) aluno(a); dificuldades encontradas na prática pedagógica e a realidade do(a) aluno(a); parceiros com quem discute e partilha a prática pedagógica na escola.

Após a tabulação dos dados foi iniciada uma formação continuada, que foi retratada da seguinte maneira pela Comissão de Ensino:

⁵ O Programa visava atender a jovens e adultos trabalhadores com prática de alfabetização, na própria comunidade. A ação era desenvolvida em parceria com repartições públicas, associações de bairro, igrejas, centro de cidadania etc. Os alunos tinham aula de segunda à quinta, pois a sexta-feira era dedicada ao planejamento dos educadores.

Foi um processo longo, contínuo e coletivo. Uma via de mão dupla, em que a construção da proposta curricular era pensada e concebida com os educadores da rede municipal e assessores pedagógicos, durante a formação continuada e nesta articulação, buscou-se desenvolver uma atitude permanente de diálogo, reflexão e compreensão das necessidades e desafios educacionais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA, 2004, p. 10).

Dessa experiência formativa ficou a lição de que é preciso partir da ação cotidiana da sala de aula, do fazer pedagógico dos educadores e a partir de uma constante reflexão da prática pedagógica despertar uma atitude de permanente construção.

Em 2005, passei a trabalhar na Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba (SEEC). Na condição de assessora educacional participei do processo de construção do Plano Estadual de Educação (PEE), como secretária da comissão executiva. Dois anos depois, assumi a Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos do Estado (GEEJA), momento em que voltei a fazer parte do Grupo Articulador do Fórum de EJA/PB.

Na implementação das ações da GEEJA tentava conciliar as decisões emanadas da Secretaria com as pactuadas no âmbito do Fórum de EJA e do diálogo com os movimentos sociais. A construção coletiva no âmbito da esfera pública exigia muita escuta e diálogo, pois eram muitos os conflitos que emergiam, o que era compreensível, já que em alguns casos os interesses eram antagônicos. Para Santos (2002, p. 334),

O Estado, graças à forma cósmica do seu poder (a dominação) e a forma cósmica do seu direito (o direito territorial), tem uma grande capacidade para condicionar as constelações de práticas sociais. Essa capacidade é o factor principal por detrás das formas hegemônicas de sociabilidade nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Na GEEJA coordenei o processo de criação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Paraíba. Momento em que foi instituída a Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CEAEJA) com a seguinte representatividade mínima⁶: Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum de EJA, sociedade civil da área de alfabetização de jovens, adultos e idosos e de EJA e Instituições de Ensino Superior.

⁶ Orientações emanadas do documento “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos” respaldado pela Resolução CD/FNDE nº 65, de 13 de dezembro de 2007.

Da atuação na SEEC ficou o ensinamento de que é o poder público que tem de assumir o papel de gestor das ações educacionais e a construção dessas deve ser pautada na escuta dos diversos segmentos que militam na modalidade EJA (Secretários estaduais e municipais de educação, representantes de conselhos educacionais, universidades e demais instituições de ensino superior, organizações não governamentais e movimentos sociais).

A trajetória aqui apresentada traz no cerne da questão os saberes adquiridos que contribuíram para a formação humana e profissional de educadora, enquanto processo indissociável que foi se consolidando a partir de vivências em práticas de educação formal e não formal. Barcelos (2010, p. 24) defende algo semelhante:

Vejo os saberes como algo intrinsecamente ligado à vida – são as viagens que realizei, são os livros e revistas que li, a música que me tocou, as amizades, as paixões e amores que vivi, o ódio que senti (se senti), as conversas de que participei. Enfim, é aquilo que forma o meu acervo de conhecimentos.

A escolha da formação do educador enquanto objeto de pesquisa não se deu pelo enquadramento de um assunto em um universo temático, mas surgiu das minhas vivências e reflexões na área da educação.

A educação pensada enquanto processo dialético. Como desenvolvimento da capacidade argumentativa de sujeitos sociais para entender processos mais amplos numa sociedade marcada por contradições. Para Ahlert (2007, p. 2),

[...] a dialética é o modo de pensarmos a realidade, o modo de compreendermos a realidade como socialmente contraditória e em permanente transformação. A dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento, nas suas relações recíprocas, no seu aparecimento, desenvolvimento e decadência.

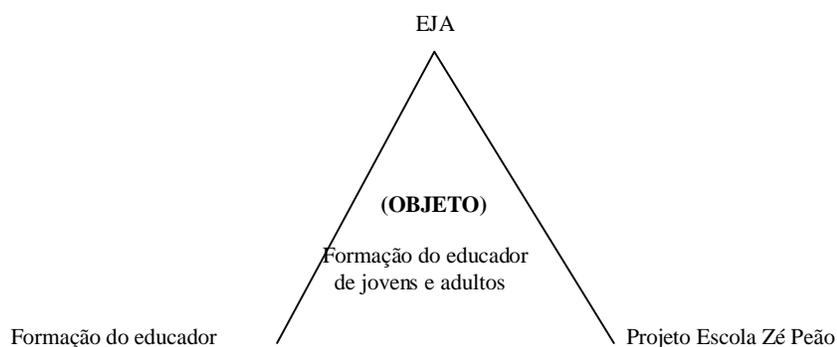
Diante da impossibilidade de conhecer a totalidade da educação, eu, sujeito epistêmico, elegi um dos modos da educação para aprofundar, por meio da relação que fui estabelecendo no decorrer da minha atuação profissional. Embora reconheça a importância dos diversos modos de realização da educação em processos formais, não formais e informais⁷. Concordo com Brandão (2007, p. 109 - 110) quando diz:

⁷ Para aprofundar sobre o assunto ver: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

Só o educador ‘deseducado’ do saber que existe no homem e na vida poderia ver *educação no ensino escolar*, quando ela existe solta entre os homens e na vida. Quando, mesmo ao redor da escola e da universidade, ela está no *sistema* e na oposição a ele; na sala de aula em ordem e no dia de greve estudantil; no trabalho rigoroso e persistente do professor e pesquisador e, ao mesmo tempo, no trabalho político do professor-militante (grifo do autor).

As reflexões sobre meu objeto de estudo pautaram-se na trilogia Educação de Jovens e Adultos, formação do educador e Projeto Escola Zé Peão.

Diagrama 1– Categorias que respaldam o objeto de estudo, formação do educador de jovens e adultos



Fonte: Elaboração da autora a partir da pesquisa bibliográfica, 2011.

Neste sentido, contemplei a educação de jovens e adultos enquanto processo de socialização do conhecimento sistematizado, que se evidencia em prática de escolarização, no nível da educação básica respaldada pela legislação educacional.

Já o PEZP se constitui numa experiência de extensão da UFPB, realizada em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM). O Projeto surgiu no ano de 1990, com o objetivo de alfabetizar operários, mas no segundo ano passou a atender em nível de pós-alfabetização.

No Projeto identificam-se vários aspectos que podem se configurar em diferentes objetos de estudos. A título de exemplo cito alguns: alfabetização, aprendizagem, avaliação, currículo, discurso, espaços de aprendizagem, formação do educador, imagem, inclusão, interdisciplinaridade, material didático, prática pedagógica, representação social etc.

Nessa experiência o que me chamou atenção enquanto pesquisadora foi o processo formativo desenvolvido com os educadores, o que é compreensível, já que o aspecto da formação vem se fazendo presente na minha trajetória, seja na atuação como educadora ou como gestora.

Em relação à relevância social, o tema formação do educador vem ganhando visibilidade nacional e internacional ao se discutir políticas públicas de EJA. Na reconfiguração da EJA um dos elementos fundamentais diz respeito à formação do educador. Segundo Soares (2006, p. 9), “entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação”.

Para avançar na qualidade da educação de jovens e adultos é preciso superar o entendimento desta apenas como uma prática educativa destinada aos que não tiveram acesso a processos de escolarização na infância e na adolescência.

Vale ressaltar que após a CONFINTEA V, com a elaboração da Declaração de Hamburgo, em 1997, passou a ser construído um novo entendimento da educação de adultos⁸ numa perspectiva mais ampla, de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, como:

Todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (CONFINTEA V, 1999).

A alfabetização é considerada uma etapa de suma importância, pois é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem.

No Brasil ainda são muitos os desafios à qualidade do ensino público nessa modalidade de educação, marcada por, além da negação do acesso, altos índices de abandono escolar. As práticas com jovens, adultos e idosos muitas vezes são caracterizadas por falta de material didático adequado, processos pedagógicos infantilizantes que desconsideram os saberes dos sujeitos, o que compreende desafios à formação do educador de EJA.

Ireland (2000) considera que a história da formação de educadores para a educação de adultos – seja popular ou não popular – no Brasil tem sido marcada, na maioria das experiências – de grande ou pequena escala – pelo imprevisto.

No contexto das políticas públicas as políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social, vêm sendo discutidas com a participação de

⁸ No documento da CONFINTEA V utiliza-se da terminologia educação de adultos, por se tratar de um documento internacional. Outro aspecto a ser ressaltado é que o termo educação de jovens e adultos foi adotado no Brasil devido ao processo de juvenilização da EJA, proveniente da inserção dos alunos do ensino fundamental regular que não conseguiram obter êxito na aprendizagem. A partir de 1996, a LBD preconiza a idade inicial de 15 anos para matrícula nos cursos de EJA, no nível fundamental e 18 anos para o ensino médio.

gestores, educadores e diversos segmentos da sociedade civil conforme preconiza o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, art. 3º. Inciso VII.

No Parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a importância da formação docente para a educação de jovens e adultos é ressaltada como o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. É destacado, ainda, o papel das instituições formadoras, em especial das universidades, no resgate da dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático que venha a garantir a especificidade da EJA.

O Plano Nacional de Educação, ao tratar da formação dos professores e valorização do magistério, enfatiza que:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL – Lei No 10.172/2001).

Atualmente a formação do educador se constitui elemento prioritário, ainda que não exclusivo, para garantia do acesso, melhoria da qualidade e elevação da aprendizagem de jovens, adultos e idosos da classe popular.

Neste sentido, justifica-se a opção de eleger como objeto de estudo, no projeto de mestrado, o processo de formação do educador no PEZP tanto pela necessidade de responder a inquietações sobre a formação inicial do educador que foram surgindo no decorrer da minha trajetória profissional quanto pela importância de explicitar as ações formativas decorrentes do referido Projeto.

Antes de tratar da formação do educador de jovens e adultos no âmbito do Projeto Escola Zé Peão se faz necessário conhecer sua história.

O Projeto Escola Zé Peão – o *locus* da pesquisa

O Projeto é originário do final da década de 1980, quando um grupo de operários da construção civil de João Pessoa se organizou e constituiu uma oposição sindical. Deus (2005, p. 70) assinala que o “sindicato, desde a sua fundação, em 1934, atendia exclusivamente às

necessidades e interesses de patrões e de uma legislação vinda do getulismo, momento marcado pelo autoritarismo”. O grupo oposicionista, denominado “Zé Pião”⁹, tinha dentre tantas outras bandeiras de luta, resgatar a confiança dos trabalhadores.

No ano de 1986, o grupo Zé Pião assumiu o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) com o compromisso de implantar um movimento sindical que viesse a atender aos interesses dos operários, por meio de uma política de formação e informação contínua.

Dentre os grandes desafios que se apresentavam destacava-se o elevado índice de analfabetismo da categoria já que a maioria dos operários era proveniente dos municípios paraibanos mais pobres. Tal situação impossibilitava que os operários entendessem as propostas e informes socializados pelo sindicato, através de material impresso.

Foi a partir da constatação de que o baixo nível de escolarização dos operários inviabilizaria a construção de um sindicato democrático e participativo que a direção incluiu uma cláusula educacional no dissídio coletivo da categoria, com o objetivo de escolarizar os operários, no próprio canteiro de obra onde tivesse mais de vinte trabalhadores alojados.

O Projeto nasceu na capital paraibana, João Pessoa, no ano de 1990. Na oportunidade o município apresentava uma população de, aproximadamente, 597.934 mil habitantes. A demanda populacional era resultante da migração de pessoas que, fugindo das secas e da escassez de trabalho, vislumbravam na capital a possibilidade de obter melhores condições de vida. Por encontrar-se entre os estados mais pobres do Nordeste brasileiro, a Paraíba destacava-se nos seguintes aspectos gerais no patamar nacional: Padrão de vida: IDH de 0,5573 - 24ª posição; mortalidade infantil: 59,4% (2000); analfabetismo: 25,9% e analfabetismo funcional: 43,3% (1999).

Essa realidade impulsionou o sindicato a estabelecer uma parceria com a UFPB para a criação do Projeto Escola Zé Peão, visando minimizar os índices de analfabetismo do operário da construção civil.

O projeto foi elaborado por um grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e caracterizava-se como uma iniciativa de extensão, em parceria com o SINTRICOM. Partia de três premissas e constatações:

- (1) Os elevados índices de analfabetismo na Paraíba, especialmente entre os trabalhadores rurais: segundo dados do Censo Demográfico do IBGE, havia no Estado da Paraíba, em 1991, 1.987.410 pessoas com mais de quinze anos, das quais 829.226 eram analfabetas (41,7%) [...];
- (2) O alto índice de

⁹ O nome da chapa “Zé Pião” foi uma homenagem aos operários que são chamados de “pião de obra”.

operários analfabetos na indústria da construção civil, em João Pessoa, detectado pelo próprio Sindicato dos Trabalhadores (SINTRICON); (3) A ausência de programas de alfabetização de adultos trabalhadores, no âmbito estadual, e de uma política específica para esse campo da educação, no âmbito federal (CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009, p. 24).

O Projeto foi criado para atender só em nível de alfabetização, mas a partir do levantamento da demanda nos canteiros de obras da capital foi constatado um elevado índice de operários que não tinham concluído o primeiro segmento do ensino fundamental. Visando atender esse público foram abertas turmas em nível de pós-alfabetização, conforme detalharei no capítulo 3, ao tratar da organização do Projeto.

Aos professores da UFPB coube, inicialmente, construir a proposta pedagógica e a seleção dos professores alfabetizadores. A coordenação pedagógica do Projeto encontra-se instalada no espaço físico da UFPB, *Campus I*, no Centro de Educação (CE) e conta com a seguinte estrutura em termos de recursos humanos:

- Coordenação geral – composta por um professor da UFPB¹⁰ e um representante do SINTRICOM. Tem a função de representar o Projeto a nível institucional e o acompanhamento das ações do Projeto, por meio da participação em reuniões pedagógicas e de avaliação. Ao representante do SINTRICOM cabe, também, a mobilização junto às empresas para a seleção e abertura de salas de aula nos canteiros de obra, bem como o incentivo para que os operários venham a se matricular no Projeto.
- Coordenação pedagógica – composta por três professores que já atuaram em sala de aula no Projeto e que tiveram destaque na atuação docente. Esta é responsável pelo acompanhamento da ação pedagógica dos educadores que acontece a partir das seguintes atividades: seleção dos educadores, realização da etapa inicial e continuada formação dos educadores, organização dos encontros semanais de planejamento pedagógico, leitura das fichas de acompanhamento curricular dos alfabetizadores, atendimento individual aos alfabetizadores para apreciação das sistematizações das fichas e para sugestão de atividade, a fim de enriquecer o planejamento individual de cada um, visita as salas de aula e elaboração de relatórios.
- Equipe de assessores: equipe composta por professores da UFPB com o objetivo de prestar assessoria nas áreas da matemática, linguagem, artes (artes plásticas, cênicas e

¹⁰ O primeiro coordenador geral do Projeto Escola Zé Peão foi o professor Dr. Timothy D. Ireland, que na época já era professor do Mestrado em Educação e prestava assessoria ao grupo sindical “Zé Peão”.

visuais). Esta tem por finalidade realizar oficinas para sanar as dificuldades detectadas na prática cotidiana dos educadores.

- Equipe de professores-alfabetizadores: Esta tem por finalidade realizar a ação pedagógica nos canteiros de obra. Além disso, tem a responsabilidade de sistematizar a experiência cotidiana da sala de aula, ressaltando as dificuldades e avanços no fazer pedagógico.

Quanto ao financiamento o Projeto contou, inicialmente, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas ao longo desses vinte e um anos de existência já recebeu suporte financeiro da OXFAM¹¹, do Movimento de Educação de Base (MEB), do Catholic Fund for Overseas Development (CAFOD), do Ministério do Trabalho - através do Serviço de Emprego/SINE e da Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários, da UFPB, através do programa de bolsas de extensão.

Do ano de 2003 a 2008, o Projeto firmou parceria com o Governo do Estado da Paraíba, por meio da SEEC. Desde 2008 vem funcionando por meio do Programa Brasil Alfabetizado, fruto da parceria com a SEDEC.

Para realizar todas as atividades do Projeto, o próprio SINTRICOM passou a financiar os programas complementares¹² (maiores informações ver capítulo 3), sem cujo apoio o Projeto possivelmente teria naufragado por falta de recursos, uma vez que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) só atendia aos alunos que estão em nível de alfabetização.

Sobre essa questão, Silva (2011, p. 220) tece a seguinte consideração:

Os recursos financeiros para o PEZP são importantes para pôr em prática todos os seus programas, bem como garantir, aos professores alfabetizadores, um valor que o incentive a desenvolver suas atividades didático-pedagógicas e a motivar a participação nos encontros de formação continuada. Ainda, é importante para garantir as atividades extrassala de aula ou as atividades do Programa de Atividades Culturais (visitas a cinemas, circos, teatro, sítios históricos etc.), a contratação de especialistas em áreas específicas, quando não consegue arregimentar professores da própria universidade e a compra de materiais didático-pedagógicos e de expediente (lápiz, cadernos, borrachas, tintas, folhas de papel etc.).

Foi pensando na sobrevivência do Projeto que o coordenador geral, representante da UFPB, juntamente com mais cinco professores de outros departamentos, elaboraram e

¹¹ Comitê de Oxford de Combate à Fome (tradução da sigla OXFAM). A ONG britânica atua também nas frentes de direitos humanos, combate à AIDS e luta pelos direitos da educação e saúde.

¹² Programa Varanda Vídeo, Biblioteca volante, Oficina de arte e Programas de atividades culturais.

encaminharam no ano de 2011 um projeto pela Pró-Reitoria de Extensão, pleiteando financiamento pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior.

Vale registrar que a proposta de trabalho foi aprovada e o Projeto receberá recursos para executar suas ações, no período 01/01/2012 a 01/01/2013. Assim sendo, a Escola Zé Peão passará a fazer parte de um Programa de extensão multicêntrico¹³, desenvolvido pela UFPB e pelo SINTRICOM, composto por seis projetos ligados a departamentos de cinco centros da universidade, conforme especificado abaixo:

- Projeto de Alfabetização e Pós-Alfabetização – Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação (CE).
- Projeto de Educação Matemática – Departamento de Matemática (DM) do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN).
- Projeto Biblioteca Volante - Departamento de Ciência da Informação (DCI) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).
- Projeto Varanda Vídeo - Departamento de Comunicação (DECOM) do Centro de Ciências Humanas de Letras e Artes (CCHLA).
- Projeto Educação Nutricional e Saúde - Departamento de Nutrição (DN) do Centro de Ciências da Saúde (CCS).
- Projeto Ação Cultural – Departamento de Ciências da Informação (DCI) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

Considero de suma importância essa ação integrada entre os centros, pois além de elevar a qualidade das ações em cada projeto também contribuirá para levar a discussão sobre a EJA a outros centros, uma vez que ficava restrita só ao Centro de Educação, ao curso de Pedagogia.

O público contemplado é o operário da construção e do mobiliário que trabalha na grande João Pessoa, PB, atuando em empresas marcadas por processos de modernização tecnológica e que vêm exigindo novos perfis sociais e profissionais para a categoria. São trabalhadores temporários ou sazonais oriundos de pequenas cidades do interior do Estado, que vêm para a capital para atuar na construção civil em obras de médio ou grande porte. Dada a sua ligação temporária com a indústria da construção e a distância da cidade de

¹³ O Programa envolverá cinco centros: Centro de Educação (CE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

origem, são eles, predominantemente, os ocupantes dos alojamentos nos canteiros de obra, mais por força da inviabilidade econômica de alternativas do que por opção.

Desde o início, o PEZP dedicou-se aos trabalhadores da construção civil, que vivem nos alojamentos das empresas onde trabalham. Atende, na sua maioria, aos operários que exercem a função de servente (60,64%), ou aos que assumem cargos que exigem menor grau de escolarização e qualificação.

Dados de uma pesquisa de mestrado realizada por Fonseca (1996) levantaram a caracterização dos alunos-operários que frequentaram o Projeto no ano de 1995. Dos 205 trabalhadores-alunos matriculados na Escola, 179 (87,3%) eram procedentes do interior do Estado e apenas sete haviam nascido na capital. O estudo mostrou ainda que 78,1% mantinham residência no interior e 14,1% moravam na área da Grande João Pessoa. O grupo era composto por homens, 71% dos quais na faixa etária de até 35 anos. Dos matriculados, 136 (66,4%) tinham frequentado uma escola quando crianças durante períodos de tempo bastante variados; 56 alunos (27,3%) nunca haviam frequentado uma escola.

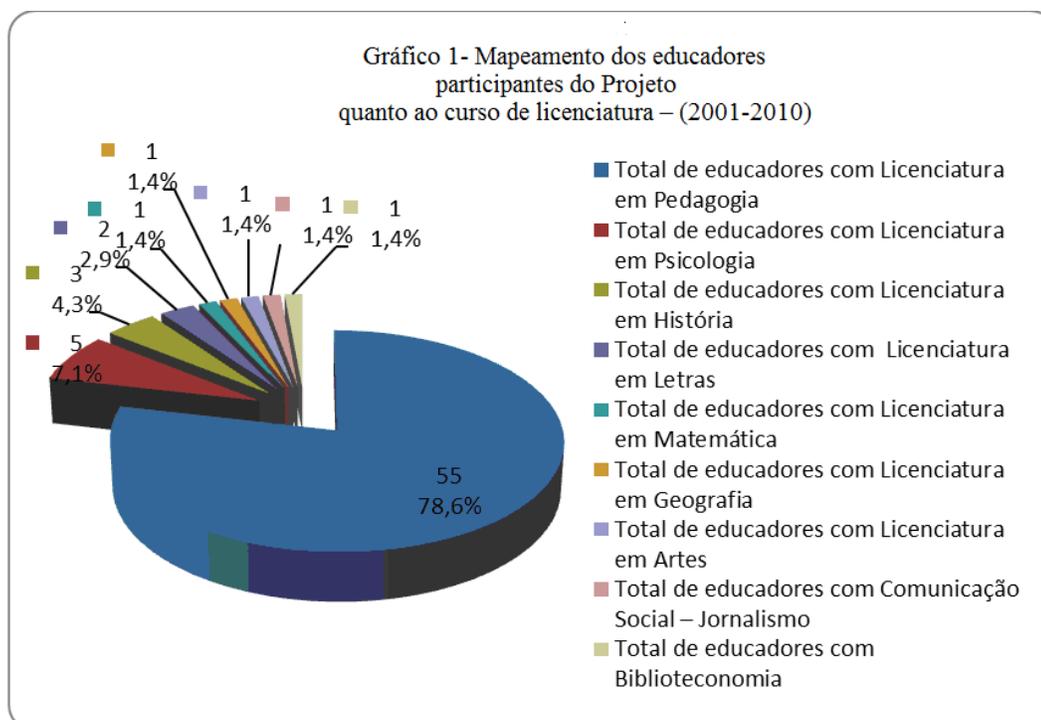
Neste sentido, a parceria entre a UFPB e o SINTRICOM visa ao desenvolvimento de atividades realizadas pelo PEZP objetivando implementar ações que contribuam para o desenvolvimento social, cultural, político, sensorial e intelectual do aluno-operário, por meio da aquisição da linguagem, da matemática e dos conhecimentos gerais.

Já os educadores que atuaram no período de 2001 a 2010 na sala de aula eram alunos da UFPB, das diversas licenciaturas¹⁴, com exceção de uma educadora que era do curso de Comunicação Social. Todos se inseriram no Projeto por meio de um processo seletivo que teve início com o preenchimento de uma ficha de inscrição, na qual deveria ser anexada uma cópia do Histórico Escolar, do Registro Geral (RG) e do Cadastro de Pessoa Física (CPF).

No ano em que havia uma demanda maior de inscritos, ocorria uma pré-seleção por meio de uma atividade escrita e de uma entrevista, onde se observava a desenvoltura do candidato e o interesse em trabalhar no Projeto. Vale ressaltar que após essa etapa os candidatos selecionados passavam por um processo inicial de formação, conforme descrição no capítulo 3.

De acordo com o mapeamento realizado nos arquivos do Projeto, tendo como ponto de partida as fichas de acompanhamento curricular e as fichas de inscrição, foi possível montar um gráfico que expressa a formação inicial dos 70 educadores do referido período.

¹⁴ Segundo dados do arquivo do Projeto os educadores que passaram pelo Projeto eram das seguintes licenciaturas: Pedagogia, História, Letras, Psicologia, Artes,



Fonte: Arquivos do Projeto Escola Zé Peão, tendo como referência as fichas de acompanhamento curricular e as fichas de inscrição.

