



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS:
NOVO CAMPO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

SALVADOR

Março/2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS:
NOVO CAMPO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora

SALVADOR
Março/2009

UFBA/ Faculdade de Educação / Biblioteca Anísio Teixeira

G635 Gonçalves, Maria de Cássia Passos Brandão.

Educação profissional de pessoas jovens e adultas : novo campo da
profissionalidade docente / Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves. –
2009.

118 f.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2009.

1. Professores de educação de adultos – Formação. 2. Educação de
adultos. 3. Prática de ensino. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS:
NOVO CAMPO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Por

MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES

Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, tendo sido julgado pela Banca
Examinadora formada pelos professores:

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora, UFBA

Prof^a. Dra. Ester Maria de Figueredo Souza, UESB

Prof^a. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, UFBA

Prof^a. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques, UFBA

SALVADOR
Março/2009

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo José Mário, (Zeca, meu grande amor), pela compreensão pelo afeto, amor e carinho e, essencialmente, pela capacidade de compreender que a união entre duas pessoas implica no respeito às diferenças, que mesmo os nossos percursos sendo diferentes necessitamos continuar caminhando. Pelo incentivo e companheirismo durante todo o desenvolvimento deste trabalho, pela capacidade de entender e aceitar o longo período de ausência.

Aos meus filhos Pedro, Chico e Lipe, pelo aconchego nos momentos difíceis. Ao Peu, meu primogênito, pelo auxílio na tecnologia, no pensar sobre os títulos. Ao Chiquinho, pelos abraços surpresas, pelos beijos carinhosos quando menos esperava. Ao Lipinho pela paciência de esperar, mas quando não aguentava cobrava quero ficar contigo.

Aos meus pais, Nougá e Juju (in memoriam) pelo exemplo de humildade, sabedoria e respeito pelo qual sempre nos conduziram. Vocês são parte dessa caminhada. Mesmo vocês estando em outro espaço, fizeram-se presentes durante esses dois anos. Muitas vezes, mãe, fui acordada com seus beijos e acalentada pelo cheiro de vocês. Tive certeza de suas presenças.

AGRADECIMENTOS

Agradecer simplesmente as pessoas que fizeram parte desse processo não é o suficiente. Como afirma Gonzaguinha, “é tão bonito quando a gente sente, que nunca está sozinho por mais que pense está”. Dessa forma, gostaria que todos aqueles que estiveram comigo neste processo de forma direta, mas também aqueles que nem imaginam que estiveram, pudessem, nesse momento, ser parte desse nosso trabalho. Aqueles que foram fonte de minha inspiração que, mesmo sem saberem que estavam contribuindo em conversas, em discussões, em questionamentos a mim realizados em sala de aula, nas escolas, nos cursos fazendo pulsar cada vez mais o desejo de continuar – sinceramente muito obrigada!

*De forma muito especial, quero agradecer à Professora **Vera Fartes**, minha orientadora, mestra. Esse não foi um encontro, mas sim um reencontro nunca revelado. Essa rede, que continuaremos a tecer, foi iniciada no ano de 2000 quando, na condição de professora da EJA, busquei o contato com alguns pesquisadores da área, dentre eles você, que assim me respondeu: “vá em frente, o que você deseja faz sentido. Segue algumas sugestões de leituras” e, com isso, me encaminhou uma das pontas desse novelo. Com você não desenvolvi apenas um trabalho, mas tenho aprendido, essencialmente, a ser professora.*

*À Professora **Roseli de Sá** e ao Professor **Roberto Sidney** que, de forma tão sábia, puxaram outros fios e me abriram janelas para olhar a EJA sob a percepção da fenomenologia e com esse procedimento metodológico, cada vez mais, me aproximar das incertezas. Com esse fio, apenas, principiante continuarei tecendo novos estudos, na busca da “essência do conhecimento”.*

*À Professora **Ornelia**, pelo seu olhar e leitura atenta ao meu trabalho, ao sinalizar os possíveis fios que, no limite de um trabalho de mestrado, ainda poderiam ser puxados.*

*Ao Professor **José Wellington**, pelas discussões evidenciadas na disciplina Educação e Trabalho e pelo incentivo constante para participar das diversas atividades promovidas pelo Programa.*

*Ao grupo da **Redepect** e de **Educação e Trabalho**, pelas contribuições nas discussões e sugestões para o encaminhamento do trabalho. À **Márcia, Jacilene** e **Alexandra** que estudando essa mesma temática se propunham a discutir comigo as idéias, no pouco tempo que nos restava. Enfim a todos vocês da FACEO que, com palavras ou no silêncio, passaram a fazer parte da minha história.*

*Ao grupo de **Professores e Coordenador** do Curso de Infraestrutura Urbana, ao **Colegiado de Construção Civil** e à **Coordenadora do CEPROEJA, CEFET – BA**, por aceitarem participar da pesquisa como co-pesquisadores. Pelo acolhimento e disponibilidade sempre dispensados à minha pessoa.*

*Aos meus colegas da UESB, **Cláudia Celeste, Marilete, Bira, Sandra Sueli, Gustavo, Juraci, Priscila, Naiara, Edmacy, Elson, Alexssandro, Alex, Braulito, Carla, Jamine, Manuel, Esther, Helena e Robson** que comigo iniciaram esta caminhada. A condição que nos fora concedida contradiz com o próprio sentido deste meu trabalho – desenvolvimento da profissionalidade docente – mas, o comprometimento e a responsabilidade de cada um de nós estão fazendo com que vençamos mais esta batalha. As discussões fomentadas no percurso de cada viagem, na estadia em Conquista, em Salvador e em alguns encontros, nos trouxeram algumas pérolas. Pena que o processo de intensificação do trabalho, do qual fazemos parte e fomos mais uma vez submetidos, não nos favoreceu a construção de laços mais concisos.*

*Às minhas amigas, Professoras da UESB, **Cácia Rehem, Socorro Cabral** e **Inês Freire**, pela disponibilidade de estarem sempre lendo, sugerindo e me ensinando que este é um processo de formação intelectual e humana já que aprendemos a lidar melhor com os nossos sentimentos e emoções. À amiga e Professora **Luziê Fontenele**, pela disponibilidade não só de fazer as correções da gramática, mas por me proporcionar uma reflexão sobre a língua escrita. À Professora **Edjane Freitas** que, de forma tão gentil, me*

auxiliou neste final, dividindo comigo as disciplinas da graduação. À minha amiga e Professora **Daniele Freire**, pelas densas discussões sobre o objeto e a metodologia.

Quero ainda agradecer a duas pessoas especiais – **Nélia** e **Josué** –, vocês foram mais que colegas, mais que amigos, sem vocês não daria conta de tamanha responsabilidade. O carinho, o afeto, o aconchego de vocês a cada distanciamento e retorno alimentava o meu desejo de prosseguir. Valeu!

Aos colegas do NEPEJA, **Silvana Biondi**, **Janice Lando**, **Fábio Mansano**, **Marcos Lopes**, **Sônia Matos**, **José Martins**, **Crisberg Cintra**, **Dejair Marques**, **Emanuel Braga**, também o meu muito obrigada. Enfim a todos os colegas da UESB que compreenderam esse momento e estiveram ao meu lado.

As colegas, Professora **Leila Mororó**, Professora **Beta** e ao Professor **Jackson** pela atenção e indicações de leitura.

A vontade e o desejo de ser professor de **Delivaldo**, os olhos brilhantes de **Domingas**, os trabalhos fascinantes de **Marilene Cotrim**, o encantamento de **Karla** em assumir uma turma da EJA, o compromisso e a luta incansável de **Nelmany** não podem ficar de fora desta produção. Em nome de vocês agradeço a todos os professores de EJA da rede municipal de ensino de Jequié que comigo estiveram nesse processo.

Aos meus alunos da graduação de Pedagogia e Matemática, pelos trabalhos brilhantes apresentados em cada semestre. À **Carla Patrícia**, minha querida orientanda que tem se disponibilizado a estudar e discutir a EJA de forma tão comprometida.

Ao **Biro**, meu irmão querido, pela disponibilidade, mesmo não pertencendo à área, de realizar as leituras de cada capítulo de forma minuciosa. Aos meus irmãos **Zé Carlos** e **Glória** pelo incentivo no telefonema de cada final de semana. Ao meu irmão **Zé Raimundo** que, mesmo no silêncio, se fez presente. À minha cunhada **Marilda**, afilhada **Beta** e sobrinho **Rodrigo**, pela compreensão do meu distanciamento durante esses dois anos. Ao **Marcelo**, sobrinho e filho do coração pela colaboração e auxílio nesse período.

À **Dilza**, minha fada madrinha, você assumiu de forma muito competente a gestão da casa, a educação dos meus filhos, principalmente de **Lipinho**, além do carinho e cuidado especial com a minha pessoa, durante meus momentos de estudo.

E, especialmente e propositalmente, deixei para o final os agradecimentos às pessoas mais sensacionais que já conheci: minha cunhada **Lêda** e cunhado **Dominique**. Deixei, porque este final não expressa um fim, mas o início de outra etapa, das quais vocês já fazem parte. Obrigada pelo acolhimento, pela disponibilidade de me levar de um canto a outro, de suportar as minhas conversas quando nada interessava a vocês, de tolerar os encontros com as minhas colegas, por tudo, muito obrigada. E, ainda pelo carinho, pela dedicação, pelo afeto, pela confiança, pela certeza que vocês têm em mim.

Finalizo com o mesmo poema de Gonzaguinha, para todos vocês “**aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas**”.

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
Clarice Lispector – **A Hora da Estrela** (1987)*

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo a formação e profissionalidade de professores da educação de jovens e adultos, no contexto do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA, do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA – Campus de Salvador. O objetivo foi investigar as formas pelas quais professores e professoras, ao se relacionarem com as práticas educativas construíram a sua profissionalidade. Para tanto, o referencial teórico que serve de fundamento para esta pesquisa foi pautado nos estudos de Freire, Di Pierro, Haddad, Kohl, Arroyo, Paiva, Tardif, Contreras, Hypolito, Nóvoa, Veiga, Dubar e outros. Os sujeitos da pesquisa foram os professores/professoras e coordenador do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e coordenadora do CEPROEJA. A pesquisa evidencia que a assunção do compromisso com o ato educativo, com a construção de uma educação profissional de pessoas jovens e adultas cidadã, requer dos professores o desenvolvimento da profissionalidade. E, por sua vez, de uma formação de professores que, ao valorizar as experiências e os saberes construídos ao longo do exercício da docência, proporcione aos professores em formação o conteúdo crítico necessário à reflexão, com vistas ao desenvolvimento de competências cognitivas superiores que são, também, necessárias ao desenvolvimento de competências e saberes profissionais.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, formação de professores, profissionalidade docente.

ABSTRACT

This work had as study object the teacher's formation and teaching professionalism in adult and youngster education from the Course of Specialization in Professional Education Integrated to the Basic Education in the Modality of Adult and Young Education - CEPROEJA, at the Federal Center of Technological Education of Bahia - CEFET-BA - Campus Salvador. The goal was to investigate the way the teachers build their professionalism from their relationship with educational practices. Therefore, the theoretical referential to support this research was based on the studies by Freire, Di Pierro, Haddad, Kohl, Arroyo, Paiva, Tardif, Contreras, Hypolito, Nóvoa, Veiga, Dubar and others. The surveyed individuals comprised both male and female teachers and the coordinator of the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in the Modality of Adult and Young Education PROEJA and the coordinator of CEPROEJA. The present research shows that the commitment to the educational practices and the professional training of young and adult citizens require a teacher's formation focused on the experience and the knowledge obtained from teaching, able to provide the teachers a critic content, necessary to further reflection, in order to develop higher cognitive skills, which are also required to the development of professional competence, knowledge and the teaching practice itself.

Keywords: Young and adult education, Teacher's formation and teaching Professionalism.

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEB – Comissão de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENTEC – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEPROEJA – Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CP – Conselho Pleno
CPA – Comissão Permanente de Avaliação
DE – Dedicação Exclusiva
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
EPJA – Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas
ETFBA – Escola Técnica Federal da Bahia
FEBA – Faculdade de Educação da Bahia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEPEJA – Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Políticas Públicas
ONG – Organização Não Governamental
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA – Programa Educacional de Jovens e Adultos
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TOPA – Programa Todos pela Educação
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA - UMA INTRODUÇÃO	12
1.1 ITINERÂNCIA PESSOAL E EJA.....	12
1.2 FORMAÇÃO E ITINERÂNCIA PROFISSIONAL	14
1.3 REALIDADE REVELADA, PESSOAS SILENCIADAS, CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO.....	22
1.4 NA TRILHA POR UMA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	24
2 CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO	26
2.1 ETNOPESQUISA FORMAÇÃO: DESENHANDO O PERCURSO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR/PROFESSORA DA EJA	26
2.2 EM DIREÇÃO À INVESTIGAÇÃO E CONSTRUÇÃO-INTERPRETATIVA DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	30
3 A PROFISSÃO DOCENTE E OS PROFESSORES DA EPJA: DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE	35
3.1 GENÊSE E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	35
3.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL	37
3.3 ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE PROFISSIONALISMO DOCENTE: O FUNCIONALISMO EM QUESTÃO	40
3.4 PROFISSIONALIDADE: UMA NOVA TENDÊNCIA NO CAMPO DOCENTE.....	42
4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROEJA: IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA.....	47
4.1 LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	48
4.1.1 O direito de aprender ao longo da vida como concepção da educação de jovens e adultos.....	57
4.2 PROEJA: ASPECTOS LEGAIS, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS.....	52
4.2.1 PROEJA: nova proposta, velhos dilemas e novos desafios.....	57
4.2.2 O professor como agente de desenvolvimento curricular.....	64
4.2.3 O sujeito da EJA e suas interfaces	68
4.3 O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	71

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EPJA	74
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	74
5.2 CEPROEJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM EPJA	80
5.2.1 Projeto Pedagógico do CEPROEJA	83
5.2.2 CEPROEJA: o que dizem os professores	91
5.2.3 A história de professores como elemento da profissionalidade docente.....	94
6 NA CONTRAMÃO DO PENSAMENTO DOMINANTE... ASSIM FINALIZO	101
REFERÊNCIAS	106
Apêndice	115

1 CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA - UMA INTRODUÇÃO

Aqui Estamos. Nós e a profissão. E as opções que um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1999b, p.17)

Neste capítulo, busco contextualizar a escolha da temática, através da minha itinerância pessoal e profissional. É a partir do meu contexto familiar ainda quando criança, que percebo e questiono, mesmo sem compreender, a negação a um direito humano – a ausência de educação escolarizada para pessoas jovens, adultas e idosas.

No percurso das minhas vivências e experiências com pessoas jovens e adultas, outras angústias e inquietações emergem e vão se ampliando dentro do contexto da sociedade contemporânea que tem exigido das pessoas, cada vez mais, a capacidade de desenvolvimento do pensamento, da responsabilidade, da criticidade, da sabedoria para tomar decisões diante das constantes mudanças e incertezas. É a partir desse entrelaçamento de história pessoal, profissional e do contexto histórico, social e educacional contemporâneo que o leitor se envolverá com o presente objeto de estudo: professores da educação profissional de pessoas jovens e adultas.

1.1 ITINERÂNCIA PESSOAL E EJA

U-ru-bu, urubu mainha! Mesmo sendo filha de um casal pouco escolarizado, tive como alfabetizadora minha própria mãe. No período da noite, enquanto organizava as tarefas domésticas ela se dedicava, também, a ensinar a mim e meus irmãos, através do método da silabação, com o auxílio do ABC¹ – primeiro as letras, depois a formação de algumas palavras do nosso convívio, em seguida a leitura. Esta foi posteriormente incentivada, através da prática de leitura do jornal, realizada por nosso pai, pelas revistas em quadrinhos e pelo coquetel de palavras cruzadas com os quais éramos presenteados.

¹ A cartilha do ABC era um pequeno livro que dispunha do alfabeto maiúsculo e minúsculo, a formação de sílabas e de algumas palavras no início do processo de alfabetização dos alunos, na década de 1970.

Creio ser transversalmente a esse percurso a forma mais plausível que encontrei para demonstrar como foram se entrelaçando aspectos da minha vida pessoal (vivências familiares, brincadeiras de infância, lembranças do período de alfabetização e do curso de pedagogia etc.) com a minha história profissional docente (a docência em turmas da EJA, no ensino fundamental; no ensino superior, em cursos de licenciatura e em programas de formação de professores; a coordenação de programas de extensão de formação de professores e de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, do ensino médio noturno, em escola da rede estadual de ensino e de eventos na área de educação).

Esse caminho não será o de simplesmente narrar as vivências e experiências, mas revelar os valores, os princípios, as crenças implícitas nessas vivências e experiências, já que esses são elementos importantes que não podem ser deixados de fora num trabalho de pesquisa que trilha por uma abordagem da etnopesquisa formação, compreendida como “um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional” (PEREIRA, 2008, p.13) do pesquisador.

Do período de infância, recordo-me, além do processo de alfabetização, dos momentos em que minha mãe se dedicava à minha avó para auxiliá-la nas atividades que requeriam a leitura e a escrita. Como ela não sabia ler nem escrever e necessitava organizar algumas tarefas como, por exemplo, o controle das vendas de picolé, a sua capacidade criadora resultou na produção de símbolos próprios para registrar os nomes dos meninos (vendedores de picolé) e o controle do caixa (valor gasto com a compra dos ingredientes, quantidade de picolés vendidos e o pagamento do vendedor). Para minha mãe cabia, semanalmente, traduzir aqueles símbolos para a linguagem convencional, de tal forma que ela pudesse apresentar o documento aos vendedores e realizar os devidos pagamentos.

Nessa época, não compreendia que aquela era a sabedoria, a criatividade, a forma de driblar a falta de conhecimento do mundo grafocêntrico; se por um lado me encantava, mesmo ainda não sabendo assim me expressar, por outro me entristecia pela condição de dependência que minha avó sempre se encontrava em relação ao mundo letrado. Para mim, era muito complicado compreender essa relação de desigualdade, injustiça, exclusão, falta de oportunidades presentes na sociedade brasileira, mas ainda assim queria saber por que minha avó não havia aprendido a ler e a escrever, por que não havia frequentado a escola, por que minha mãe e meu pai não haviam concluído a educação básica.

É nesse cenário de uma pequena cidade do interior, que ainda na infância a minha história começa a se relacionar com a educação – nas brincadeiras de escolinha que realizávamos nas férias escolares. Eu e mais algumas colegas, nesse período de férias,

organizávamos um espaço, saíamos nas casas da cidade à procura de crianças entre 5 e 6 anos de idade que queriam aprender a ler e escrever. Eram crianças pobres, que não tinham como estudar antes dos 7 anos de idade, porque o Estado não provia aos cidadãos a educação infantil e os pais não tinham condições de pagar a mensalidade de uma escolinha particular.