O Projeto sempre teve uma preocupação com o aspecto da formação do educador, o que é compreensível, pois no momento da sua concepção, no ano de 1990, o tema da formação do educador, na especificidade da educação de jovens e adultos ainda era pouco discutido, ou, por que não dizer, inexistente, no âmbito das universidades. A realidade brasileira evidenciava experiências de alfabetização pautadas em prática de professores leigos, com ações sustentadas por processos formativos denominados de treinamentos.

A formação no âmbito do PEZP é composta de duas etapas. Uma etapa inicial, constituída de um curso de formação de 40 horas, no qual os educadores têm a oportunidade de conhecer a história do Sindicato e do surgimento do Projeto, bem como realizar leitura sobre a EJA e aspectos metodológicos voltados à especificidade dessa modalidade.

Já a segunda etapa, a formação continuada, tem por objetivo realizar ações que venham a subsidiar a prática docente dos educadores. Para maiores informações, ver capítulo 3.

O procedimento metodológico

Para realizar a pesquisa parti da hipótese que o Projeto Escola Zé Peão tem contribuído para a formação do educador de jovens e adultos. Respaldei-me na história de

vinte anos do projeto e pelo acúmulo de conhecimento advindo das reflexões cotidianas sobre formação, o que tem lhe conferido um reconhecimento a nível nacional e internacional¹⁵.

A pesquisa objetivou analisar o processo de formação desenvolvido pelo Projeto, a fim de verificar as contribuições que tem dado aos alunos de pedagogia e à prática profissional de educadores de jovens e adultos. Orientou-me as seguintes questões: Quais as contribuições do PEZP para a formação de educadores da EJA? Que aspectos da formação são significativos para a formação desses educadores?

Visando alcançar o objetivo da pesquisa busquei entender a política de formação do educador na perspectiva da profissionalização docente, no contexto da educação nacional; evidenciar o percurso da política de formação do educador de jovens e adultos a partir do movimento nacional dos Fóruns de EJA; e, por fim, identificar os aspectos da formação do educador no PEZP que têm contribuído para a atuação de educadores de jovens e adultos na rede pública.

Para investigar as contribuições do processo formativo do Projeto para a formação profissional de educadores de jovens e adultos realizei uma pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), citado por Lüdke; André (1986, p. 11-13), a pesquisa qualitativa considera cinco características básicas que são elencadas a seguir:

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

Segundo Lakatos & Marconi (2006), na abordagem qualitativa o pesquisador preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Dentro das possibilidades da abordagem qualitativa escolhi o estudo de caso por este se configurar como um meio adequado para atender aos objetivos postos na pesquisa realizada cujos resultados ora apresento. De acordo com Lüdke; André (1986, p. 17), “devemos escolher o estudo de caso quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo”.

¹⁵ O Projeto Escola Zé Peão foi premiado no ano de 2005, pelo 3º lugar no primeiro Concurso de Programas de Alfabetização realizado pelo Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos em América Latina (CREFAL), com sede no México. Em novembro de 2010, o mesmo foi selecionado e se encontra entre as 30 experiências de reconhecimento nacional pelo trabalho social que vem desenvolvendo na área educacional.

Neste sentido, visando investigar a contribuição da formação do Projeto Escola Zé Peão na atuação de educadores de jovens e adultos utilizei como técnica para subsidiar a coleta de dados, a análise documental e como instrumento, um questionário. Outro recurso utilizado foi a entrevista semiestruturada.

De acordo com Caulley (1981), citado por Lüdke; André (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Constituíram-se documentos de pesquisa nos arquivos do projeto as fichas de acompanhamento curricular dos educadores, as fichas de inscrição dos educadores para participar do processo seletivo, bem como os programas de formação e os textos utilizados pelos educadores nos decorrer do processo formativo, além da produção textual sobre o Projeto.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas a partir de três eixos norteadores: o primeiro relacionou-se à **inserção do educador no Projeto e o campo da EJA**, buscando conhecer os locais de atuação dos sujeitos, o modo como foram introduzidos no trabalho e o olhar que construíram com relação ao campo da EJA. O segundo eixo foi sobre **o curso de Pedagogia e o lugar ocupado por essa formação inicial**. O terceiro referiu-se à **avaliação da formação do PEZP**, ou seja, busquei identificar aspectos relevantes dessa formação para atuação dos educadores com jovens e adultos na rede pública de ensino.

Para Mello (2005, p. 53),

O propósito de trabalhar com entrevistas semiestruturadas é, ao mesmo tempo em que afirma a intencionalidade do ato de busca, da pesquisa, abrir possibilidades para os depoentes/entrevistados seguirem seus próprios cursos narrativos e trazerem o inusitado, a evocação de suas memórias e visões sobre o que seja significativo.

Este recurso possibilitou que as pessoas participantes expressassem suas ideias, mas, também, me permitiu fazer as intervenções necessárias para obtenção das informações que possibilitaram o entendimento do meu objeto de investigação.

Os alfabetizadores participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ter atuado no Projeto no período entre 2001-2010, por no mínimo três anos consecutivos, ter formação inicial em Pedagogia e estar atuando na rede pública na educação básica, na modalidade EJA. Já os coordenadores pedagógicos foram elencados de acordo com tais critérios: o coordenador que tinha mais tempo de atuação no Projeto, e os demais se tinham atuação na rede pública na educação básica, na modalidade EJA. Como coincidiu de

ter uma educadora que tinha atuado nas duas funções e atendia a ambos os critérios, optei de entrevistá-la como alfabetizadora.

A escolha de trabalhar com os sujeitos que participaram do Projeto nessa última década deveu-se ao fato de ser mais fácil de localizar os educadores. No que se refere ao tempo de atuação, entendi que os educadores que tiveram três anos de participação no processo formativo adquiriram um conhecimento maior sobre a dinâmica do Projeto. Na opção de contemplar só quem tivesse a formação inicial em Pedagogia levei em conta que é nessa licenciatura que vem sendo trabalhada a formação do educador na especificidade da EJA. Já o último critério, de estar atuando na modalidade EJA, em nível de ensino fundamental, se configura o eixo central da pesquisa, que foi verificar como o processo formativo vivenciado no Projeto tem influenciado na atuação desses educadores de jovens e adultos, na rede pública de ensino.

Apesar de ter optado por trabalhar com os sujeitos que se encaixassem nesses critérios não posso deixar de enfatizar que muitos dos educadores que atuaram no Projeto, no decorrer dessas duas décadas, continuam atuando no campo da Educação de Jovens e Adultos, no ensino superior ou em cargo na gestão pública, seja em nível municipal, estadual ou federal.

Diante da dificuldade de realizar a entrevista com todos os educadores e coordenadores, optei por trabalhar com um questionário que foi elaborado levando em conta os mesmos eixos norteadores da entrevista. O questionário foi enviado por *e-mail* já que muitos não dispunham de tempo, uma vez que trabalhavam os três expedientes ou estavam atuando em outros municípios do interior paraibano.

Outro exercício metodológico utilizado para compreender o objeto da pesquisa referiu-se ao itinerário arqueológico-discursivo. O interesse em trabalhar com essa ferramenta surgiu das leituras e reflexões ao cursar a disciplina do mestrado: Tópicos de Educação Popular: análise arqueológica do discurso na EJA.

No esforço de compreender o discurso sobre formação do educador elegi o **discurso jurídico** para percorrer a rede enunciativa. No discurso jurídico o que predomina é a norma, pois indica a legalidade, diferentemente do discurso científico, na Idade Média, em que a atribuição a um autor era indispensável, uma vez que se constituía um indicador de verdade (FOUCAULT, 1999).

Segundo Foucault (2008, p. 133), o discurso se refere a “um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”.

Já para Vicente; Carlos (2010), formação do educador diz respeito ao conjunto de regras para uma prática educativa, como um feixe complexo de relações que funcionam como

regra; que prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática, para que esta se refira a tal ou qual objeto, a fim de que empregue tal ou qual enunciado, de modo que utilize tal ou qual conceito, em vista de organizar tal ou qual estratégia pedagógica.

O exercício realizado levou em conta dois momentos: o primeiro foi um mapeamento nas legislações educacionais tendo como referência o enunciado “formação do educador”; já o segundo momento se constituiu da descrição dos achados. Ao ter vivenciado esse momento desafiante concordo com Foucault (2008, p. 28), quando diz:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros.

Para analisar as informações advindas das entrevistas e dos questionários levei em conta o discurso dos sujeitos tendo como referência a ordem discursiva, teoria e prática, presente na proposta pedagógica do PEZP. Para melhor entendimento do leitor o texto resultante da pesquisa está organizado em cinco partes.

Nesta primeira, da introdução, delineei o objeto de estudo justificando a escolha a partir da relevância pessoal e social da pesquisa. Nela apresentei os objetivos da pesquisa, o PEZP, como o *locus* da pesquisa e o percurso metodológico.

A segunda parte constitui o primeiro capítulo intitulado **A formação do educador na perspectiva da profissionalização docente**. Situei a discussão sobre a formação inicial do educador, trazendo como ela vem sendo tratada ao longo da história do Brasil. Enfoquei algumas concepções de formação, abordadas por Freire (2007), Libâneo (2010), Pimenta (2010) e Tardif (2010). Em seguida, destaquei como essa temática vem sendo tratada no âmbito das pesquisas acadêmicas. Por fim, apresentei o ordenamento jurídico que vem respaldando a formação do educador e em que medida tem influenciado na elaboração uma política pública.

Na terceira parte denominada **A formação do educador de jovens e adultos**, enfatizei a luta da sociedade civil organizada em prol da formação do educador de jovens e adultos, a partir da década de 1990. Nela constam os avanços no campo das normatizações jurídicas legais e dos documentos que referenciam as atuais práticas e políticas educacionais no âmbito da formação do educador de jovens e adultos. Refleti, também, a respeito do silenciamento das agências formadoras sobre a formação desse educador.

Já o último capítulo, **O Projeto Escola Zé Peão e as contribuições para a formação do educador de EJA: possibilidades e limites**, detalha o processo formativo apresentando o Projeto a sua organização e os princípios pedagógicos. Ressalta ainda, os processos formativos pelos quais passaram os educadores e finaliza com a análise das entrevistas e questionários.

Por fim, a conclusão em que apresento os resultados da pesquisa e algumas recomendações para as Instituições de Ensino Superior, o PEZP, os gestores educacionais, bem como para os educadores da EJA que estão na ação cotidiana.

1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

No contexto político da Segunda República, período do governo provisório de Vargas, a discussão sobre a formação do educador no Brasil emergiu atrelada à melhoria da qualidade do ensino.

A elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, por meio de um movimento de reestruturação educacional ressaltou a importância da educação como primazia nos planos de reconstrução nacional. Um grupo de educadores de destaque¹⁶, com novos ideais de educação, transferiu do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares, pois tinha o seguinte entendimento:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização ao que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1960, p. 108).

Neste contexto histórico, o entendimento dos fins da educação estava intimamente relacionado à formação do educador que deveria ser embasada em princípios filosóficos, bem como na aplicação de métodos e técnicas que possibilitasse avançar na qualidade da educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trazia, também, uma crítica à atuação de outros profissionais como professores.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1960, p. 123).

¹⁶ Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. C. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Carlos Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

Com a ausência de professores qualificados para atuar em níveis mais elevados, era comum naquela época, início da década de 1930, o recrutamento de outros profissionais (advogados, engenheiros e médicos), para atuar nas escolas secundárias e de nível superior.

Segundo Cury (2003, p. 129) a consciência da importância do magistério primário foi destacada no Manifesto dos Pioneiros no qual se lê:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.

Aqui se percebe a defesa da formação pedagógica a professores de todos os níveis em cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. O entendimento era que essa formação universitária lhes possibilitaria a reflexão sobre os princípios e fins da educação, permitindo perceber o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais amplo, bem como a aquisição de métodos e técnicas que os ajudariam no fazer pedagógico.

Todo esse movimento impulsionou à expansão de cursos universitários no Brasil, na década de 1930, com a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, já que a educação superior se restringia a cursos de profissões liberais (direito, engenharia e medicina).

É importante destacar que as instituições que foram criadas com o objetivo de promover a formação nas licenciaturas passaram a atuar, também, na perspectiva de legalizar a situação dos professores leigos, conforme nos apresentam Vicentini e Lugli (2009, p. 65):

O sistema de formação da Licenciatura tardou alguns anos para impor-se como única via de preparo dos docentes do nível secundário, uma vez que as Faculdades de Filosofia e os Institutos de Educação ofereciam exames de suficiência, que garantiam a estabilidade profissional do professorado leigo.

Ao serem criados nas faculdades de filosofia os cursos de licenciatura ofereciam uma formação docente estruturada da seguinte maneira: uma primeira etapa, com duração de três anos, para as disciplinas teóricas e outra etapa com duração de um ano, destinava-se a estudos de Didática.

Esse modelo formativo denominado racionalidade técnica formava em um primeiro momento o bacharel, sob a égide de uma sólida formação teórica. Os que almejavam ingressar

na docência aprofundavam-se nas questões pedagógicas. Para Pereira (1999, p. 111-112), em tal modelo de formação “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico”.

Ao criticar o modelo da racionalidade técnica, Lima (2002, p. 207) propõe que a formação de professores seja concebida como um *continuum*. Com base nessa ideia o processo formativo “obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida de professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre formação inicial, continuada e as experiências vividas”. Respalhada nas contribuições dessa autora pode-se afirmar que a prática torna-se um eixo norteador a ser considerado na formação acadêmica.

Entretanto, esse modelo de formação na racionalidade técnica configura-se como um desafio a ser superado, uma vez que ainda predomina a separação entre teoria e prática na formação, com prioridade dada à primeira. As resoluções¹⁷ que norteiam o estágio supervisionado, que acontece, geralmente nos últimos semestres dos cursos de licenciatura, confirmam tal afirmação.

A superação de um modelo tecnicista de formação ficou mais distante com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), após a promulgação da LDB/96. Embora tais institutos ampliassem a oferta de formação em nível superior, restringiam-se ao ensino deixando de lado a pesquisa e a extensão, aspectos importantes para a reflexão e qualificação da prática pedagógica.

Os modelos de formação de educadores no Brasil, historicamente, têm tomado como referência experiências de outros países. Pimenta (2010), ao discutir a formação no âmbito dos Institutos Superiores, registra que muitas dessas experiências já haviam sido questionadas em países como Argentina, Espanha, Inglaterra, Portugal e Tailândia, por comprometerem o conceito e a identidade profissional.

No item seguinte apresentarei algumas concepções de formação que estão presentes no pensamento pedagógico brasileiro, a fim de reforçar o nosso entendimento sobre os modelos de formação até então adotados pelas instituições formadoras.

¹⁷ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.

1.1 Concepções de formação: fundamentos e características

O pensamento pedagógico brasileiro, no que se refere à formação de professores, sofreu muita influência de pensadores externos, reflexo dos modismos vinculados a teorias advindas de pesquisas e produções acadêmicas que entraram no Brasil no início da década de 1990.

Um exemplo foi o conceito de professor reflexivo, que foi amplamente difundido no Brasil, após participação de um grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, realizado em Aveiro, Portugal, em 1993. Para apropriação e expansão dessa perspectiva conceitual foi fundamental o intercâmbio estabelecido entre pesquisadores brasileiros e portugueses, que passaram a visitar o Brasil com frequência, a convite de universidades e associações científicas para a difusão de livros e apresentação de pesquisas. A divulgação do livro “Os professores e sua formação”, coordenado por António Nóvoa (1992), se constituiu a porta de entrada para o conhecimento de outros autores, já que contempla textos de autores da Espanha, França, Estados Unidos, e Inglaterra.

O conceito de professor reflexivo emergiu das pesquisas do norte-americano Donald Shön, enquanto professor de Estudos Urbanos, nos cursos de formação de profissionais, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Sua concepção propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Com isso a concepção de formação de professores pautada na racionalidade técnica passou a ser altamente criticada, já que consistia no controle burocrático do trabalho docente. Entretanto, a massificação do termo professor reflexivo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Pimenta (2010, p. 23-25) destaca autores que fazem críticas ao conceito de Shön:

Liston & Zeichner consideram que o enfoque de Shön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. [...].

Zeichner entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Shön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas de treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente.

Giroux afirma que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

A propagação do conceito de Shön está atrelada a uma característica própria do campo educacional brasileiro, a qual se manifesta em atitudes tais como o reconhecimento de pesquisas relacionadas a temas da moda, oriundas de outras culturas, e o deixar para trás os paradigmas clássicos do conhecimento (LIBÂNEO, 2010). Ao analisar essa perspectiva conceitual, Libâneo (2010, p. 56) assinala três significados distintos de reflexividade:

1º) Reflexividade como consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, sobre o conteúdo da minha mente. [...]. 2º) A reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. [...]. 3º) O terceiro caminho de entender a reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano.

O terceiro significado de reflexividade remete à concepção freireana de formação que foi e continua sendo desconsiderada em detrimento de outras. Por que recorrer a modismos se Freire nos convocava - e nos convoca - a refletir sobre o processo formativo na perspectiva da reflexividade? Em sua teoria, a formação do educador não pode ser concebida a partir de dois polos distintos, teoria e prática, que somente ganha sentido se vier pautada numa unidade constituída por ação-reflexão-ação, ou seja, a práxis. Nas palavras de Freire (2007, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Freire nos chama atenção para a busca do equilíbrio, de como uma prática crítica pode ir sendo realimentada pela teoria gerando inclusive novas teorias.

Outro aspecto relevante do pensamento freiriano a ser assinalado é a concepção de formação baseada nos **saberes docentes**. Em suas reflexões sobre os saberes necessários à prática educativa Paulo Freire nos apresenta a ideia de coerência profissional, indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém pode se contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente.

A sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2007) se constitui num diálogo amoroso com os educadores sobre os saberes que lhe parecem indispensáveis à prática docente. Reconhece a importância de refletir sobre a formação docente e da prática educativo-crítica a partir do ato de ensinar, considerando três princípios, a saber: a) **Não há docência sem discência**. Assim sendo, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção da identidade cultural; b) **Ensinar não é transferir conhecimento**. Neste sentido, ensinar exige consciência do inacabamento, exige respeito à autonomia do educando, bom-senso e envolvimento na luta em defesa dos direitos dos educadores. Exige do educador alegria, esperança e convicção de que a mudança é possível; e c) **Ensinar é uma especificidade humana**. Portanto, aborda exigências quanto à competência profissional, à disponibilidade para o diálogo e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

O pesquisador canadense Maurice Tardif aborda a formação tomando como referência os saberes experienciais dos professores. Considera que esses saberes são sociais, uma vez que se materializam em situações de trabalho, ancorados na tarefa de ensinar, num determinado contexto social.

Para Tardif (2010, p. 21) “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Esse autor vem se destacando no Brasil pelo itinerário de reflexões a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores. Ao tratar das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes experienciais dos professores e dos novos modelos de formação profissional e seus limites nos provoca com as seguintes indagações:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIF, 2010, p. 245-246).

Ao fornecer elementos para responder a essas questões, o referido autor parte de críticas a enfoques que reduzem os saberes dos professores a processos psicológicos, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Ele critica, também, as concepções sociológicas tradicionais que tendem a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, associando-os apenas como agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes. A sua abordagem busca estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores, pois parte do princípio de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática.

Após essa breve explanação sobre concepções de formação, cabe a seguinte questão: Até que ponto as reformas empreendidas na formação de professores no Brasil têm possibilitado encontrar uma articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua ação pedagógica?

Para Tardif (2010, p. 23) “até agora a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, [...] sem nenhuma conexão com a ação profissional”. Silva (2003, p. 26) também comunga com essa ideia de que “a prática formadora é ainda disciplinar. Falta sincronismo entre a teoria que é estudada com a realidade praticada nos meios acadêmicos”.

A perspectiva de formação baseada nos saberes docentes só se efetivará se superarmos a visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional em que os conhecimentos disciplinares são produzidos pelos grandes pesquisadores e depois são aplicados nas escolas no momento do estágio.

Os pesquisadores universitários precisam reavaliar as suas pesquisas e os papéis que os professores de profissão poderiam desempenhar nelas. É preciso considerar a atividade profissional destes como um campo fértil para o surgimento de novas aprendizagens e conhecimentos que venham a atender aos desafios enfrentados pelos professores nas suas práticas cotidianas. Além do que pesquisas dessa natureza influenciariam na produção acadêmica, bem como para a definição de novas políticas de formação.

A seguir, tratarei sobre o tema da formação de professores no âmbito das produções acadêmicas e sobre os aspectos que vêm sendo enfocados.

1.2 Formação de professores e a produção acadêmica

O tema da formação de professores vem sendo alvo de análise no âmbito da academia. Considerei interessante abordá-lo para perceber quais são os aspectos que vêm despertando o interesse dos pesquisadores.

André (2002), ao pesquisar o Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil, a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, no período de 1990 a 1996, considerou baixo o número de produções, pois das 834, em 1996, apenas 284 (34,05%) tratavam do tema. Das 284 produções, 216 (76%) tratavam da Formação Inicial, 42 (14,8%) da Formação Continuada, e 26 (9,2%) da Identidade e Profissionalização Docente.

Tomando como exemplo o percurso metodológico de André iniciei uma pesquisa nas produções do PPGE/UFPB acumuladas ao longo de mais de 30 anos. A mesma resulta de dissertações e teses, de artigos e livros publicados produtos de pesquisas dos docentes e discentes e demais produções acadêmicas socializadas no periódico vinculado ao PPGE, denominado Temas em Educação.

Para realizá-la tomei como referência o livro “Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007): compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade”¹⁸ e os dados do *site* do Programa¹⁹, que reúnem uma produção de aproximadamente 454 resumos, sendo 434 de dissertações e 20 teses. Vale ressaltar que a análise aqui apresentada se restringe às dissertações, já que no período de 1977-2007 só havia duas teses que enfocavam a temática formação.

De início foi feita a seleção dos resumos que apresentavam nas palavras-chave o descritor “formação”, considerando o exemplo seguido por André (2002, p. 17):

Obedeceu-se à classificação do pesquisador por ser ele considerado o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho. Com isso, pode-se estar descartando pesquisas que tratam do tema da formação docente, mas que, por motivos especiais, não foram categorizadas como tal por seu autor.

Dos 434 resumos de dissertação, apenas 62 (14,2%) continham o descritor “formação” com diversas terminologias: Formação do educador, Formação de professor, Formação

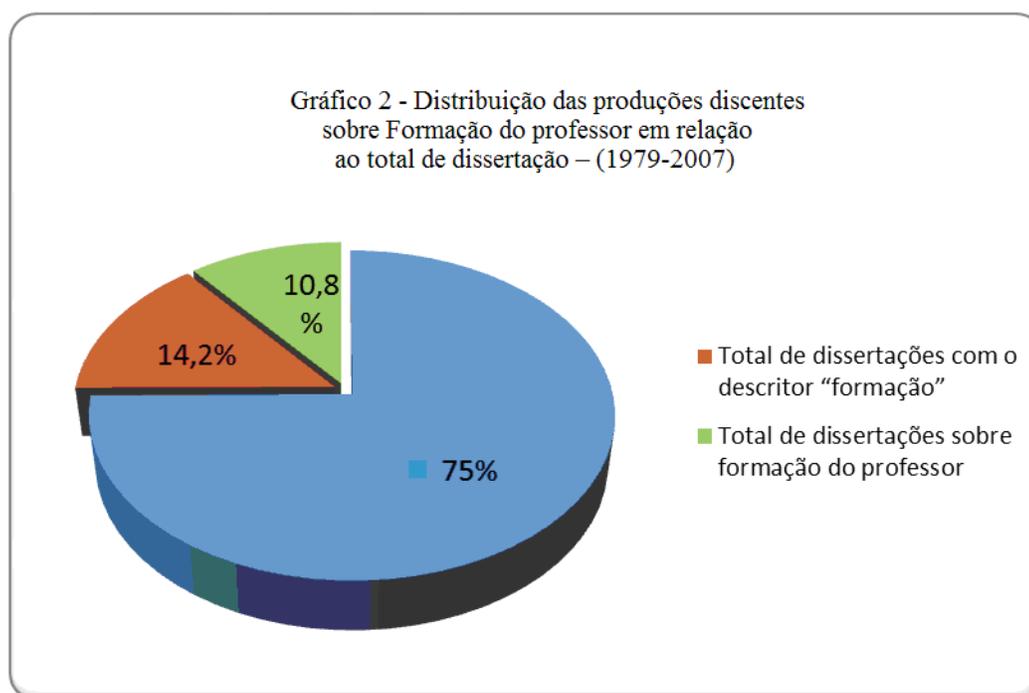
¹⁸ Livro organizado pela secretária executiva do PPGE e por 03 professores doutores do quadro docente (FARIAS, Rosilene M. de; RODRIGUES, Janine Marta C.; VIRGÍNIO, Maria Helena da S. e MELO NETO, José Francisco de) - 2007.

¹⁹ <http://www.ce.ufpb.br/ppge/>

docente, Formação pedagógica, Formação profissional, Formação continuada, Formação inicial, Processos de formação, Necessidades de formação, Formação do pedagogo; Formação da Assistente Social; Formação de Tecnólogo; Formação do Monitor, Formação Política, Formação da mulher, Formação Social e Formação de mão de obra rural²⁰.

Para categorizar as 62 produções e chegar ao refinamento do tema, agrupei-as da seguinte maneira: formação do professor (47), formação de outros profissionais (07), Formação política (04), Formação Social (02), Formação humana (01) e Treinamento (01).

O gráfico 2 apresenta o número total de dissertações defendidas no PPGE/UFPB, no período de 1979 a 2007, assim como o número e a respectiva porcentagem das que se referem ao tema Formação de professores.



Fonte: Livro "Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)" e o site <http://www.ce.ufpb.br/ppge/>.

Ao analisar a história do PPGE no decorrer do período pesquisado (1977-2007), 30 anos, considerando as linhas de pesquisas já adotadas (Educação Popular, Políticas públicas e práticas educativas, História da Educação, Políticas educacionais, Processos de Ensino-aprendizagem)²¹ e ao comparar o resultado da pesquisa com os dados do estudo de André,

²⁰ Devem-se levar em conta os limites das fontes utilizadas, pois em alguns casos não continham resumos ou palavras-chaves.

²¹ Destaquei só as linhas de pesquisas que no meu entender relacionam-se mais ao tema formação de professor.

percebi o quanto essa discussão ainda é incipiente, pois do total de 434 dissertações do PPGE, apenas 10,8% tratam da formação de professores.

É importante destacar que as pesquisas sobre esse tema tende a crescer com a criação de fóruns de discussão, a exemplo do GT Formação de Professores da ANPED que tem revelado uma preocupação com a produção do conhecimento a partir de reflexões e debates sobre a formação inicial, nos cursos de formação de professores de nível superior, bem como com a análise de práticas inovadoras, advindas de projetos de pesquisas.

Outro aspecto a ser considerado que tem elevado o interesse pelo tema é o destaque que vem ganhando no âmbito da legislação educacional. Após a Constituição de 1988, e posteriormente, LDB/96, passou-se a ter um olhar voltado para a formação nas diferentes especificidades²², o que implica a abordagem do aspecto legal. A seguir, apresentarei algumas legislações que tratam do tema formação do educador.

1.3 A formação do educador e o ordenamento jurídico educacional brasileiro

O ordenamento jurídico educacional é a garantia da existência das políticas públicas e da responsabilidade do Estado em efetivá-las, uma vez que não sendo Lei, não há obrigação de cumprir-se. Daí porque a necessidade política e jurídica do estabelecimento de normas, expressas por meio de leis, decretos, resoluções, fixando diretrizes e princípios que venham a garantir a efetivação das práticas educativas.

Neste sentido, percorri as legislações educacionais identificando as que compõem o discurso jurídico sobre a formação do educador no Brasil.

Há de se reconhecer que no Brasil, houve um avanço na legislação, após a Constituição Federal de 1988. No campo educacional, ela representou um avanço significativo, pois reconheceu a educação como um direito a ser assegurado a todos os cidadãos, nomeando, inclusive, os responsáveis para que esse direito venha a se efetivar, conforme expressa o art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

²² A formação de professores na especificidade da educação infantil, da educação indígena ou da educação especial.

Outro aspecto a ser ressaltado é a efetivação, por parte do Estado, da educação básica, concebida como um direito público subjetivo. Implica dizer que o direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua efetividade e o titular desse direito pode acionar a autoridade competente para assegurar a efetivação imediata do mesmo quando negado. Para Cury; Ferreira (2010, p. 76-77),

Esta versão legal do direito à educação, dentro desse conjunto, não se mostrava presente nas constituições passadas, e por consequência, no ordenamento jurídico vigente. Até então, tínhamos boas intenções e proteção limitada com relação à educação, mas não uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados à sua efetivação. [...] Assim, a partir da atual constituição e das leis que a seguiram, a educação passou a ser efetivamente regulamentada, com instrumental jurídico necessário para dar ação concreta ao que foi estabelecido, pois nada adiantaria prever regras jurídicas com relação à educação (com boas intenções) se não fossem previstos meios para a sua efetividade.

No campo da regulamentação da educação destaco os instrumentos jurídicos que vêm respaldando a política de formação do educador no Brasil. O art. 206 da Constituição, ao tratar dos princípios pelos quais deve ser ministrado o ensino, destaca no inciso V a valorização dos profissionais da educação escolar. Princípio esse que foi contemplado na LDB - Lei 9.394/96, Título VI, denominado “Dos Profissionais da Educação”, compreendendo do art. 61 a 67.

O art. 62, ao tratar da formação docente, preconiza que:

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

O art. 87, § 4º, que consta no tópico Das Disposições Transitórias, ao instituir que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço, gera o entendimento que os sistemas de ensino teriam o prazo de dez anos, a partir da promulgação da lei, para elevar o nível de formação inicial dos professores ao nível superior, sendo permitida, inclusive, a admissão de novos professores que tivessem formação de nível superior.

No ano 1999, a Resolução CNE/CEB 2/99, baseada no Parecer CNE/CEB 1/99, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente da Educação Infantil e

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Diante da instabilidade gerada pelo art. 87 da LDB foi encaminhada, pelo Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité e outros, BA, uma consulta ao CNE, tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. O Parecer CNE/CEB - 3/2003 teve como relator Nélio Bizzo e foi aprovado em 11/3/2003 (Proc. 23001.000023/2003-61), instituindo a Resolução CNE/CEB, nº 1, de 20/08/2003, que “Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9.394/96, e dá outras providências”.

O Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, já dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da LDB. O art. 2º, do referido decreto, traz os requisitos pelos quais deverão se pautar os cursos de formação de professores para a educação básica:

- I – compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;
- II – possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
- III – formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Por sua vez o art. 3º ao tratar da organização curricular, coloca no §2º que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. O termo “exclusivamente” gerou uma polêmica que levou à criação do Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, substituindo-o por “preferencialmente”. O art. 5º versa sobre a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) em definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Para Cury (2003, p. 135)

Interpretações confusas e errôneas, como as que confrontam o art. 62 e o art. 87 da LDB, o teor vertical do Decreto 3.276 de 6/12/99 já alterado pelo Decreto n. 3.554, de 7/8/2000, a Res. n.2/ 97 e a Res. n 1/99 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação evidenciam o teor complexo, polêmico que envolve os diferentes atores a as atuais iniciativas no campo da formação docente.

A Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) dedica um capítulo à formação de professores e valorização do magistério. Consta que a valorização do magistério só será obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica em três condições: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

Nas diretrizes do PNE, dedicada ao tema da formação de professores consta que:

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna.

Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho.

Dos vinte e oito objetivos e metas do PNE, destinados ao item formação de professores e valorização do magistério, oito se referem diretamente ao aspecto da formação. Ressalto, destes, o objetivo oito que diz: “Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino” (PNE).

Em cumprimento a essa meta foi regulamentada, por meio do Parecer CNE/CP 009/2001, a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Constituindo-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. O art. 12 da resolução indicava ser necessário elaborar um parecer específico para definir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. O Parecer CNE/CP 28/2001 tratou da questão:

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2.000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1.800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras

formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2.000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2.800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (Grifo no texto do Parecer).

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, ao instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, indica, no art. 4º, que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Já o art. 7º refere-se à carga horária mínima do curso de Licenciatura de Pedagogia, que deverá ser de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Nesse breve percurso percebe-se que os órgãos normativos vêm estimulando e perseguindo a causa da qualidade da educação por meio de legislações que garantam a formação de professores em nível superior. Por outro lado, a realidade brasileira aponta que para o equacionamento da formação docente em lugares de difícil acesso é preciso considerar professores que tenham pelo menos a formação em nível médio, na modalidade normal. Neste sentido, um dos grandes desafios que se apresentam para os sistemas de ensino e seus órgãos normativos é desenvolver políticas de formação de professores que venham a oportunizar níveis mais elevados de formação contemplando a especificidade dos sujeitos a serem atendidos.

1.4 A política pública de formação de professores

Início a discussão sobre política pública com uma definição da Wikipédia - enciclopédia livre²³:

Política pública é definida aqui como o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao bem coletivo. Elas podem ser desenvolvidas em parcerias com organizações não governamentais e, como se verifica mais recentemente, com a iniciativa privada.

Richit (2010, p. 174), referindo-se ao aspecto educacional, entende que:

Política pública educacional compreende o conjunto de diretrizes que se destinam e estruturar, regular, financiar, gerir e promover a educação, abarcando a educação básica e suas modalidades, educação superior, formação profissional docente, capacitação de gestores, educação a distância e avaliação educacional etc.

As políticas educacionais da atualidade no Brasil estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), com base nos princípios constitucionais. Os arts. 61 a 66 expressam os princípios a serem adotados nas políticas de formação de professores. Entretanto, antes de situar a atual política de formação de professores, faz-se necessário entender como ela foi se constituindo na década de 1980 sob a influência do Banco Mundial.

O Banco Mundial foi fundado em 1944, nos Estados Unidos com o objetivo de reconstruir as economias europeias, após a Segunda Guerra Mundial. De 1956 para cá, o Banco passou a desenvolver atividades de empréstimo de recursos e de apoio técnico nos países em desenvolvimento, especialmente, na América Latina.

Como parte de suas ações realizou, no ano de 1995, uma análise da crise que permeia a educação superior nos países da África, América Latina e da Ásia, resultando no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Neste constam orientações do Banco, enfocando os seguintes aspectos: diferenciação institucional; diversificação das fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade.

Borges (2010, p. 371), ao analisar o documento, ressaltou que:

²³ http://pt.wikipedia.org/wiki/politica_publica

Na visão do Banco, portanto, percebe-se a presença do discurso em defesa da diminuição do papel do Estado em relação à educação superior, pois, nesse momento (década de 1990), o Banco não assume a concepção de que a educação superior é prioritária para o desenvolvimento econômico, estando centrado no enfoque da redução da pobreza através do investimento nos níveis básicos de educação.

Já o documento *La educación em los países em desarrollo: peligros y promesas*, de 2000, foi elaborado por um Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade, convocado pelo Banco Mundial e UNESCO. Borges (2010, p. 372) reconhece que nele o “Banco assume o discurso de que é necessário priorizar a educação superior, pois esta é fundamental para o desenvolvimento econômico, no contexto de uma sociedade pautada no conhecimento”.

Torres (1998, p. 176 *apud* LIMA, 2002, p. 208), ao analisar a política do Banco Mundial nas décadas de 1980 e 1990, considera que “a questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço”.

Um exemplo são os Projetos brasileiros financiados pelo Banco, tais como: “Projeto de Educação Básica para o Nordeste” (1991) e “Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais” (1994), os quais tinham dentre as ações melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, prevendo várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância).

É importante destacar que na superação desse modelo tecnicista tivemos a participação dos movimentos dos educadores brasileiros, com destaque a criação do Comitê Pró-Formação do Educador (1983) e no ano de 1990 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Segundo Cury (2003, p. 133), “é desse movimento que nasce a expressão **base nacional comum** para a formação de todo e qualquer profissão da educação escolar” (Grifo do autor).

As reflexões e produções sobre formação do educador advindas das lutas desses movimentos levaram as universidades a se tornarem parceiras do Ministério da Educação com a criação, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. A rede é composta pelo Ministério da Educação, sistemas de ensino e por universidades que se constituem em centros de pesquisa e desenvolvimento da educação.

É formada por vinte centros de formação, sendo seis de alfabetização e linguagem, cinco de educação matemática e científica, três de ensino de ciências humanas e sociais, três de artes e educação física e três de gestão e avaliação da educação.

Originários dessa rede foram criados programas de formação docente que visam atender às especificidades da atuação dos professores, conforme alguns programas especificados a seguir:

- O Pró-Letramento – destinado a todos os professores das escolas públicas que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental e volta-se à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. É desenvolvido na modalidade à distância com a utilização de material impresso, videoaulas e atividades presenciais, que são acompanhadas por professores tutores.
- Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio – este é desenvolvido por instituições de ensino superior e tem por objetivo oferecer curso de formação continuada a professores em exercício nas redes públicas estaduais no ensino. Atualmente são vinte instituições públicas espalhadas pelas cinco regiões do país oferecendo cursos que contemplam as disciplinas de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Espanhola.
- Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) – foi criado na década de 1990 com o objetivo de promover o uso das mídias informáticas na educação básica. No ano de 2008, o Programa PROINFO²⁴ Integrado foi criado com a finalidade de oferecer a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratório de informática pelo PROINFO, cursos de 40h na área da educação digital, inclusive especialização *lato sensu* em tecnologias na educação.

Vale destacar as ações de incentivo à formação inicial para professores que estão em exercício na educação nas escolas públicas, a exemplo do Programa Estudante Convênio/Rede Pública – PEC/RP e da Plataforma Paulo Freire do MEC.

O Programa Estudante Convênio/Rede Pública – PEC/RP foi criado pela Universidade Federal da Paraíba em cumprimento ao estabelecido nos arts. 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Foi regulamentado, inicialmente pela Resolução 61/97/CONSEPE, e, a partir do ano de 1998, pela Resolução 36/98 / CONSEPE. Objetivava a oferta de formação inicial a professores da rede pública que estivessem em exercício. O curso era presencial e o ingresso em cursos de licenciaturas se dava por meio de um vestibular diferenciado.

²⁴ Com a criação do decreto nº 6.300, em dezembro de 2007, o PROINFO passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Outro exemplo de incentivo à formação inicial dos professores que estejam em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação de nível superior é a Plataforma Paulo Freire do MEC²⁵. Esta é fruto de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

Tal ação faz parte do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que foi instituído pela Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009, nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores, o MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Secretarias de Educação dos Estados, estabeleceu Acordos de Cooperação Técnica para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

O Plano Nacional de Formação cobre os municípios de 21 estados da Federação, através de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Como forma de assegurar a continuidade das políticas de formação de professores, tendo como parceiras as universidades públicas de ensino superior, foi assinado, em janeiro de 2009, o Decreto 6.755/2009 que disciplinava a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Na estruturação dessa política de formação a universidade enquanto instância formadora tem alguns desafios a serem enfrentados, tais como: reestruturar o seu quadro docente para atender a demanda; realizar a formação pautada no ensino, na pesquisa e na extensão; estruturar ações concretas que venham a superar a perspectiva de programas.

Após breve explanação sobre a formação de professores, passarei a refletir sobre a formação do educador que atua na especificidade da EJA, terminologia que passarei a adotar no capítulo 2.

²⁵ <http://www.grzero.com.br/plataforma-paulo-freire-do-mec-inscricoes>

2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Para entender a discussão sobre a formação do educador de jovens e adultos como uma das conquistas no campo da EJA foi necessário fazer uma retrospectiva histórica para entendê-la não como algo dado, mas como uma construção coletiva que surgiu no campo de luta do movimento da sociedade civil organizada e vem se consolidando no fazer coletivo, envolvendo, a cada dia, novos atores sociais.

Ao tomar como ponto de partida a década de 1930 levei em consideração as mudanças políticas que ocorreram com a instalação do Estado Novo, que provocaram alterações na política educacional, pois o regime autoritário tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação.

Vale ressaltar que o quadro educacional era marcado pela expansão do ensino primário e a precariedade do atendimento. O Censo de 1940 destacava dados preocupantes em relação aos altos índices de analfabetismo adulto. Foi nesse contexto que “o ensino da população adulta começou a ganhar relevo e a destacar-se como distinto daquele relativo à difusão do ensino entre a população em idade escolar” (PAIVA, 1987, p. 134).

Na busca de solucionar os problemas educacionais efetivou-se uma luta em favor da ajuda federal ao ensino primário. Em agosto de 1945, iniciou-se a participação financeira do Governo Federal aos estados com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Os recursos provenientes desse fundo eram aplicados nos estados respeitando os seguintes percentuais: 70% seriam utilizados para a construção de prédios escolares, 5% deveria ser aplicado no aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação, e os 25% restantes seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

Com recursos advindos do FNEP, surgiu à primeira iniciativa governamental, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947. Seu lançamento atendeu aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em favor da educação de adultos numa perspectiva popular, além de se configurar num instrumento de melhoria da imagem do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Para marcar o início das atividades da Campanha, o Ministério da Educação promoveu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos que teve como objetivo a troca de experiências das iniciativas realizadas nos diversos estados. A preocupação dos representantes estaduais era com a qualificação dos professores do ensino supletivo e com a elaboração de material didático específico aos adultos e que tivesse vinculação com a vida da comunidade.

No processo de organização da I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)²⁶, realizada na Dinamarca, em 1949, o Brasil destacou-se ao apresentar, na III Conferência Geral da UNESCO (Beirute, 1948), os princípios da CEAA, os quais eram baseados na ação governamental direta e na cooperação popular, além de apresentar os primeiros resultados conseguidos em termos quantitativos. No ano seguinte, o Brasil sediou o Seminário Interamericano com o patrocínio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos que contou com a participação de diversos países que também estavam desenvolvendo campanhas de educação de adultos. Apesar de o Brasil ter participado do processo preparatório, não enviou representação à CONFINTEA (PAIVA, 1987).

A presença de recursos federais no final da década de 1940 parecia resolver os problemas da educação primária, mas a expansão da rede física trouxe a acentuação de um problema, o aumento do número de professores leigos, pois os Estados tiveram que contratar muitos professores primários. Segundo Paiva (1987, p. 150), esses cargos passaram a ser disputados e negociados pelos políticos locais e foram preenchidos principalmente com a admissão de professores leigos.

Eram considerados professores leigos os que não tinham formação específica no magistério seja em nível superior ou em curso normal. Devido às barganhas políticas admitiam-se pessoas que tinham o ensino secundário.

Para minimizar o problema do professorado leigo, que atingia um número exorbitante²⁷, e agravava-se a cada ano, o Departamento Nacional de Educação (DNE) criou, em 1963, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP). Com o Programa, inicia-se um processo de treinamento dos professores em cursos de férias, atingindo em sete anos de funcionamento uma quantidade significativa de participantes. Com a extinção do programa nacional de treinamento, o problema do professorado leigo permanecia, seja pela rotatividade de professores em função de perseguições políticas, principalmente na zona rural, seja pela incorporação de novos leigos aos quadros da rede pública.

O baixo nível de escolaridade dos professores leigos leva-nos a inferir que a formação desenvolvida com esses sujeitos era baseada numa concepção de treinamento, ou seja, os mesmos eram preparados para reproduzir conhecimentos de manuais pedagógicos.

²⁶Já foram realizadas seis CONFINTEAs nos seguintes locais e anos: Elsinore (Dinamarca) 1949, Montreal (Canadá) em 1960, Tóquio (Japão) em 1972, Paris (França) em 1985, Hamburgo (Alemanha) 1997 e Belém (Brasil), em 2009.

²⁷O Censo Escolar em 1964 indicava que 44% dos professores do ensino elementar não possuíam qualificação para a docência, variando tal índice de estado para estado e atingindo 82% no Rio Grande do Norte (PAIVA, 1987).

Se o nível de formação dos professores que atuavam no ensino regular era considerado um problema avaliam os dos que eram indicados para atuar nos Programas de Alfabetização.

Em face dos resultados negativos²⁸ dos cursos para a alfabetização de jovens e adultos, no ano de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), substituindo a CEAA.

É nesse contexto que emergem as ideias de Paulo Freire no meio educacional, no II Congresso de Educação de Adultos (1958). No Seminário Regional preparatório, em Pernambuco, Paulo Freire proferiu a palestra com o tema “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Contrariamente à visão que se tinha até então do analfabetismo, chamou atenção para as causas sociais do fenômeno, uma vez que era fruto das condições de desigualdade em que se encontra o ser humano. O documento regional chamou atenção pelos princípios educativos inovadores, que mais tarde serviram de base para nortear a teoria freireana na década de 1960, conforme apresenta Paiva (1987, p. 210):

[...] sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova do educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com ajuda de recursos audiovisuais.

A partir de então tem início um movimento universitário de cultura popular com Paulo Freire apoiado por estudantes universitários e artistas. O Movimento de Cultura Popular (MCP) pautava-se em princípios ético-político-pedagógicos.

No início dos anos 1960, o Brasil passa por toda essa efervescência cultural e política. Na cultura surge o teatro de arena, com o palco em círculo e maior proximidade da plateia; o Cinema Novo brasileiro, com jovens cineastas que propõem textos voltados para a realidade nacional. No campo político os resultados da eleição presidencial de 1960, com a vitória de Jânio Quadros, demonstravam os efeitos do programa de educação de adultos²⁹; o Partido

²⁸ Os estudos realizados constatavam que um grande número de alunos abandonava as aulas antes do primeiro mês de estudos, 65% não chegavam a uma alfabetização satisfatória e pouco mais de 8% logravam permanecer na escola por mais de um ano (PAIVA, 1987).

²⁹ O eleitorado cresceu em quase 50% entre 1950 e 1960. A votação para a presidência da República revelou a desobediência do eleitorado aos líderes tradicionais, revelando ser o ensino um forte aliado contra a política dos currais eleitorais.

Comunista com seu ideário de revolução democrática exercia influência no meio sindical, estudantil e intelectual e tornava-se peça estratégica nas alianças de apoio ao governo de João Goulart (VALE, 2005).

Toda essa efervescência, reflexo das transformações ocorridas na Europa no que diz respeito aos novos ideais democráticos, à valorização da arte e da cultura, bem como à preparação de trabalhadores nos centros urbanos através de programas especiais, vem influenciar fortemente as oportunidades de ampliar a educação de adultos e multiplicar suas atividades em favor da difusão cultural.

Foi do MCP que surgiu o círculo de cultura e com ele uma nova concepção de alfabetização e, posteriormente, de educação de adultos. Em lugar da sala de aula tradicional surge a roda de diálogo em que homens e mulheres trazem suas realidades problematizando-as. Segundo Freire (1999, p. 17), “a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora”.

Nessa pedagogia, a liberdade de expressão e a crítica ocupam lugar de destaque. O aluno que antes era considerado um ser passivo sem cultura, passa a ser denominado de educando e com outras necessidades de aprendizagens diferentes daquelas que se restringem à mera decifração de palavras ou frases sem sentido, tais como: “a asa é da ave” ou “Eva viu a uva”. O trabalho do professor, que passa a ser chamado de educador, tem como princípio o diálogo. Enquanto mediador leva em conta a participação dos educandos antes mesmo do encontro pedagógico, já na seleção do conteúdo a ser trabalhado no decorrer de todo o processo, pois entende que estes sabem “ler” e interpretar a realidade. Conforme afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Com o golpe de 1964, o MCP foi reprimido e os princípios do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire foram considerados uma ameaça à nação, pois levavam à conscientização, à participação política e à transformação de cada alfabetizando em sujeito de sua história. Nos dois anos seguintes, a educação dos adultos foi relegada pelo Governo Federal.

A ausência dos esforços brasileiros para diminuir os índices de analfabetismo repercutiu negativamente no cenário internacional. A pressão da UNESCO, que reiterava seus apelos ao Brasil no sentido de cumprir os compromissos firmados internacionalmente, levou o Governo Federal a repassar recursos para a Cruzada ABC desenvolver alfabetização de jovens e adultos, no período de 1966 a 1971. Segundo Paiva (1987), a atuação da Cruzada ABC foi marcada por críticas ao material didático, sua atuação comunitária, seu alto custo-aluno, sua

concepção de analfabeto como incapaz, sua orientação estrangeira e por improbidade na aplicação dos recursos.

Em dezembro de 1967, por meio da Lei nº 5.379, foi criada a Fundação MOBRAL, formada por um grupo interministerial. Surgiu inicialmente como organismo de coordenação para estudos e levantamento de recursos para a alfabetização. Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu sua atuação. Do Programa de Alfabetização derivou o Plano de Alfabetização e Educação (PAE), que tinha como objetivo a continuidade dos estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais. Na década de 1980 a educação popular adquire um caráter remediador por parte do Estado, pois não há um projeto hegemônico. Torres³⁰ (2010) considera que:

Neste contexto, a educação de adultos jogou um papel relevante como um mecanismo a mais para fortalecer a trama de acordos e a trama de regulagens. Enfim, para encurtar a história, até 1984, para mim, era muito claro que a educação de adultos como tal poderia jogar um papel importante – como aconteceu com o MOBRAL – como mecanismo que reforça a hegemonia política de um partido ou de um regime político.

O MOBRAL foi extinto em 1985 e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar (1985 a 1990). A Fundação Educar surge num momento de reabertura política em que do processo democrático emerge uma série de iniciativas ligadas aos movimentos sociais e aos partidos políticos. As experiências de alfabetização foram se ampliando, construindo reflexões, articulações e possibilitando uma nova alternativa de educação de jovens e adultos e educação popular. A Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passa a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas públicas, entidades civis e empresas, através de convênios.