1.2 FORMAÇÃO E ITINERÂNCIA PROFISSIONAL

A partir dessas minhas vivências, no ano de 1987, faço a opção e ingresso no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Todavia, logo no primeiro semestre, esse meu encantamento pela profissão de professor é sufocado pelas discussões monótonas, nada instigantes, e pelo distanciamento da prática, o que me leva a desistir, ou melhor, a adiar o meu sonho.

Mais tarde, aproximadamente um ano depois, quando se dá a reformulação curricular do curso, retomo as aulas e inicio o desenvolvimento de um estágio num bairro da periferia de Salvador, com atividades voltadas para crianças e pessoas jovens e adultas. Esse estágio é desenvolvido com práticas alternativas de educação, baseadas nas iniciativas da educação popular. É nesse momento que tenho a minha primeira experiência pedagógica com pessoas jovens e adultas e meu primeiro contato com as obras e discussões evidenciadas por Paulo Freire.

As atividades dos encontros eram planejadas a partir de temas geradores, definidos após a nossa primeira reunião com a comunidade. Na faculdade, sob a orientação dos professores ministrantes das disciplinas de Prática e Metodologia de Ensino I, II e III, era realizada a divisão dos grupos de trabalho, de acordo com o centro de interesse e de pesquisa de cada estudante. Esses encontros foram, para mim, a referência, o marco, de que necessitava para o meu re-encantamento, mesmo que me tenham revelado, dessa vez de forma mais cruel, o lado excludente da sociedade, como afirmam Torres e Morrow (2004), o “Quarto Mundo”, o mundo no qual estão incluídas as pessoas pouco ou não escolarizadas.

Na faculdade, as aulas passaram a ser mais significativas. As nossas inquietações, angústias e práticas bem-sucedidas ganhavam contorno e espaço para discussões, não apenas nas aulas da disciplina Prática e Metodologia de Ensino I, como nas demais disciplinas que compunham o currículo. Assim, na disciplina de Educação de Adultos, realizamos a leitura e discussão do livro de Januzzi, de 1987, intitulado *Confronto pedagógico: Paulo Freire e o Mobral*, discussão que, na época, era muito atual, vez que estávamos no período de extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e na busca de uma prática de educação

mais libertadora. Igualmente atravessávamos o período de “redemocratização” da sociedade brasileira, em que os direitos à educação pública e de qualidade para todos, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de cursá-la na idade “apropriada” [sic]² estava, pela primeira vez, garantido na Constituição de 1988, sendo ratificada nas propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apresentadas por diversos parlamentares e discutidas pela sociedade civil organizada, representada pelo Fórum de Defesa da Escola Pública, o que foi delineando outro projeto de educação³.

Hoje, distante desse contexto – no que se refere ao tempo – entretanto totalmente imersa no debate na prática educacional, tanto na educação básica – especificamente na educação de pessoas jovens e adultas – quanto no ensino superior, na formação de professores, percebo que a reforma curricular realizada nos cursos de Pedagogia, no final dos anos de 1980, demonstrou tímidos avanços para a formação e profissionalidade dos professores e professoras. O novo currículo ainda se assemelha ao modelo de profissionalismo, correspondente às características que identificam o que deve ser uma profissão.

Essa percepção se torna mais evidente, após eu ter concluído o curso de Pedagogia, ao refletir sobre a minha primeira experiência como professora de uma turma de 1ª série, de uma classe de pessoas jovens e adultas, composta em sua maioria por mulheres, que exerciam a função de empregadas domésticas, e de homens trabalhadores da zona rural que chegavam à escola bastante exaustos, após um dia pesado de labuta no campo. Nesse período, sinto o desafio que é posto para uma professora ou professor, recém-saído de uma graduação, quando diante da prática da EJA, falta-lhe condições didático-pedagógicas para elaborar uma proposta de trabalho condizente com as necessidades e expectativas dessas pessoas – jovens e adultas.

Vivendo esse momento de conflito e nutrindo um pensamento ingênuo de que a solução para os problemas da prática⁴ pudessem ser resolvidos através de saberes desenvolvidos por especialistas, em outras instâncias, e adquiridos por nós, professores em cursos de formação, inicio no ano de 1993 um curso de *Especialização em Alfabetização*.

Nessa especialização, fica patente o descompromisso do Estado e o desinteresse do meio acadêmico com a educação de pessoas jovens e adultas, ao centrar as leituras, discussões

² Termo utilizado na legislação brasileira: Constituição de 1988 e LDB nº. 9.394/1996.

³ Não entramos aqui no mérito de analisar a qualidade desse novo projeto educacional.

⁴ Cito como exemplo a utilização de metodologias alternativas ao ensino convencional, de acordo com o perfil do público, pessoas jovens e adultas; a contextualização da aprendizagem, ou seja, a articulação entre os saberes exigidos pelo contexto de trabalho e por outras dimensões da vida cotidiana dessas pessoas com os saberes escolares; e a realização dessa integração de forma significativa.

e debates no processo cognitivo e social da criança, mesmo sendo um curso de formação continuada, oferecido pelo Estado aos professores da rede, dentre eles professores que, como eu, atuavam na EJA. Todavia, os debates, as leituras realizadas no processo dessa especialização direcionaram minha percepção no sentido de que nenhum conjunto de técnicas instrumentais dá conta de responder às singularidades de cada realidade e suas necessidades educativas. A formação de professor, seja inicial ou continuada, deve contribuir com um referencial, saberes da formação que, entrelaçados com a experiência do professor/professora, possibilitem-lhes a construção dos saberes da ação pedagógica, não como conhecimento do *expert*, mas como recurso necessário para que se dê o desenvolvimento da profissionalidade docente. Ou seja, a capacidade do professor engajado na prática refletir coletivamente sobre as necessidades educativas da comunidade e transformá-las.

Ao finalizar a especialização, atuo no Projeto Nordeste, como docente de cursos de capacitação de professores de 1ª e 4ª séries, do ensino “regular”, em vários municípios baianos. Nesses cursos, apesar de o enfoque ser no processo de aprendizagem da criança, deparava-me quase sempre com professores angustiados e ansiosos por orientações para o trabalho que desenvolviam nas turmas da EJA. Lembro-me de algumas falas: *trabalhar com criança é fácil! O difícil é trabalhar à noite, com alunos cansados, sem nenhum material e sem apoio! Temos que nos virar para motivar e ensinar a esses alunos, alguma coisa!*

Em 2000, tive a oportunidade de voltar a atuar na docência de 1ª e 2ª séries da EJA, dessa vez, em outro município, localizado na região do sudoeste da Bahia, numa escola municipal de grande porte, com um alunado que trazia como característica o mesmo perfil da minha primeira turma – trabalhadores, cansados, sofridos, desempregados e, ainda, jovens com experiência de sucessivas reprovações ou evadidos da escola regular.

Nessa nova etapa, mesmo com dificuldades, pude vivenciar as situações da EJA de outra forma, visto que os saberes construídos nesse percurso me conduziram à reflexão sobre o meu fazer pedagógico, ainda que de forma muito limitada à sala de aula. Então me questioneei: como transcender os valores e as práticas que a escola legitima, se tomo a sala de aula como único espaço para minha reflexão? De que forma posso, isoladamente, elaborar e efetivar novas formas de organização do espaço-tempo escolar?

Esses questionamentos se fizeram ainda mais fortes, quando percebi que participava de um grupo de professores que compartilhavam das mesmas angústias e inquietações; entretanto, a pouca convivência com os colegas, devido ao processo de intensificação do trabalho docente, (a maioria dos professores atuavam nos três turnos, em escolas e séries diferentes) não ocasionava uma reflexão crítica coletiva e um olhar ampliado da prática

educativa. Não obstante, as reuniões de coordenação, de planejamento e as semanas pedagógicas, do mesmo modo, não abordavam a temática sobre o trabalho pedagógico com pessoas jovens e adultas. Continuamos, mesmo assim, todas e todos comprometidos com a metáfora do beija-flor, no desenvolvimento de uma prática restrita à sala de aula, no entanto sem colocar em xeque as perspectivas oficiais vigentes.

Esses meus sentimentos foram reforçados por Contreras, quando afirmou:

Se a forma pela qual assimilam e entendem seu trabalho se reduz a propor problemas que se limitam ao aqui e agora da vida em sala de aula, sem colocar em xeque as perspectivas vigentes e isoladas do resto dos colegas, dificilmente se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legítima. (CONTRERAS, 2002, p.150)

Ao ingressar no ensino superior, como professora da disciplina Educação de Jovens e Adultos, reafirmava então a minha compreensão sobre a secundarização da EJA no meio acadêmico. Neste espaço, o trabalho do professor ministrante da disciplina Educação de Jovens e Adultos é uma atividade solitária, quando pensada em relação aos pares, porém solidária, quando relacionada ao interesse, à motivação e à participação dos alunos em discutir as temáticas propostas na referida disciplina e desenvolver as pesquisas ligadas aos trabalhos de final de curso, quando são abordadas questões dessa área, sobretudo, nos programas de formação de professores.

Nesse cenário, juntamente com os alunos, iniciei o desenvolvimento de atividades, que romperam com os limites da discussão em sala de aula, realizando, por conseguinte, um diálogo com a rede de escolas noturnas e com outras universidades. Este procedimento, mais adiante, agregou novos colegas, professores de outras áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de projetos de extensão. O I Fórum de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, ocorrido no ano de 2003, seria o marco desse processo.

A partir desse e das experiências em sala de aula, no ano de 2005, desenvolvia, articulada com outros colegas da Universidade, o Projeto de Extensão Interdepartamental *Formação de Professores de Jovens e Adultos: ressignificando os saberes docentes na prática pedagógica*⁵, cujo objetivo era proporcionar a formação continuada aos professores e professoras da rede pública municipal de Jequié, Bahia, que atuavam no Programa Educacional de Jovens e Adultos (PROEJA), nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Trabalho e Cidadania.

⁵ Projeto de Extensão desenvolvido em convênio MEC/UESB, através do Edital PROEXT 2005.

O PROEJA é um programa da rede municipal de ensino de Jequié, que visa atender às especificidades do público de jovens e adultos, relacionados na proposta de reformulação e implementação do programa como “trabalhadores que não tiveram acesso ou abandonaram seus estudos em idade própria” (BAHIA/SMEC, 2005, p.4). O currículo está organizado por eixos integradores, composto por disciplinas das diversas áreas do conhecimento e oficinas profissionalizantes, denominado na proposta de Trabalho e Cidadania. Essas oficinas objetivam articular a formação pessoal à preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

No ano de 2006, realizei o II Fórum de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, dessa vez de forma mais ampliada, com a participação de professores de outras instituições de ensino superior em nível federal e estadual, da rede municipal e estadual da região sudoeste da Bahia e alunos e alunas dos cursos de licenciatura. Nesse fórum, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Políticas Públicas (NEPEJA), com a intenção de agregar pessoas interessadas na discussão e prosseguir com os debates e as contribuições na área.

Os depoimentos oferecidos pelos professores⁶, durante as aulas do Projeto de Extensão, as discussões com os professores convidados, as palestras e o memorial elaborado pelos professores participantes do curso, com a narração de seus trabalhos na EJA, no corrente ano, demonstram as dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras da EJA e a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área.

As narrativas destes educadores da EJA persistem nos problemas da prática ao afirmarem: *ensinar adultos é um desafio! Sofro bastante quando vejo que a minha prática pedagógica deixa a desejar! Sinto-me impotente diante dos desafios!* Igualmente revelam a realidade das escolas noturnas da maioria dos municípios baianos, quicá brasileiros – grande número de evasão e fechamento de turmas antes do término do ano letivo – o que faz professores e professoras questionarem sobre a causa do problema: *será de responsabilidade da escola? Dos alunos? Dos professores? Do método?* Seguida da frase: *Meu maior desafio tem sido manter os alunos na escola*⁷.

O desabafo da professora, Lêda, com formação em Magistério e atuando no segundo segmento da EJA (5ª a 8ª séries), ilustra a condição dos professores e professoras dessa

⁶ Professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Trabalho e Cidadania, do segundo segmento da EPJA, da rede municipal de ensino de Jequié e participantes do Projeto de Extensão.

⁷ Trechos retirados dos registros diários dos professores participantes do Projeto de Extensão.

modalidade de educação, ao refletir sobre a condição do “professor excedente”⁸ das redes oficiais de ensino: *no período de 3 anos, já lecionei várias matérias: português, matemática, geografia, história e ciências*. Será que para ser professor ou professora da EJA não é necessária uma formação?

O pensamento de Arroyo sinaliza uma resposta a essa indagação:

[...] uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p.17 *apud* SOARES, 2008, p.64)

Como coordenadora, desde o ano de 2004, do Programa Re-Aprender⁹ destinado à alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, desenvolvido na zona rural, no sistema prisional, em comunidades periféricas e em algumas empresas do município de Jequié, observo, em algumas experiências alfabetizadoras, a contribuição do processo de alfabetização para um melhor desempenho das pessoas (jovens, adultas e idosas) em suas atividades como cidadãos, sujeitos de direitos e trabalhadores. Todavia, não posso me eximir da crítica às políticas públicas para essa modalidade, as quais ainda se caracterizam por serem políticas pontuais e atreladas a programas de pobreza, conforme ressalta Di Pierro (2005, p. 1.123): “[...] as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza”.

O Re-Aprender, inicialmente, partiu dos mesmos princípios que nortearam os demais programas de alfabetização de jovens e adultos, como o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o BB Educar e, mais recentemente, o Programa Todos pela Educação (TOPA)¹⁰ etc. Nesses, os alfabetizadores e alfabetizadoras são pessoas da comunidade, voluntários, em sua maioria, sem formação em Magistério que, devido à falta de emprego, característica da sociedade contemporânea, ou do subemprego, alguns ingressam no programa visando apenas

⁸ Denominação dada aos professores concursados para lecionar no sistema público, tanto municipal quanto estadual, mas que, por motivos diversos, como a falta de turmas, encontram-se na situação de excedentes. Essa situação, muitas vezes, obriga-os a assumir qualquer disciplina, mesmo que não sejam habilitados para a área.

⁹ Programa Re-Aprender, realizado em parceria com o município de Jequié/BA, financiado pelo Brasil Alfabetizado – MEC.

¹⁰ TOPA – Todos pela Alfabetização, 2008. Programa de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, realizado pelo Governo do Estado da Bahia em parceria com o Brasil Alfabetizado.

à bolsa-auxílio, ou seja, uma complementação para a renda familiar. Outra característica inerente a esses programas é o aligeiramento e a descontinuidade dos estudos. Essa última é provocada pelos próprios sistemas oficiais de ensino que não permitem o ingresso de novos alunos, isto é, a realização de matrículas no percurso do ano letivo. Daí a indagação: a proposta de aligeiramento dos estudos é a melhor opção para a resolução dos problemas enfrentados na EJA? Cada etapa da EJA constitui em si uma terminalidade?

Essas experiências com o ensino e a extensão têm sido organizadas, registradas e socializadas, através de artigos apresentados na forma de comunicações orais e pôsteres publicados em congressos e encontros de Educação¹¹. Esses são momentos em que temos debatido sobre a temática da educação de pessoas jovens e adultas, observando que a questão da formação e profissionalidade do professor para atuar nessa modalidade de educação é tão relevante quanto às discussões curriculares; processos de aprendizagem do jovem, adulto e idoso; de letramento entre outros.

Todavia, os estudos e pesquisas sobre a formação e profissionalidade¹² do professor para a EJA, ainda são incipientes. Como infere o estudo sobre o *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*, organizado pelas pesquisadoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), parece haver um “silêncio quase que total em relação à formação do professor para [...] a educação de jovens e adultos” (p. 309).

Recentemente vivenciei, por um período de quatro meses, a coordenação do ensino médio noturno, de uma escola da rede estadual. Embora o período possa parecer curto, a convivência com professores e professoras em reuniões de atividades complementares (AC)¹³ confirmou essa necessidade de estudos e pesquisas que contribuam para a formação e desenvolvimento da profissionalidade do professor e professora da EJA.

No desempenho dessa função, pude observar as dificuldades que professores e professoras enfrentam na realização do trabalho pedagógico, nas turmas de jovens e adultos, mesmo os que possuem o curso de licenciatura e especialização em sua área de formação. Uma dessas dificuldades é como lidar com os conteúdos específicos de suas respectivas disciplinas, já que a escola não possui um currículo para essa modalidade de educação e os alunos encerram características e necessidades de aprendizagem diferentes dos alunos das turmas do diurno. Os professores e as professoras desconhecem, em suas práticas, as

¹¹ Os trabalhos publicados em eventos constam na referência como Brandão (2005; 2006; 2007).

¹² O conceito de profissionalidade será mais bem demarcado no subitem 3.4 deste trabalho.

¹³ As atividades Complementares (AC) – denominação dada pelo Governo do Estado da Bahia para os encontros de estudo e planejamento dos professores que ocorrem semanalmente nas escolas da rede.

especificidades psicológicas, sociais, cognitivas e culturais de seus alunos ou, quando reconhecem, assumem uma concepção ingênua de caráter compensatório e assistencialista. Este fato pode ser observado no relato da professora Dilza, em reunião de AC:

Para o planejamento das minhas aulas, tomo como referência os conteúdos propostos nos editais de concursos da polícia, dos correios etc. Assim torno as aulas mais significativas e atraentes, já que o ensino oferecido à noite não dá conta de formar o aluno para exercer uma atividade no mercado de trabalho, nem condições para o prosseguimento dos estudos, já que esses alunos apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. (DILZA)

Esse relato revela, ainda, outra característica da EJA – a necessidade demandada por esse público, qual seja, uma educação que também lhe proporcione a inserção no mundo do trabalho. A fala denota ainda as práticas evidenciadas em sala de aula, limitadas à mera transmissão de um conhecimento utilitário, de aplicação imediata.

Em outro momento, numa discussão sobre o texto introdutório *A gestão da autonomia*, do livro “Saber pensar” de Pedro Demo (2001), outra professora – Marilda - traça o perfil do aluno jovem e adulto como *incapaz, desinteressado, pessoa que não quis estudar na idade apropriada, que vem para escola para ocupar o tempo [...] por mais que as aulas sejam bem elaboradas, os alunos não querem nada. Logo, as mudanças nunca vão ocorrer porque os alunos não desejam.*

Em todas essas vivências docentes, em cada espaço-tempo, tenho ampliado minhas indagações: qual o perfil dos professores e professoras que atuam na EJA? Qual a sua formação? Quais são as reais contribuições dos cursos de licenciatura para a formação e desenvolvimento da profissionalidade do professor da EJA? De que forma as propostas pedagógicas dos cursos das licenciaturas contemplam as referências necessárias à compreensão do desenvolvimento da aprendizagem e do ciclo de vida das pessoas jovens e adultas? Quais são as políticas públicas que visam à formação e profissionalidade do professor da EJA? Como e onde os bacharéis que exercem a função de professor desenvolvem os saberes da ciência da educação, da tradição pedagógica? Como se dá o desenvolvimento da profissionalidade dos professores e professoras que atuam na EJA?

É na trilha destes questionamentos que acontece a minha imersão e comprometimento com esse campo de estudo. Inicialmente, como filha de pais com pouca escolarização, neta de pessoas analfabetas, que mesmo privadas de usufruir de um bem social, estes homens e mulheres da *pólis* driblaram as dificuldades e criaram suas próprias estratégias para conviver nessa sociedade grafocêntrica, a qual exige dos sujeitos o domínio de diversas linguagens.

Posteriormente, como professora que sofre, do mesmo modo como os alunos e alunas da EJA, sinto na pele a marginalização das políticas públicas de educação e do meio acadêmico, os quais subestimam e enxergam a área da EJA quase sempre como “coisas menores”. Creio, assim como Kuenzer (2005), que a educação, como direito humano e responsabilidade legal do Estado, deve propiciar às pessoas relações com os distintos campos do conhecimento, de modo que cada um possa exercer o seu direito de escolha e, também, superar suas dificuldades em face de suas experiências anteriores. Portanto, a educação deve ser oferecida a todos e a todas, sem discriminação, dentro do sistema oficial de ensino, fazendo valer, para a área da EJA, o princípio de flexibilidade na organização do espaço-tempo escolar.

1.3 REALIDADE REVELADA, PESSOAS SILENCIADAS, CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO...

A educação de pessoas jovens e adultas, no contexto da sociedade contemporânea, tem ganhado cada vez mais centralidade. Quer seja no campo das *necessidades*, como afirma Fonseca (2002) em primeiro plano, e dos indivíduos que nelas se inserem; quer seja no campo do *direito*, conseqüência de lutas históricas, ou ainda no *desejo* e esperança, principalmente das mulheres, de que “o processo educativo lhes confira novas perspectivas de auto-respeito, auto-estima, auto-nomia” (ibidem, 2002, p.49).

Todavia, as reformas educacionais evidenciadas para essa área ainda são pensadas e organizadas, meramente sob a perspectiva de globalização da economia e do mercado, conforme afirma Pimenta:

importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação de instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade (**de pessoas jovens, adultas e idosas**) e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. (PIMENTA, 2002, p.41- grifo nosso)

Muitas das políticas educacionais voltadas para a EJA, como assevera Pereira (2005), utilizam-se do discurso de “inclusão social”, mas continuam privilegiando ações pontuais, focalizadas na alfabetização, através do desenvolvimento de programas temporários. Trabalham a inclusão como uma concessão por parte daqueles que já estão incluídos (agentes de opressão), ou seja, uma inclusão apenas como forma de amenizar certas tensões sociais e manter os privilégios.

No que se refere à formação de professores e professoras da EJA, essa ainda se constitui em uma lacuna. Nos programas de alfabetização persiste o professor improvisado, sem formação, em sua maioria “com nenhuma ou escassa formação pedagógica”, conforme infere Di Pierro (2005, p. 1.129), além dos bacharéis que exercem a função de professor, geralmente no turno noturno, posto que durante o dia trabalham em suas atividades principais, enquanto profissionais de outros ramos do conhecimento.

Afora isso, num âmbito geral, a formação de professores proposta pelas reformas educacionais proclama uma concepção de professor reflexivo, professor-pesquisador, mas não garante, como destaca Pimenta (2002, p.41), as “condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar”. Igualmente a democratização da educação, tônica do modelo de formação proposto nessas reformas, está anunciada na melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, mas sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho do professor.

Contudo, as constantes mudanças e incertezas que permeiam a sociedade contemporânea e afetam o trabalho na escola têm instigado professores e professoras a assumirem uma postura crítico-reflexivo diante do trabalho realizado em sala de aula. Muitos professores e professoras vêm observando que as ações pedagógicas não têm se traduzido em possibilidades de emancipação humana. Além disso, de acordo com Paiva (2006b), essas mudanças ensinam algumas importantes lições à sociedade civil e aos poderes públicos. Esses têm percebido que “a forma de pensar hegemônica, somada ao quadro de pobreza das maiorias e à perda de direitos historicamente conquistados, como é o caso do trabalho” (ibidem, p.27), solicitam, neste terceiro milênio, outro modelo de educação de jovens e adultos.

Neste novo contexto, a educação se torna, no campo das *necessidades*, interesse comum, tanto do Estado como da sociedade civil, abrangendo o campo do *direito* à medida que representa uma abertura, o caminho para o desenvolvimento de novas propostas de ofertas educativas que podem incluir a formação de professores e professoras, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Esse estudo busca então perceber a forma como professores e professoras vêm construindo a sua profissionalidade junto às novas propostas de educação de pessoas jovens e adultas. Ressalto aqui que, a meu ver, a profissionalidade não se limita a uma formação acadêmica, mas se constitui no contexto da prática educativa entendida de forma ampla – no contexto da escola, no envolvimento de professores e professoras com as práticas educativas

institucionalizadas (políticas públicas de educação, projetos político-pedagógicos e sala de aula) e concorrentes (livros didáticos, manuais de ensino, mercado de trabalho etc.), sendo a formação inicial ou continuada necessária a essa construção.

Igualmente, os saberes dos professores não devem ser compreendidos como o conhecimento do *expert*, mas como um saber que está a serviço do ato de ensinar, conforme infere Tardif (2002, p.17), saberes que são construídos, não apenas numa relação estritamente cognitiva entre o professor e o saber, mas “nas relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Dessa forma, os saberes da formação não podem servir para justificar uma profissionalidade docente que implique numa certa autonomia que tenha como característica o individualismo, o isolamento, a não intromissão na definição do processo ensino-aprendizagem. Se assim for, haverá uma aproximação muito maior da concepção de profissionalismo que transforma as questões de valor implícitas no trabalho docente em questões técnicas especializadas.

A partir daí, começo a me inquietar com questões que envolvem a forma pelas quais professores e professoras da EJA se relacionam com as práticas educativas, especificamente, as novas políticas educacionais para a área da EJA, a formação continuada e o desenvolvimento curricular dessas propostas no âmbito da escola.

Destarte, acredito que o cenário da educação de pessoas de jovens e adultas relacionado com a formação continuada, num só contexto institucional, pode facultar alguns elementos para o entendimento sobre o processo de construção da profissionalidade docente.

1.4 NA TRILHA POR UMA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Frente a esse contexto e à criação de um novo campo do saber, isto é, Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), fato evidenciado através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), senti-me instigada a pesquisar sobre a formação e prática de professores e professoras que já estão atuando nessa nova área da educação e como vem sendo desenvolvida a sua profissionalidade. Assim, das discussões evidenciadas na literatura da área de formação e profissionalidade de professores, nas últimas décadas, preferencialmente, elegi a prática, os saberes e a competência como dimensões estruturantes do processo de profissionalidade docente.

Nesta pesquisa, procurei analisar as contribuições das práticas estabelecidas: institucionais e organizativas e da formação continuada para o desenvolvimento da profissionalidade de professores e professoras da EPJA. Logo, tenho o intuito de compreender se o envolvimento do professor/professora com o conjunto da legislação que rege o PROEJA, com o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico do Curso e sua participação na formação continuada possibilita a construção de novos saberes, e se esses saberes contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Frente a essas reflexões, parto dos seguintes questionamentos: como professores e professoras da EPJA estão construindo sua profissionalidade? Quais foram as atitudes dos professores diante da proposta da EPJA? Quais as contribuições da formação continuada para a construção de saberes específicos ao desenvolvimento da prática docente na EPJA? A participação de professores e professoras da EPJA no desenvolvimento da proposta curricular do curso contribuiu para a elaboração de novos saberes?

Dessa forma, exponho como objetivo geral deste trabalho de pesquisa investigar as formas pelas quais professores e professoras, ao se relacionarem com as práticas educativas, constroem a sua profissionalidade. Então, na busca por responder às questões norteadoras desta investigação científica, tracei os seguintes objetivos:

- ⇒ identificar as atitudes de professores e professoras frente à legislação que normatiza o PROEJA;
- ⇒ discutir sobre a forma de participação de professores e professoras no desenvolvimento da proposta curricular do curso;
- ⇒ identificar as contribuições da formação continuada para a construção de saberes específicos à prática docente na EPJA.

Desse modo, pretendo que a presente pesquisa possa contribuir na perspectiva acadêmico-científica mais ampla, com as políticas de educação que visam à transformação do PROEJA em uma política pública perene para a área da EJA, com debates, propostas e artigos sobre a temática da profissionalidade dos docentes da EPJA. Além disso, há o intento de colaborar, no cotidiano dos cursos de licenciatura com discussões sobre a necessidade e a importância das reformulações curriculares que contemplem esse novo campo do saber, assim como elaborar projetos de extensão voltados para essa área.

Por fim, quero fazer a ressalva de que este trabalho colaborou com a área profissional e social, por ser realizado num processo etnoformativo, na formação dos atores sociais, pesquisador, professores e professoras da EPJA, todos igualmente sujeitos e protagonistas desse estudo.

2 CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

[...] o ato de desvelar traz consigo um certo prazer, um certo momento de felicidade que é criação e re-criação.
(FREIRE, 2003, p.63)

Neste capítulo, pretendo fundamentar as escolhas referentes à abordagem e ao método utilizado no percurso desta pesquisa. Estas se aproximam da idéia e da compreensão de teóricos como Morin, Ciurana e Motta (2003) acerca de metodologia como “caminho, ensaio gerativo e estratégia ‘para’ e ‘do’ pensamento”. Diferencia-se da visão racional tecnicista que reduz o método a um programa, aonde se organiza e predetermina uma ação, necessitando apenas de controle e vigilância. Tal modelo retira dos pesquisadores a beleza e o encantamento de construir e reconstruir o seu próprio percurso, em especial, diante de situações mutáveis, complexas e incertas, nas quais o método compreendido como programa, pouco serve.

Assim, discutirei a etnopesquisa formação como abordagem que fundamenta esta pesquisa, o estudo de caso como opção metodológica, além de descrever o campo e os atores sociais, sujeitos desta pesquisa.

2.1 ETNOPESQUISA FORMAÇÃO: DESENHANDO O PERCURSO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR/PROFESSORA DA EJA

O conhecimento científico moderno se distingue e se defende pela via de fronteiras patentes e ostensivamente policiadas do conhecimento do “senso comum”, do “conhecimento vulgar”, tratando-os como um conhecimento irracional, potencialmente perturbador e intruso, segundo análise de Santos (2003, p.21).

Ainda, para o estudioso, a ciência só se constitui e dá lugar a um *corpo de novos ‘objetos’*, quando rompe com esse modelo totalitário que nega o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

A educação de pessoas jovens e adultas, instituída no sistema escolar brasileiro, assemelha-se a esse distanciamento entre conhecimento científico moderno e o “senso comum”. Realizando uma analogia, poderia dizer que o ensino fundamental “regular”, instituído nos sistemas escolares, caracteriza-se por ser esse modelo totalitário, enquanto a

EJA, hoje aprisionada neste sistema, é acintosamente secundarizada. Isto é recorrente, seja na construção de propostas curriculares, seja na efetivação de financiamento ou, ainda, na formação de professores.

A partir dessas observações e da compreensão da pesquisa, enquanto investigação em prol da abertura de caminhos novos no conhecimento existente (GATTI, 2006, p.26), é que traço o caminho metodológico que direcionou a realização do presente estudo.

Assim, no intuito de investigar as formas pelas quais os professores e professoras do PROEJA vêm desenvolvendo sua profissionalidade, enquanto pesquisadora, tive que superar alguns paradigmas, historicamente colocados, seja pelas teorias sociológicas da profissão – que consideram profissional somente aquele que atua numa profissão determinada por um elenco de atributos definidos, como diz Veiga (2005) – ou pelas concepções de formação de professores que optam por um conceito de formação como receita, norma, submissão ou passividade. Além disso, coube atentar às idéias e às intencionalidades que se encontram escondidas em conceitos como educação ao longo da vida, competência e outros.

A superação desses paradigmas se inicia no momento em que compreendo as relações, as conexões entre os conceitos de competência, prática e saberes entre si, e sua relação com concepções de formação de professores e profissionalidade docente. Nesse instante, aproximo-me do conceito de profissionalidade por este trazer uma compreensão do processo de profissionalização diferente da descrição ideologicamente presunçosa das reformas educativas que visam “exercer uma função disciplinadora e controladora, na medida em que subordina as discussões da realidade concreta de trabalho dos professores e professoras a algo que se deve buscar em outro lugar e em outro tempo”. (HYPOLITO, 1999, p.85)

Desse modo, no percurso da pesquisa, cada vez mais, fui tendo certeza de que fiz a escolha certa ao me posicionar ao lado de uma pesquisa qualitativa – a etnopesquisa formação. Inicialmente, a escolha por essa abordagem ocorreu por ser esta de inspiração filosófica fenomenológica, o que coadunava com os princípios que norteavam o projeto de pesquisa, tais como o desprendimento do pesquisador dos seus preconceitos, a importância e a necessidade dos sujeitos-pesquisados pensarem sobre as suas experiências e explicitarem a partir de sua realidade “o compreendido, o interpretado e o comunicado”. (MACEDO, 2006, p.15)

O trecho a seguir representa a importância da escolha da etnopesquisa frente à temática investigada:

[...] essa atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e para as ciências da educação mais pontualmente: trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada. (MACEDO, 2006, p.11)

A importância dos sujeitos-pesquisados¹⁴ pensarem sobre as suas experiências e as explicitarem a partir de sua realidade pôde ser observada nas análises realizadas, quando a professora, no relato de sua prática, assim se posicionou:

No primeiro mês de aula eu fiz o filme da turma, já vi quem ia ficar. Só que no dia de entregar o Projeto (trabalho final da disciplina), a aluna que eu disse, essa vai ficar, foi a única que me entregou o trabalho pronto. Isso aconteceu segunda-feira, eu acho que eu tenho que pensar sobre isso. (DINÁ)

Ou, quando o professor Adonias, ao finalizar a entrevista, assim concluiu:

Eu acho que temos que fazer uma discussão sobre o que tem sido feito durante essa primeira gestão do PROEJA. Temos que provocar um encontro regional, com a participação de alunos e professores do PROEJA, com apresentação de trabalhos etc. (ADONIAS)

Dessa forma, a etnopesquisa formação é importante por se constituir como um movimento contínuo de construção e re-construção de aprendizagem pessoal e profissional tanto do pesquisador, como dos sujeitos-pesquisados, igualmente, autores da pesquisa.

Na área da educação de pessoas jovens e adultas, mais especificamente da formação de professores da EJA, “trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados” (MACEDO, 2006, p.11), significa reconhecer o lugar que a formação de professores e professoras da EJA sempre ocupou na história da educação brasileira. Como afirma Arroyo (2005 *apud* SOARES, 2005, p.64), “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. Todavia, essa borda é marcada por uma diversidade de atores, de métodos e de propostas educativas que podem colaborar com a construção de saberes específicos da EJA, necessários à atuação do professor e professora nessa nova área da educação – educação profissional para pessoas jovens e adultas.

Por pensar assim, é que durante todo o processo da pesquisa, exercitei um duplo movimento do olhar que, como afirma Da Matta (1978 *apud* ANDRÉ, 2005, p.26), “torna o

¹⁴ Doravante os nomes dos sujeitos entrevistados, bem como aqueles que vão surgir nos relatos são fictícios, de modo a preservar as suas identidades.

estranho familiar e o familiar estranho”. Sob esta vertente, aproximei-me dos sistemas de significados dos valores e concepções educativas dos professores e professoras pesquisados, da forma como concebem suas práticas, de suas histórias, de como se tornaram professores e, ao mesmo tempo, taticamente me afastei para refletir e analisar as situações constatadas.

A realidade, assim como a profissionalidade docente, não pode ser compreendida como um dado objetivo, passível de ser apreendida mediante técnicas instrumentais. Ao contrário, constitui-se através do significado que os sujeitos atribuem às relações pessoais mediadas, segundo Macedo (2006, p.12), por "práticas que recebem identificações e significados pela linguagem usada para descrevê-la, invocá-la e executá-la”.

A profissionalidade almejada para os professores e professoras da EJA ganha um significado diferente frente aos valores e às aspirações educativas, diferenciando-se do significado de profissionalismo demandado por outras ocupações. Não é um processo de adequação às características selecionadas *a priori*, mas, como afirma Veiga (2005, p.31) é parte integrante do processo de profissionalidade, isto é, de “um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o *status* social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros”.

Nessa perspectiva, uma formação que esteja orientada para proporcionar o desenvolvimento da profissionalidade do professor, não pode se constituir em uma mera transmissão de conhecimentos pautada nos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação. É necessário que se rompa com essa visão do professor como transmissor de conhecimento adquiridos em outras instâncias e se possibilitem meios para que os professores e professoras possam ser, também, como afirma Tardif (2002), produtores de saberes.

Do mesmo modo, a competência profissional não é algo alcançado fora das relações que o sujeito estabelece no cotidiano do seu trabalho, como um conjunto de habilidades e técnicas adquiridas. Essa se refere à capacidade pessoal do professor e professora mobilizar saberes para, de forma comprometida e ética, dar sentido ao ato educativo. Logo, não existe um conhecimento profissional capaz de cooptar e compreender a realidade, conforme assevera Rey (2005), através de “categorias universais do conhecimento”, como pretende a formação e o profissionalismo do professor propostas a partir da racionalidade técnica.

Assim, a fim de trilhar esse caminho e poder ir além das aparências, foi preciso estar inserida na realidade educativa, com escuta sensível, em conversas, observando, recuando muitas vezes, conforme as práticas fossem emergindo, inclusive com todas as “impurezas”, singularidades e incertezas que as constituem. Não podia cair no esquecimento de que a realidade, segundo Macedo (2006) e Gómez (1995), é uma dinâmica fenomênica, onde as

percepções, apreciações, juízos e credos do professor/professora são fatores decisivos na orientação do processo de produção de significados. Sob essa perspectiva, a prática educativa num sentido amplo se constitui como uma trama de sentidos e significados de revelação e, ao mesmo tempo, de ocultação.

Nesse caminho, optei pelo estudo de caso por compreender ser esse o método que está mais adequado ao trabalho que me propus a realizar. Sem ter a pretensão de estar elaborando um conhecimento que possa ser considerado acabado, mas que na sua condição de “precário” e “provisório”, fundamentado em um determinado contexto histórico, social e político, possa instigar novas discussões acerca da profissionalidade docente, mergulhei, assim, nas profundezas dos estudos sobre esta complexa e envolvente temática.

De tal modo, durante um período significativo, fiquei imersa nas situações e nos ambientes aonde ocorrem os fenômenos da prática educativa, princípio fundante da profissionalidade docente. Essa aproximação do contexto das práticas institucionalizadas, tanto do PROEJA quanto do CEPROEJA, além de proporcionar um aprofundamento empírico, permitiu rever alguns pontos críticos do projeto e penetrar no estudo, ampliando gradativamente o referencial teórico, de acordo com as necessidades que o próprio processo impunha.