Os ideais democráticos vivenciados no Brasil, nos anos finais da década de 1980, trouxeram mudanças significativas no campo dos direitos, pois havia um movimento educacional organizado em prol do Projeto de Lei da nova Constituição Federal, que tramitava no Congresso Nacional. A seguir, passarei a destacar os avanços no campo da formação do educador que teve início nessa conjuntura.

³⁰ Trecho de uma entrevista concedida por Carlos Alberto Torres ao professor Elie Ghanem, em 1991.

2.1 A luta da sociedade civil organizada em prol da formação do educador de jovens e adultos

No campo educacional, a Constituição de 1988 reafirma e amplia o direito aos jovens e adultos ao garantir o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo e ao expressar que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Apesar de se tratar de um direito positivado e constitucionalizado, os primeiros anos da década de 1990 foram marcados pelo vazio em termos de políticas públicas para jovens e adultos por parte do Governo Federal.

A partir dos anos 1990, com o governo Collor, a Fundação Educar foi extinta em nome do enxugamento da máquina administrativa e a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais.

No ano de 1996, a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos ganha força quando o Brasil recebe uma convocatória internacional da UNESCO para participar, em 1997, da CONFINTEA V, em Hamburgo, na Alemanha. A partir daí foi iniciado um processo de elaboração de um diagnóstico que expressasse a realidade educacional brasileira, no que se referia à Educação de Jovens e Adultos. Contando com representação do setor público, universidades, organizações não governamentais, sistema S e sociedade civil organizada foram realizados encontros estaduais, três seminários regionais e o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, RN, de 08 a 10 de setembro de 1996.

Há de se considerar que só foi possível a realização do referido seminário, por meio de um processo democrático, porque havia naquele momento histórico um movimento organizado dos educadores em torno de dois projetos de lei que tramitavam no Congresso Nacional: um que se referia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e outro à Lei 9.424/1996, que instituía o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Vale destacar que a luta dos educadores em prol da LDB inicia-se logo após a promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988. Em dezembro do mesmo ano foi apresentado o Projeto de Lei 1.158-A/88 que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, de autoria do deputado Octávio Elísio (PSDB-MG); o mesmo expressava interesses dominantes de grupos privados.

Em março de 1989, foi constituído pela Câmara Federal o Grupo de Trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP), ficando a relatoria sob a responsabilidade

de Jorge Hage (na época PSDB-BA). Na condição de relator, foi incansável em desenvolver um processo democrático que pudesse acolher as mais diversas sugestões. Para tanto, percorreu o país participando de eventos de diferentes tipos, tais como: palestras, audiências públicas e seminários temáticos.

Do primeiro projeto de lei, enviado à Câmara Federal até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultado do Substitutivo Darcy Ribeiro, foram oito anos de luta, perpassando por um quadro político que influenciou no processo de discussão e aprovação da nova lei. Segundo Saviani (1997, p. 157), no papel desempenhado pelo governo no decorrer do processo, se diferenciam quatro momentos:

O primeiro corresponde à fase final do governo Sarney e se estende de dezembro de 1988 ao início de março de 1990; o segundo vai da posse de Collor de Mello em 15 de março de 1990 à sua queda em setembro de 1992; o terceiro momento é aquele do governo Itamar Franco, entre outubro de 1992 e dezembro de 1994; finalmente, o último momento corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, cobrindo o período que vai de janeiro de 1995 até a sanção da nova LDB em dezembro de 1996.

O outro projeto, que se referia à política de financiamento da educação nacional, priorizou apenas o ensino fundamental, deixando a educação infantil, o ensino médio e todas as modalidades da educação básica excluídas. No que se refere à exclusão da EJA no FUNDEF, Monlevade e Ferreira (1998, p. 43-44) diz:

Mais uma injustiça: a quem foi negada a educação fundamental gratuita na idade própria, e a quem pagou impostos para isto, cobram-se novos impostos e impõe-se uma única alternativa: continuar analfabeto ou pagar caro para tentar a 'loteria' dos exames.

Apesar da aprovação do texto da LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro que representava o executivo e atendia os interesses da iniciativa privada e da exclusão da educação de jovens e adultos da lei do FUNDEF (1996), o movimento desencadeado pela sociedade civil organizada na época garantiu a inserção da EJA na educação básica como uma modalidade de ensino, impulsionando muitas outras lutas no campo da EJA.

Um exemplo foi à organização do documento final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, RN, em 1996, "Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil". Expressava a realidade educacional, a partir dos dados regionais em relação ao contexto social, analfabetismo e atendimento. Nele constavam onze

compromissos que foram firmados orientados pelos princípios de equidade, integração, autonomia, qualidade, flexibilidade e pluralidade.

Os compromissos visavam à superação de vários desafios, dentre os quais destaco:

Prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA [...]. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas do governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação.

Ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e longo prazo, conduzindo à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA [...].

Nas políticas educacionais, atribuem-se à EJA recursos insuficientes, faltavam informações sobre os montantes de recursos a ela destinados, bem como critérios claros para sua distribuição e liberação. (DOCUMENTO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2004, p. 19-20).

No diagnóstico do Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Natal, RN, 8-10/09/1996, constam desafios sobre a formação do educador de jovens e adultos, os quais foram ressaltados da seguinte maneira:

Dentre os problemas enfrentados pela EJA, destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino. Os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área e há poucas alterações de qualificação e especialização nos níveis de 2º e 3º graus, de modo que o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente àqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores. Há de se considerar ainda a existência de um elevado contingente de docentes sem habilitação e/ou formação específica que atuam tanto nas redes públicas de ensino, como nas escolas comunitárias e também nas práticas educativas dos movimentos sociais, para os quais alguns Estados mantêm programas de habilitação de professores leigos.

Frente a esses desafios, os delegados do Seminário firmaram dois compromissos que se referiam à formação do educador, conforme descrito a seguir, no 11º compromisso:

Promover gestão junto aos cursos de formação do magistério nos níveis médio e superior para que insiram em seus currículos as temáticas relacionadas à EJA, de modo a contribuir para a formação inicial e continuada dos educadores (8º compromisso). Promover gestão junto às universidades e demais instituições de ensino superior para que desenvolvam ações voltadas à EJA nos campos da formação e aperfeiçoamento dos educadores, assessoramento técnico aos sistemas de ensino e organizações

da sociedade civil, elaboração de materiais educativos e promoção de estudos e pesquisas educacionais, estabelecendo junto às agências nacionais e internacionais linhas de financiamento e fomento para tais fins.

Embora o documento não tenha sido apresentado na Conferência Regional Preparatória (Brasília, 1997), por não ter o reconhecimento do governo brasileiro, Paiva; Machado; Ireland (2004, p. 12) entendem que “a experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá, com a constituição dos Fóruns de EJA”.

A mobilização para elaboração do documento possibilitou uma reflexão sobre a realidade da EJA nos estados. As discussões foram sendo ampliadas e qualificadas à medida que foram sendo constituídos os fóruns estaduais de EJA.

O movimento dos Fóruns de EJA no Brasil surgiu marcado por dois princípios básicos. Primeiramente, o da educação como direito de todos, o qual se encontra assegurado no art. 205 da Constituição de 1988. Após a CONFINTEA V, outro princípio passa a ser defendido, o do direito à educação ao longo da vida, pois com a elaboração da Agenda, para o Futuro novos compromissos são firmados em favor da EJA, preconizados pela Declaração de Hamburgo.

O primeiro estado a constituir o Fórum Estadual de EJA foi o Rio de Janeiro, em 1996. A partir daí começa um movimento de incentivo à constituição de fóruns estaduais de EJA, objetivando exercer pressão política para que o Ministério da Educação assumira a coordenação da formulação de uma política pública nacional de EJA, inclusive assegurando recursos orçamentários para fazer cumprir o estabelecido na Constituição Federal e na LDB. Moura (2009, p. 58) entende que

Os fóruns não surgiram para substituir as instâncias formais com relação à elaboração de políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático, nem objetivava ser executor de programas de EJA e, sim, um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações de EJA.

Já Silva (2008, p. 71), ao analisar o movimento dos Fóruns de EJA, o enquadra na categoria de Novos Movimentos Sociais (NMS):

Na perspectiva dos Novos Movimentos Sociais, os Fóruns de EJA podem ser considerados como um espaço de diálogo, discussão e de busca de soluções consensuais. É o lugar que pode garantir, no âmbito da EJA, a aproximação

das forças plurais, em prol da educação, enquanto direito de todos e espaço não partidário e não institucional.

Carlos (2008, p. 230) ressalta “que o ‘novo’, dos novos movimentos sociais, encontra-se fundamentalmente associado à sua estreita rejeição às práticas políticas sociais tradicionais, vinculadas à luta pela tomada do poder do Estado-nação, tão propaladas pelos teóricos e militantes liberais e socialistas clássicos”. O movimento dos Fóruns de EJA surgiu com o entendimento de que era preciso construir uma política pública para esta modalidade com a participação de representações de segmentos envolvidos com a EJA, mas caberia ao poder público a execução de tal política.

Em setembro de 1999, por ocasião da realização do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no Rio de Janeiro, tinha mais quatro fóruns estaduais constituídos (MG, SP, ES, RS).

O movimento dos Fóruns ganhou força e reconhecimento nacional a partir da instalação dos fóruns de EJA em todos estados da federação e no Distrito Federal e dele têm emanado outras ações específicas de visibilidade nacional (doze ENEJAs, três Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos e os Encontros Regionais da Educação de Jovens e Adultos - EREJAs³¹), que o fortalece enquanto impulsor da política pública de EJA.

A discussão sobre o papel das universidades na formação do educador de jovens e adultos sempre esteve presente nos pontos de pauta e nas deliberações dos ENEJAs, desde 1999.

O ENEJA I (1999) foi realizado no Rio de Janeiro com a temática “Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades”. Na oportunidade foi discutido o conceito amplo de EJA, presente na Declaração de Hamburgo. Também foram tecidas considerações acerca da EJA no contexto brasileiro, enfocando aspectos referentes às bases legais, atendimento, financiamento, formação docente e avaliação. Na plenária final os delegados aprovaram as seguintes proposições referentes à formação do educador, conforme Relatório síntese do I ENEJA (1999):

Assunção, pelas universidades, em articulação com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Trabalho, movimentos sociais, ONGs e outros formadores, do compromisso com a formação inicial de educadores para

³¹ Até a presente data foram realizados os encontros nas seguintes regiões: I EREJA Nordeste (25 a 27/11/2010), I EREJA Centro-Oeste (19 a 21/06/2011) e I EREJA Sul (18 e 19/08/2011).

EJA em nível superior, como preceitua a LDB, produzindo metodologias e modalidades de atendimento capazes de responder às demandas de âmbitos estadual e municipal.

Com o objetivo de dar continuidade ao debate iniciado no Rio de Janeiro, no ano seguinte foi realizado o ENEJA II, em Campina Grande, PB. A escolha do Estado da Paraíba para sediar o encontro deveu-se ao fato de ser o primeiro estado nordestino a constituir o Fórum de EJA³². O ENEJA II (2000) se propôs colocar em discussão os conceitos de alfabetização e parceria que informaram diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas em curso no país, além de articular os diversos fóruns estaduais e regionais dedicados ao tema. Dentre os encaminhamentos aprovados no Relatório síntese do II ENEJA (2000), um refere-se à formação:

Criar, nas universidades, espaços de articulação e sistematização de experiências, a fim de contribuir na discussão e formulação de políticas públicas, bem como na formação e capacitação dos educadores.

O ENEJA III (2001), realizado em São Paulo, SP, contou com a participação de 1.300 pessoas, das quais 240 eram delegados provenientes de 19 Unidades da Federação. A discussão versou sobre a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Vale destacar que vivíamos numa conjuntura nacional em que a temática do cumprimento das metas do PNE, aprovado em janeiro de 2000 sem previsão de recursos para sua implantação, exigia da sociedade civil um enorme esforço de organização para cobrar do poder público - e fazer cumprir -, o acordo aprovado no estabelecimento dos rumos da educação brasileira para dez anos.

Neste sentido, todos os encaminhamentos do Encontro foram baseados no PNE e dentre eles destacava-se a “importância estratégica do envolvimento das universidades na discussão e elaboração dos planos estaduais e municipais em geral e na questão específica da EJA” (RELATÓRIO SÍNTESE DO III ENEJA, 2001).

No ano de 2002 aconteceu o ENEJA IV, em Belo Horizonte, MG, que teve como propósito aprofundar a EJA em “Cenários em mudança”, destacando as seguintes questões:

³² O processo de instalação do Fórum de EJA/PB se deu a partir da constituição de uma comissão provisória com representação das secretarias estadual e municipal de João Pessoa, universidades, Sistema S e movimentos sociais, logo após o retorno da delegação paraibana do ENEJA I. No dia 27 de outubro de 1999, em João Pessoa, ocorreu o encontro de instalação do Fórum de EJA/PB com o tema “O sentido dos Fóruns de EJA”.

década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral.

Dentre as diretrizes identificadas para a EJA no cenário de mudanças destaca-se a formação inicial e continuada de professores de jovens e adultos, realizando concursos públicos específicos para professores com qualificação na área.

Nos trabalhos em grupo, as discussões do segmento Universidade giraram em torno dos seguintes limites:

[...] número restrito de docentes envolvidos na área da EJA; desgaste das universidades com o desenvolvimento de programas conveniados (PRONERA e PAS) em contraposição à defesa feita por este mesmo segmento nos ENEJAs pelo desenvolvimento de políticas públicas (RELATÓRIO SÍNTESE DO IV ENEJA, 2002, p. 3).

O ENEJA V (2003) realizado em Cuiabá, MT sob a temática “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade” refletia a conjuntura nacional favorável para EJA, com o início do Governo Lula. Havia o reconhecimento dos avanços da EJA nos nove meses de Governo, principalmente no que dizia respeito ao compromisso com o direito de jovens e adultos à educação e com o dever do Estado em oferecer educação para a população não escolarizada. Das indicações norteadoras de políticas públicas feitas à COEJA/MEC para a formação de professores, duas merecem destaque:

Promover discussão nacional sobre formação de professores, e em especial sobre formação de professores de EJA, com a participação dos Fóruns e demais instâncias representativas dos segmentos que atuam em EJA, com a finalidade de rever o documento Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, contemplando as especificidades da EJA;
Incentivar, com o fomento, as instituições de ensino superior a formarem professores para a Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de graduação e pós-graduação (RELATÓRIO SÍNTESE DO V ENEJA, 2003, p. 152)³³.

O ENEJA VI, realizado em setembro de 2004, em Porto Alegre, RS, tratou das “Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade”. No relatório a questão da formação foi abordada ao se discutir aspectos das concepções pedagógicas da seguinte maneira:

³³ As reflexões sobre o ENEJA V foram baseadas no relatório síntese contidas em PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND Timothy D. (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. p. 141-163.

A formação dos educadores de EJA tem na universidade um polo central de formação inicial e continuada. Mas também tem lugar a participação de alfabetizadores sem formação pedagógica de magistério nas propostas não escolarizadas, e para esses deve-se garantir a conclusão da escolaridade (RELATÓRIO SÍNTESE DO VI ENEJA, 2004).

O relatório-síntese do ENEJA VII (2005), realizado no Distrito Federal, “Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas” enfatiza a questão da formação para os professores do campo e das comunidades indígenas. A discussão da formação vem atrelada a da valorização profissional de professores e educadores, conforme especificada a seguir:

A formação de professores, reincidentemente, segue como desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos. Inicial e continuada requer agências formadoras qualificadas, que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos, cuja prática profissional volta-se para o trabalho com outros sujeitos jovens e adultos, idosos, empregados, desempregados, trabalhadores informais, homens, mulheres, adolescentes, não alfabetizados, não escolarizados, pessoas com necessidades educativas especiais. A pergunta fundamental ainda permanece: quem é o educador de jovens e adultos? As práticas indicam ser este educador ‘o professor que põe a mão na massa’; o profissional que consegue responder ou buscar soluções, para o que os alunos necessitam, refletindo e pensando intervenções pedagógicas adequadas à modalidade, associadas aos contextos de vida e que valorizam os conhecimentos prévios desses alunos; os gestores, tanto os que dirigem as escolas, como os que apoiam, planejam e executam ações voltadas para uma gestão que incorpore a especificidade da EJA, atentando para problemas de evasão, seleção de professores, formação, planejamento, merenda escolar, material didático etc. [...] Tanto para a formação inicial, quanto para a continuada cabe a responsabilidade à União, aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e às universidades, exigindo-se a educação de jovens e adultos como integrante dos cursos de formação — pedagogia e licenciaturas — com tratamento igual em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, com ênfase na sua complexa e rica diversidade. O lugar da extensão tem sido pouco valorizado internamente às universidades, e corre-se o risco de restringir-se à dimensão de serviço ou ser instrumento de uma lógica de terceirização. Para escapar dessa armadilha, é fundamental aliar as ações de formação às três funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Ao lado da formação, persiste o desafio da valorização profissional de educadores de EJA, não contemplados por concursos públicos específicos, e frequentemente submetidos a contratos precários, salários e condições de trabalhos inadequados. Ainda mais vulneráveis encontram-se os educadores engajados em programas socioeducativos de curta duração, sem vínculo empregatício, que percebem tão somente ajuda de custo. O VII ENEJA reivindica uma política que defina a formação dos professores das redes públicas como ação e compromisso efetivos das universidades públicas.

No ENEJA VIII realizado em Recife (2006), foi destacado o papel das universidades no que se refere à formação, ao se discutir a EJA na diversidade, da seguinte forma:

Universidades têm papel relevante nos processos de formação inicial e continuada de educadores no que tange à relação educação e diversidade, embora tenham dificuldade de tratar a questão indígena, por exemplo, com pouco envolvimento no processo de formação de educadores indígenas (RELATÓRIO SÍNTESE DO VIII ENEJA, 2006).

É importante destacar que mesmo tendo ocorrido o I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, em maio de 2006, nas deliberações do ENEJA VIII o tema da formação foi enfocado em onze itens, embora tenha sido na perspectiva da formação continuada.

O ENEJA IX “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA” aconteceu em 2007, no Paraná. Dentre as indicações e deliberações do Encontro, pautadas nos compromissos com o pensamento freiriano na base das políticas públicas de EJA quanto à formação de educadores destaca-se:

A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos FÓRUNS de EJA, coordenação da ANPED e segmento de educadores populares e professores da rede pública; Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA; O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação; Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura; Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares. (RELATÓRIO SÍNTESE DO IX ENEJA, 2007, p. 19).

Os dez anos de realização dos ENEJAs foram comemorados em Rio das Ostras, RJ (2008), com o tema “História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos”. O tema da formação de educadores foi discutido no que tange ao papel das universidades. “Explicita-se sua tarefa na formação inicial e continuada e na reflexão e sistematização das práticas formativas dos movimentos sociais na formação de formadores” (RELATÓRIO X ENEJA, 2008, p. 5).

Segundo consta no relatório síntese do ENEJA XI, o encontro, espelhado em sua temática – “A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta” – representa para os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil um momento muito especial, visto que ele traz importantes marcas para a história desse movimento nacional. Na reunião por segmento, a discussão sobre formação foi abordada

pelas universidades com as seguintes problematizações: Como a universidade tem se posicionado quanto à formação dos professores de EJA? Como as universidades têm respondido às demandas de formação de professores da EJA? Como as universidades estão acompanhando e participando das discussões da Agenda Territorial?

Outro aspecto destacado refere-se à colaboração da universidade com a educação do campo e, “nesse sentido, é necessário atuar junto aos movimentos sociais populares na luta pela educação do campo, por um lado denunciando o fechamento das escolas rurais e, por outro, fortalecendo a perspectiva do direito à EJA no campo”.

Cientes da importância da discussão sobre o papel das universidades com a EJA, tendo em vista o fortalecimento da EJA nas universidades, os delegados teceram as seguintes considerações:

Mais do que discutir estratégias, as universidades entendem que devem discutir a sua contribuição na efetivação de políticas públicas de direito à educação para todos. Nesse sentido, tal política passa pelo papel da universidade na formação do professor, na busca por uma educação de qualidade. Dado o número crescente de editais lançados pelo MEC (formação de educadores, economia solidária, fomento à leitura, apoio à alfabetização), vem ocorrendo uma multiplicidade de ações para o atendimento desses editais, no que tange aos procedimentos burocráticos. Foi sugerido que estes editais sejam aprimorados sob a forma de um projeto amplo, com diferentes linhas de atuação.

As universidades devem dialogar com os Estados e os municípios no sentido dos entes federados assumirem o seu papel, previsto em lei, na oferta da Educação Básica de EJA, enquanto que as universidades devem avançar na proposição e implementação de políticas de formação inicial e continuada dos professores.

A EJA, ainda, não é uma prioridade para os cursos de formação de professores, sendo mantida na marginalidade dentro das universidades, o que demonstra a inexistência do reconhecimento dessa modalidade por estas instituições. Propõe-se que seja ofertada uma disciplina de EJA, de caráter obrigatório, nos cursos de formação de professores (pedagogias e licenciaturas) (RELATÓRIO SÍNTESE DO XI ENEJA, 2009, p. 7).

É importante destacar que no decorrer dos ENEJAs foi se evidenciando o chamamento da responsabilidade da universidade no que se refere à formação do educador, seja ela inicial ou continuada.

Durante a realização do VII ENEJA (2005), o segmento que reúne professores das Instituições de Ensino Superior discutiu e decidiu por encaminhar ao Ministério da Educação, como uma das propostas ao final do encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos.

O aprofundamento sobre a temática partiu, inicialmente, da necessidade de responder as seguintes perguntas: Como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (SOARES, 2006).

Em resposta à solicitação das IES, no ano de 2006, a temática da formação do educador ganhou um espaço privilegiado de discussão com a realização do I Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos que foi realizado em Belo Horizonte, MG, sob a coordenação colegiada composta por representações de seis universidades públicas mineiras³⁴. O processo de organização do seminário, assim como o da publicação leva em conta seis momentos distintos: 1) A Configuração do Campo da EJA; 2) a Formação Inicial da EJA; 3) a Formação Continuada em EJA; 4) a Pesquisa sobre Formação em EJA; 5) A Extensão como Espaço de Formação e 6) o Relatório.

Na abertura do I Seminário foi discutido o tema da Configuração do Campo da EJA, por Arroyo (2006) que falou sobre “Formar educadoras e educadores de jovens e adultos”. Segundo o autor, responder à questão sobre a formação dos educadores e educadoras de EJA supõe delinear um perfil do educador de EJA e de sua formação. O mesmo considera que não há políticas de formação de EJA porque não há políticas de EJA, à medida que estas se estruturam as demais também se estruturarão. Um traço para um programa de formação será, pois, o conhecimento da situação atual da EJA como política pública.

Arroyo (2006, p. 18) defende que:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explicam por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação.

Do ponto de vista constituinte do processo formativo, requer pensar uma formação ancorada em sólida base teórica para a construção/teorização pedagógica, relacionando a teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras da vida adulta, como educação e

³⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de Ouro Preto (UFOP), de Viçosa (UFV), de Juiz de Fora (UFJF), de São João del Rei (UFSJ) e a Universidade Estadual de Minas Gerais.

trabalho, movimentos sociais, cultura, de forma a propiciar o entendimento da própria opressão vivida pelos jovens e adultos.

O tópico sobre a formação inicial foi abordado por Paiva (2006) que fez uma explanação sobre as concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio. Já Dallepiane (2006) analisou a formação inicial de educadores de jovens e adultos da UNIJUI. Esta universidade, de caráter comunitário, tem tradição em assessoria e extensão no âmbito da formação continuada de professores de EJA. Desenvolve uma diversidade de projetos, entres os quais, foi pioneiro no Curso de Pedagogia da Terra, em parceria com o MST.

O II Seminário Nacional de Formação, realizado no período de 30 de maio a 02 de junho de 2007, em Goiânia, GO, foi assumido pelo Fórum Goiano de EJA, em uma parceria entre o Ministério da Educação e a UNESCO. Nele Soares (2008) aborda a temática da formação do educador de EJA contextualizando, inicialmente, a própria EJA como campo de política pública, em que advoga por uma nova configuração do campo da EJA, ao tempo que destaca questões que merecem preocupação: a ausência de diretrizes curriculares para a formação do profissional de EJA, a fragilidade na definição da identidade do educador de EJA (principalmente quando se considera que raramente um professor atua somente na EJA). A respeito da formação inicial do educador de EJA, destaca a tímida ação da universidade com relação a este tema, tanto no campo do ensino como da pesquisa.

Já o III Seminário de Formação foi realizado, na cidade de Porto Alegre, RS, no período de 26 a 28 de maio de 2010. A discussão sobre a formação inicial e continuada do educador nas IES foi tema do terceiro painel e contou com a participação de Jane Paiva, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Leôncio Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Marinaide Queiroz Freitas e Tania Moura, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Ao refletir sobre a experiência de reformulação do Curso de Pedagogia da UERJ, Paiva (2011) apresentou um conjunto de tensões que se constituem em desafios ao tratar a formação inicial pautada no ensino/pesquisa tendo projetos de extensão/pesquisa com foco na formação continuada de professores na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Para a autora esses projetos possibilitam dialogar teoricamente com as práticas já vivenciadas por sujeitos professores, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências vividas, com vista a compreender percursos, apreensões e sentidos para essas experiências.

Soares (2011) apresentou o resultado de uma pesquisa que analisava as especificidades na formação do educador de jovens e adultos, tendo como referência quatro experiências

(PEZP, na UFPB; Projeto Paranoá, na UnB; Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – PROEF, na UFMG e o Centro Municipal de Educação do Trabalhador do município de Porto Alegre - CMET Paulo Freire).

A partir das observações de campo foi constatado que a história e o tempo de existência de cada proposta influenciavam na formação inicial e continuada oferecida aos seus educadores. Algumas enfocavam mais as questões políticas, de direitos e participação ativa, como o caso dos PEZP e Projeto Paranoá, outras como o PROEF priorizavam as questões relacionadas ao aprendizado. Já o CMET tenta estabelecer um equilíbrio entre elas. Essas prioridades não significam que uma prejudique a outra, mas estão relacionadas à origem e história de cada uma.

Outro aspecto destacado foi a influência do pensamento freiriano, como as relações dialógicas entre educador e educando tomando como ponto de partida para a ação pedagógica o respeito pelo conhecimento do sujeito.

Já Freitas e Moura (2011) problematizaram sobre a situação da oferta de formação inicial de professores da/para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, por parte das instituições superiores no Estado de Alagoas, dando destaque à atuação da UFAL. As autoras tomaram como ponto de partida uma pesquisa de Moura (2001) que denunciava existir um “silêncio” nos currículos dos cursos de formação inicial, voltados à especificidade da EJA. Destacaram, também, que a ausência de uma formação inicial adequada traz consequência negativa à formação continuada na medida em que deixa vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional.

Outro espaço de emergência da discussão sobre a formação tem sido os EREJAs que teve início com a realização do I EREJA Nordeste³⁵, no período de 25 a 27 de novembro de 2010. A discussão sobre formação inicial e continuada foi contemplada a partir das reflexões de representantes de diversos segmentos. Foi ressaltado que nos cursos de Pedagogia esta discussão já se faz presente, mas nas demais licenciaturas há um longo caminho a ser percorrido, pois os alunos não têm o entendimento da EJA enquanto modalidade de ensino. Muitos trabalhos de conclusão de curso sobre EJA dos cursos de licenciaturas, em algumas realidades, são orientados por professores universitários sem formação/discussão na área da EJA.

Sobre a formação continuada foi colocado que a grande rotatividade dos educadores de EJA tem inviabilizado o processo de formação. Por fim, houve o reconhecimento de que é

³⁵ Para ter acesso a informações dos EREJAs das demais regiões consultar o Portal Fórum EJA Brasil em <http://www.forumeja.org.br/>.

preciso colocar a formação em primeiro plano, já que esta é fundante para o entendimento da EJA.

Entendo que todas as discussões que emergiram das vozes dos sujeitos envolvidos na EJA, através dos fóruns de debate dos ENEJAs, Seminários Nacionais de Formação e no I EREJA/NE, só terão sentido se forem aprofundadas no âmbito das universidades, das secretarias de educação e das escolas, possibilitando, assim, a esses educadores aprendizagens significativas que venham a contribuir para ampliar seus saberes e seus fazeres no cotidiano.

Diante do exposto, percebe-se que o discurso sobre a formação do educador de jovens e adultos está posto, mas é preciso avançar, pois ainda há discrepância entre o discurso e a efetivação de ações no âmbito dos cursos de licenciaturas e das secretarias estaduais e municipais de educação.

2.2 O silenciamento das agências formadoras: discrepância entre o discurso e a efetivação de ações

Ao focar o termo silenciamento das universidades me referi à tímida atuação das mesmas em relação à pesquisa, bem como à baixa oferta na área de aprofundamento de EJA, nos cursos de licenciatura. Não há como negar que a EJA vem ocupando lugar de destaque no debate educacional brasileiro, embora haja um paradoxo, pois ao tempo que há destaque no discurso, há ainda silenciamento nas ações.

À medida que o poder público foi ampliando a oferta da EJA em níveis mais elevado e foi demandando educadores com formação específica na área, “a profissionalização do educador de EJA tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas quanto nos fóruns de debate” (SOARES, 2008, p. 84). Com isso o silenciamento das instituições formadoras foi se evidenciando.

Para Freitas e Moura (2011, p. 102),

Esse silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente permite que os professores acessem à docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores.

Ao tratar do silenciamento das universidades em relação à formação do educador levei em consideração dois aspectos.

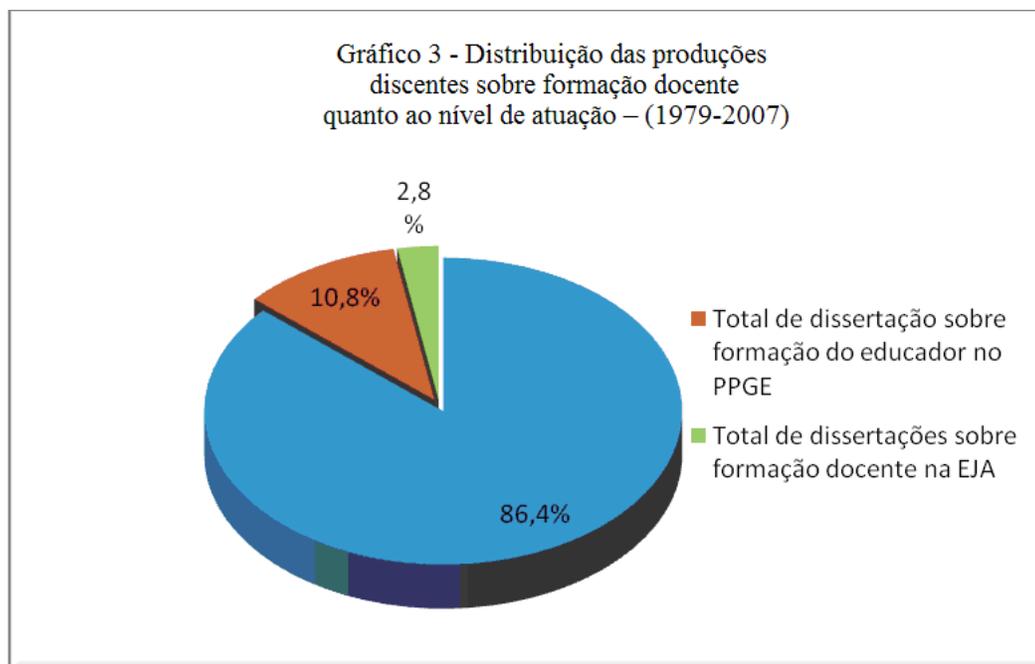
Primeiro, que a discussão está posta no meio acadêmico, mas pela negação da oferta da EJA nos cursos de licenciatura. Vale ressaltar que a discussão sobre a formação do educador foi emergindo no âmbito das universidades por meio de docentes que atuavam em disciplinas ligadas aos cursos de Pedagogia e tinham uma militância na área da EJA.

Ao apresentar o resultado de uma pesquisa desenvolvida no período de 2003 a 2005, Soares (2008) constatou que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva oferta para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Por fim, concluiu que a constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nas redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

A formação voltada a essa modalidade de ensino vem despertando o interesse de pesquisadores que não têm militância na área da EJA, a exemplo de Gatti (2010), que, ao realizar uma pesquisa amostral em 71 cursos de licenciatura presenciais de Pedagogia distribuídos em todo o país, constatou que poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc. Seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes. Ao proceder à análise das 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas), para ter clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia, verificou que das obrigatórias, apenas 49 são de conhecimentos relativos à modalidade EJA, o que equivale a 1,6%.

O segundo aspecto a ser destacado, refere-se à discrepância entre o acúmulo de discussão que já existe, fruto das experiências gestadas no campo de luta dos movimentos sociais organizados, e a baixa produção acadêmica. Sobre o silenciamento das agências formadoras, no que se refere à formação do educador de jovens e adultos, Carlos & Duarte (2010, p. 91) entendem que “distanciamentos, descompassos e contradições entre o discurso e a realização, entre o reconhecimento político e o silêncio da produção acadêmica sinalizam que há um vazio a ser preenchido”.

Tal premissa confirmou-se no estudo, citado no capítulo anterior, realizado no PPGE. Das 434 produções, 47 trabalhos referiam-se à formação do educador, sendo que apenas 12 eram sobre a formação do educador de jovens e adultos.



Fonte: Livro “Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)” e o site <http://www.ce.ufpb.br/ppge/>.

Os dados indicam que a discussão no âmbito do PPGE é incipiente, pois das 434 produções apenas 2,8% se referem à formação docente na EJA. Tais dados são contraditórios tendo em vista a própria história do mestrado que traz desde a sua criação a Educação de Adultos e, posteriormente, a Educação de Jovens e Adultos como área ou subárea de concentração.

A realidade nacional evidencia, também, ser um campo pouco explorado, conforme resultados de pesquisas de Machado (2000). A autora ao apresentar um estudo realizado em dissertações e teses, defendidas entre os anos de 1986 a 1998, a partir do Estado da Arte na EJA,³⁶ faz um recorte e analisa o tema da formação do educador. Das 226 produções, 20 (vinte) pesquisas se referem à prática dos professores em EJA e sua formação. Dessas produções, 11 enfocam como questão central a formação dos professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos, sendo 3 (três) teses e 8 (oito) dissertações, o que corresponde a 4,9% das produções analisadas.

Machado (2000, p. 4) analisa os objetivos postos nas pesquisas sobre formação de professores identificando duas tendências:

³⁶ A pesquisa mais ampla, sob o título “O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, realizada pela Ação Educativa, com recursos de INEP, foi coordenada pelo Prof. Dr. Sérgio Haddad (2000).

Uma primeira que busca analisar experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores, sua percepção dos objetivos da atuação em EJA, a relação da formação com o fracasso escolar, a formação em serviço. Uma segunda tendência busca apontar caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA: superar a separação entre a teoria e a prática; combinar docência com pesquisa; identificar no adulto-educando suas características biopsicossociais, considerando serem estas subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequado à sua natureza.

Machado (2008, p. 16) ressalta a importância do Estado da Arte como um “instrumento valioso para servir como referencial para aqueles que orientam trabalhos de pesquisa na área. Tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido, como contribui na identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas”.

Essa temática vem ganhando visibilidade no campo da produção científica, após a criação do GT 18 da ANPED³⁷, a partir de 1998, mas de forma tímida.

Ao realizar um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos em trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005), Pereira (2006, p. 199) afirma:

Parece existir uma necessidade ainda maior de investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos. Esse tema específico não me parece muito privilegiado entre as pesquisas aqui analisadas.

Outra carência identificada foi a de um maior diálogo entre as pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos e aquelas que tratam da formação docente de forma geral.

A discussão está posta e tende a avançar, mas é preciso passar da retórica para a ação. Neste sentido, uma das ferramentas para avançar ainda mais no campo de discussão é o aparato legal, ou seja, a normatização jurídica que se dá a partir de legislações voltadas para a especificidade da formação do educador de jovens e adultos, aspecto que trarei no item seguinte.

³⁷ O GT 18 – Educação de Jovens e Adultos - foi criado a partir do desmembramento do GT6 – Educação Popular, na 23ª reunião anual da ANPED, em 2000, após dois anos de atividade (1998-1999) como Grupo de Estudo (GE). Este se pauta em duas questões centrais: as pertinentes à alfabetização e/ou analfabetismo e as circunscritas à escolarização de jovens e adultos.

2.3 Normatizações jurídicas sobre a formação do educador de jovens e adultos

As normatizações jurídicas são provenientes de lutas sociais advindas do entendimento de que o reconhecimento e a garantia legal são instrumentos imprescindíveis para o fortalecimento da EJA.

Os avanços significativos no campo das normatizações jurídicas legais e das concepções que referenciam as atuais práticas e políticas educacionais no âmbito da EJA são resultantes de lutas gestadas nas práticas da educação popular e assumidas pelos Fóruns. A prática discursiva sobre a formação do educador de jovens e adultos passou a se evidenciar no âmbito da legislação, conforme veremos a seguir.

Ao percorrer as legislações, que fazem parte do ordenamento jurídico na especificidade da EJA e abordam a formação do educador, tomei como ponto de partida o Parecer 11/2000 que norteia a Resolução 1/2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No referido Parecer há a defesa de que:

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou pelo voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (PARECER 11/2000).

Explicita que essa formação inicial do educador para atuar na EJA já vem sendo assegurada desde 1999, tanto nos Cursos Normais Superiores (Res. CNE/CP nº 01/99, art. 6º, § 1º. V) quanto nos Cursos modalidade Normal, em nível médio (Res. CNE/CEB nº 02/99, art. 1º, § 2º, art. 5º, § 2º e art. 9º, IV).

No texto do Parecer 11/2000 há um chamamento às instituições que se ocupam da formação para que as mesmas venham a oferecer essa habilitação em seus processos seletivos. Ressalta que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.

Outro aspecto importante destacado são as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades que:

[...] deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares (PARECER 11/2000).

O Parecer chama atenção, também, ao papel das universidades no dever de se integrar no resgate dessa dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas e produzindo material didático voltado à especificidade da EJA.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, baseando-se nas indicações do Parecer 11/2000, contempla o aspecto da formação no art. 17 com a seguinte redação:

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

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem.

A Lei 10.172/2001 (PNE) contempla a EJA com um capítulo próprio no item de Modalidade de Ensino. Das 26 metas estabelecidas, duas referem-se à formação de educadores.

Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para o mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo (PNE, capítulo EJA, meta 7).

Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação de professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena (PNE, capítulo EJA, meta 25).

Í

Na meta 7 merecem destaque duas ausências. A primeira refere-se a não convocação das instituições formadoras na elaboração dos programas de formação. A segunda diz respeito a não contemplação dos professores que atuam na modalidade EJA nas séries finais do ensino

fundamental e no nível médio. A realidade nos mostra que esse público é o que mais necessita de formação na especificidade da EJA, já que os cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial desses professores não contemplam em seus currículos conhecimentos sobre essa modalidade.

Já a meta 25 solicita observar o que diz respeito às metas estabelecidas para o ensino fundamental sobre formação de professores ao se referir à questão da EJA. Se levarmos em conta que as conquistas da EJA vêm se dando a partir das reflexões e reivindicações dos movimentos organizados, todas as questões sobre formação de educadores de jovens e adultos deveriam ter sido explicitadas de forma detalhada no capítulo da EJA.

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 6/2010³⁸, aborda 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.

No texto do referido Parecer, no item da EJA por meio da Educação a Distância, foi ressaltada a necessidade de ampliar e aprimorar a formação docente na área da EJA. Para tanto, se faz necessário um esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Universidades Públicas, na consolidação dos polos municipais de apoio à Educação Básica de Jovens e Adultos, bem como na concretização de formação de docentes compatíveis com as demandas desse grupo social.

Neste sentido, a Resolução 3/2010, art. 10, determina que:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

A formação do educador em prática de Educação a Distância se constitui um desafio, pois, além de trabalhar a especificidade do aspecto metodológico na EJA, vai ter que

³⁸ Este Parecer reexaminou os temas constantes no Parecer CNE/CEB nº 23/2008, pois não foi homologado pelo MEC. Vale destacar que o Parecer 23/2008 foi elaborado levando em consideração as discussões advindas de três Audiências Públicas – em 3 de agosto de 2007, em Florianópolis, SC, para atender às regiões Sul e Sudeste; em 14 de agosto de 2007, em Brasília, DF, para atender às regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, na cidade de Natal, RN, para congregarem representantes da Região Nordeste.

contemplar conhecimentos operacionais de interatividade pedagógica, relacionados às novas tecnologias da informação e da comunicação.

As legislações aqui apresentadas indicam que a formação do educador de EJA vem ganhando espaço nos anúncios do arcabouço legal, contando com o apoio normativo do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Conselhos Municipais de Educação (CME), mas nas agendas do governo federal, de governos estaduais e municipais há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação da ação de formação. No item seguinte refletirei como vem se dando a implementação da política pública de formação do educador, a partir do diálogo com a sociedade civil organizada, por meio do movimento dos fóruns de EJA.

2.4 A política pública de formação do educador de jovens e adultos

Uma política pública se efetiva do reconhecimento e do respaldo legal resultante de conquistas sociais. Entretanto, ao constituir-se política pública passa a ser um instrumento de luta pela efetividade do direito garantido.

A constituição de uma política pública de formação do educador de jovens e adultos tem sido marcada pela lentidão da efetivação de ações, consequência da falta de entendimento da própria modalidade.

Apesar do avanço da legislação, a política de formação ainda sofre os resquícios do passado, pois continua a se estruturar a partir de política de governo ao invés de consolidar-se como política de Estado.

As políticas de governo se constituem de ações limitadas a um curto período de tempo de um gestor público do poder executivo (prefeito, governador, presidente). Já uma política de Estado se constitui de ações estruturantes que conseguem resistir a mudanças de gestores.

A garantia de educação básica, preconizada no art. 208 da Constituição Federal, parece continuar atrelada à visão restrita da década de 1990, contradizendo ao que está expresso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), conforme quadro apresentado por Torres **R.** (1993 *apud* TORRES R., 2007, p. 133):

Quadro 1 - Educação básica – Visão restrita e ampliada

Visão restrita	Visão ampliada (Jomtien)
Dirige-se a crianças.	Dirige-se a crianças, jovens e adultos.
Realiza-se no equipamento escolar.	Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar.
Equivale à educação de primeiro grau ou a algum nível estabelecido.	Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido.
Garante-se através do ensino de determinadas matérias.	Garante-se através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no equipamento escolar.	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluídos os saberes tradicionais.
Limita-se a um período da vida de uma pessoa.	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento.
É homogênea, igual para todos.	É diferenciada, já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas.
É estática, mantém-se relativamente inalterada.	É dinâmica, muda ao longo do tempo.
É responsabilidade do Ministério da Educação.	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas.
Guia-se por enfoques e políticas setoriais.	Requer enfoques e políticas intersetoriais.
É de responsabilidade do Estado.	É responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações.

Fonte: Torres (1993).

No Brasil, só após a realização da CONFINTEA V foi que a EJA entrou nas pautas de discussão e começou a se propagar nacionalmente com a criação dos Fóruns Estaduais de EJA. Nesse espaço de construção coletiva foi sendo construído um novo entendimento para a EJA. A discussão sobre a formação do educador de jovens e adultos vem sendo priorizada, mas dela têm emergido conflitos e entendimentos equivocados. O Programa Brasil Alfabetizado pode servir como exemplo, uma vez que houve discordância em relação à aceitação de pessoas leigas como alfabetizadoras, conforme vem constando nas resoluções do Programa, desde o ano de 2003.

Segundo Cury (2003, p. 125),

Certamente não seria de se esperar que, de tantas instâncias diversas e diferentes viesse a se conseguir um consenso a priori. Esse patamar de pactuação só é possível se considerarmos a dinâmica dos conflitos e a busca do entendimento por meio do diálogo. A presença múltipla e plural no debate só confirma a importância da formação docente.

Para entender como foi se dando a tessitura da política de formação do educador analisei as experiências formativas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Ao optar por esses três programas levei em consideração os seguintes aspectos: cada um situa-se num determinado nível de atendimento da EJA, todos fazem parte das políticas prioritárias do governo federal e, por fim, trata-se de experiências que estão em pleno funcionamento. Além do mais, se constituem espaço de atuação de alguns educadores entrevistados, conforme apresentarei no capítulo seguinte.

O Programa Brasil Alfabetizado³⁹ teve início no ano de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Refere-se a uma política de atendimento aos jovens e adultos acima de quinze anos, em nível de alfabetização visando à superação dos índices de analfabetismo da população jovem e adulta.

Desde a criação do PBA o movimento em prol da EJA vem criticando o perfil do educador por contradizer a discussão que vem sendo pautada sobre a formação do educador. Como aceitar que a ação de alfabetização seja realizada por pessoas leigas?

A Resolução CD/FNDE nº 6 de 16 de abril de 2010, ao estabelecer critérios de seleção dos alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes, preconiza no art. 12, § 1º, I e II que o candidato deveria, preferencialmente, ser professor das redes públicas de ensino; deveria ter, no mínimo, formação de nível médio completo.

Nas orientações para a execução do PBA em 2010, consta que o plano de formação inicial⁴⁰ e continuada poderia ser implementado pelo Ente Executor (EEx), sendo este o estado ou município, diretamente ou em parceria com uma instituição formadora, preferencialmente que faça parte da Rede de Formação em Alfabetização de Jovens e Adultos apoiada pelo MEC, devendo a instituição manifestar-se formalmente quanto a sua adesão ao plano.

Para a formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores determinou uma carga horária de 40 horas presenciais (RESOLUÇÃO CD/FNDE 6/2010, Art. 7º, § 4º). Já a formação continuada dos alfabetizadores de responsabilidade do gestor local, em conjunto com os alfabetizadores-coordenadores de turmas, deveria ter carga horária mínima de 4

³⁹ Para esta análise tomarei como referência a Resolução do Programa do ano 2010.

⁴⁰ Formação inicial aqui entendida como a etapa inicial da formação dos alfabetizadores e coordenadores antes do início do Programa Brasil Alfabetizado a cada ano letivo.

(quatro) horas-aula quinzenais ou 2 (duas) horas semanais. Havia, também, recomendação para que fosse realizada em parceria com uma instituição formadora (RESOLUÇÃO CD/FNDE 6/2010,, Art. 7º, § 7º).

O referencial de formação do PBA configura-se um desafio para o perfil de educador posto na resolução, uma vez que os eixos temáticos propostos exigem um conhecimento teórico por parte desse educador que só lhe é possível se este tiver uma formação de nível superior com uma discussão na especificidade da EJA.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao valor da bolsa-auxílio do alfabetizador. O valor estipulado (R\$ 250,00) não tem motivado os profissionais da educação a se envolverem nessa ação educacional, ficando a ação alfabetizadora à mercê de pessoas sem nenhuma qualificação.

O PROJOVEM⁴¹ faz parte da política nacional de atendimento à juventude, na faixa etária entre dezoito e vinte e nove anos. A implantação em 2005 estava sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Essa ação interministerial tem por finalidade a elevação da escolaridade no nível do segundo segmento do ensino fundamental, a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias para jovens que não têm vínculo formal de trabalho.

Um aspecto contemplado no Programa refere-se à formação do educador. Neste sentido, foi criado o Sistema de Formação Continuada e Apoio à Aprendizagem que abrange a seleção e a preparação de todos os educadores (de formação geral, de qualificação para o trabalho e de ação comunitária).

O pré-requisito para admissão do professor de formação geral no Programa é que ele tenha licenciatura plena em uma área do currículo (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza).

A formação focaliza o processo do PROJOVEM e todas as ações curriculares tratadas nas Unidades Formativas⁴², cuja tônica é a construção do conhecimento teórico-prático, integrando conteúdos do ensino fundamental, temas de qualificação para o trabalho e ação comunitária.

⁴¹ Na política de atendimento à juventude tem o PROJOVEM Adolescente, PROJOVEM Urbano e Campo e o PROJOVEM Trabalhador. As reflexões aqui apresentadas referem-se ao PROJOVEM Urbano.

⁴² As Unidades Formativas são seis (Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Cidadania, Juventude e Cultura e Juventude e Tecnologia). Constituem-se em eixos temáticos que permitem estruturar os estudos em uma perspectiva orgânica.

Essa formação desenvolvida em 160 horas, antes do início do curso e no decorrer da formação continuada, estrutura-se a partir de três eixos norteadores: Conteúdos, Metodologias e Princípios e valores.

É importante ressaltar que mesmo o Programa, tendo um material de suporte para a formação, muitos educadores ainda encontram dificuldades para entender a proposta curricular que propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã. Tal dificuldade vem de uma formação nas licenciaturas pautada no princípio da disciplinaridade.

Outro programa na área da EJA que trabalha na direção da profissionalização é o PROEJA. Este surgiu por meio do Decreto nº 5.154/04, como uma convocatória a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, já que havia ausência de alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA.

Com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA passou ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social. Essa política educacional tem por objetivo proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

A elaboração do Documento Base do PROEJA contou com a participação de representantes das Escolas Públicas, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ao contrário do PROJovem, que tem um material pronto a ser utilizado no processo formativo, o PROEJA não traz uma organização curricular dada *a priori*. A formulação da proposta político-pedagógica específica requer o envolvimento de todos os sujeitos que participam do Programa. Nessa construção contínua, processual e coletiva devem-se levar em conta os seguintes princípios, postos no Documento Base – PROEJA (2007, p. 27-28):

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população em suas ofertas educacionais**. O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. A **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio** constitui o **terceiro princípio** [...]. O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. O **sexto princípio**

considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais** (Grifo no documento).