Nesse processo, investiguei questões importantes, por exemplo, como os professores e professoras agem e se vêem em diferentes papéis, já que no contexto das práticas educativas do PROEJA os professores da área técnica são profissionais de outras áreas, ora exercendo a função de professor, ora de engenheiro, arquiteto etc. Sobre esse aspecto, Macedo (2006) aponta que numa pesquisa qualitativa é fundamental valorizar a interpretação dos atores, isto é, a maneira como os sujeitos-pesquisados percebem as questões que são enfocadas no processo da pesquisa.

2.2 EM DIREÇÃO À INVESTIGAÇÃO E CONSTRUÇÃO-INTERPRETATIVA DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Para a realização desse estudo a escolha do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), como cenário de pesquisa, foi primordial por dois fatores. O primeiro por ter, em um único espaço, os elementos representativos para o estudo do desenvolvimento da profissionalidade do professor de EJA: professor licenciado, bacharéis, implementação de uma proposta pedagógica específica para a EJA e o curso de formação continuada para professores de EJA. Segundo, mas não menos significativo, o acolhimento da equipe de

professores e coordenadores do PROEJA e do CEPROEJA, assim como outros profissionais que atuam na Instituição – esses, além de me receberem, permitiram minha inserção no contexto do CEFET-BA.

Com a finalidade de situar a pesquisa e demonstrar a relação deste cenário com o objeto de estudo, tracei uma pequena síntese da história do CEFET-BA. Essa se assemelha à história dos demais CEFET do Brasil, marcada por sucessivas mudanças, tanto em sua estrutura institucional, administrativa e acadêmica como em sua denominação. Teve sua origem na criação da Escola de Aprendizizes e Artífices, iniciada na Bahia, no ano 1910. Sofreu sua primeira mudança com a Reforma Francisco Campos, de 1932, que criou o Ensino Comercial e passou, dentre outros aspectos, a denominá-la de Liceu Industrial de Salvador, em 1937. Logo em seguida, em 1942, com a Reforma Capanema que implantou os “ramos” de ensino, isto é, o secundário, o agrícola e o industrial, novas mudanças aconteceram. O Liceu passou a ser denominado de Escola Técnica e, mais tarde, de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA).

Em 1976, como consequência da Reforma Universitária, foi criado, na Bahia, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), o qual, juntamente com a ETFBA, em 1993, é elevado ao *status* de CEFET, passando a ter direito de ministrar o ensino superior. Desse período até o momento, outras transformações vêm ocorrendo como reflexo das políticas instituídas no País; todavia, para os fins deste estudo, saliento a elaboração de propostas que, visando adequar a educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento do País, buscou articular uma política de integração entre a educação básica, a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

É neste contexto de metamorfose constante que, no ano de 2006, o CEFET-BA iniciou o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEPROEJA), apresentando-se, assim, como *locus* importante ao desenvolvimento desta pesquisa.

Não obstante, no ano 2007, foi publicado o Decreto nº. 6.095/2007, que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFET), assim, se configura uma nova metamorfose.

Deste cenário, elegi os professores, as professoras, o coordenador do PROEJA e a coordenadora do CEPROEJA como os atores desta pesquisa. Para efetivar estas participações foi necessário apenas ter disponibilidade para “informar, deixar-se observar, participar

ativamente da pesquisa” (MACEDO, 2004, p.148). Isso porque não pretendia que fossem, meramente, informantes, mas co-constructores do estudo.

Destarte, participaram da pesquisa dez professores, conforme relacionado na tabela 1:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

PROFESSORES	Nº. Total de Professores	Participantes da Pesquisa
LICENCIADOS	21	5
BACHARÉIS	13	5
TOTAL	34	10

Fonte: elaboração própria.

Esses têm entre 5 e 25 anos atuando na educação, exceto uma professora que possui apenas dois anos de docência. Todos declararam ter experiência na educação de pessoas jovens e adultas com exceção de duas professoras. Quanto ao vínculo empregatício com o CEFET-BA, nove são docentes do quadro efetivo da Instituição e uma é professora substituta. Sobre o regime de trabalho, titulação e participação no CEPROEJA, vide tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Participantes da pesquisa, titulação, regime de trabalho, participação no CEPROEJA

PROFESSORES	Participantes da Pesquisa	Titulação			Regime de trabalho			Participação no Curso CEPROEJA	
		E	M	D	20	40	DE	SIM	NÃO
Licenciados	5	2	3	0	0	1	4	3	2
Bacharéis	5	1	3	1	0	2	3	1	4
TOTAL	10	3	6	1	0	3	7	4	6

Fonte: elaboração própria.

Em relação à forma pela qual foram integrados ao Programa PROEJA, cinco afirmaram que foi uma opção pessoal; três foram selecionados para esta finalidade pela coordenação de Curso, uma foi selecionada pela Instituição para atuar especificamente no Programa e outra não informou.

Na realização da entrevista, percebi que alguns professores e professoras que declararam ter experiência com a educação de jovens e adultos, nem sempre estavam se referido à modalidade de EJA. O termo EJA é usado num sentido de educação continuada e não como educação destinada às pessoas que foram alijadas do processo sociocultural e educativo. Outro aspecto contraditório, que verifiquei durante a entrevista, é que os professores que declararam no questionário não ter participado do CEPROEJA, de fato

participaram, todavia não finalizaram o Curso.

Seguindo este percurso, a construção de um referencial teórico sobre os campos temáticos enfocados na pesquisa foi importante para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva-interpretativa frente à discussão da temática em foco, além de servir como auxílio na definição e utilização dos dispositivos de coleta de dados e análise de conteúdo.

Como afirma André (2005), somente as intuições, os sentimentos, a sensibilidade do pesquisador não são suficientes para a realização de uma “leitura” interpretativa dos dados. Assim, foi no movimento de vai-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que pude desvelar o objeto de pesquisa, suas categorias e significados. Nesse processo, o diálogo com autores como Freire (1981; 1996; 1997; 1999; 2001; 2007), no campo da educação de forma geral, e mais especificamente da EJA, a exemplo de Oliveira (1999), Arroyo (2001; 2005), Haddad (2002), Di Pierro (2003; 2005) e Paiva (2006), bem como Tardif (2002) no campo da formação de professores; Nóvoa (1991; 1995; 1999), Sacristán (1999), Contreras (2002), Veiga (2003, 2005) e Imbernón (2005) tanto na formação como na profissionalidade docente; Hypolito (1999) e Enguita (2004) nos aspectos referentes à profissionalidade do professor e Dubar (2005) na área da sociologia das profissões, foi imprescindível. Foi esse movimento de vai-vem que me possibilitou, posteriormente, o diálogo com autores que discutem o conceito de competência, como Perrenoud (2000), Therrien e Loiola (2001), Markert (2002) e Kuenzer (2002; 2005). Assim, as dúvidas, os questionamentos e as discussões travadas nesse itinerário fazem parte dessa construção-interpretativa dialógica.

Visando apreender os valores e as atitudes que permeiam a forma como atores concebem e vivem o trabalho docente na EJA e, ainda, a origem dos saberes por eles mobilizados e sua relação com a formação e o exercício da prática, realizei as entrevistas com professores, professoras e o coordenador do PROEJA e, também, com a coordenadora do CEPROEJA.

Todavia, antes de proceder às entrevistas já estava em campo na Instituição, conhecendo a sua rotina, conversando informalmente com professores e professoras e procedendo a coleta dos documentos necessários à análise. O procedimento da análise documental se mostrou importante, sobretudo, para elaborar as questões com vistas à entrevista, porquanto as práticas institucionais e organizativas também são contributos essenciais ao processo de desenvolvimento da profissionalidade docente.

Neste sentido, procedi ao estudo da legislação que fundamenta legalmente os Programas PROEJA e CEPROEJA e o projeto político-pedagógico do CEPROEJA. Nesses,

procurei identificar as experiências, as inspirações, as normas e os sentidos que se encontram tácita ou explicitamente em seus conteúdos, com o objetivo de complementar as informações obtidas através das entrevistas.

Ressalto que, antes da realização das entrevistas, utilizei um questionário com o intuito de proceder a uma breve caracterização dos atores. Este momento foi utilizado para apresentar o projeto de pesquisa e serviu também para ser um convite à participação. Por fim, apresentei as análises de dados aos participantes da pesquisa, com o intuito de lhes facultar a emissão de um parecer, para que deitassem o seu olhar sobre as interpretações realizadas.

Em consonância com a abordagem da etnopesquisa formação, lancei mão do recurso da análise de conteúdo para as referências aqui descritas. Esse momento se constituiu em um exercício constante de leituras e re-leituras dos registros, a fim de descobrir o sentido que ainda se encontrava velado em opacidade nas palavras, nas frases.

Não posso deixar de ressaltar que, durante todo o processo de investigação e construção-interpretativa, procurei primar pelas questões éticas que consubstanciam com os princípios metodológicos adotados e com a concepção ampliada de educação que a EJA construiu em sua tensa história. Este foi o caminho. Não o que tracei, mas o que trilhei passo a passo nessa caminhada.

3 A PROFISSÃO DOCENTE E OS PROFESSORES DA EPJA: DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa.
(IMBERNÓN, 2005, p.27)

Discutir o processo de construção da profissionalidade do professor de pessoas jovens e adultas requer, inicialmente, a compreensão da gênese da profissão. Para tanto, busquei conhecer o movimento de profissionalidade docente e a relação deste com a teoria funcionalista das profissões. Em seguida, abordei o processo de profissionalidade docente no Brasil, pós-reforma educativa de 1990, com enfoque no professor da educação de jovens e adultos. Por fim, tracei uma discussão sobre o conceito de profissionalidade, defendido nesta pesquisa, como umas das dimensões necessárias ao processo de reconfiguração da EJA e de suas novas propostas, como política de direito humano. Isso, no intuito de diferenciá-lo de outras concepções que fazem o uso deste termo ou de outros semelhantes na defesa de interesses corporativistas ou como uma nova forma de introduzir a mentalidade instrumental e técnica no ensino.

3.1 GENÊSE E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O movimento de profissionalidade docente remete ao processo de desenvolvimento da atividade de ensino e a normatização dessa função, ocorrida de forma semelhante em vários países, quando da passagem do domínio da educação da Igreja para a tutela do Estado. Nóvoa (1991) e Hypolito (1999) enfatizam que o trabalho de ensinar teve início com as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela Igreja no século XV, visando à difusão e propagação dos textos religiosos. Todavia, é somente no final do século XVII que tanto “grupo de religiosos como de docentes leigos se vêem constrangidos a consagrar cada vez mais tempo à atividade docente e a considerá-la, senão como uma ocupação, ao menos como uma ocupação principal”, o que conduziu às transformações da natureza das atividades de certas congregações no século XVIII, as quais fizeram do ensino sua ocupação principal, exercendo-a, muitas vezes, em tempo integral (NÓVOA, 1991, p.120-121).

Essas congregações, a exemplo da Companhia de Jesus, foram se organizando como congregações docentes, definindo um corpo de saberes e um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente. Para Nóvoa (1991), esses saberes compunham mais um saber técnico que um conhecimento fundamental, na medida em que estes se organizavam em torno de princípios e de técnicas de ensino e secundarizavam os conteúdos a serem ensinados.

É nesse cenário educacional, ainda sob o domínio da Igreja, que se dá a gênese da profissão docente, quando um grupo expressivo já fazia do ensino sua ocupação principal, muitas vezes em tempo integral. Data também desse período a realização de atividades de ensino com base na iniciativa do mestre leigo, vinculado à organização paroquial, financiada de forma diversificada pela comunidade e tendo o magistério nem sempre como atividade principal, revelando os primórdios de uma relação ambígua entre os professores e o saber, a qual tem atravessado toda a história da profissionalidade docente. (NÓVOA, 1991)

É desse período a herança da visão de docência missionária, vocacional, que até hoje perdura na sociedade, especialmente em programas educacionais voltados para o atendimento das camadas menos favorecidas. Um exemplo disso está na concepção de docência existente nos programas de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, desenvolvidos em forma de campanhas, nos quais os alfabetizadores não necessitam de uma formação específica, mas apenas de vocação e disponibilidade para desenvolver uma ocupação secundária ou, como se costuma dizer hoje em dia, “voluntária”.

Os processos de estatização e institucionalização do sistema de ensino e a funcionarização do professorado, se não romperam com o modelo educacional da Igreja, tampouco foram construídos linearmente. Segundo Hypolito (1999), a ascensão do liberalismo e a consolidação do Estado Liberal Republicano colocaram em evidência uma visão profissional de docência que entrou em contradição com a visão sacerdotal, até então hegemônica. Para Nóvoa (1991) e Hypolito (1999), é na tensão dessas contradições que, por um lado, os docentes buscam se constituir como um corpo administrativo autônomo e hierarquizado e, por outro, o Estado visa garantir o controle da instituição escolar.

Nesse jogo de mão dupla, o Estado acolhe, em parte, os reclamos dos docentes por uma profissionalidade, definindo quem pode exercer a docência, ao organizar a carreira profissional e os cursos de formação docente, mas, em contrapartida, passa a exercer um maior controle sobre a atividade de ensino e do professor, através da imposição de um modelo de currículo, do método e dos materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, além de uma supervisão pedagógica, constituindo assim a *funcionarização* do professorado (HYPOLITO, 1999).

Dessa forma, o profissionalismo docente acentua a relação ambígua entre o professor e o saber, tornando o saber especializado para a docência, o *lócus* exclusivo do saber profissional, aos quais professores e professoras deverão recorrer, a fim de fundamentar e desenvolver as discussões da realidade concreta do trabalho pedagógico.

3.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL

Nos anos de 1980, as fortes críticas ao sistema educacional brasileiro incluíam as condições de trabalho do professorado que desenvolviam suas atividades em condições precárias, mal remuneradas, muitas vezes acumulando a docência com outras ocupações. Esses fatores, aliados a processos formativos de professores centrados numa perspectiva técnica, mobilizaram pesquisadores e estudiosos da educação a questionarem o *status* da docência, “vocação”, “bico” ou “profissão”?

Essas críticas fizeram com que, nos anos de 1990, a bandeira pela construção de um novo modelo de educação se baseasse numa nova visão de professor como profissional. Nesse contexto, a profissionalidade docente passou a ser, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o foco das pesquisas no campo da formação de professores e institucionalizada nas políticas educacionais no plano internacional. É consenso, entre os estudiosos da área educacional e os formuladores de políticas educacionais, que a profissionalização docente é uma das problemáticas centrais para a mudança educativa, ainda que esses se diferenciem quanto à compreensão do significado de profissão, profissionalismo e profissionalidade docente.

Os documentos oficiais – leis, diretrizes, decretos etc. – que regulamentam o sistema educacional brasileiro, elaborados e promulgados a partir do final dos anos de 1980, incorporam aspectos oriundos das discussões e debates dos movimentos dos educadores e da produção acadêmica referente ao professor profissional. Exemplo disso está na Constituição de 1988, que reconhece em seu texto o docente como profissional, porém, de “ensino”.

A LDB nº. 9.394/1996, do mesmo modo, legitima algumas idéias de profissionalidade reivindicada ao longo dos anos pelos diferentes movimentos dos educadores. Substitui a expressão *profissional do ensino*, que remete a uma visão conteudística, pela expressão *profissional da educação*, que enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa (WEBER, 2003) e reconhece a necessidade do aperfeiçoamento profissional continuado, da valorização salarial, do período reservado a estudos incluídos na carga horária do professor e melhoria das condições adequadas de trabalho, além da formação

de professores para atuar na educação básica em nível superior.

Todavia, essa mesma Lei, em seu artigo 61, inciso I, ao prever o aproveitamento de “outras atividades”, propicia que experiências vividas em outras áreas, desvinculadas do campo educacional, possam ser aproveitadas na formação de professores. Isto vem resultar numa brecha na lei, que serve como pretexto legal para a criação de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, com o objetivo de certificar profissionais de outras áreas para atuarem no Magistério. Sendo assim, médicos, advogados, engenheiros, jornalistas etc., poderão, através de uma formação aligeirada, obter a certificação para atuar no magistério, na educação básica de 5ª. a 8ª. séries ou no ensino médio.

Para Linhares e Silva (2003), medidas como essa contribuem para a banalização da formação de professores, ao fragilizar o difícil processo de construção da identidade profissional do Magistério. Isto concorre, também, para o enfraquecimento na construção da identidade da educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, com a profissionalidade de seus professores, posto que a maioria desses profissionais exerce sua função de professor como um “bico” e, geralmente, atua em escolas noturnas, em classes de pessoas jovens e adultas.

As contradições e os conflitos entre o que propõe o discurso oficial e o que almeja o movimento de educadores também estão expressos no Decreto nº. 3.276 de 6/12/1999, que tentou desvincular a formação de professores do âmbito universitário, ao propor como *locus* da formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, em nível superior, o Curso Normal Superior, oferecido nos Institutos Superiores de Educação. Mesmo alterado, por pressão, pelo Decreto nº. 3.554 de 7/8/2000, ainda assim, coloca a universidade brasileira numa situação de desresponsabilização pela formação de professores (SCHEIBE, 2002), ao substituir apenas o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*.

Analisando o conjunto de leis que normatiza a profissionalidade docente pós-1990, no Brasil, observo que, apesar da universalidade do direito ao ensino fundamental já ser legalmente consagrada em nosso País, a legislação, ainda, não dispõe de uma política de valorização e profissionalidade do professor/professora da educação de pessoas jovens e adultas (EJA); esses não são abordados de forma direta, nem mesmo nas leis que regulamentam a formação de professores.

A Resolução do CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apenas menciona que o projeto pedagógico dos cursos de formação docente deve considerar conhecimentos sobre jovens e

adultos. A respeito dessas Diretrizes, há a crítica realizada pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001), quando afirma que a política educacional brasileira reproduz modelos de reformas curriculares implantados em outros países, em especial, o modelo técnico profissional centrado em abordagens por competências.

Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, em seu artigo 4, define que o Curso de Licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, subentende-se que a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental abrange os professores da educação de pessoas jovens e adultas, quando no artigo 6, inciso I, alínea “e”, incluem no núcleo de estudos básicos, conhecimentos de processos de desenvolvimento de jovens e adultos e, no inciso IV, o estágio curricular na educação de jovens e adultos, como uma das possibilidades a ser oferecida.

A profissionalidade docente dos professores da educação básica, vista sob a ótica dos organismos internacionais, que têm orientado as reformas educacionais na maioria dos países da América Latina, entre esses o Brasil, materializa-se na formação do professor. Sobre esse tema Hypólito se refere:

como sinônimo de ‘professores bem preparados’ para aplicar pacotes pedagógicos, controlar tecnologias e seguir adequadamente o currículo e o livro didático, tudo ‘cientificamente’ definido por técnicas e supervisores altamente qualificados. (HYPÓLITO, 1999, p.98)

Em oposição a essa visão e reconhecendo a formação específica do professor como um dos aspectos importantes da dimensão profissional, a ANFOPE (2001) reafirma os pilares fundamentais para a formação dos profissionais da educação, são eles: formação teórica de qualidade, unidade entre teoria e prática, gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre os professores, além de incorporar a concepção de formação continuada.

Quando se trata da profissionalidade de professores da EJA, regulamentada pelo Decreto nº. 5.840/2006, há que se considerar uma dupla complexidade. Por um lado, a complexidade do tema da profissionalidade, com inúmeras vertentes epistemológicas. Por outro, a complexidade que o contexto da educação de pessoas jovens e adultas envolve: desprofissionalização, improvisação, falta de reconhecimento do estatuto próprio da educação de jovens e adultos. Igualmente, resalto a questão deste espaço que, por ser aberto à

diversidade de atores e intervenções, constitui-se como um local de inovações didáticas e de teorias pedagógicas que se desenvolvem, na maioria das vezes, fora dos limites da organização escolar. (ARROYO, 2005)

Os desafios, aos quais os professores e professoras da EJA estão submetidos cotidianamente, não são passíveis de serem captados, nem respondidos por um conjunto de requisitos que definem o profissional. Imbernón (2005) revela que as situações problemáticas surgidas no cenário profissional não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação.

3.3 ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE PROFISSIONALISMO DOCENTE: O FUNCIONALISMO EM QUESTÃO

O profissionalismo docente se assemelha ao conceito clássico de profissão e modelo profissional desenvolvido por Carr-Saunders e Wilson, em sua obra *The professions*, na qual os autores fazem uma apologia do “profissional”, ao afirmarem que as profissões constituem “*um progresso da expertise (sic) a serviço da democracia*” (CARR-SAUNDERS e WILSON, 1933 *apud* DUBAR, 2005, p.171). Esta perspectiva transforma os problemas e conflitos do campo pedagógico em assuntos de especialistas, que só podem ser abordados pelo conhecimento do *expert*, buscado em outra instância – na formação. Para Contreras (2002), esse é um entendimento que, além de despolitizar tais problemas e conflitos, oculta as opções ideológicas que sustentam as decisões profissionais e excluem os alunos e pais da participação, limitando-os a um papel passivo de meros receptores das determinações profissionais.

A teoria funcionalista, desenvolvida pela Sociologia das Profissões, tem sido uma das perspectivas que, inicialmente, segundo Cabrera e Jaén (1991), contribuiu para uma análise sociológica do professorado. Talcott Parsons (*apud* DUBAR, 2005), um de seus representantes, baseando-se na relação terapêutica entre médico-paciente esboça um modelo para a relação profissional com características particulares, que a diferencia das demais atividades desenvolvidas na sociedade. Para esse autor, a relação entre um “profissional” e um cliente está alicerçada em três dimensões: saber reconhecido teórica e empiricamente; competência técnica especializada, cerceadora da autoridade profissional unicamente na área legítima de sua atividade e, por último, de interesse imparcial dosado através da neutralidade afetiva e empatia.

Essa visão parsoniana foi modificada em debates posteriores, a exemplo das investigações de Maurice (1972 *apud* Dubar, 2005) referentes às características da profissão. Nesse estudo, o autor afirma só existir consonância em relação a um critério instituído para as profissões: a especialização do saber. Aparece, em seguida, a formação intelectual e o ideal de serviço.

Já Chapoulie (1973 *apud* Dubar, 2005), ao contrário, defende a existência de um “tipo ideal profissional”, baseado em dois aspectos essenciais: na competência técnica e cientificamente fundamentada e na aceitação de um código de ética que regule o exercício da atividade profissional. A esses, acrescenta outras propriedades: formação profissional longa em estabelecimentos especializados; controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto de colegas considerados os únicos competentes; controle reconhecido legalmente; comunidade real dos membros que compartilham identidades e interesses específicos e pertencimento pelos rendimentos às parcelas superiores das camadas médias.

Comparando Maurice e Chapoulie, Dubar (2005) afirma que o termo “profissão” ganha extensões diferentes diante da concepção desses autores. Para Maurice essa expressão é compreendida como saber formalizado e ideal de serviço e inclui um amplo conjunto de grupos profissionais, reconhecidos por sua competência (saber legitimado), enquanto o tipo ideal de profissional para Chapoulie restringe a atividade profissional a categorias intelectuais que fizeram cursos superiores e que estão organizadas para manter e consolidar seu monopólio sobre um público. Enquanto a primeira inclui todos os especialistas altamente qualificados e assalariados aos quais se reconhece um saber legítimo, a segunda exclui todos os demais membros que, apesar de possuírem saber científico, não se encontram organizados, considerando-os como “semiprofissões”, “quase profissões” ou “pseudo-profissões”, ou ainda, em processo de profissionalização.

Sobre o enfoque funcionalista, diversos autores como Contreras (2002), Veiga (2005), Enguita (2004) e Cabrera e Jaén (1991) convergem para o pensamento de que este é um modelo insuficiente para ser aplicado à profissão docente, sobretudo, pelo seu caráter aistórico. Para esses autores, não é possível a definição do profissional docente tomando-se apenas como referência o conjunto de características selecionadas *a priori*. O trabalho docente, a partir desses requisitos, seria reduzido a uma atividade “semiprofissional” ou em processo de profissionalização, já que lhe falta autonomia com relação ao Estado, que fixa sua prática, conhecimento próprio especializado e código profissional. Aos professores restar-lhes-iam a aquisição de técnicas produzidas pelos especialistas nos campos oficiais e nos cursos de formação docente, estes seriam meros consumidores de disciplinas acadêmicas;

posteriormente, aplicadores de recursos, técnicas pedagógicas, planejamento e decisões tomadas pelos especialistas dos órgãos que regulamentam o sistema de ensino.

Popkewtiz (1990 *apud* Imbernón, 2005) lembra que o vocábulo “profissão” possui significados diferentes, segundo cada país, e que seu uso não supõe uma definição fixa de uma idéia universal. Dessa forma, a idéia de profissão relacionada à docência não pode se restringir a uma lista de requisitos que servem para definir qualquer outra ocupação, conferindo-lhes o *status* de profissão.

Ao invés da busca por um profissionalismo que lhes oportunize conhecimento exclusivo e especializado e autonomia profissional que possa torná-los independentes das intromissões do Estado e da comunidade, o *status* de profissional, como afirma Contreras (2002), deve possibilitar ao docente o desenvolvimento de uma capacidade para enfrentar novas situações e aspectos educativos que não podem ser descritos em normas. Isto porque as habilidades básicas técnico-instrumentais não são suficientes para responder às novas demandas e singularidades do campo pedagógico, bem como a responsabilidade para tomar decisões frente à necessidade de adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta, além do compromisso com a comunidade e a sensibilidade para compreender situações delicadas e de integridade pessoal.

Nessa perspectiva, ao discutir a profissionalização docente, Contreras (2002) prefere utilizar o termo profissionalidade ao invés de “profissionalismo”, porque este último diferencia-se, expressivamente, das preocupações inerentes ao ato educativo, por apresentar uma descrição ideologicamente presunçosa dos privilégios sociais e trabalhistas. Isso não significa afirmar que todos os autores que usem o termo profissionalismo o façam como forma de introduzir um sistema de racionalização técnica no ensino, de defender interesses corporativistas e como identificação das profissões liberais clássicas.

Concordo com a definição de Contreras e constato o desafio e a necessidade de se buscar, a partir da vasta literatura existente na área de formação docente, novas leituras a fim de refletir sobre a especificidade da formação dos professores e professoras da educação de pessoas jovens e adultas.

3.4 PROFISSIONALIDADE: UMA NOVA TENDÊNCIA NO CAMPO DOCENTE

O conceito de profissionalidade diferencia-se da acepção de profissionalismo, originário de diferentes enfoques da sociologia das profissões, essencialmente, por compreender que as competências requeridas para os sujeitos são construídas pelos próprios

sujeitos na articulação entre conhecimentos tácitos e científicos, as experiências de vida e laborais, e o desenvolvimento do “Eu” competente. Sujeito autônomo, com capacidade cognitiva, lingüística e moral de se inter-relacionar com os demais e de defender os seus posicionamentos de forma ética, resistindo “à coerção da sociedade e dos mais fortes, opondo-se à heteronomia oposta pelo social” (FREITAG, 1991, p.93 *apud* MARKERT, [s/a], p.14).

Nesse sentido, autores como Therrien e Loiola (2001) apontam para o conceito de competências desenvolvido por Perrenoud (2000). Para este autor, competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição se apóia em quatro aspectos:

1) as competências não são elas mesmas saberes, atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; 2) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; 3) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à cada situação; 4) as competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p.15)

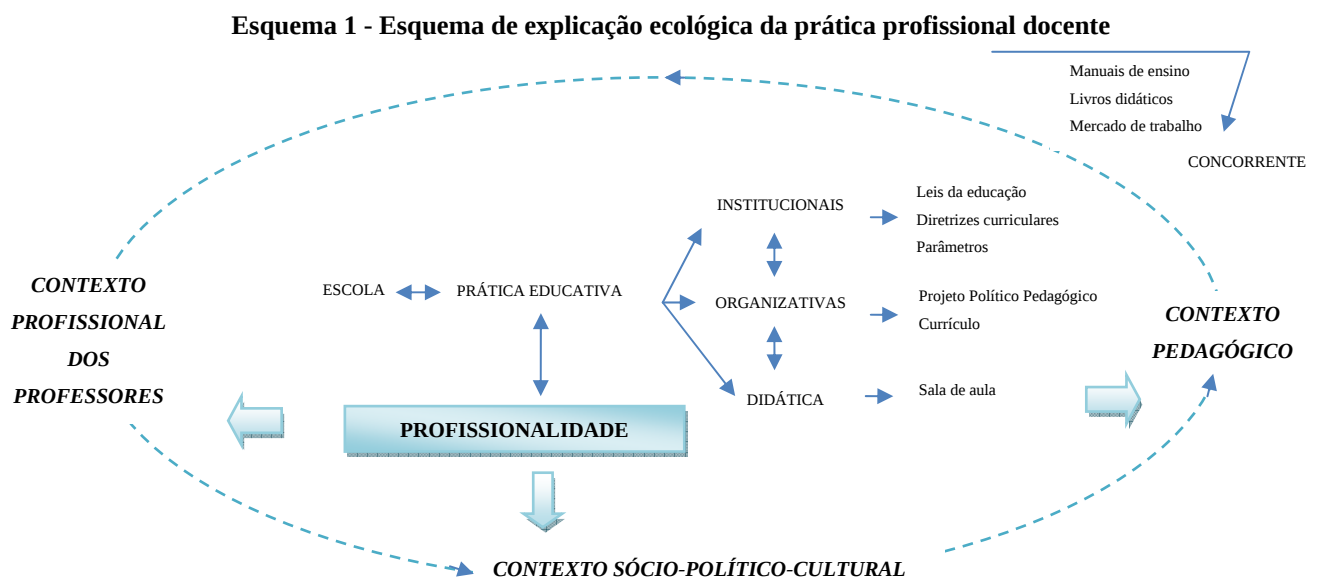
Debatendo esse conceito, Kuenzer (2002), chama a atenção para a necessidade de se compreender que ao mobilizar saberes estão em jogo não apenas saberes que se relacionam e se complementam, mas também aqueles que não são equivalentes, mas necessários. Logo, uma discussão sobre o domínio cognitivo deve articular saberes teóricos a saberes práticos, além de não se esquecer de que a simples existência desses saberes não é suficiente para desencadear ações competentes – a capacidade para mobilizar e transferir saberes práticos e teóricos depende, também, do domínio afetivo. Não basta aos professores a capacidade de articular teoria e prática; é preciso ter comprometimento com o coletivo, responsabilidade, estabilidade emocional para agir na incerteza, urgência diante de um imprevisto etc., o que requer uma articulação entre o domínio cognitivo e o afetivo.

Nesse sentido, a formação deixa de ser o *lócus* exclusivo do saber profissional, o único capaz de proporcionar o conhecimento. Isso porque a competência profissional não se refere ao domínio de um conhecimento, exclusivamente, teórico, nem a formação de professor é o espaço do desenvolvimento de tais competências.

Daí autores da área de formação de professores, como Lüdke e Boing (2004), Sacristán (1999) e Contreras (2002), afirmarem ser a escola o *lócus* do desenvolvimento profissional, por ser “praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou

onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional” (BOING, 2002 *apud* LÜDKE e BOING, 2004, p.1.174), sendo a prática educativa o princípio fundante da profissionalidade docente.

Sob esse prisma, Sacristán (1999), ao esclarecer sobre o quadro que compõe a “explicação ecológica da prática profissional” e o conceito de “práticas aninhadas”, sinaliza que a prática não deve ser entendida num sentido restrito da sala de aula, mas em sua diversidade e em seus variados contextos. Para elucidar esse complexo panorama, o autor revela os três contextos que compõem a “explicação ecológica da prática profissional”, a saber: o contexto pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sócio-político-cultural,¹⁵ conforme o esquema abaixo.



Fonte: elaboração própria.

O primeiro contexto definido como pedagógico se refere às práticas cotidianas de sala de aula, responsável pela definição das ações imediatas do trabalho docente. O segundo contexto denominado profissional dos professores exprime um modelo de comportamento profissional e produz um saber que legitima as práticas docentes. Já o terceiro, que é o contexto sócio-político-cultural, é responsável por propor valores e conteúdos considerados essenciais à prática profissional.

¹⁵ O termo político foi aqui acrescentado à denominação dada por Sacristán (1999), por crer que não há vida social que não seja política. A própria ação do homem em se tornar *presença no mundo*, como afirma Freire (1997; 2001), tem um caráter político, à medida que essa se expressa na luta pelo poder de decisão, de escolha, de autonomia. O homem se torna *presença no mundo* ao tomar consciência de sua inconclusão e se inserir num movimento constante de busca do ser mais, ou seja, ao criar sua existência humana, afirma Freire (1997; 2001), o que não deixa de ser a constituição do “EU competente”.

Segundo refere o autor, é desse quadro que emergem as condicionantes da prática educativa que tanto podem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente como para a desprofissionalização do professor, já que é na relação com esse contexto, “interpretando o que deve ser o ensino e suas finalidades” que o professor constrói o conjunto de habilidades, valores, atitudes e saberes, ou como afirmam Libâneo (2006) e Contreras (2002), a competência profissional necessária para se levar adiante o processo ensino aprendizagem nas escolas.

É nessa perspectiva que Sacristán (1999) defende a necessidade de se ampliar o olhar para além do contexto pedagógico, mesmo reconhecendo que este deva estar ligado diretamente ao trabalho de sala de aula, ao professor. O autor realça o caráter contextualizado da ação docente, e destaca na prática do professor, a manifestação de um processo dinâmico de interação entre sua cultura subjetiva e a cultura externa. A reflexão igualmente é apontada por Sacristán como um processo que orienta as ações.

Ação genuinamente humana, aquela que merece esse nome, é sempre reflexiva, ou seja, possui efeitos duradouros na pessoa que a realiza, e não somente no meio que se desenvolve. Somos feitos por aquilo que fazemos, pelo modo como agimos, então, um efeito desse reflexo da ação (reflexão é o processo ou o resultado de refletir e de reflexionar) é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras. (SACRISTÁN, 1999, p. 99)

O conteúdo da profissionalidade e da competência profissional não podem se limitar à mera prática sem reflexão, sob condição de se mobilizar um conhecimento muito restrito, pois como afirma Kuenzer “a realidade não se deixa revelar através da observação imediata”:

É preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2002, p. 8)

Portanto, há necessidade de se ampliar o olhar para além do domínio metodológico e do espaço escolar. A educação se refere a ações muito diversas e essas, por sua vez, influenciam no desenvolvimento da prática educativa. O ensino, enquanto prática social, concretiza-se na interação entre professores e alunos, sujeitos da cultura e do contexto social do qual fazem parte.

Nessa abordagem, cuja essência se torna dinâmica, ecológica e desenvolvimentista, retomo Sacristán (1999), quando discute a prática educativa – nomeadamente o conceito de “práticas aninhadas” – a serem entendidas como a sistematização de diversos contextos num processo mútuo, em que essa prática aparece subdividida em três modelos. O primeiro modelo, anterior aos sistemas formais de ensino, refere-se à prática como um espaço cultural partilhado, não exclusivo de uma classe profissional, ainda que se conceda certa legitimidade técnica à ação docente. O segundo modelo é a prática institucionalizada, esta se desenvolve no ambiente cultural e se subdivide em três: *práticas institucionais*, relativas à estrutura e ao funcionamento escolar; *práticas organizativas* relacionadas ao funcionamento e organização da escola e *práticas didáticas* que se traduzem como a concepção mais imediata da prática, entretanto relacionadas às outras práticas. O último modelo, mas não menos importante, a *prática concorrente* se encontra fora do contexto escolar, constituído pelos materiais didáticos, manuais de ensino, mecanismos de supervisão de professores etc. Esses exercem grande influência sobre a atividade dos professores, muitas vezes, tornando-os “consumidores de práticas pré-esboçadas fora do teatro imediato da ação escolar”. (SACRISTÁN, 1999, p.74)

Diante desse contexto, concluo que o cumprimento da função da educação escolarizada, que prevê um compromisso com o coletivo, requer do profissional docente competência profissional, não apenas para mobilizar saberes, mas, sobretudo, por abranger compromisso ético, autonomia que, como afirma Contreras (2002, p.225), “permite aos professores a análise crítica de sua prática, o aprofundamento de suas pretensões educativas e a expressão argumentada de suas conquistas e preocupações”. Contudo, os saberes adquiridos pela experiência e os esquemas práticos, desenvolvidos na condução das ações, são importantes, mas não suficientes para o desenvolvimento dessa competência.

A formação de professores articulada com a prática docente, porém, nunca a esta reduzida, entendida como “espaço de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produto, e como espaço de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos” (KUENZER, 2002, p.10), é componente essencial ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Espaço, por excelência, da produção teórica, do trabalho intelectual, do desenvolvimento das competências cognitivas superiores, que são de fundamental importância para o desenvolvimento de competências profissionais, mas que, por si só, também, são insuficientes.

4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROEJA: IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

(DI PIERRO, 2005, p.1.119)

A educação de pessoas jovens e adultas se define no cenário da política educacional brasileira numa concepção compensatória, de recuperação de tempo perdido, com ações e programas focados na alfabetização, como asseveram os autores Arroyo (2005), Di Pierro (2005) e Paiva (2006a). Contrariamente a essa visão, Paulo Freire, desde a década de 1960, já desenvolvia uma proposta metodológica para a alfabetização de adultos assentada nos princípios da educação popular, com uma visão humana, democrática e política.

Sob a compreensão da EJA como o direito de aprender ao longo da vida e a conquista legal do direito à educação se intensificava o embate acerca da focalização das propostas da EJA na alfabetização. Os movimentos sociais, os educadores progressistas e, mais recentemente, os fóruns de EJA têm reivindicado uma política pública perene para a área, na qual esse direito seja traduzido em ampliação do acesso, na permanência e aprendizagem.