No desafio de entender a EJA integrada à Educação Profissional e para a sua implementação nos sistemas públicos se faz necessário investir no diálogo como forma de superar modelos curriculares tradicionais disciplinares. É preciso construir modelos curriculares e metodológicos dinâmicos que permitam a abordagem dos conteúdos de forma interdisciplinar, valorizando os saberes adquiridos em espaço de educação não formal.

Neste sentido, uma das ações objetivadas pelo PROEJA é a qualificação de educadores e gestores, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Vale destacar que muitos educadores do Programa já tiveram atuação na modalidade EJA, mas sua prática era baseada em referenciais do ensino médio regular, já que a Proposta Curricular da EJA, em nível médio ainda se encontra em processo de elaboração.

A formação continuada no âmbito das secretarias de educação e das instituições escolares se constitui numa ação imprescindível para a compreensão das especificidades da EJA a partir dos desafios e conquistas advindos da ação cotidiana.

Concordo com Machado (2011, p. 18) quando diz que:

A formação de educadores da EJA já se constitui como uma realidade política e pedagógica no Brasil. É a formação adequada? É uma formação que chega a todos os educadores? É uma formação que se pauta pelos princípios que historicamente vêm sendo defendidos pela modalidade de ensino? Que princípios políticos e pedagógicos são estes?

Com o intuito de refletir sobre essas questões, no capítulo a seguir registro as vivências de educadores de jovens e adultos que passaram por um processo formativo no âmbito do PEZP e estão atuando em práticas de EJA na rede pública.

3 O PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Neste capítulo, apresento no primeiro momento os processos formativos desenvolvidos no PEZP e, em seguida, os registros das análises realizadas a partir dos achados da investigação que foram organizados em categorias de análise. Os achados foram conseguidos, conforme já referido na introdução, através da investigação nos arquivos do Projeto, da realização de entrevistas e da aplicação de questionários com coordenadoras e educadoras egressas do PEZP que estavam atuando na rede pública de ensino com jovens e adultas.

3.1 O processo formativo no Projeto Escola Zé Peão

O processo formativo envolve várias ações, que têm início com a pré-seleção dos educadores, perpassando pela etapa formativa inicial, até as ações desenvolvidas na formação continuada. Vale salientar que essas etapas da formação estão dialeticamente imbricadas, porque a formação no PEZP é entendida como um *continuum*. Nessa concepção de formação os sujeitos buscam os conhecimentos para superar os desafios que se apresentam na prática cotidiana.

3.1.1 A organização pedagógica do Projeto: breve apresentação

O PEZP é composto por dois programas básicos: o APL, denominado de Alfabetização na Primeira Laje e o TST, que significa Tijolo sobre Tijolo.

O APL é destinado ao aluno sem escolarização prévia, ou seja, ao aluno que não tem o domínio da leitura e da escrita. Nele o operário inicia o processo de alfabetização tendo em vista o prosseguimento da aprendizagem em níveis mais elevados. De acordo com o documento “Marco de Ação de Belém” (CONFINTEA VI, 2010, p. 7), “a alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade”.

O programa TST, em nível de pós-alfabetização, destina-se aos operários com domínio elementar da leitura e da escrita. Os alunos que concluem essa etapa com êxito estão aptos a prosseguir estudos na modalidade EJA, no segundo segmento do ensino fundamental.

Embora cada programa tenha sua particularidade, ambos enfatizam a linguagem como “o estudo das quatro habilidades básicas - ler, escrever, falar e ouvir” e a matemática “como uma linguagem que, mesmo considerando a especificidade que lhe é peculiar, precisa estar vinculada a outras linguagens (visual, oral, entre outras)” (PRÊMIO EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE DO TRABALHO, 1998, p. 17-20).

Além do APL e do TST, outros quatro programas de apoio são desenvolvidos no Projeto visando à articulação das diversas linguagens e à promoção da aprendizagem do operário. São eles:

- Varanda Vídeo – tem por objetivo motivar o processo educativo, gerando a participação do aluno e a aprendizagem, por meio da linguagem cinematográfica.
- Biblioteca Volante – com o objetivo de incentivar a leitura o Projeto dispõe de bibliotecas móveis, contendo um acervo variado que possibilita a inserção dos alunos no mundo escrito e o gosto pela leitura, por meio do contato com diversos gêneros textuais.
- Oficina de Arte - permite que os operários-alunos adquiram conhecimentos com outras linguagens e formas de expressão.
- Programa de Atividades Culturais – possibilita a aprendizagem do aluno em espaços que extrapolavam a sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento como ser social, cultural e histórico.

Na busca da articulação dessas ações, o aspecto metodológico tem ocupado lugar de destaque no processo formativo.

O PEZP não adota um método, mas princípios que norteiam a prática pedagógica dos educadores ao longo de duas décadas. Ireland (2000, p. 3) considera que:

Na sua busca de coerência entre as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores-alunos e uma proposta teórico-metodológica encaminhada na perspectiva da educação popular, a escola centra a sua proposta em torno de três princípios básicos: os de contextualização, de significação operativa e de especificidade escolar.

A tomada de decisão da equipe pedagógica de trabalhar com esses três princípios exige a apropriação e clareza para que os educadores envolvidos no Projeto possam ter melhor entendimento dos mesmos.

O primeiro princípio, da contextualização, leva em conta o contexto em que a experiência se realiza, privilegiando aspectos referentes às condições de vida dos alunos, em especial as que se referem à sua inserção no mundo do trabalho da indústria da construção; a

luta do sindicato dos trabalhadores dessa indústria como parte de seu programa de formação de base dos operários; e a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorização sobre educação, de um modo geral, e sobre alfabetização de um modo particular.

Baseado nesse princípio foi elaborado o texto base, “Benedito: um homem da construção”⁴³, que veio nortear o processo de alfabetização no programa APL.

Benedito: um homem da construção

Meu nome é Benedito.
Sou do interior.
Moro na capital.

No interior o trabalho era pouco.
Às vezes, trabalhava na cana.
Às vezes, trabalhava de servente.
Às vezes, fazia bico brocando mato.
Eu não tinha terra.

Vim para a capital.
Aqui trabalho na construção civil.
levanto edifícios,
levanto casas,
levanto pontes e cavo galerias.
Minha mão faz a cidade maior.
Sonho construir uma boa casa.
A casa de minha família.

Toda semana, trabalho de segunda a sexta.
Às vezes, preciso trabalhar até nos sábados e feriados.
Todo dia pego bem cedo no trabalho,
largo ao anoitecer.
Às vezes, faço serão.
Durmo moído de cansaço.

De noite, jogo conversa fora.
Um companheiro toca violão.
Outro conta um caso.
Outro conta os tostões.
Bate a saudade de minha casa.
Bate a saudade de minha menina.
Bate a saudade até do meu lugar.

O clac-clac do dominó anima a noite.
O jogo de palito também.
Miro sai para namorar.
Gino e Guido vão tomar uma cachacinha.
Bate a saudade de minha casa.
Bate a saudade de minha menina.
Bate a saudade até do meu lugar.

⁴³ O texto foi originalmente criado por OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de, em 1992.

Trabalho por produção.
 A obra pede pressa.
 A massa seca rápido e faz minha mão correr.
 Com a colher, assento tijolo sobre tijolo.
 O mestre reclama: - Olha o tijolo dançando, homem!
 Calado, conserto o que fiz.
 A parede vai crescendo e me faz pequeno.

Miro prepara o traço.
 Fabiano reboca a parede.
 A massa corta as mãos e os pés da gente.
 Um companheiro, de rosto suado, assobia.
 Outro grita lá de cima: E o café, pessoal?

Meu companheiro pinta a parede.
 A tinta na parede é bonita de dar gosto!
 A tinta faz beleza e me deixa tonto.

A tinta esconde a massa.
 A massa esconde o tijolo.
 O tijolo ocupa o vazio.
 A massa, a tinta, o tijolo escondem minha mão.
 Escondem a mão de meu companheiro pintor.
 Escondem a mão de meu companheiro pedreiro.
 O edifício aparece naquela rua.
 Alto, bonito, aprumado...

Não se escuta mais o zum-zum da construção.
 Os companheiros já se espalharam.
 Junto minhas ferramentas.
 Saio dali.
 Vou começar tudo de novo.

A partir deste texto foi elaborado o livro “Aprendendo com o trabalho: livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores”, de autoria de Ireland e Oliveira (1998).

Já o segundo princípio da significação operativa busca o confronto dinâmico entre teoria e prática sem impor uma sobre a outra, pois é no exercício da busca cotidiana de sentido para "o que se faz" e "por que se faz", no confronto entre o desejado e o possível nas circunstâncias dadas, que esse princípio se efetiva.

E, por fim, o princípio da especificidade escolar. Segundo Ireland (2000, p. 4), esse princípio “define bem o compromisso assumido pelo projeto com uma prática escolar dedicada ao ensino da *lecto-escrita stricto sensu* e da matemática”. A partir desse princípio é enfocada a questão das competências básicas que são necessárias aos educadores do projeto, já que se trata de uma experiência de escolarização.

Estes três princípios norteiam o processo formativo, da etapa inicial de formação até as ações da formação continuada.

3.1.2 Os processos formativos no Projeto Escola Zé Peão

O processo formativo no Projeto pauta-se por três fios condutores que são inter-relacionados: o coletivo e o individual, a teoria e a prática e o geral e o específico. As ações da formação são desenvolvidas coletivamente, mas exigem a participação de cada sujeito individualmente. A fundamentação teórica apresentada exige a reflexão a partir do contexto mais amplo para a especificidade do Projeto.

O entendimento desse processo formativo tem sido um desafio para os educadores. Por isso a coordenação pedagógica pensa e organiza a formação de modo que venha a gerar essa compreensão para todos os educadores.

Pensar uma formação para educadores que iam atuar numa ação de escolarização com um grupo social específico, operários da construção, implicava em questionamentos tais como: Qual o perfil desse educador? Quais critérios seriam levados em consideração para selecioná-lo? Que temas ou conhecimentos seria significativo focar no processo de formação? Quais ações de acompanhamento seriam viabilizadas a fim de dar suporte à prática cotidiana?

As respostas a essas questões foram sendo construídas no decorrer de cada etapa, a começar pela mobilização para a inserção desses sujeitos no Projeto.

O modelo formativo denota que as coordenadoras almejavam desenvolver algumas competências, habilidades e atitudes nas educadoras, levando em conta “tanto os saberes que elas tinham da vivência familiar, da história da escola de cada uma, como os saberes que elas estavam acumulando no curso e na própria universidade” (COORDENADORA MAÍRA)⁴⁴.

Já no entender da coordenadora Maria, a coordenação “tinha uma preocupação com a inserção social desses educadores, no período o PEZP estava no início e era muito forte a escolarização atrelada à questão da consciência de classe”.

A partir desse item registro as experiências das coordenadoras e educadoras, vivenciadas no âmbito do PEZP.

⁴⁴ Os nomes das coordenadoras e educadoras citadas nesta pesquisa são fictícios, a fim de resguardar a identidade das mesmas.

3.1.2.1 Seleção das educadoras⁴⁵ como processo formativo

A primeira tomada de decisão da coordenação geral e da equipe pedagógica foi a de trabalhar com alunos dos diferentes cursos de licenciatura da UFPB – *Campus I*, ou seja, com sujeitos que se encontravam em processo de formação inicial na área da educação.

A divulgação para a seleção das educadoras era feita por meio de edital afixado nos corredores da UFPB, próximo às coordenações dos cursos de licenciatura. Para se candidatar o aluno precisava estar matriculado do 3º até o 7º período, apresentar o histórico escolar, ter disponibilidade de tempo e interesse em atuar na Educação de Jovens e Adultos.

No ano em que havia um número maior de inscritos era feita uma pré-seleção, baseada nos seguintes critérios: análise do Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE), que deveria ser acima de 7,0; realização de uma atividade escrita e uma entrevista. Para analisar a clareza de ideias, o traçado da letra e o domínio da língua portuguesa o candidato fazia uma dissertação, cujo tema relacionava-se à Educação de Jovens e Adultos, ao mundo do trabalho e à relação mundo do trabalho e escolarização.

A coordenadora Maíra teceu os seguintes comentários a respeito dos critérios que eram levados em conta na pré-seleção para a classificação dos candidatos:

A gente levava em conta, nesse primeiro momento, coisa bem básica desde a capacidade de escrever dando resposta ao que foi perguntado, minimamente, mesmo considerando que eles não tivessem muito conhecimento, mas que a resposta fosse clara e objetiva. Que o perfil da letra fosse bom, porque a gente entendia que ele ia ser educador, avaliava que o perfil da letra era importante. O domínio da língua portuguesa se era uma pessoa que tinha um bom domínio da Língua.

Após esse momento o candidato selecionado dava prosseguimento na etapa inicial de formação, que também era seletiva. Para Ireland (2000, p. 6) essa etapa

Serve tanto para formar como para selecionar os professores que vão atuar nas salas de aula. Os estudantes candidatos a vagas no projeto são avaliados ao longo desta etapa do curso com base na sua participação e desempenho nos trabalhos coletivos e nas tarefas individuais, sempre levando em conta as competências básicas que se procura no professor do projeto: competências técnica e didática, compromisso político e sensibilidade.

⁴⁵ Levando em consideração a questão de gênero, utilizarei a nomenclatura educadora e coordenadora, uma vez que todos os sujeitos participantes da pesquisa eram do sexo feminino.

A fase inicial do Projeto tinha a finalidade de ir avaliando cada candidato; por isso, as coordenadoras pensavam uma dinâmica de formação que levasse os candidatos a expressarem suas vivências anteriores na área da EJA.

3.1.2.2 A etapa formativa inicial

A proposta inicial de formação visava discutir questões relacionadas ao mundo do trabalho da construção civil, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos.

Essa formação estava organizada de forma que contemplasse três blocos. Um primeiro que se referia à contextualização do projeto tomando como referência os sujeitos do processo educativo. O segundo bloco estava voltado mais a questões conceituais, de entendimento de uma proposta de alfabetização numa perspectiva de educação popular. Já o último bloco se debruçava sobre a prática pedagógica em si. (IRELAND, 2000). Vale ressaltar que a manutenção desses blocos não inviabilizou a inserção de novas temática na formação no decorrer dos anos.

A dinâmica do curso envolvia desde estudos teóricos, oficinas temáticas vivenciando a metodologia aplicada no Projeto, aulas simuladas até visitas a canteiros de obras.

É importante destacar que cada candidato tinha um dossiê no qual iam sendo registrados os avanços e dificuldades no decorrer do processo. A avaliação final do educador era feita a partir desse acúmulo de conhecimento que tinha início no ato da inscrição.

Nessa etapa levavam-se em consideração os seguintes critérios para a seleção das educadoras: pontualidade e assiduidade; participação oral e escrita; entrega pontual dos trabalhos; disponibilidade de tempo; boa relação interpessoal; abertura para o trabalho em grupo; identidade e compromisso com a EJA; perfil de educador popular; espírito colaborador e solidário⁴⁶.

As candidatas que obtinham êxito nessa etapa formativa passavam para uma parte mais operacional, que tinha início com a mobilização nos canteiros de obra para a realização da matrícula e a organização da sala de aula.

⁴⁶ Critérios retirados da ficha de avaliação do ano de 2003.

3.1.2.3 A formação continuada

Os planejamentos pedagógicos, as visitas pedagógicas aos canteiros e a sistematização da experiência se constituíam ações básicas da formação continuada. Os planejamentos eram marcados por momentos coletivos e individuais. O momento coletivo acontecia nas sextas-feiras e com a presença de todas as educadoras, da equipe pedagógica e do representante do sindicato. Já o atendimento individual tinha a finalidade da socialização do planejamento para a coordenadora, bem como a discussão do registro pedagógico.

As visitas pedagógicas tinham por objetivo confrontar o planejado com o realizado em sala de aula. Eram realizadas pelas coordenadoras que observavam o aspecto metodológico, ou seja, a forma como a educadora procurava envolver os alunos no desenvolvimento das atividades e a segurança em relação ao conteúdo ministrado.

Após as visitas as questões relevantes eram socializadas no planejamento coletivo. Já as questões individuais, que mereciam atenção especial, eram dialogadas entre o coordenador e o educador com apresentação de sugestões para melhorar a prática em sala de aula.

A sistematização da experiência cotidiana era uma ação prioritária acompanhada pela equipe pedagógica, na qual cada educador refletia sobre os avanços e as dificuldades da ação pedagógica. Para ajudar a sistematizar o diálogo, a coordenação elaborou uma ficha de acompanhamento que continha as seguintes questões: O que eu planejei? O que aconteceu a partir do planejado? O que eu penso sobre o que aconteceu? Com base nessas reflexões, quais os encaminhamentos pensados?⁴⁷

Como tinha por objetivo, também, manter a memória pedagógica do Projeto, a ficha de sistematização foi reformulada contemplando os seguintes itens: Tema, subtema, elementos temáticos, conteúdos de linguagem e de matemática, recursos didáticos, material, avaliação. Além do mais, a educadora descrevia o passo a passo de cada aula e no final fazia uma apreciação da semana ressaltando aspectos relevantes. Essa nova forma de organização deu mais liberdade de expressão às educadoras que tinha mais desenvoltura na escrita.

Outro momento de sistematização da prática incentivado é a produção acadêmica sobre o PEZP para apresentação em eventos científicos, que tem evidenciado a experiência em contextos mais amplos.

⁴⁷ Questões retiradas da ficha de acompanhamento do ano de 2003.

Ao analisar o aspecto da sistematização percebo que o Projeto tinha na centralidade a memória de uma ação pedagógica na especificidade de EJA. Sendo que a ficha de acompanhamento servia como instrumento para motivar as reflexões da prática cotidiana.

3.1.2.4 As inovações no processo formativo

Como o PEZP tinha mais de vinte anos de existência e um acúmulo de produção sobre a experiência, procurei verificar o que tinha mudado na formação, desde a sua concepção até o momento da pesquisa, e o que permanecia do processo formativo.

A coordenadora Maíra, que tinha mais tempo de vivência, considerou que houve mudança no perfil do estudante da universidade, já que os educadores dos últimos anos eram envolvidos com várias atividades acadêmicas. O que, no seu entendimento, dificultava na dedicação da educadora ao Projeto. Houve, também, na última década, o acréscimo de novas oficinas (oficina de contos, oficina de cultura, oficina de saúde do trabalhador) como forma de responder às necessidades do grupo de educadoras que se inseriram no Projeto. Ressaltou que permanecia a sistemática de seleção dos candidatos, que vai do processo de inscrição, passando pela pré-seleção até a etapa inicial da formação.

Já a coordenadora Maria considerou que o Projeto conseguiu permanecer ativo por mais de vinte anos porque ele soube se reinventar. “Os coordenadores ficaram atentos às mudanças que ocorreram na sociedade, nas discussões pedagógicas e no próprio sujeito que entrava na construção civil”. Citou como exemplo a ampliação da discussão sobre alfabetização na perspectiva do letramento. “Àquela discussão inicial de como alfabetizávamos no projeto se soma hoje as contribuições de Freire e de outros teóricos, nesse processo” (COORDENADORA MARIA).

Ao refletir sobre o que mudou e o que permaneceu no processo formativo do PEZP, Ireland (2000, p. 4) faz a seguinte colocação:

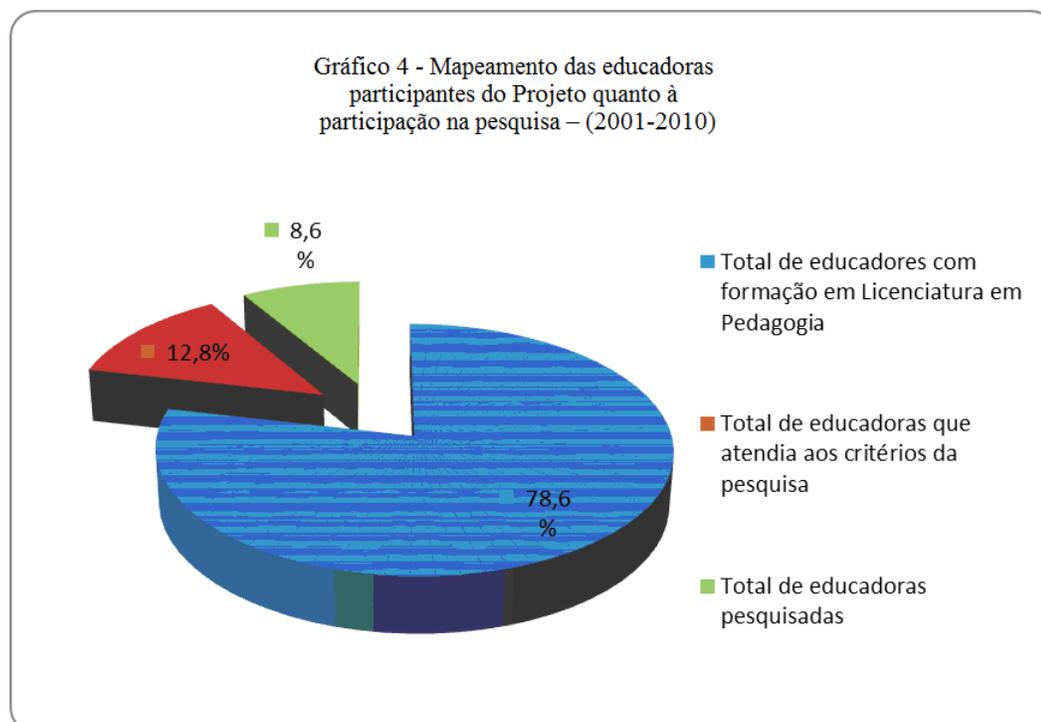
Buscamos relacionar as contribuições de produções recentes nos campos da educação e trabalho, da educação de jovens e adultos, da educação popular e da alfabetização de adultos. De outro, as demandas imediatas do cotidiano da prática docente frequentemente nos levam a criar respostas que interpretamos com ‘lições da experiência’. O princípio da significação operativa busca captar este confronto dinâmico entre teoria e prática sem impor a teoria como camisa de força e sem submeter a experiência à tirania do cotidiano.

Entendo que o PEZP conseguiu se reinventar porque a equipe pedagógica buscou atualizar-se nas questões pedagógicas. Outro aspecto refere-se às questões sociais relacionadas à educação e trabalho que são refletidas a partir da participação nas reuniões do sindicato.

3.2 As contribuições da formação do Projeto Escola Zé Peão na atuação de educadoras de jovens e adultos na rede pública

Nesse item estabeleço uma relação entre os aspectos vivenciados no processo formativo do PEZP, do curso de Pedagogia da UFPB visando elencar as contribuições do Projeto à prática docente das educadoras egressas do Projeto e que atuavam na rede pública.

No mapeamento realizado através dos arquivos do Projeto, com base nos critérios estabelecidos durante a investigação, encontrei doze sujeitos, sendo três coordenadoras e nove educadoras. Devido à dificuldade de encontrar as nove educadoras, apenas seis participaram da pesquisa, pois duas não foram encontradas e uma não retornou o questionário. O gráfico abaixo explicita como se deu o refinamento dos dados.



Fonte: Arquivos do Projeto Escola Zé Peão, tendo como referência as fichas de acompanhamento curricular e as fichas de inscrição, do período de 2001 a 2010.

Das seis educadoras que atuavam na modalidade EJA, duas eram supervisoras na rede pública municipal, uma coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado e outra do PROJOVEM. Duas atuavam como educadoras na rede pública, no primeiro segmento do ensino fundamental, sendo que uma concluiu especialização no PROEJA, no ano de 2010.

Quanto às motivações para atuar no Projeto verifiquei que das seis educadoras, duas ressaltaram questões financeiras, já que o valor da bolsa era atrativo, três se referiram ao fato de o Projeto ser reconhecido no âmbito da UFPB, o que traria enriquecimento curricular. A motivação da outra educadora foi de ordem pessoal, uma vez que o pai era mestre de obra e a tinha levado para visitar uma sala de aula em uma construção.

Um aspecto que merece destaque era que nenhuma das educadoras tinha experiência na área da EJA. Sendo que três tinham atuado na educação infantil, uma no quarto ano do ensino fundamental, e duas não tinham atuado em nenhuma etapa ou modalidade de ensino.

Já as três coordenadoras, uma continuava atuando no Projeto, o que equivalia a 17 anos de participação na coordenação (1994-2011) e atuava, também, em outra experiência de EJA, no Projeto Sal da Terra⁴⁸. As outras duas eram supervisoras da rede municipal de ensino de João Pessoa. As coordenadoras pedagógicas, participantes da pesquisa, se inseriram no Projeto na condição de educadoras e a partir do bom desempenho em sala de aula foram convidadas a assumir a coordenação.

3.2.1 As contribuições do Projeto Zé Peão

Como vimos, ao longo das reflexões, que todos os momentos de formação do PEZP tinham uma intencionalidade formativa, passo a identificá-los a partir dos relatos das coordenadoras e educadoras, pontuando as contribuições que têm proporcionado as suas práticas pedagógicas na modalidade.

3.2.1.1 A especificidade da EJA na perspectiva da educação popular

O objetivo da formação de trabalhar a partir da temática geral identidade era que as participantes se apropriassem de questões referentes à EJA para entender a especificidade do Projeto. Para explicar como isso acontecia, uma das coordenadoras fez a seguinte colocação:

⁴⁸ O Projeto Sal da Terra – Educação e Solidariedade – se constitui numa experiência de Educação de Jovens e Adultos que tem por objetivo a escolarização de jovens, adultos e idosos moradores das comunidades periféricas da cidade de João Pessoa e de municípios circunvizinhos.

O curso de formação na EJA tinha como eixo central o tema identidade e cultura e era montado considerando 03 momentos distintos, mas que estavam interligados [...] identidade do PEZP, dos executores, no caso sindicato e universidade, e dos sujeitos envolvidos diretamente, que eram os operários (COORDENADORA MAÍRA).

Esse relato coincide com a ideia de Freire (2007, p. 42) de que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Subtende-se que a equipe pedagógica do Projeto ao eleger essa temática primava pelos princípios freirianos e, conseqüentemente, pela dimensão política como elemento prioritário no processo formativo.

Do ponto de vista de uma educadora, desse processo foi destacado como um dos saberes significativos: “estudar como o adulto aprende e quais as suas especificidades enquanto ser humano” (EDUCADORA ALINE).

O relato da educadora nos leva a refletir que buscar entender como o aluno adulto aprende é de fundamental importância nas práticas formativas de educadores de EJA, pois influencia na forma como a educadora vai desenvolver a sua prática docente. Se há um entendimento que o adulto aprende só pela memorização a atuação docente vai se limitar a mera transmissão de conteúdos. Se por outro lado, há uma relação dos conteúdos propostos com as experiências que os adultos construíram ao longo da vida, a aprendizagem partirá das experiências de vida dos alunos.

Os processos de formação de educadores na especificidade da EJA deveriam, também, enfatizar mais sobre as histórias de vida dos adultos da classe popular, procurando entender as situações de exclusão às quais estão submetidos. “É essa particularidade da sua condição social, ética, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador (a)” (ARROYO, 2006, p. 23).

Neste sentido, uma questão merecedora de ser levada em conta nas ações formativas de educadores de EJA é tomar como ponto de partida as histórias de vida dos próprios educadores, a exemplo da dinâmica do PEZP. Essa estratégia pedagógica possibilitará que as educadoras reflitam sobre suas experiências, revejam suas atitudes e conceitos. Para a educadora Bia esse foi um dos saberes mais significativos que ficou da etapa inicial da formação.

Saber ouvir, respeitar as diferenças, as diversidades porque era muito impulsiva. [...] Comecei também a me policiar e perceber que quando você escuta o outro, por mais que não o compreenda não aceite, mas com o tempo você vai construindo um novo conceito, então isso foi muito importante. A questão de você saber que não está só, que as dificuldades, as dúvidas, as angústias são coletivas. A contribuição também que você dá para o aluno, ele faz parte do coletivo, porque você o ajuda e ele lhe ajuda (EDUCADORA BIA).

Freire (2007, p. 120) assevera que “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura”.

Para a educadora Evellyn, um dos grandes desafios a ser enfrentado no Projeto era “pôr em prática uma educação libertadora”. Tal colocação me fez refletir que não é tarefa fácil a construção de uma prática libertadora, pois exige assumir uma postura crítica, diante de nós mesmos e do mundo, implica ter na centralidade da prática educativa cotidiana o aluno considerando seus saberes e sua condição social de trabalhador.

Freire (2007, p. 83) considera que “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”.

É preciso considerar que para favorecer que o educando adquira uma compreensão de suas situações vivenciais relacionando-as com contextos mais amplos o processo educativo não pode se limitar à aprendizagem de conteúdos.

3.2.1.2 A concepção ampliada de alfabetização e a interdisciplinaridade

O Projeto trazia no processo formativo das educadoras a questão da alfabetização do operário da construção entendida como um processo mais amplo que vai além da mera aquisição da leitura e da escrita. A alfabetização entendida como uma ferramenta para que os alunos operários pudessem dar prosseguimento à escolarização em níveis mais elevados.

Neste sentido, “já se entendia a partir daí, que não seria uma alfabetização mecânica. [...] O projeto tinha por objetivo que o aluno pensasse sua realidade de vida e de trabalho de forma crítica se colocando como sujeito do processo educativo e não como um ser passivo” (COORDENADORA VITÓRIA).

Tomando como referência este relato, constatei que essa dimensão ampliada da alfabetização no Projeto parte do entendimento de a alfabetização ser “o alicerce mais

importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos” (CONFINTEA VI, 2010, p. 6).

Para a construção desse entendimento as educadoras destacaram que temas como os princípios norteadores do Projeto, bem como as contribuições de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Magda Soares, com destaque para a alfabetização na perspectiva do letramento, foram fundamentais na etapa formativa inicial. A educadora Bia destacou como relevante “a questão histórica de conceituar a Educação de Jovens e adultos, a Educação Popular e todo esse histórico da EJA vinculando com o PEZP”.

O relato da educadora reafirmou o meu entendimento de quanto é importante situar historicamente uma experiência educacional em um processo formativo, uma vez que os participantes a entenderão como uma construção histórica.

Da participação nesse processo formativo foi destacada como avanço a questão da interdisciplinaridade. “Aprendi a fazer as pontes. Ligar os conteúdos da linguagem à matemática; foi uma conquista” (EDUCADORA FÁTIMA). Sobre esse aspecto, Fazenda (2008, p. 13) comenta que “um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

Percebe-se aqui que a capacidade de “fazer pontes” foi possibilitada pela própria dinâmica da formação do Projeto que trabalhava as temáticas numa perspectiva interdisciplinar. Essa forma de abordagem dos conteúdos parte do pressuposto de que os conteúdos não podem ser abordados de forma fragmentada, pois será da articulação com as diversas áreas de conhecimento que os sujeitos aprenderão a relacionar os fatos a situações vivenciais e a contextos mais amplos.

Para a educadora Sara se constituíram avanços “os trabalhos em grupo e a articulação com outros agentes de formação como as assessorias de Matemática, Linguagem, Artes e Políticas Públicas, pois contribuíram na compreensão dos conteúdos que se pretendiam trabalhar”.

O relato da educadora nos chama atenção para que em processos formativos de educadores sejam adotadas dinâmicas participativas, que possibilitem construções e troca de saberes, evitando-se trabalhar as teorias desvinculadas das práticas.

3.2.1.3 Aprendendo a aprender com a prática reflexiva

Iniciada as aulas as educadoras passavam a vivenciar uma formação continuada que tinha a finalidade de complementação da etapa formativa inicial, só que baseada na prática pedagógica cotidiana.

A pedagogia formativa do PEZP contemplava vários elementos: a problematização da prática, que acontecia pela coordenação no momento da apresentação do planejamento semanal, a sistematização do fazer pedagógico nas fichas de acompanhamento, as vivências em oficinas com temas que seriam trabalhados em sala de aula, bem como as visitas pedagógicas. Todos esses momentos da formação continuada tinham na centralidade a prática profissional, por isso requeriam acompanhamento da coordenação.

Segundo Tardif (2010, p. 288) a prática se constitui “um lugar de mobilização de saberes e de competências específicas, [...] a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências”.

Para a coordenadora Vitória uma das ações mais importantes da pedagogia formativa do Projeto, para subsidiar a prática das educadoras, era “a disposição da coordenação para dialogar sobre o planejamento e a troca de experiências com o grupo nos momentos de planejamento e oficina”.

Esse relato leva-nos a entender o quanto é importante na ação pedagógica a presença de educadores que possam ir dialogando sobre o cotidiano e favorecendo novas percepções. Assim o planejamento da ação educativa não se torna um ato solitário.

3.2.1.4 O planejamento e a sistematização da prática pedagógica

Todas as educadoras destacaram que dentre as ações da formação continuada a que mais contribuiu para subsidiar a prática cotidiana foi o acompanhamento sistemático do planejamento. Sara enfatizou: “Neste, éramos estimulados enfaticamente a refletirmos sobre a nossa prática pedagógica e a articularmos as necessidades dos alunos aos saberes realmente significativos para eles”. Pode-se perceber que essa dimensão do planejamento coletivo desmistifica a visão de planejamento como algo puramente burocrático, tornando-se um espaço de socialização de saberes, conforme expressou a educadora Nice:

Quando um (a) professor(a) senta e planeja suas aulas, ele (a) pensa só.
Quando apresenta o que pensou a um grupo ou a uma única pessoa e escuta

questionamentos e contribuições, ele (a) começa a pensar em conjunto. Quando ele (a) vai à sala de aula, desenvolve as atividades pensadas e, posteriormente, escreve sobre elas, ele (a) refletiu sozinho (a) sobre o que aconteceu. Mas, quando ele (a) entrega essas reflexões a alguém, que lê e lhe dá um retorno, mais uma vez ele (a) reflete em conjunto. Sendo assim, acertando ou errando, não existe subsídio maior para um (a) educador (a) do que ser acompanhado sistematicamente (NICE).

Foi compreensível a colocação de Sara, ao eleger como principal desafio o planejamento, pois a mesma entendia que “compreender o que estava sendo discutido até foi tarefa fácil, mas planejar as primeiras semanas levando em consideração tudo o que fora trabalhado, isso sim, era tarefa que exigia muita pesquisa e reflexão”.

Na colocação da educadora percebe-se que o ato de planejar é uma ação complexa, pois parte de uma intencionalidade de algo a ser alcançado com um determinado grupo. Por isso em alguns momentos exige do educador pesquisa para apreender saberes que ele ainda não mobiliza.

No ato de planejar e registrar as suas ações cotidianas a educadora pode construir uma memória que contribuirá não só para a sua prática em particular, mas para a troca de experiências com outros educadores que também atuam em sala de aula.

Outra ação que requeria um acompanhamento sistemático na pedagogia formativa do PEZP era a leitura e discussão da ficha de sistematização, pois segundo os relatos das coordenadoras era o aspecto em que as educadoras apresentavam maior resistência.

A coordenadora Maíra entendia que tal resistência devia-se ao fato de a “sistematização da prática ser uma ação individual dele com ele onde a coordenação tinha que ler esse material e dar uma devolutiva”. Já Vitória acrescentou que “a ficha de acompanhamento também era motivo de muitas resistências porque escrever é sempre difícil e refletir sobre a prática mais ainda”.

É compreensível que nessa ação de sistematização as educadoras apresentassem resistência, pois ao refletirem sobre a prática colocavam em evidência as suas fragilidades já que “a reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (LIBÂNEO, 2010, p. 55). Para que as educadoras pudessem superar essa resistência, as coordenadoras ressaltavam, constantemente, a importância da sistematização, não só para elas, mas para o próprio Projeto.

De acordo com Holliday (1995, p. 36), “a sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, porque se deu dessa maneira e não de outra, dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram”.

A equipe pedagógica do PEZP comungava com esse entendimento, pois as fichas de sistematização de anos anteriores eram disponibilizadas aos integrantes mais novos como materiais de pesquisa para verificação de temáticas que tinham sido trabalhadas.

Holliday (1995, p. 38) endossa que “extrair os ensinamentos da própria experiência, para compartilhá-los com outros, deveria ser sempre uma linha de trabalho priorizada entre nós que fazemos educação e animação popular”.

A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa e de Holliday (1995), reforcei meu entendimento de que experiências que primam pelas suas memórias, por meio da sistematização, adquirem não só mais credibilidade como também conseguem se reinventar por meio da avaliação de suas próprias ações.

Sobre os saberes relacionados ao aspecto da sistematização, a educadora Nice ressaltou: “sistematização como processo de registro, de análise e de reflexão da prática”. É importante registrar que as coordenadoras foram unânimes em afirmar que a sistematização foi o motivo de maior resistência das educadoras. Porém, o relato da educadora leva-nos a inferir que apesar da resistência houve processo de superação por parte de algumas participantes.

Ao tomar como um dos instrumentos de análise, na sua pesquisa de mestrado, as fichas de acompanhamento das educadoras do PEZP, Deus (2005, p. 101) afirma que:

As sistematizações das professoras demonstraram mais clareza em seus objetivos e mais coerência nas suas ações em sala de aula, na medida em que as mesmas iam entendendo melhor a proposta do Zé Peão, fazendo com que a participação da Coordenação fosse cada vez mais entendida como um trabalho em parceria, e não uma imposição de ‘fazer’ predeterminados.

Um dos aspectos destacados pelas coordenadoras foi que a sistematização da ficha de acompanhamento era pré-requisito, inclusive, para permanência das educadoras no Projeto, uma vez que servia tanto de instrumento de diálogo entre as coordenadoras e as educadoras, como de subsídios para manter a memória do Projeto.

Segundo Holliday (1995, p. 65),

Tão importante como compreender o que fazemos, é situar o sentido com que orientamos esse fazer. Daí, que seja fundamental reconhecer e explicitar tanto nossas ações como nossas interpretações, sensibilidades e convicções. A confrontação entre elas nos permitirá descobrir as coerências e incoerências entre nosso fazer, nosso pensar e nosso sentir.

A coordenadora Maria lembrou a experiência que teve com duas educadoras: “elas eram muito boas na sala de aula, mas não sistematizavam, elas tinham dificuldade de fazer o registro, que era a memória da semana”.

Compreendo que a sistematização deva ser uma prática a ser contemplada nas ações formativas, uma vez que os educadores aprenderão, gradativamente, a interpretar por escrito as situações vivenciadas no cotidiano.

3.2.1.5 A formação para a profissionalização

Percebe-se que essa experiência formativa, mesmo tendo um olhar voltado para a especificidade do PEZP, não perdia de vista discussões mais amplas e atualizadas favorecendo a formação docente qualificada dessas educadoras tendo em vista a atuação futura das mesmas em outros espaços educacionais.

Os reflexos dessa formação foram percebidos pela coordenadora Maria, ao afirmar que “a experiência do Projeto me ajudou a pensar a EJA na perspectiva mais profissional, nos espaços formais”. Acrescentou, ainda, que levava para a sua prática na escola pública os princípios da educação popular, que eram exercitados no Projeto, a exemplo da dialogicidade, da problematização e de que a prática educativa tem que ser transformadora.

Já para a coordenadora Maíra era essencial que o educador entendesse os princípios norteadores do Projeto, que se fundamentavam no contexto, no significado e na experiência escolar. “Quando você compreende e entende isso dentro de um processo educativo, se adequa, não só a qualquer outra experiência em EJA, como à experiência escolar em qualquer modalidade” (COORDENADORA MAÍRA).

Nas considerações da educadora Fátima percebe-se que a postura adotada pela equipe pedagógica influenciava no crescimento profissional das educadoras.

[...] Foram 4 anos e 8 meses no Projeto, eu só cresci, aprendi mesmo. Acho que até mudei como pessoa por conta das pessoas que coordenavam, elas tinham muito discernimento, eu digo que sou outra pessoa hoje porque trabalhei com elas. Elas ajudavam a gente a se tornar profissional e eu sou a profissional que sou hoje por conta do PEZP (EDUCADORA FÁTIMA).

Desses relatos ficou que a ação educativa não pode ser fundada no amadorismo, mas tem que ser construída com ética. Tem que ser planejada levando em conta, não só o contexto social, as aspirações e necessidades dos educandos, mas também a dimensão profissional do educador.

3.3 A relação da formação com o curso de Pedagogia da UFPB

Na formação inicial de educadores não podemos negar o papel da universidade, enquanto instância formadora que tem uma parcela de contribuição para a construção dos saberes docentes. Foi partindo desse reconhecimento que procurei verificar se as coordenadoras e educadoras estabeleciam alguma relação entre a formação no curso de Pedagogia com os processos formativos vivenciados no âmbito do PEZP.

Ao indagar se as coordenadoras percebiam se os candidatos que faziam o curso de Pedagogia⁴⁹ relacionavam os temas abordados na formação do PEZP com o que eles estudavam na licenciatura, obtive as seguintes respostas:

Os cursistas não apresentavam conhecimentos sobre a EJA (VITÓRIA).
Eles faziam apenas relações de alguns teóricos que eram discutidos nas disciplinas do curso de Pedagogia (MARIA).
Isso melhorou, acho que de 2006 ou 2007 para cá, começamos a perceber isso porque também houve mudança na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPB (COORDENADORA MAÍRA).

Vale destacar que no ano de 2006 o curso de Pedagogia da UFPB, passou a oferecer a EJA como uma das áreas de aprofundamento, incluindo no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) as disciplinas Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação e Movimentos Sociais.

Tardif (2010, p. 16) assevera que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação, dos programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Do ponto de vista da educadora Alice, “os conceitos acadêmicos são distanciados da prática. Só no final do curso vi um pouco da EJA. Já a didática no Zé Peão era vista de forma bem mais viva, não livresca”.

De acordo com Pimenta (2010, p. 20),

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom

⁴⁹ Vale lembrar que a pesquisa foi realizada só com educadoras que cursaram licenciatura em Pedagogia.

caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Esse relato nos leva a constatar que a formação do professor ainda pauta-se numa visão de professores como aplicadores de conhecimento produzidos pela pesquisa universitária. Aproximar os alunos dos cursos de licenciatura das práticas educativas, que são espaços de produção de saberes, possibilitará que os mesmos se apropriem das teorias relacionando-as com situações concretas.

Já Bia exclamou que

Se eu não tivesse me engajado nesse projeto, acho que seria apenas uma pedagoga voltada para a parte técnica, operacional mesmo, do orientar, do supervisionar. E o que é orientar e supervisionar dentro da rede pública, seja estadual ou municipal, é aquela coisa muito da ficha, do controle.

Na visão da educadora Bia a formação no âmbito da universidade ainda era pautada numa visão tecnicista, pois era voltada para a parte operacional em detrimento de uma formação que levasse em conta a reflexão e construção da ação educativa.

Tardif (2010, p. 21), ao observar a hierarquização dos saberes em função de sua utilidade na prática docente, explanou que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

3.4 A prática docente na escola pública

Ao solicitar que as coordenadoras e educadoras fizessem uma relação da experiência que vivenciaram no processo formativo PEZP com a formação atual na escola pública foi possível perceber que apenas uma se assemelhava a do PEZP. “Os encontros pedagógicos acontecem uma vez por semana, no contraturno. Nesses encontros, discutimos o planejamento passo a passo, sempre avaliando o que foi proposto anteriormente” (NICE). É importante destacar que essa educadora, na escola pública, atuava na condição de supervisora escolar e era responsável pela organização do processo formativo.

Em dois depoimentos foi colocado que a periodicidade da formação era encontros presenciais mensais. Sendo que Alice além do encontro mensal tinha, também, uma interação *on-line* com os técnicos da secretaria de educação⁵⁰.

Já a educadora Evellyn que atuava em uma sala de aula EJA, rede estadual de ensino, acrescentou que nesses encontros não se priorizava a discussão do plano de aula, ficando no âmbito de questões gerais. Nessa prática atual considerava algumas experiências vivenciadas no Projeto, tais como: “valorizar os conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) e planejar minhas aulas visando dar respostas significativas às reais necessidades de leitura e escrita dos mesmos (as), sem perder de vista onde eles (as) poderão utilizar esse conhecimento adquirido na sala de aula” (EDUCADORA EVELLYN).

A educadora Fátima acrescentou que trabalhava de forma mais livre, mesmo tendo o acompanhamento da supervisora da escola, e assim podia aproveitar muito do que tinha vivenciado no PEZP.

Para a educadora Bia que tinha atuação no PROJÓVEM, o aspecto ressaltado em relação ao PEZP referiu-se à parte da mobilização que fazia com os alunos.

[...] Consegui levar os alunos para cinemas articulando com lugares, consegui levar para teatro, o planetário, mobilização nas ruas, fizemos várias mobilizações nas comunidades desses alunos e no centro da cidade como um todo, participando de movimentos de defesa dos direitos dos negros, homossexuais e do índio que são coisas esquecidas, ou polêmicas para se fazer com eles (EDUCADORA BIA).

Considerando o relato dessa educadora entendo que esse é um bom exemplo a ser adotado no âmbito da escola pública, pois os educandos da EJA, que são excluídos de muitos bens sociais, têm na escola pública a única oportunidade de ter acesso a atividades culturais e sociais.

Já a educadora Sara considerou que uma das aprendizagens que utilizava na rede pública diz respeito ao ato de planejar respeitando os três eixos norteadores que eram priorizados no PEZP: contextualização, significação operativa e especificidade escolar.

O relato dessa educadora só veio corroborar com o meu entendimento de que uma vez sendo compreendidos os princípios pedagógicos do Projeto, eles poderiam ser utilizados em qualquer prática educativa.

⁵⁰ Estrutura formativa adotada pela Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, PB, para os educadores, supervisores, orientadores, psicólogos, assistentes sociais e gestores.

CONCLUSÃO

O pressuposto fundamental desse trabalho foi entender o processo de formação do PEZP, bem como as aprendizagens que se configuraram relevantes para o crescimento pessoal e profissional das coordenadoras e educadoras.

Nesse percurso formativo de se constituírem educadoras de jovens e adultos no PEZP, partindo de suas experiências vivenciais, as mesmas enfrentaram muitos desafios, conforme veremos a seguir, na percepção das coordenadoras:

O maior desafio era que participar do Projeto exigia um engajamento e conhecimento de questões políticas. Algumas coisas elas não tinham maturidade de entender ainda, mesmo com todas as leituras. (COORDENADORA VITÓRIA).

A sistematização exigida era uma grande dificuldade para os educadores devido ao tempo, mas eles compreenderam que isso era importante para escrever os seus trabalhos, até para fazer o TCC, para se entusiasmarem a fazer uma pós-graduação (COORDENADORA MAÍRA).

Analisando a estrutura do processo formativo inicial do Projeto considerei-a desafiante, uma vez que as educadoras tinham que fazer leituras, fichamentos de textos, visitas aos canteiros de obras, bem como preparar relatórios e aulas simuladas. Na etapa da formação continuada, além da aula nos canteiros, as educadoras participavam do planejamento, das assembleias do Sindicato e faziam a sistematização semanal. Sem esquecer que todas eram alunas universitárias. Em alguns casos esses foram os motivos da desistência de educadoras que não conseguiram dar conta da dinâmica da formação.

As coordenadoras relataram os avanços dos candidatos que concluíram o processo formativo inicial. “Mesmo os que não foram selecionados traziam depoimentos que melhoraram a participação em sala, perderam o medo de apresentar seminários, pois eles foram se apropriando de um saber que provocamos e que trazíamos com a experiência da sala de aula” (COORDENADORA MAÍRA). Outro aspecto destacado referiu-se a “essa perspectiva da flexibilidade da prática que era o grande avanço do PEZP” (COORDENADORA MARIA).

As coordenadoras e educadoras que tiveram um tempo maior de atuação no Projeto apresentaram algumas aprendizagens significativas advindas da experiência.

A educadora Bia destacou que “não foram só os alunos que conheceram coisas que nunca tinham visto [...] eu não conhecia teatro, não conhecia o planetário, eu nunca tinha ido num museu, foi o PEZP que me levou”. A fala dessa educadora leva-nos a inferir que os

conhecimentos advindos das atividades sociais e culturais foram tão significativos quanto os saberes provenientes das leituras teóricas e das oficinas pedagógicas. Incluir atividades dessa natureza em processos formativos de educadores de jovens e adultos pode ser um bom começo para percepções mais abrangentes e para aulas mais atrativas.

Um aspecto interessante destacado pela coordenadora Maria referiu-se à dimensão afetiva ao dizer que “o PEZP forma amigos, a gente se encontra por questões pedagógicas porque acredita que através da educação podemos mudar aí a gente vai se tornando amiga”.

Sobre a afetividade Freire (2007, p. 10) nos diz que “a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Tardif (2010, p. 268) também comunga com essa ideia:

As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresas no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação.

Freire, Tardif e a educadora Maria me levaram a refletir o quanto os gestos, as palavras e as ações de companheirismo são importantes nos processos formativos de educadores, pois a leitura de um livro pode até ser esquecida, mas a afetividade e alegria constituintes de amizades sinceras jamais.

Já a coordenadora Vitória endossou: “o PEZP tem sido referência em todas as experiências que vivi tanto em sala de aula como em atividades de gestão e assessoria pedagógica”.

Ao conhecer as experiências e opiniões das coordenadoras e educadoras que atuaram no Projeto, que passaram a atuar na rede pública de ensino, encontrei achados significativos sobre a formação, que confirmaram a hipótese inicial. Com efeito, o PEZP tinha na centralidade uma ação educativa voltada para a especificidade dos sujeitos adultos. A pedagogia formativa desenvolvida com as educadoras tinha uma **intencionalidade pedagógica**, pois visava ao desenvolvimento de competências básicas, **constituintes do perfil profissional** do educador de jovens e adultos.

Quando ele escrevia na ficha a expectativa e o desejo dele, se já tinha experiência com algum movimento social na sua comunidade [...]. Há um bloco de saberes que avaliamos ser fundamental para a prática de quem vai iniciar uma experiência de Educação de Jovens e Adultos (COORDENADORA MAÍRA).