Nesse contexto, o governo brasileiro cria o PROEJA, com o objetivo de ampliar o oferecimento da EJA, garantindo a essa demanda de pessoas jovens e adultas uma educação profissional de nível técnico. O Programa se caracteriza como um novo campo do saber à medida que propõe a integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

4.1 LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, ainda hoje, passa por uma contradição entre o direito proclamado nos termos da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, os preceitos legais conquistados e garantidos na Constituição de 1988 e as políticas públicas destinadas para esta modalidade de educação. No que se refere à legislação brasileira, tanto a Constituição Federal quanto a LDB nº. 9.394/1996 asseguram o direito de todos à educação, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram condições de cursá-lo na “idade própria” [sic]¹⁶.

Entretanto, as políticas públicas para essa modalidade de educação ainda respondem secundariamente às necessidades e às expectativas desse público que, em sua maioria, como afirma Arroyo (2001), é composto pelos sujeitos marginalizados e excluídos dos espaços e bens da cidade, trabalhadores rurais e domésticas. Jovens com um histórico de insucessos na escola regular ou dela evadidos, mas também adultos que se encontram exercendo a função de subemprego¹⁷ ou estão atuando no mercado informal, ou ainda desempregados e idosos.

Essa contradição, de acordo com Paiva (2006a), torna-se mais evidente ao se contrastar os percursos assumidos pelo Brasil, como signatário de acordos internacionais. Na Conferência de Educação de Adultos (V Confintea), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, ocasião em que se firmou a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*, o Brasil assinou o documento reconhecendo, dentre outros aspectos: o direito à educação; o direito de aprender ao longo de toda vida; o número de jovens existentes na modalidade da educação de adultos e a necessidade da afirmação do papel social das mulheres.

Esses reconhecimentos, conforme assevera Arroyo (2001), têm implicado numa ressignificação de concepções e propostas da EJA, que incluem não apenas a diversidade de faixa etária a ser atendida nessa modalidade, mas, sobretudo, incorpora uma concepção alargada de educação compreendida como direito humano.

Soares (2002), referindo-se à compreensão da educação como direito, ressalta que, no âmbito da legislação brasileira, a Constituição de 1988 representa um avanço, na medida em que, em seu artigo 208, parágrafo 1º, o ensino fundamental é consagrado como direito

¹⁶ O mesmo termo constante no texto da Constituição e da LDB foi utilizado, mesmo que discordando que exista uma idade apropriada para se aprender.

¹⁷ Considerando que essas pessoas exercem funções sem carteira assinada e não dispõem das garantias dos direitos trabalhistas.

público subjetivo, fazendo a inflexão da política compensatória para a visão de educação como direito fundamental de todo ser humano. Para Arroyo (2001), a LDB nº. 9.394/1996, também traz essa marca da concepção de educação fundamentada nas experiências de educação popular, ao se referir à educação de jovens e adultos. Esta, afirma o autor, difere-se das demais modalidades de educação quando usa o conceito de “educação” ao invés de “ensino” e nomeia seus aprendizes – jovens e adultos.

Todavia, Soares (2002), ao analisar a LDB nº. 9.394/1996, aponta no seu artigo 38 um retrocesso, no qual rebate, afirmando que existe uma visão compensatória de educação quando nesse artigo, a Lei se refere à EJA, fundamentalmente, como “cursos e exames supletivos”. Nela predomina a perspectiva dominante de que a educação de jovens e adultos é aquela que se volta para a recuperação do tempo perdido.

São aberturas da Lei, como esta, que dão sustentabilidade às propostas e aos programas de aceleração, às Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), ao Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Com isso, tal como afirma Ribeiro (1999), a concretização do princípio da flexibilidade ocorre na forma da individualização do ensino, proposta e organizada no âmbito do Estado e municípios, ao invés da elaboração de uma política pública perene, que proponha uma nova organização curricular e de horários; uma diversificação dos espaços e dos meios de ensino, considerando os jovens, adultos e idosos como sujeitos de direitos e aprendizagem.

Os egressos de programas como esses, concludentes do ensino fundamental e médio, em sua maioria, permanecem “invisibilizados socialmente, frente ao sistema escolar e seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal” (BRASIL, 2007, p.18), constituindo-se como:

[...] um exército de reserva que contribui para exercer uma constante pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e funcionar como armazém humano para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão-de-obra. (BRASIL, 2007, p.24)

Dessa forma, essas propostas estão assentadas em uma lógica ligada à preocupação de melhoria dos indicadores de escolarização da população, o que reduz o debate sobre a educação de pessoas jovens e adultas a exames e ao aligeiramento de cursos. Por isso, é necessário, como adverte Di Pierro (2005) e Brandão (1984), estar atento para as mudanças conceituais e de nomes que vêm ocorrendo ao longo da história da EJA:

Neste emaranhando estão escondidas idéias iguais com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e, sobretudo, há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos. (BRANDÃO, 1984, p.15)

Assim, discutir e propor uma educação para pessoas jovens e adultas fundamentados numa concepção de educação alargada, que compreende o homem – jovem e adulto – como “ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural e cognitivo, ético, estético, e de memória” (ARROYO, 2001, p.3), implica na compreensão do sentido do termo educação permanente, denominada também de educação ao longo da vida ou educação continuada.

4.1.1 O direito de aprender ao longo da vida como concepção da educação de jovens e adultos

Em estudo sobre a noção de educação permanente na educação de pessoas jovens e adultas, Parenti (s/d) identifica três idéias básicas que se apresentam nessa concepção. A primeira se refere à necessidade de uma aquisição e readaptação contínua dos conhecimentos demandados pela transformação das sociedades contemporâneas. Essa idéia remete ao processo de transformação social, cultural, científico e tecnológico, os quais têm complexificado o trabalho e requerido da escola um novo perfil de trabalhador, com novas habilidades cognitivas e competências pessoais e sociais (LIBÂNEO, 2005).

Trata-se de uma forma de preparação do trabalhador diferente daquela velha técnica de disciplinar – a força de trabalho, como a existente na estrutura anterior – mas, uma formação que possibilite as pessoas utilizarem das inúmeras linguagens: oral, escrita e da informática, para transformarem as informações acessadas por meios das diversas tecnologias em conhecimento e saberes. Como assinala Arroyo (2001), esta seria uma formação, que não estivesse vinculada somente à capacitação para o desempenho de uma função, mas, essencialmente, a uma nova condição humana, desenvolvendo sujeitos capazes de se envolver e participar das novas práticas sociais, políticas e culturais.

A segunda está relacionada à diversidade das características e necessidades do público adulto. Nesse caso, as alterações ocorridas no pensamento pedagógico, a exemplo dos estudos da área da psicologia que contribuíram significativamente para a superação da concepção de que existe uma idade apropriada para se aprender – “as pessoas mantêm um

bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada” (PALÁCIOS, 1995 *apud* OLIVEIRA, 1999). Sob esse enfoque, já não faz mais sentido o velho ditado popular que diz: “papagaio velho não aprende a falar”.

Aliada a esse fator, existe a elevação da expectativa de vida da população, o qual justifica a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Essa elevação, como assinala Di Pierro (2005), acrescida das rápidas mudanças de valores culturais, tem aprofundado a distância entre as gerações, sendo a educação um dos meios para reduzi-la. A aprendizagem como uma atualização dos saberes é necessária, não apenas para o exercício de uma profissão, já que não subsiste a suposta correspondência entre infância e juventude com o processo de escolarização e ingresso na produção, mas para que as pessoas, como afirma Alarcão (2005), possam desenvolver o espírito crítico, a capacidade de questionar e de organizar o pensamento e a ação diante das informações recebidas ou procuradas, a fim de que não sejam manipuladas e info-excluídas¹⁸.

Finalmente, a terceira idéia trata da diversidade das instituições que devem oferecer a EJA, as quais não se restringem mais às instituições escolares. Esse ponto se refere à necessidade dos conhecimentos adquiridos em um contexto não formal serem reconhecidos formalmente. Sem dúvida, as pessoas aprendem em tempos e espaços diversos, na experiência de vida, de trabalho – as pessoas constroem um conhecimento válido, mas a relevância desses conhecimentos não ofusca o papel e a função da educação escolar, como observa Ribeiro:

A oportunidade de deslocar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade. (RIBEIRO, 1999, p.194)

Nessa linha de raciocínio, Young (2007) afirma que, nos dias atuais, temos motivos mais específicos para nos perguntar: “para que servem as escolas?” Para o autor, a escola tem o propósito específico de promover a aquisição de conhecimento que oportunize aos sujeitos explicações confiáveis ou novas formas de se pensar o mundo. Essa aquisição de conhecimento não pode ocorrer de forma mecânica, passiva, em que os educandos são pacientes, ouvintes e o professor narrador de um conhecimento que apenas busca adaptar os sujeitos a uma realidade de dominação (FREIRE, 1997; 2007). A educação, sob a ótica freireana, deve ser um ato de conhecimento, um processo de busca, de criação, na qual os

¹⁸ De acordo com Alarcão (2005), são os cidadãos comuns que dificilmente conseguem lidar com o manancial de informações que inundam e que se entrecruzam com novas idéias, problemas, novas oportunidades, desafios e avanços existentes na sociedade contemporânea.

alunos sejam desafiados a perceber o significado profundo das coisas, dos fatos, do mundo.

O desafio, portanto, é como abordar pedagogicamente esses conhecimentos elaborados em contextos existenciais de forma a facultar o aluno, jovem e adulto a avançar em sua capacidade crítica, criativa e autônoma, e não meramente certificar competências como se o estivesse capacitando para tarefas específicas (RIBEIRO, 1999). É desenvolver uma educação escolarizada, como afirmam Freire (1997; 2007) e Young (2007), capaz de proporcionar às pessoas jovens e adultas um conhecimento que, ao menos intelectualmente, ofereça-lhes o experimento de caminharem para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Dessa forma, a noção de educação ao longo da vida, como afirma Brandão (1984) – apesar de parecer indicar um mesmo horizonte – pode ganhar significados e objetivos diferentes, a depender da posição teórica e ideológica em que estiverem embasadas as propostas de EJA. Tais posições podem estar ligadas tanto a uma concepção de educação popular, de “tradição humanística e as noções de democracia e justiça social” (PARENTI, [s/d], p.8), como a uma orientação da política neoliberal, relacionada aos aspectos, meramente, econômicos.

4.2 PROEJA: ASPECTOS LEGAIS, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Governo Federal, através do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. É resultado do protagonismo que a sociedade civil tem assumido no cenário da busca pela universalização da educação básica, qualificação profissional e concretização do direito de aprender ao longo de toda a vida.

Tem como objetivo a consolidação, como política pública, de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a fim de garantir a melhoria das condições de participação social, política, cultural e do mundo do trabalho das pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, pretende garantir o acesso à educação básica, via modalidade da EJA, para a grande demanda de pessoas jovens e adultas que ficaram à margem da educação escolarizada por fatores diversos: ausência de políticas de Estado no campo da EJA, falta de investimentos para a melhoria qualitativa da educação, insuficiência do sistema de ensino em atender às classes populares.

Dessa forma, o projeto amplia a concepção de educação de jovens e adultos para além do sentido de oferecer alfabetização, escolarização, ensino fundamental e médio, incluindo a profissionalidade e a formação continuada de professores, sujeitos também em processos de aprendizagem.

Legalmente a gênese do PROEJA está relacionada com a aprovação do Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual revogou o Decreto nº. 2.208/1997¹⁹. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), tal dispositivo restabeleceu as condições jurídicas, políticas e institucionais que desejava assegurar desde as discussões da LDB nº. 9.394/1996 – garantiu a formação integral e o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio de um curso técnico de nível médio, e não apenas o interesse de mercado, tal como predominava no Decreto anterior, ao determinar a separação do ensino médio da educação profissional de nível técnico.

Nesse contexto, o Ministério da Educação estabeleceu, através da Portaria nº. 2.080, de 13 de junho de 2005, as diretrizes para a oferta de educação profissional, de forma integrada, aos cursos de ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, nas instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica. Segundo Moura (2006), a publicação dessa Portaria se constituiu num equívoco do MEC, uma vez que fere o Decreto nº. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFET, não somente por esse ser de maior hierarquia, mas também por desconsiderar que essas Instituições detêm “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. (DECRETO nº. 5.224/04 *apud* MOURA, 2006, p.64)

A promulgação do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, que dá legitimidade à criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, no entendimento de Moura (2006, p.64), é uma “tentativa de resolver o problema da hierarquia das normas, mas o objetivo não foi alcançado, pois o Decreto nº. 5.224/2004 permanece em pleno vigor”.

Essa percepção de que o Programa foi uma imposição do MEC aos CEFET é também compartilhada pelos professores que atuam no programa do CEFET-BA ao afirmarem:

¹⁹ Decreto nº. 2.208/97 – regulamentava a educação profissional e sua relação com o ensino médio, proibindo, conforme assevera Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a pretendida educação integrada e regulamentando formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades de mercado.

Quem pensou esse curso, logicamente o MEC, deveria ter visitado as escolas ou ter feito uma reunião com os diretores de escolas, juntamente com as diretorias de ensino e alguns pedagogos para passar qual a idéia, porque se você criou você sabe qual a idéia, mas a coisa chegou solta para a gente, chegou de pára-quebras... (ISAQUE)

Esse Programa veio como uma imposição para nós. A partir da promulgação da Portaria do MEC e do Decreto que cria o PROEJA, o CEFET – BA tinha que criar um curso para jovens e adultos; como este Colegiado era o único que ainda não oferecia nenhum curso subsequente, fomos os escolhidos para oferecer o curso do PROEJA. (MISAEL)²⁰

Eu não diria uma imposição, mas uma “solicitação” do MEC, dizendo que a escola deveria oferecer cursos na modalidade de EJA. (EMANUEL)

Eu acho que quando vem uma proposta dessas, você tem que situar no contexto maior em nível de Estado ou do município onde está situado para ver de que forma você pode inserir a proposta do Governo Federal. Talvez, são propostas que até então não se adequa à estrutura da Instituição; aí você vai precisar de quê? Não é somente ter um quadro de professores, é ter um quadro de professores com pessoas qualificadas para atender a esses objetivos. (ADONIAS)

Diante dessas questões, percebi a falta de autonomia da Instituição e dos docentes frente às Leis, Decretos e Resoluções que regulamentam a educação no País. Na maioria das vezes, nem a Instituição, muito menos os docentes são consultados quanto à necessidade e à possibilidade de oferta de uma determinada modalidade de educação. Fatos como esses contribuem, segundo Hypolito (1999), para a desprofissionalização docente, uma vez que as decisões sobre as finalidades da educação, os aspectos “técnicos” do ensino e o projeto-político ficam distantes do local de onde são ou devem ser desenvolvidos.

Para Moura (2006), foram críticas como essas, provenientes do meio acadêmico, sobretudo de Instituições da Rede que já desenvolviam experiências com a educação de jovens e adultos, aliadas à insuficiência de docentes em alguns CEFET e à inexistência de profissionais formados para atuar nessa oferta, que impulsionaram mudanças no PROEJA em favor da construção de uma base sólida para sua fundamentação.

Assim, em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto nº. 5.840, que ampliou a área de abrangência do Programa, com a inclusão do ensino fundamental e a origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”). Destarte, passou a denominar Programa

²⁰ Este relato faz parte dos registros das conversas informais ocorridas durante a minha imersão na Escola. O professor faz parte do quadro efetivo da Instituição, mas não leciona no PROEJA, nem é participante do grupo de professores entrevistados.

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

Ao ampliar as instituições que podem ser proponentes do Programa, o Decreto evidencia a terceira idéia básica que se apresenta na concepção de educação permanente – a diversidade das instituições que devem oferecer a EJA. Entretanto, saliento que na realidade do nosso País, a modalidade de educação de jovens e adultos se destina a um público que não concluiu a educação básica, o que torna esse processo de aprendizagem, na interpretação de autores como Malglaive (1995), uma formação inicial, necessariamente, realizada na escola.

O Documento Base (BRASIL, 2007), ao justificar a escolha da rede federal para o oferecimento do Programa, faz uma crítica à educação profissional oferecida em escola patronal, pelo seu caráter, meramente, instrumental, voltado para um posto de trabalho. Contudo, este documento é uma conquista da categoria docente que criticou as imposições dos diversos decretos, sendo, portanto, elaborado, posteriormente a sua publicação, a partir da constituição do Grupo de Trabalho, criado através da Portaria nº. 208, em 1º de dezembro de 2006.

Neste Documento Base (BRASIL, 2007), o PROEJA é descrito, conforme nomeia Frigotto (2005 *apud* BRASIL, 2007, p.32), como uma política de inserção e integração. Inserção, porque as ações imediatas não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, nesse caso pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas. E, de integração por esse Programa apontar para a perspectiva de se transformar para médio e longo prazo como política pública de Estado, garantindo o direito à educação básica numa perspectiva politécnica ou tecnológica, com qualidade, e de forma universalizada na faixa etária denominada “regular”, a todas as gerações vindouras.

A concepção de formação está associada ao desenvolvimento pessoal e social, com vistas à integração sóciolaboral dos diversos conjuntos populacionais, isto é, uma educação, efetivamente, como um direito de todos. Para além da discussão de uma política profissional integrada ao ensino médio na modalidade da EJA, o Documento Base (BRASIL, 2007) acena para o reconhecimento da importância de se desenvolver uma política de educação continuada de cunho profissional, em nível de especializações profissionais, em programas de participação social, cultural e política e, na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida.

Para tanto, é necessário assumir a EJA como campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; formular uma proposta político-pedagógica no diálogo com as concepções

formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida. E, organizar ações de formação de professores que preceda a implantação dessa proposta, por serem estes também sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas, em processo de desenvolvimento profissional.

Desse modo, o Documento Base (BRASIL, 2007) ressalta os seis princípios que fundamentam a consolidação dessa política: 1. a inclusão; 2. a educação como direito; 3. a universalização do ensino médio; 4. o trabalho como princípio educativo; 5. a pesquisa como fundamento da formação e 6. as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

A organização dos tempos e espaços escolares fica a critério de cada instituição de ensino. Esta deve considerar o princípio de flexibilidade previsto para a modalidade da EJA na organização: do calendário escolar; nas condições de ingresso, do curso em etapas/séries/ciclos etc., desde que não fira as definições legais.