No processo formativo a **especificidade da EJA** era abordada tomando como referência **os princípios freireanos** e, conseqüentemente, **da educação popular**. Partindo de temáticas significativas, a exemplo de “identidade e cultura” e da realidade do operário da construção civil, as coordenadoras e educadoras aprenderam a refletir sobre os sujeitos da EJA, considerando a dimensão pedagógica e política da ação educativa.

Primeiro compreender o lugar que esses sujeitos ocupam e por que ocupam esses lugares e que não é um lugar natural, é um lugar que é culturalmente construído pelas situações e pelas condições da história do Brasil. Isso para mim é muito tranquilo, fazer essa transposição no âmbito da escola pública, compreender quem é esse sujeito da EJA. [...] Outro que percebo que levo para minha prática é a questão da educação popular, que os princípios que trabalhamos lá da dialogicidade da problematização, de que a ação educativa tem que ser transformadora. (COORDENADORA MARIA).

Outra contribuição referiu-se à **concepção ampliada de alfabetização e à interdisciplinaridade**. As participantes do PEZP se apropriaram de um conceito de alfabetização que ia além da aquisição da mecânica da escrita. Subtendi que esse entendimento foi favorecido pela sistemática adotada na formação de ir incluindo discussões conceituais atuais, a exemplo da alfabetização na perspectiva do letramento e da educação ao longo da vida. Outra questão a ser considerada era a utilização das diversas formas de linguagem (música, jornais, filmes, poesia etc.) na abordagem dos conteúdos de forma interdisciplinar, favorecendo que os educandos adquirissem aprendizagens mais abrangentes.

Percebia a preocupação por parte da coordenação de interligar a teoria com a prática e com a realidade do canteiro, do perfil dos operários, com a proposta de alfabetização do projeto que estava para além da aquisição dos códigos escritos. [...] A preocupação era de trabalhar dinâmicas e leituras que apresentassem a dimensão política da proposta de alfabetização (COORDENADORA VITÓRIA).

Outro achado significativo dizia respeito à **prática reflexiva**. O exercício de reflexão da prática tinha na centralidade a problematização da ação cotidiana e foi incentivado desde as primeiras ações formativas do Projeto, por meio da oralidade, mas prioritariamente da escrita. O registro dos saberes, advindos das reflexões como forma de garantia de

aprendizagens para as gerações futuras de educadores foi uma das contribuições ressaltada. “Eu diria que o espaço da escola pública é um espaço coletivo. Então, você passa por ele, mas tem que deixar a sua marca no sentido de sistematizar para que outras pessoas possam estar lá pegando, vendo e olhando” (COORDENADORA MARIA).

O **planejamento e a sistematização da prática pedagógica** foram evidenciados como momentos marcantes de superação. O aprendizado do planejamento como instrumento de organização da ação pedagógica, a ser revisitado e reformulado tendo em vista a dinâmica da sala de aula. A sistematização da prática pedagógica era o reflexo do olhar dos educadores sobre o que tinham planejado, o que realmente foi possível acontecer e em que medida as ações seguintes iam ser ressignificadas para que as aprendizagens dos alunos pudessem ser fortalecidas:

[...] eu entrei no projeto no segundo período então foi toda minha graduação dentro do Projeto. Então o que eu poderia compreender e aprender da parte didática, de planejamento na especificidade da EJA, se não fosse o Projeto Zé Peão, eu não teria feito nada (EDUCADORA BIA).

Por fim, a contribuição que foi expressa com veemência, a **formação para a profissionalização**. O PEZP, ao longo desses vinte anos, conseguiu constituir um quadro qualificado de educadores, que passaram a entender a EJA a partir de princípios educacionais, ou seja, sujeitos que aprenderam a fazer leituras de contextos nos quais acontecem as práticas sociais de EJA. “Depois do PEZP pude atuar em diversos níveis de educação básica com EJA, tanto no I segmento, II segmento quanto no ensino médio” (COORDENADORA MARIA). Educadores que levaram para a escola pública ações pautadas na parceria pedagógica, investindo no planejamento, na reflexão e na sistematização da prática. “Atuo com o 1º segmento, em especial este ano, creio que consigo chegar um pouco mais perto da professora, acompanhá-la em suas dificuldades e em conjunto caminharmos próximas ao grupo discente” (EDUCADORA NICE).

No decorrer da pesquisa foram muitas leituras, trocas de saberes, percepções e aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Esperando que este estudo possa trazer uma contribuição social apresentei recomendações às seguintes instituições e sujeitos sociais:

- Instituições de Ensino Superior – incluir disciplinas básicas sobre a EJA nos currículos de todos os cursos de licenciatura. Sendo que esta discussão deverá ser pautada

envolvendo conselhos universitários que tratem do ensino, da pesquisa e da extensão, devendo ser reforçada no âmbito das coordenações.

- Projeto Escola Zé Peão – promover cursos de extensão para alunos das licenciaturas, bem como para educadores que têm atuação na EJA. Incluir a temática do ordenamento jurídico no processo formativo dos educadores, para ajudá-los a entender as ações da EJA como um direito público subjetivo. Encaminhar às Secretarias de educação um banco de dados qualificado com nomes de educadores que participaram da formação do PEZP, a fim de contratá-los para atuarem em Projetos de EJA, caso haja necessidade. Sugiro que sejam incluídos apenas educadores que estejam em processo de formação em curso de licenciatura, já que se trata de uma ação voltada à docência.
- Gestores educacionais – manter parcerias com Instituições de Ensino Superior para promover cursos de especialização de EJA para educadores sem qualificação. Considerar na organização dos processos de formação continuada as práticas metodológicas de experiências em EJA, que tenham reconhecimento social.
- Educadores que atuam na EJA – participar dos encontros dos fóruns estaduais de EJA e outras formas de interação social a fim de se manterem atualizados em relação a questões teóricas, conceituais e metodológicas.

Em suma, na busca do entendimento do objeto de estudo, me dei conta de minha incompletude, como educadora e do fato de que há muito a ser pesquisado, compreendido e partilhado. É possível que esta dissertação não tenha conseguido se constituir no trabalho ideal, mas, acredito que foi o possível. O meu viável histórico. Espero que o que aqui registrei, descrevi, analisei e refleti possa agregar mais conhecimentos ao rol de saberes produzidos sobre a formação do educador, em geral, e do educador de jovens e adultos, em particular.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)**, n. 42/6, 10 de mayo de 2007. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <<http://www.rieoei.org/jano/1950Ahlert.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ARROYO. Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17- 32.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 26, n. 2. p. 367-375, mai./ago. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. reimpr. 1. ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação. **Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. Conselho Deliberativo/Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE Nº 6 de 16 de abril de 2010**: Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2010, bem como ao pagamento de bolsas a voluntários que atuam no Programa. Disponível em: <http://www.pmva.com.br/img/transparencia/pmva_100716-154005.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <<http://simproind.org.br/qualimus/legislacao/Normal-RESOLUMEC-CEB02-InstituiFormDocentEduInf&Fund.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_00.htm>. Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 20 jul. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 20 de agosto de 2003**: Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010**: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, 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. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010**: Institui 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 a Distância. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_1_CNE_CP.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 abr.2011.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 1/1999:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 3/2003:** Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 3. 276, de 6 de dezembro de 1999:** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 2 mai. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 3. 554, de 7 de agosto de 2000:** Dá nova redação ao § do 2º do art. 3º do Decreto nº nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 2 mai. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009:** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2011.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Educação profissional técnica de nível médio / ensino médio** (Documento Base), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2011.

CARLOS, Erenildo João. Os novos movimentos sociais e a desconstrução das metanarrativas. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro X.; MOREIRA, Orlandil de Lima (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 221-235.

CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Cláudia Costa. Formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 73-92.

CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009. Disponível em: <http://www.catedra-eja.org/arquivos/conheca_acatedra.doc>. Acesso em: 10 set. 2010.

CONFINTEA V: **Declaração de Hamburgo:** Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999 (Série Educação do Trabalhador SESI/UNESCO, n. 1).

CONFINTEA VI. **Marco de ação de Belém.** Documento final. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-142.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justicialidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

DALLEPIANE, Julieta Ida. Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia no ensinar e aprender. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 67-81.

DEUS, Milene Maria Machado de. **A interdisciplinaridade no Projeto Escola Zé Peão: discursos e práticas**. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

DOCUMENTO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND Timothy D. (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. p. 15-39.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

FONSECA, Fábio do Nascimento. **Fatores Determinantes da Evasão numa Experiência de Educação de Adultos Trabalhadores: um estudo de caso**. 1996. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação dos educadores de jovens e adultos: ainda um “silêncio permitido”. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA. 2011. p. 99-110. [Trabalhos apresentados]. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/brasil> >. Acesso em: 16 ago. 2011.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev113.htm> . Acesso em: 21 ago. 2011.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Trad. de Maria Viviana V. Rezende. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

IRELAND, Timothy D. **A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores**: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro. 2000. Disponível em: <<http://www.sintricomjp.com.br/downloads/a-construcao-de-um-processo.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2011.

IRELAND, Vera Esther J. da Costa; OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Aprendendo com o trabalho**: livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. 3. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1998.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina Andrade de. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, José. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

LIMA, Emília Freitas de. O Curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 205-216.

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

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Reunião anual da ANPED**, 23, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.PDF>>. Acesso em: 2 fev. 2011.

_____. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

_____. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA. 2011. p. 17-32. [**Trabalhos apresentados**]. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 34, n. 79, p. 108-127 jul./set. 1960. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B085DB23B-496B-4E4A-8A29-70AF4B2BAF19%7D_n%C2%BA_79_V._34.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. 2. ed. Ceilândia, DF: Idea Editora, 1998.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: DOSSIÊ TEMÁTICO. Educação de pessoas jovens, adultas e idosos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

NASCIMENTO, Edielson Jean da Silva. **Coração, juventude e fé**: memória e mística da Pastoral de Juventude do Meio Popular - PJMP – na arquidiocese da Paraíba (1979-1993). 2009. 116 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do estado do rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 45-66.

_____. Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA. 2011. p. 99-110. [**Trabalhos apresentados**]. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy D. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 187-201.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ ; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PRÊMIO EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE DO TRABALHO – Projeto Escola Zé Peão/1998. João Pessoa, 1998. Disponível em: <<http://www.sintricomjp.com.br/downloads/PREMIO-1998.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Campina Grande, 2000. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_campina_grande_2000.pdf. Acesso em: 11 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2032>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO IV ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO V ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Cuiabá, 2003. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND Timothy D. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. p. 141-163.

RELATÓRIO SÍNTESE DO VI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2033>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO VII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Distrito Federal, 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2026>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO VIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Recife, 2006. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2028>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Paraná, 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2025>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Rio das Ostras, RJ, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2024>. Acesso em: 2 abr. 2011.

RELATÓRIO SÍNTESE DO XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Belém, PA, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

RICHT, Adriana. Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 26, n. 1. p. 173-193, jan./abr. 2010.

ROMÃO José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 61-78.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa**: uma construção coletiva. João Pessoa, 2004.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **O papel político dos fóruns de educação de jovens e adultos**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

_____. **Práticas discursivas sobre formação de professores de jovens e adultos em uma experiência de Educação Popular**. 2011. 430 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2011.

SILVA, José Barbosa da. Educação de jovens e adultos e interdisciplinaridade. **Revista Fênix**, ano 2, n. 1, p. 17-28, 2003. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/jovens_adultos.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA. 2011. p. 99-110. [**Trabalhos apresentados**]. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

_____. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORRES, Carlos A. Estado, política pública e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire. 2010. p. 19-27.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 125-193.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VICENTE, Dafiana do Socorro Soares; CARLOS, Erenildo João. O Fórum EJA da Paraíba como locus da formação do educador de jovens e adultos do Curso de Pedagogia. XII ENCONTRO DE EXTENSÃO, UFPB/PRAC, 2010. [**Trabalhos apresentados**]. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/XIIENEX_XIIIENID/.../4CEDFEPL08.doc>. Acesso em: 4 abr. 2011.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS EDUCADORAS**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO****QUESTIONÁRIO PARA AS EDUCADORAS
EGRESSAS DO PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO**

DATA DO PREENCHIMENTO: _____ / _____ / _____.

1 ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Formação em nível de Graduação (IES, área e ano de conclusão):

1.4 Formação em nível de Pós-Graduação (IES, área, níveis – especialização, mestrado, doutorado - e ano de conclusão):

1.5 Tempo de experiência no Projeto:

1.7 Sugira-me um nome fictício para identifica-la na dissertação:

2 EIXO NORTEADOR I – A inserção do educador no Projeto e o campo da EJA

2.1 Como você tomou conhecimento do Projeto?

2.2 Qual a motivação para participar do Projeto?

2.3 Você já tinha experiência no campo educacional antes da participação no Projeto Escola Zé Peão?

2.4 Caso a sua resposta seja afirmativa, cite em que nível ou modalidade:

2.5 Cite os principais temas abordados no processo inicial de formação:

2.6 Do Curso de Formação Inicial desenvolvido pelo Projeto quais os saberes que você considera que foram significativos?

2.7 Todo o processo formativo apresenta avanços e desafios. Sendo assim, fale sobre os avanços e os desafios vivenciados durante o curso de formação inicial no PEZP?

2.8 Cite as principais ações vivenciadas no processo de formação continuada do Projeto:

2.9 Das ações apresentadas qual você considerava mais importantes para subsidiar a prática de educador? Justifique a sua escolha:

3 EIXO NORTEADOR II – O curso de Licenciatura e o lugar ocupado na formação desenvolvida pelo Projeto

3.1 Considerando que ao participar do Projeto você se encontrava no processo de formação inicial no âmbito do curso de Pedagogia da UFPB, você lembra algum componente curricular estudado que fazia relação com os temas abordados no processo formativo do Projeto?

3.2 Caso a resposta seja afirmativa, explicita qual:

4 EIXO NORTEADOR III - A avaliação da formação desenvolvida pelo Projeto Escola Zé Peão e a atuação na rede pública de ensino

4.1 Em que escola pública e em que nível você atua na EJA no momento?

4.2 Qual a característica do público da EJA em que você atua?

4.3 Como se dá a formação continuada dos educadores da EJA na Escola?

4.4 Antes da sua atuação em sala de EJA na rede pública, você já atuou em outra experiência após de ter saído do Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, descreva em qual:

4.5 Entendendo que o processo formativo do Projeto foi e vem sendo pensado para atender a um grupo de educador que trabalha com um grupo de aluno específico, ou seja, aluno trabalhador da construção civil, há aspectos do processo formativo do Projeto que você utiliza em sua prática de escolarização com jovens e adultos na rede pública de ensino?

4.6 Caso a sua resposta seja **positiva**, especifique quais. Caso seja **negativa**, especifique o que inviabiliza.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORAS**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO****QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
DO PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO**

DATA DO PREENCHIMENTO: ____ / ____ / ____.

1 ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Formação em nível de Graduação (IES, área e ano de conclusão):

1.4 Formação em nível de Pós-Graduação (IES, área, níveis – especialização, mestrado, doutorado - e ano de conclusão):

1.5 Tempo de experiência no Projeto (Caso tenha atuado como alfabetizadora diferenciar o tempo de atuação em cada função):

1.7 Sugira-me um nome fictício para identifica-la na dissertação:

2 EIXO NORTEADOR I – A inserção do educador no Projeto e o campo da EJA

2.1 Considerando a etapa de seleção dos alfabetizadores, quais aspectos/critérios eram levados em conta para a classificação dos candidatos?

2.2 Como era organizado o Curso de Formação Inicial para a seleção dos alfabetizadores em termos de carga horária semanal e temas enfocados?

2.3 Quais os saberes que se objetivava trabalhar nessa etapa inicial de formação?

2.4 Quais os princípios pedagógicos que eram contemplados no processo formativo inicial?

2.5 Todo o processo formativo apresenta avanços e desafios. Sendo assim, fale sobre os avanços e os desafios vivenciados durante do curso de formação e seleção dos professores para o PEZP?

2.6 Cite as ações que eram desenvolvidas no processo de formação continuada do Projeto:

2.7 Das ações apresentadas qual você considerava mais importante para subsidiar a prática do educador? Justifique a sua escolha:

2.8 No decorrer do processo de formação você percebia se os educadores apresentavam algum tipo de resistência? Caso a sua resposta seja afirmativa, explicita:

3 EIXO NORTEADOR II – O curso de Pedagogia e o lugar ocupado na formação desenvolvida pelo Projeto

3.1 Considerando que os candidatos estavam no processo de formação inicial no âmbito do curso de Pedagogia, a coordenação percebia se eles já traziam algum conhecimento sobre a EJA?

3.2 Caso a resposta seja afirmativa, explicita que tipo de conhecimento.

4 EIXO NORTEADOR III - A avaliação da formação desenvolvida pelo Projeto Escola Zé Peão

4.1 O Projeto já tem vinte anos existência: o que **mudou** e o que **permanece** no processo de formação dos educadores?

4.3 Após a sua atuação no Projeto você já atuou ou atua em outra experiência de EJA? Caso a sua resposta seja afirmativa, descreva em qual:

4.4 Entendendo que o processo formativo do Projeto foi e vem sendo pensado para atender a um grupo de educador que trabalha com um grupo de aluno específico, ou seja, aluno trabalhador da construção civil, quais aspectos do processo formativo são possíveis de serem utilizados pelo educador em práticas de escolarização com jovens e adultos na rede pública de ensino?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Educador (a),

Esta pesquisa é sobre A formação do educador de jovens e adultos no Projeto Escola Zé Peão e está sendo desenvolvida por Cláudia Costa Duarte, aluna do Programa Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Erenildo João Carlos.

Os objetivos do estudo são: compreender o processo formativo ofertado aos educadores do Projeto Escola Zé Peão destacando aspectos que influenciaram para referenciar a identidade profissional dos educadores.

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão da formação do educador na especificidade da Educação de Jovens e Adultos, a fim de despertar o interesse de gestores públicos, agências formadoras bem como educadores que atuam nesta modalidade de ensino.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração para a gravação de uma entrevista referente ao levantamento dos aspectos significativos vivenciados no processo formativo ofertado pelo Projeto Escola Zé Peão, e também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

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

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Claudia Costa Duarte através do e-mail: cduartesecc@hotmail.com, pelos números: (83) 8727-0361 / 9986-7951.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A – CURSO DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO 2003



CURSO DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO 2003 Critérios avaliativos

- ✓ Pontualidade e assiduidade;
- ✓ Participação oral e escrita;
- ✓ Entrega pontual dos trabalhos;
- ✓ Disponibilidade de tempo;
- ✓ Boa relação interpessoal;
- ✓ Abertura para o trabalho em grupo;
- ✓ Identidade e compromisso com a EJA;
- ✓ Perfil de educador popular;
- ✓ Espírito colaborador e solidário.

ANEXO B – CURSO DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO 2001



CURSO DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO 2001

Nome	Curso/CRE	Assiduidade	Compreensão dos temas discutidos	Disponibilidade de tempo	Participação individual e em grupo	Avaliação da aula simulada	Trabalha Atualmente?	
	Letras – 7,26	100%	Boa	Noite	Boa	Boa	Sim	
	Pedagogia - 7,18	100%	Boa	Tarde/Noite	Boa	Boa	Não	
	Pedagogia – 8,4	100%	Regular	Noite	Boa	Boa	Sim	
	Pedagogia – 8,34	80%	Regular	20 horas semanais	Regular	Regular	Não	
	História – 7,20	70%	Regular	Manhã/Noite	Regular	Regular	Não	
	Pedagogia – 8,10	100%	Boa	Tarde	Boa	Boa	Não	
C	A	Pedagogia – 7,25	90%	Boa	De 6 a 8 horas diárias	Boa	Boa	?
	Pedagogia – 7,89	85%	Regular	Tarde/Noite	Boa	Regular	Sim ?	
	Pedagogia – 8,25	100%	Boa	Manhã/Tarde	Boa	Boa	?	
	Letras – 8,01	95%	Boa	Tarde/Noite	Boa	Boa	Não	
	Geografia – 7,24	70%	Regular (-)	Tarde/Noite	Regular(-)	Regular	Não	
	Pedagogia – 8,96	100%	Regular (+)	Noite	Boa	Regular	Sim	
	Pedagogia – 8,28	100%	Boa	Tarde/Noite	Boa	Boa	Não	
M	A	Psicologia – 8,14	100%	Boa	Noite/ algumas tardes	Boa	Boa	Sim
	História – 7,19	100%	Boa	Manhã/Noite	Boa	Boa	Não	
	Geografia- 7,76	90%	Boa	Tarde/noite	Boa	Boa	Não	
	Pedagogia- 8,81	95%	Boa	Tarde/noite	Boa	Boa	Não Sim	
	Pedagogia – 8,19	70%	Regular	Noite	Regul	Regular	Sim	
	Pedagogia – 8,83	90%	Regular	Tarde/noite	Boa	Boa	Não	
	Pedagogia - 8,94	100%	Boa	Tarde/ noite	Boa	Boa	Não	

ANEXO D – SISTEMATIZAÇÃO DA SEMANA 5 A 8 DE JULHO

Projeto Escola Zé Peão
Sistematização da semana 5 a 8 de julho
Educador: EDR Construtora – Intermarens

Nesta semana iniciamos o sub-tema *meio-ambiente*. Os elementos temáticos, relacionados para esta semana são: recursos naturais e poluição (água, ar, ambiente). O objetivo de trabalhar com este sub-tema é promover a discussão acerca de nossa co-responsabilidade na preservação da vida na terra. Para esta semana, especificamente, os objetivos foram: fazer um levantamento do patrimônio ambiental brasileiro, delinear o conceito de poluição, juntamente com os educandos e, problematizar a utilização da água. Articulado a estes objetivos, trabalhamos a especificidade escolar, linguagem oral, escrita e matemática. A frequência média da turma esta semana foi 6 alunos.

Pelo fato da coordenação do Projeto Escola Zé Peão ter marcado uma reunião com o representante de cada turma houve necessidade de elegermos o nosso, na segunda-feira. O fato é que este representante já existia antes de formalizarmos. Se trata de um educando muito participativo, que faz questão de ajudar nas coisas que necessita para o bom andamento da aula. Na ocasião de entregar o dinheiro das passagens para a turma ir à festa junina houve consenso da turma em deixá-lo responsável. Logo esta liderança, não é algo que partia apenas dele, mas de toda a turma. Então, quando eu falei na necessidade de elegermos um representante para a turma, não gastamos mais que um minuto para definir. Ele foi aclamado por unanimidade, sem que fosse necessário fazer uma votação mais sistemática. Trata-se de um educando TST, Sebastião Macena da Silva.

Após este rápido momento de escolha de representante da turma, retomamos brevemente a aula anterior. De acordo com as memórias do educandos, reservamos a última aula para correção de suas produções. Eles ainda lembraram que cada um escreveu no quadro o que havia feito. Em seguida, a partir de suas próprias leituras iam corrigindo muitos dos erros ortográficos que cometeram.

Na intenção de fazer uma ponte da aula anterior com esta, perguntei então, do que suas produções falavam. Eles disseram que era sobre as coisas de seus tempos de criança. Muita fome, tristeza, trabalho, etc. Fui um pouco mais a fundo. Disse-lhes então: sabemos que uma conversa puxa a outra. Então começamos a falar do tempo de criança por quê? Lembraram que estávamos falando sobre a copa do mundo. Na ocasião eu perguntei se alguém lembrava ter assistido alguma copa quando criança. Por isto surgiu o tema para a produção.

Enfim, a ponte que eu queria estava feita. Relacionar o último elemento temático trabalhado (copa do mundo) ao sub-tema que eu queria introduzir (meio ambiente). Então iniciei relembro à turma o placar do jogo de eliminação da Seleção Brasileira da Copa da África do Sul. Perguntei se alguém se sentiu orgulhoso em ser brasileiro no momento da derrota de nossa seleção. Óbvio que a resposta foi apenas negativa, por parte de todos. Então lancei a segunda pergunta: Mas será que não existem outras coisas em nosso Brasil que nos orgulha? Então os educandos foram falando: sim, existem. O petróleo, somos um povo livre, podemos votar em quem queremos, os minérios, etc. Todas estas coisas nos orgulha em ser brasileiros.

Partindo das coisas que os educandos citaram, propus uma atividade escrita, norteada pela seguinte questão: O que me orgulha em ser brasileiro? Cada educando escreveu as coisas que disse, e mais o que lhe veio na cabeça. Mesmo porque, pude perceber, já nestes poucos meses como educador, no PEZP, que muitas das coisas que eles falam, não escrevem. Já na hora de escrever, escrevem coisas que não falaram. Parece-me ser um processo comum, na maioria dos meus educandos, até então. Não

Que na linguagem escrita?
Quais objetivos, diante dos conteúdos da especificidade escolar?

Que na matemática (conteúdos)?

seria o último momento da aula?

Daí, a importância de dizermos aos alunos que sabem escrever nas produções textuais.

... É um líder nato?