Sobre a organização do Curso de Infra-Estrutura Urbana, oferecido no âmbito do PROEJA, e o princípio da flexibilidade é importante observar algumas anotações realizadas em conversas informais com os alunos, durante as visitas ao CEFET- BA:

[...] dizem que o curso é PROEJA, mas eu acho que de PROEJA não tem nada, porque acho que o curso pra ser voltado para o PROEJA tem uma certa flexibilidade para o aluno que trabalha o dia inteiro e estuda à noite, para ele poder estudar, fazer os trabalhos e aqui a gente não tem flexibilidade nenhuma; a gente tem aula à tarde, tem a carga horária pesadíssima, a gente estuda feito uns condenados, não tem vida social, praticamente não sei nem porque dizem que é PROEJA; parece uma faculdade [...]. (MIRNA)

Minha maior dificuldade aqui é a questão da carga horária que é muito pesada, 12 matérias [...]. (MALENA)

A estrutura do curso não permite que as pessoas que trabalham possam cursar, tínhamos aulas até aos sábados. (AÍDA)

E, ainda o depoimento do professor quando se referiu ao critério de seleção para o ingresso no curso:

Eu questiono, por que fazer o vestibular? Ah! Porque o ensino é público, a escola é assim... Mas eu acho que não deve ser dessa maneira não. Acho que deve fazer uma seleção pública, mas com outros critérios, como, por exemplo, a entrevista. (ISAQUE)

Analisando esses depoimentos, percebo que a implantação do Curso de Infra-

Estrutura Urbana²¹ não rompeu com o modelo de instrução tradicional. Isto porque, como afirma Ribeiro (1999, p.197), para se promover novas formas de aprendizagem fora dos limites da organização institucional tradicional é necessária a competência pedagógica, ou seja, que se profissionalize o pessoal dedicado à área.

Parece não ter havido tempo para a discussão e debate sobre as especificidades que esse novo campo do conhecimento demanda. Este se caracteriza como um campo de atuação diferente da educação escolarizada, seja no ensino médio, na educação profissional, ofertada aos adolescentes egressos do ensino fundamental, ou na educação de jovens e adultos. Com isso, as análises têm mostrado que as experiências dos professores nessas áreas devem orientar as discussões e a construção de novos saberes, de novas práticas, a produção de conhecimentos pedagógicos, mas não prescindem de uma formação específica em EJA.

4.2.1 PROEJA: nova proposta, velhos dilemas e novos desafios

A implementação deste Programa surge num cenário cujos protagonistas discutem a introdução da politecnia, de forma universal e unitária para um público que enfrenta uma realidade socioeconômica adversa, de ter que trabalhar antes de ter 18 anos completos, para completar a renda familiar ou, muitas vezes, garantir seu próprio sustento. A forte desigualdade socioeconômica, quando não rouba o tempo de infância e de escola das crianças, institui, mais adiante, nos concluintes do ensino fundamental, um ponto de corte:

Seja porque as vagas no Ensino Médio são insuficientes, seja porque, de novo, a pobreza exige o trabalho precoce, esses jovens adiam o tempo do estudo, para o qual esperam um dia retornar — consciência e idealização de que, por ele, é possível ter uma vida melhor. (PAIVA, 2006b, p.33)

O PROEJA traz, em sua bagagem, os eixos norteadores das políticas de educação profissional que contemplem: a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que facultem a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão, a qual ajuste, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (BRASIL, 2006a)

A integração Educação Profissional – Educação Básica – Educação de Jovens e

²¹ Curso oferecido no CEFET – BA, no âmbito do PROEJA.

Adultos é ainda um grande enigma: como fazer essa integração? Compartilhando do pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre formação integrada, acredito que a integração ora proposta no PROEJA deve ocorrer através do oferecimento de uma educação básica que considere os sujeitos jovens e adultos como:

[...] parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial ou como o ensino técnico [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.84)

É imperioso se fazer a ressalva de que o PROEJA parte do reconhecimento de que as políticas e os programas de educação de pessoas jovens e adultas focados, exclusivamente, na alfabetização se constituem num equívoco. Há necessidade de se desenvolver uma atividade articulada entre trabalho e educação, de modo a superar a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e considerar as especificidades dos sujeitos alunos, suas especificidades geracionais.

Entretanto, apesar de a alfabetização ser uma etapa importante e necessária, diante do número de pessoas analfabetas no Brasil, é fato, também, que o analfabetismo não está apenas relacionado com a presença de iletrados de gerações passadas da população, mas com a ineficiência do sistema de ensino que tem contribuído para o aumento da categoria de jovens na modalidade da EJA.

Logo, é necessário se inovar pedagogicamente na concepção de educação de pessoas jovens e adultas, seja na oferta da alfabetização articulada aos sistemas de ensino, no ensino fundamental articulado com o ensino médio, ou articulando o ensino médio à educação profissional e à educação de jovens e adultos. O ensino deve proporcionar aos sujeitos alunos uma formação integral como maneira de compreender o mundo, perceber-se no mundo e nele atuar em busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

Entretanto, observei que no desenvolvimento dessa nova proposta velhos dilemas da EJA ainda permanecem. Muitos jovens e adultos continuaram abortando o sonho de que pela educação poderiam alcançar uma vida mais digna. Nas visitas realizadas ao CEFET, percebi o alto índice de evasão. De uma turma ingressa de 39 alunos, apenas 6 permaneceram. Quando questionei aos alunos o motivo de tamanha evasão, eles me responderam – *necessidade de trabalhar*. Contraditoriamente, o mesmo motivo que leva as pessoas a buscarem a escola

tardiamente, o trabalho, é o mesmo que, mais uma vez, faz com que muitos a abandonem.

A esse respeito, destaquei o depoimento de alguns alunos do PROEJA:

O curso não permite que as pessoas que trabalham possam cursar, temos aulas até aos sábados. (MILENA)

O que desmotiva a gente é a falta de tempo para estudar; o curso da gente requer muito esforço e aí a gente tem que escolher entre o curso e o trabalho. No momento eu estou escolhendo o trabalho. (JOÃO)

No que diz respeito a essa questão os professores revelam:

No primeiro semestre, tínhamos 39 alunos matriculados, 19 foram embora; dos 20 que ficaram, todos foram reprovados e desses apenas 6 foram aprovados pelo Conselho. É a turma hoje que está no V módulo. Depois foi, andou, mas eu acho que esses dados devem fazer a gente pensar numa série de coisas e, principalmente, num caminho diferente [...]. (DINÁ)

O aluno da EJA se sente excluído; ele não consegue acompanhar o processo e ele abandona. Mais da metade dos alunos que tem o perfil da EJA foram reprovados; alguns não quiseram dar prosseguimento porque se sentiram constrangidos ou acharam que não tinham capacidade. [...] Nós precisamos ter cuidado um pouco mais especial com eles, porque eles precisam de um pouco mais de tempo para você poder trabalhar. (ESTER)

De um universo de 32 ou 38 alunos, no primeiro Conselho passaram apenas 6. Se fosse fazer ao nível de critério mesmo, ficariam 2. Aí, vêm todos os questionamentos: será que os professores não estavam preparados? Será que a escola não foi suficientemente capaz para refazer essas questões? Mas! Será que esses alunos também não foram capazes de se comprometerem e de se empenharem? Quando é que é feita essa pergunta? (EMANUEL)

A evasão é justificada pela maioria dos professores devido à dificuldade de que os alunos, mesmo a maioria já tendo concluído o ensino médio, possuem em interpretar, escrever e calcular, no que tange à carência dos pré-requisitos de conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no ensino fundamental. Esse pensamento parece ser compartilhado com o Documento Base (BRASIL, 2007), ao apontar a universalização do acesso à educação, sem a garantia de permanência e de aprendizagem, a “inclusão precária”²², como um dos fatores da invisibilização social e escolar do aluno jovem e adulto.

Tal afirmação se comprova através dos seguintes depoimentos dos professores:

[...] eles têm muita dificuldade nas áreas de exatas [...], eles apresentam dificuldades em interpretar conceitos básicos [...], têm dificuldade em leitura e interpretação de textos. (ESTER)

²² Expressão utilizada no Documento Base (2007), referente a processos que incluem o sujeito em formas precárias de trabalho, situações de sobrevivência à margem do sistema oficialmente reconhecido.

[...] o primeiro módulo tem que ser uma retomada de uma série de coisas que ficaram no caminho; é como se fosse um primeiro nivelamento, para aí sim, a gente entrar de fato no curso. (DINÁ)

[...] 90% têm o 2º. grau, só que um 2º grau que a gente sabe que em nível de complexidade e de rendimento, deixa muito a desejar, mas muito mesmo. (EMANUEL)

Os relatos das alunas, também, evidenciam essa afirmação:

Eu vim fazer o curso numa perspectiva de ter um 2º grau melhor, porque fiz aceleração. A gente não sabia nem o que era regra de três, a maioria aqui fez aceleração, e quando chegamos aqui o professor iniciou logo com geometria plana. De 43 alunos só passaram seis, dois passaram direto e quatro passaram pelo Conselho [...]. (ANTONIETA)

[...] eu vim para cá meio sem base, talvez por isso eu enfrente tantos problemas, porque a escola que eu estudei não foi muito boa. Eu fiz o ensino médio assim... passei... Cheguei aqui é que eu vi realmente o que é um ensino de verdade [...]. (MALENA)

Todavia, o Professor Emanuel apresenta como justificativa para o alto número de evasão, além desses fatores, a própria contradição das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Se por um lado, essas mudanças colocam a educação no centro das discussões e prioridades, por outro têm transformado a escola num espaço cada vez menos atrativo. Assim reflete o professor:

Os alunos têm uma série de outros atrativos, talvez até não queiram mesmo. Também, tem a questão de todo um valor moral, que a escola não tem mais. Na minha época, a escola era uma instituição que, depois da família e da Igreja, assumia o primeiro lugar. Hoje, a escola está disputando com a diversão, porque ela não conseguiu acompanhar... Eu vejo a escola como um lugar não atrativo, o que resulta na evasão, e eu não vejo a evasão como uma coisa única, ela é um conjunto. (EMANUEL)

Como infere o professor, a evasão é realmente um conjunto, o que implica em evidenciar um trabalho no âmbito da instituição de desconstrução de imagens, de ressignificação de concepções, de discussão sobre as pretensões educativas. Há uma necessidade de se explicitar os valores que devem orientar o processo formativo.

Outro dilema, que parece também continuar imperando, é a inexistência de espaços físicos apropriados para o desenvolvimento das atividades, o que coaduna com o pensamento de que os programas de EJA são coisas menores, temporárias, portanto podem acontecer em qualquer espaço.

O depoimento da professora, que mais se assemelha a um desabafo, apresenta essa afirmação:

A recepção dos alunos do Curso PROEJA foi realizada no corredor, porque não tinham sala. Isso é desrespeitoso, porque se você não tem onde colocar a pessoa decentemente para sentar, não mande ela entrar. (DINÁ)

Mesmo sendo uma das premissas do Programa a formação de professores para a sua implantação – o que ocorre de forma paralela, com o oferecimento do CEPROEJA –, a falta de formação de professores para atuar na modalidade foi expressa no depoimento de todos os professores entrevistados.

De um total de 34 professores que atuam no PROEJA, 10 participaram da pesquisa, sendo cinco licenciados e cinco bacharéis. Dos 10 participantes, três possuem especialização *lato sensu* e estão cursando o mestrado e sete têm mestrado ou doutorado. Contudo, a dificuldade de realizar o trabalho com a modalidade da EJA foi expressa por todos, licenciados e bacharéis, especialistas, mestres e doutores, como se pode observar em alguns relatos dos professores, a seguir:

Sou Mestra em Literatura, licenciada em Letras, mas a minha formação não me auxilia a trabalhar na EJA. (JOANA)

A formação para o professor da EJA é necessária, como em qualquer área. Precisamos aprender sobre como se dá o processo de aprendizagem do adulto, que eu acho que não é o mesmo da criança. Que elementos eu posso utilizar para favorecer a aprendizagem? Isso aí tem que ser aprendido, a gente não sabe. (SARA)

O primeiro entrave é a formação dos professores. Primeiro a falta de formação para trabalhar com a EJA e segundo a formação dos professores, a maioria são técnicos. (ESTER)

Às vezes eu fico angustiada, porque eu acho que não estou preparada. A gente tenta, me esforço, me dedico bastante, busco outras formas, outras alternativas de ensinar, mas às vezes eu acho que falta alguma coisa... O curso de licenciatura não tem me ajudado a trabalhar com essas turmas. (RITA)

Deveria ter investido mais na capacitação do professor para atuar nesse curso específico. Não foi feito o investimento que deveria, as coisas, acho, que tem funcionado relativamente bem em função do perfil das pessoas que a gente tem aqui, mas poderia ter sido um desastre total. Eu acho que não é tão simples atuar nessa área não. (JOSÉ)

Nestes relatos, percebi que, independente da concepção de formação de professor requerida, se técnico ou crítico-reflexivo, as falas dos entrevistados mencionam a necessidade e a importância de uma formação específica para os professores que atuam na EJA. Essa deve

proporcionar uma maior compreensão sobre as peculiaridades que caracterizam o trabalho nesta modalidade, auxiliando professores e professoras no desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias no sentido de:

decidir, em cada situação, quais as formas de agrupamento, seqüenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos. (RIBEIRO, 1999, p.197)

Posso, então, inferir que se a diversidade etária jovem, adulto e suas necessidades específicas de aprendizagem já são contempladas na designação da área, o conjunto das práticas oficiais desconsidera tais características e continua a reproduzir metodologias que, juntamente com a necessidade de trabalho e as dificuldades de aprendizagem, contribuem para a exclusão escolar desse público.

As práticas institucionalizadas não têm considerado as pessoas jovens e adultas como pessoas que têm uma experiência de vida, de trabalho, um conhecimento válido e, portanto, capazes de interagir com outros saberes para a construção de novos conhecimentos. São priorizados trabalhos de transmissão de conteúdos, sem nenhum significado para o mundo dessas pessoas, com tarefas centradas na resolução de exercícios em si, em oposição a atividades que explorem os conteúdos, em contextos variados, como assevera um professor entrevistado:

Eu situo eles por onde eles andam. Estamos aqui no Barbalho, onde é que eu tenho uma situação convergente e divergente? Visualizaram? Começo a situar eles aonde eles passam, aí você começa a fazer com que eles entendam a linguagem que você está utilizando. A gente tá trabalhando dessa forma, porque se você pensar em aprofundar o nível de dedução, não querendo com isso desmerecê-los nem subestimá-los, ao contrário. Acho que com isso eles irão enxergar. Vivencio o campo, aí trago para a sala de aula. (ADONIAS)

Complementa, ainda, o professor:

Acho que isso é o que enriquece, e acredito que alguns colegas precisam colocar isso em prática. Com isso não quero dizer que você vai descer de um patamar, mas é você mudar de metodologia. (ADONIAS)

O pensamento expresso no depoimento do professor expõe uma prática interdisciplinar, que considera os conhecimentos do aluno como ponto de partida, no entanto, não é o caminho percorrido por todos os professores da EJA.

No Conselho de Classe do PROEJA houve questionamentos de alunos sobre o

desenvolvimento de práticas bancárias²³ (FREIRE, 1996) que, ao invés de contribuírem para a afirmação da identidade do jovem e adulto, colabora para a marginalização dessas pessoas; isto porque, através de suas práticas, negam a aquisição de conhecimento que possibilita o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento.

A escola, como afirma uma das professoras entrevistadas, necessita repensar a sua visão de mundo, a sua função, a concepção de educação para, somente assim, desenvolver novas propostas educacionais na área da EJA. Esse pensamento da professora lembra o alerta de Arroyo (2001) para os perigos da inclusão da EJA nos sistemas de ensino, que tanto pode implodir o corpo legal tão zelosamente defendido de uma organização escolar tradicional quanto pode ter seu projeto explosivo detonado a tempo.

Trabalhar com alunos jovens e adultos implica estar atento para os problemas que afligem esses alunos ao retornarem à escola. É fato que esses alunos, independente do nível de escolaridade, de informação que possuem, percebem que a educação bancária não corresponde às necessidades do seu cotidiano. E isso fica latente na fala de alguns alunos quando dizem, *“o trabalho de Português está muito repetitivo, estamos trabalhando somente com um assunto”*. E para exemplificar a falta de sentido complementam: *“por exemplo, eu virei à noite para fazer o trabalho de Sistema de Limpeza, porque não sabia fazer um resumo, mas aprendi e fiz”*.

As palavras desse aluno trazem a reflexão sobre a função da escola e, em decorrência, as propostas curriculares de EJA. Essas últimas, mesmo em Programas como o PROEJA, ainda desconsideram as necessidades de formação dessas pessoas, os aprendizados realizados em outros espaços que não na escola, distanciando-se da vida cotidiana. Isso não quer dizer, como destaca o Professor Adonias, *“que tomemos os alunos como coitadinhos, pois se assim acharmos, estaremos tratando como seres inferiores”*, mas que compreendamos que a escola continua sendo um espaço exclusivamente monótono, monofônico e monocromático (KENSKI, 1996 *apud* LIBÂNEO, 2006). É importante perceber que o estabelecimento de normas e certo grau de institucionalização são necessários, mas não podem apagar a polifonia e a policromia que marcam a trajetória da EJA nos diferentes espaços/tempos em que acontecem.

Assim, apesar de estudos de autores sobre educação e juventude revelarem a escola “como um espaço de socialização e afirmação da identidade, como espaço de práticas

²³ Termo utilizado por Paulo Freire para denunciar as práticas pedagógicas que visam apenas o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, nos quais os educados são meros depositários e o educador o depositante.

libertadoras” (MARQUES, 1997, p.6) e o documento base do PROEJA enfatizar a superação de práticas compensatórias de educação, as práticas contraditórias que negam o direito à educação elementar completa aos jovens da camada popular, via exclusão precoce da escola, e o direito à vivência de sua juventude persiste na EPJA, ao negar ao aluno o direito de exercer o papel participativo no processo de construção e reflexão de sua educação. Essa contradição é percebida nos registros do Conselho de Classe, quando professores nomeiam os alunos que questionam a metodologia de trabalho e os reprovados como “*acomodados e desinteressados*”²⁴.

4.2.2 O professor como agente de desenvolvimento curricular

A despeito de constatações de velhos dilemas da EJA como a evasão de alunos, ausência de formação de professores dentre outros, ainda, presentes na implementação da EPJA, percebi que um contingente de professores estabelece uma proximidade maior da realidade da EJA, tornando-a objeto de reflexão. Esses têm buscado compreender os alunos, sua condição humana, os contextos sociais e de interação com o conhecimento e os sistemas simbólicos construídos socialmente, a fim de desenvolverem novas experiências de educação e ações, que criem as condições adequadas para o acesso, permanência e continuidade desses jovens e adultos na escola com aprendizagem. Nesse mesmo Conselho, alguns professores assim se manifestaram:

Essa é a turma da EJA! Com seus problemas de relacionamento, dificuldades de aprendizagem, insegurança, falta de tempo para estudar, sentimento de culpa por não estar correspondendo às expectativas do curso, baixa auto-estima, mas muita vontade de aprender. (DINÁ)

Determinadas coisas que muitas vezes fazemos com eles, de forma até inconsciente, é de uma crueldade tamanha. Temos que refletir, porque senão é melhor dizermos: fique em casa! (DINÁ)

Determinadas colocações que são feitas aos alunos não vão auxiliá-los em nada. Eles já possuem uma baixa auto-estima, só vão se sentir cada vez mais inferiorizados. (NINA)²⁵

Este pequeno grupo de professores tem a clareza da necessidade de refletir sobre a proposta curricular, a adequação dessa proposta à diversidade de faixas etárias, de níveis de

²⁴ Anotação sobre o Conselho de Classe realizado em 21/10/2008.

²⁵ A professora também não foi entrevistada, o relato faz parte da anotação sobre o Conselho de Classe, realizado em 21/10/2008.

escolarização, de trajetórias escolares e humanas, características inerentes aos educandos da EJA, e se expressam de forma a permitir tal compreensão:

Eu percebo que é muito mais fácil trabalhar algumas coisas, quando é possível trabalhar de forma interdisciplinar, só que isso dá trabalho. Trabalho interdisciplinar não é para facilitar a vida da gente, é para complicar mais um pouquinho. (DINÁ)

A gente tentou fazer isso. Até o semestre passado, a gente estabeleceu um tema para cada módulo... as disciplinas profissionais de cada módulo dariam a tônica do módulo. Por exemplo, no primeiro semestre, a disciplina Introdução à Infra-Estrutura Urbana daria a tônica do módulo, com o trabalho sobre “encostas”, então geografia, história etc. todo mundo vai trabalhar isso. Os textos trabalhados em Língua Portuguesa tinham a ver com encostas, recortes de jornais etc. Então você termina juntando e sedimentando uma informação e no final você consegue um resultado melhor; pelo menos é isso que a prática tem nos mostrando. (DINÁ)

Estamos trabalhando agora na elaboração da proposta de construção do TCC. Esse vai ser um trabalho pioneiro e isso aqui pode ser base para os outros cursos. É um trabalho diferenciado, porque o aluno vai lá pesquisar, escrever... (ADONIAS)

As salas são muito heterogêneas, você encontra pessoas com todos os níveis, com comportamentos diferenciados, você tem que encontrar forma de adequar tudo isso e o fato de você estar construindo o Projeto, estar construindo o Curso ajuda bastante. (ESTER)

Segundo Garcia (1999), esse envolvimento do professor/professora como agente de desenvolvimento curricular, participando ativamente das discussões de elaboração e (re) elaboração da proposta contribui significativamente com a construção da profissionalidade docente. Alguns professores, ao narrarem o seu envolvimento com o processo de reformulação da proposta curricular, parecem evidenciar a importância dessa participação, o significado de romper com os limites da sala de aula, quando assim afirmam:

No segundo módulo foi criada a comissão para (re)elaboração do Curso; esta comissão praticamente só tinha professores da área técnica. As reuniões eram semanais. Mas, como eu tinha outras reuniões eu levava essas informações da comissão para os demais professores e trazia um retorno para a comissão que estava elaborando o currículo. E, a gente foi tentando casar essas duas coisas – à medida que ia desenhando o Curso ia para os professores, para as coordenações e eles opinavam dizendo, não muda isso, mexe nisso e voltava para a comissão. Teve mais ou menos um semestre nesse vai e vem. (DINÁ)

Inicialmente tinha uma assessoria para a construção do currículo na comissão e alguns professores das licenciaturas, mas depois fomos avançando e neste avançar ficamos mais concentrados aqui (se referindo à área técnica) e as pessoas das outras áreas ficaram mais na construção das ementas das disciplinas. Tem muita gente também que é reticente, não quer

rever, já vem com seu programinha pronto. Essa construção é demorada, requer muito tempo, requer que você faça reuniões, sensibilize e isso demora. (ESTER)

A ruptura anunciada pelos professores com os limites da sala de aula se assemelha à “segunda ruptura epistemológica” anunciada por Santos (1995), ou seja, o reencontro da teoria com a prática. Observei que os professores já estavam com o curso em desenvolvimento, quando constituíram a comissão para a (re)elaboração do currículo, o que implica num aprofundamento teórico sobre algumas concepções que pretendiam adotar. Nesse processo, verifiquei no depoimento de professores e professoras, que tanto houve trabalhos colaborativos, que permitiram a alguns refazerem o caminho, mudarem práticas e crenças, como houve aqueles que, limitados em uma concepção e atividade técnica, não conseguiram realizar mudanças.

Uma das professoras entrevistadas cita a participação significativa do professor substituto da disciplina de História no processo de reformulação do currículo. Relata, com entusiasmo, a concepção de educação do professor, ilustrando com a descrição de uma das atividades desenvolvidas por ele em sala de aula:

O trabalho do professor de História (professor substituto) na (re)elaboração do currículo foi fundamental. Além de ter feito um trabalho belíssimo de história oral, reconstruindo a história de um bairro através do depoimento dos moradores. Só que isso fica prá lá, escondido! (DINÁ)

Observando a trajetória desta professora, percebi que é uma das integrantes do grupo que, como afirma a Professora Ester, “*comprou à idéia*”. Isto é, encontra-se totalmente comprometida e responsável pelo desenvolvimento do Programa na escola, na construção e inovação do currículo e no ensino.

Essa professora – Diná - revela algumas mudanças que foram acontecendo e que têm demonstrado um resultado mais promissor:

Os seminários ajudaram a mudar a postura dos alunos de Edificações em relação aos alunos do PROEJA [...] Além de proporcionar um trabalho interdisciplinar com as áreas de português, matemática etc. a depender da temática abordada. Era uma maneira também de envolver os professores da área de educação geral nas discussões sobre a parte técnica do Curso, até para que quando fossem dar um exemplo em sua matéria, poder ser mais próximo do enfoque do curso. (DINÁ)

Acredito que a exposição dos trabalhos dos alunos pode ser um fator de afirmação. Assim... olhe, meu trabalho é tão bom que virou isso aqui. É dizer: eu posso fazer para mim e, também, para a escola. (DINÁ)

Nessa mesma linha de comprometimento e responsabilidade com as pretensões do Programa, o Professor Adonias, integrante de uma subcomissão da elaboração do currículo, chama a atenção para a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores de maior alcance:

Há necessidade de se fazer uma integração com os professores que estão atuando aqui na EPJA. A gente pode ter uma única temática que sirva para todos desenvolverem um trabalho comum. Essa idéia a gente tá começando a jogar, assim: quando observamos uma aula de um colega e percebemos que a temática pode ser trabalhada por outros, vamos passando de um para o outro. No momento que pudermos fazer um trabalho articulado, com essa integração, vamos dar um salto muito grande! (ADONIAS)

A perspectiva de desenvolvimento do trabalho integrado através da interdisciplinaridade tem sido apontada por todos como a inovação necessária para evidenciar as mudanças e as inovações curriculares, mas há a necessidade de um conhecimento teórico sobre essas novas propostas curriculares. Como afirma a Professora Diná: *“possivelmente existem técnicas, práticas que podem facilitar isso”*. Fato que interpreto como a necessidade de aquisição de saberes acadêmico-científicos.

Há, também, a necessidade de integração para a realização de um trabalho mais colaborativo entre os professores e professoras; como afirmam muitos docentes, ainda prevalece uma dicotomia interna no CEFET entre professores da área técnica e professores da área “propedêutica”.

Sobre esse aspecto, a Professora Joana assim se refere:

Eu acho que não há um envolvimento muito grande com a parte propedêutica como deveria ter. Mas, a iniciativa de criar a comissão é positiva, porque pelo menos alguma coisa está acontecendo neste Curso. Porque no Curso Integrado (se referindo ao Ensino Médio integrado a Educação Profissional), é raríssima qualquer experiência assim. Interdisciplinaridade consta apenas no papel. (JOANA)

Minha participação na Comissão foi exclusivamente na revisão das ementas da disciplina. Foi o único momento que me envolvi com a comissão de (re)elaboração do Currículo do Curso de Infra-Estrutura Urbana. (JOANA)

Ressalto que de um grupo de cinco professores licenciados entrevistados, atuantes no curso com as disciplinas relacionadas ao ensino médio na EPJA, apenas uma professora - Joana - afirmou ter participado, pelo menos, da construção da ementa. As demais nem mencionaram conhecer o Projeto do Curso. Ainda sobre a articulação entre os professores da área técnica e “propedêutica”, outras professoras se posicionaram:

A articulação entre os professores da área profissional com os demais professores deveria ser melhor e maior. Ainda está faltando esse elo; aqui tem uma cultura muito individualista. (RITA)

O que afasta os professores aqui é o tamanho do EGO de cada um. Todo mundo sabe muito. Na verdade sabe mesmo. Tem mestrado, doutorado, só que aí vai se especializando em coisas bem específicas, de cada área e se distanciando das questões mais abrangentes. A não ser um ou outro que consegue manter esse contato mais interdisciplinar. (SARA)

Nesse processo de desenvolvimento da profissionalidade docente é necessário que compreendamos que a formação de professores é um elemento essencial que deve ser pensado em íntima relação epistemológica com o currículo e a inovação, o ensino e os professores. (GARCIA, 1999)

Contudo, é necessário que haja, inicialmente, uma mudança nas crenças e atitudes do professor, para que posteriormente incluam as inovações que devem ser realizadas no âmbito da prática. O que perpassa por uma compreensão do professor, como um adulto, também em processo de aprendizagem. Sujeito que igualmente é atingido pela rápida evolução dos conhecimentos e das necessidades, que exige permanentemente uma aprendizagem individual e colaborativa para que possa ressignificar o espaço da escola, o currículo e a sala de aula. Nesse *lócus* de ensino/aprendizagem faz parte as velhas situações problemáticas como: evasão, inexistência de espaços físicos apropriados, ausência de formação de professores, desenvolvimento de práticas bancárias, propostas curriculares tradicionais, visão de aluno como um ser passivo, falta de participação colaborativa dos professores no currículo e em sua inovação.

Certamente o desenvolvimento da profissionalidade docente não poderá dar conta de todas as questões, mas tampouco, como afirma Arroyo (2005), sem incluir no conjunto das políticas públicas uma reflexão que abranja o desenvolvimento da profissionalidade do professor da EJA, essa superação não acontecerá.

4.2.3 O sujeito da EJA e suas interfaces

A concepção de educação ao longo da vida, como direito de aprender continuamente, faz com que aumente a importância de se especificar em propostas e programas da EJA, formais e não formais, a real necessidade de aprendizagem dos alunos jovens e adultos. Anterior a esse período ainda que a educação popular tivesse como fundamento de seu

trabalho a educação como direito humano, as discussões e propostas de EJA eram desenvolvidas na perspectiva da alfabetização, do primeiro segmento do ensino fundamental, logo destinada às pessoas jovens e adultas analfabetas ou pouco escolarizadas.

É somente com a V CONFINTEA que a educação como direito de aprender ao longo da vida, ganha uma dimensão legal, incluindo não apenas outros espaços, tempos e ações educativas, mas essencialmente o homem, o ser, independente de faixa etária, gênero, etnia, classe social e nível de escolarização. Daí se originarem os conceitos de formação inicial, o que pode ser interpretado dentro do nosso sistema de ensino, na modalidade da EJA, como educação básica, e formação contínua que, de acordo com Malglaive (1995, p.21), tem o propósito de “satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar”.

Dessa forma, a educação de pessoas jovens e adultas, numa concepção mais ampliada não se destina apenas às pessoas jovens e adultas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada”, como descreve o art. 37, da LDB nº. 9.394/1996. Esta pode ser entendida e oferecida também numa perspectiva de uma formação contínua. Todavia, a nossa legislação educacional é inequívoca, ao especificar para quem a modalidade da EJA se destina na educação oferecida nos sistemas de ensino. O Documento Base (BRASIL, 2007) especifica os sujeitos para quem deve se destinar o PROEJA – *pessoas jovens e adultas que estão à margem da educação escolarizada*.

Sobre essa questão, o estudo de Oliveira (1999) é enfático, ao afirmar que quando, no Brasil, tratar-se da modalidade de educação de jovens e adultos, não é uma referência a qualquer jovem ou adulto, mas àqueles que foram excluídos do processo de escolarização. Esses não podem ser denominados de forma abstrata, universal, pois remetem a certo estereótipo de jovem ou adulto que pode ser entendido como o homem ocidental, urbano, branco, pertencente às camadas médias da população e que já possui determinado nível de escolaridade. Refere-se, contrariamente, a um adulto que busca a escola tardiamente, que trabalha em ocupações urbanas pouco valorizadas ou esteja desempregado ou, ainda, ao jovem excluído da escola “regular” que busca a EJA para concluir o ensino fundamental ou médio.

Entretanto, a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos/alunas do PROEJA tem sido um novo desafio a ser enfrentado pelos professores/professoras, tendo em vista a heterogeneidade do público quanto ao nível de escolarização: ensino fundamental completo, ensino médio completo, existindo até mesmo, como revela a Professora Ester,

“universitário fazendo a EJA”. Este, quando questionado sobre o que lhe motivou a voltar a cursar o ensino médio, respondeu: – *“eu não sei se vou ser pedagoga, professora, mas sei que arrumo um emprego como técnica”*²⁶.

Essa questão não revela simplesmente a falta de conhecimento dos professores sobre a finalidade do Programa, como parece estar presente no depoimento de alguns professores:

[...] todo mundo falava, lia [...] pessoas que estão marginalizadas da educação, afastadas de sala de aula, e tem no mínimo de 18 anos. E, eu na minha visão acreditava que essas pessoas eram as que estavam trabalhando dentro da área específica, [...] mas, por não ser um técnico, necessitavam de uma formação e um diploma. (ISAQUE)

Ele deveria receber pessoas que estão na área profissional, que já atuam nessa área e que precisam da qualificação profissional, da qualificação e certificação. (RITA)

Eu acho que o Curso de preparação dessas pessoas poderia ser de pedreiro, mestre-de-obras, armador, por que isso? Porque o mercado não tem essas formações e tem muita gente, uma demanda muito grande dessas pessoas que precisam dessa formação. (JOSÉ)

Na realidade, esse fato perpassa, também, pela compreensão da própria Instituição e por uma necessidade emergente de formação contínua para essas pessoas. As turmas são constituídas, em sua maioria, por alunos que já concluíram o ensino médio. Em duas turmas visitadas, encontrei apenas um aluno que não havia concluído o ensino médio. O relato de alguns professores exemplifica o conflito por eles vivido quanto à organização de um planejamento disciplinar que atenda às necessidades de aprendizagem tão diversificadas e contribua para que todos avancem no processo:

[...] nós temos estudantes que já fazem até mesmo faculdade, e infelizmente a gente percebe que esses estudantes é que conseguem avançar, eles têm um rendimento melhor, uma percepção melhor do que o curso realmente pretende oferecer. (ESTER)

Para mim o PROEJA já perdeu o objeto dele no momento que você permite que pessoas com um outro grau de escolaridade tenha acesso a ele, aí, já perdeu o foco principal. (ADONIAS)

Em decorrência do exposto, observei que as iniciativas estão sendo encaminhadas para o ano de 2009, como incluir no processo seletivo a entrevista, já que a demanda por vagas é muito alta no CEFET, em função do reconhecimento da qualidade dos cursos oferecidos, da necessidade de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho ou de

²⁶ Relato da professora Diná.

qualificação para o trabalho, fato que faz com que muitos jovens e adultos que já concluíram o ensino médio concorram a uma vaga no PROEJA.

Mas, surgem também as dúvidas. A professora Diná questiona: *Será que isso é legal?* E logo em seguida afirma: *Foi decidido pelo Conselho Diretor, e não sei como é que isso vai ser feito, nem que peso que vai ter dentro da distribuição de vagas.* Já o professor Adonias indaga: *Será que o governo vai tentar fechar com essa legislação ou vai mudar?*

Questões como essas me levam a perceber o distanciamento que alguns professores e professoras mantêm dos aspectos legislativos e das normas educacionais. Entre esses, ainda predomina uma interpretação da legislação educacional na “letra da lei”, sem a busca da compreensão dos aspectos que se encontram em opacidade, nas entrelinhas. É como se as questões legais, na maioria das vezes, determinadas verticalmente tivessem que ser cumpridas, apesar dos questionamentos e da inadequação com as pretensões educativas ora almejadas. Contudo, percebi professores comprometidos e envolvidos com o Programa, evidenciado um caminho oposto e pensado numa organização coletiva, que, extrapolando a dimensão do CEFET-BA, possa refletir sobre a proposta inicial do Programa e, a partir das experiências práticas, está indicando as mudanças necessárias para o ensino e a aprendizagem.

4.3 O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O oferecimento de um curso da EJA nos CEFET tem suscitado em mim e em muitos professores e professoras a curiosidade de compreender as motivações que levaram a tal ação. Qual a experiência da rede federal com a educação de pessoas jovens e adultas? Os professores que atuam na rede federal têm formação específica para atuar nessa área?

Embora eu reconheça a qualidade dos cursos oferecidos, tanto no ensino médio quanto nos cursos técnicos de nível de médio na rede federal de educação profissional e tecnológica, por estes buscarem priorizar uma formação integral, ou seja, uma formação “norteada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, o que supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica”, como afirma Moura (2003 *apud* BRASIL, 2007, p.27), não há conhecimento sobre as ações da rede, mais especificamente do CEFET- BA, junto à modalidade da EJA.

No que se refere à experiência do CEFET-BA, no campo da EJA, as palavras a seguir aparentemente elucidam a questão:

Eu sempre me considerei um professor de jovens e adultos, porque como eu comecei a ensinar com 21 anos, eu tinha alunos muito mais velhos do que eu, o dobro da idade. Eram adultos que trabalhavam em empresas e vinham para aqui em busca do ensino, de um diploma, que ia funcionar somente para ele galgar uma posição mais alta na empresa, não para fazer coisas diferentes porque ele já exercia a função de técnico sem ser técnico. Alguns tinham o curso de 2º grau, mas eles precisavam do curso técnico para galgar um lugar na empresa, porque exerciam uma função para a qual não era habilitado. (ISAQUE)

O curso foi implantado sem nenhuma experiência (EMANUEL)

Eu não sei até que ponto teve aceitação, porque as pessoas não tinham muita consciência... Eu mesma, na época, não tinha exatamente consciência do que era; acabei me candidatando a trabalhar nesse Curso, porque como eu já era uma pessoa que já trabalhava com adulto, na minha experiência prévia, não necessariamente nessa qualidade. Foi uma coisa assim meio que no escuro, eu não conhecia exatamente os objetivos. (MARIA)

A falta de experiência do trabalho com pessoas jovens e adultas parece não ser uma realidade somente do CEFET-BA. Moura (2006), ao salientar a especificidade que o trabalho da EJA exige, lembra que apesar de algumas instituições da rede terem muitos jovens e adultos como alunos, não possuem uma linha de ação especificamente voltada para esta modalidade. A EJA, quando trabalhada em alguns CEFET, como o de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima, não contemplou, no projeto político-pedagógico, a oferta integrada entre ensino médio, educação profissional e EJA. Alguns projetos eram focados apenas na educação básica e outros trabalhavam de forma concomitante na educação básica e profissional.

Além disso, o Documento Base (BRASIL, 2007) destaca a demanda de pessoas jovens e adultas por uma formação profissional de qualidade e o número limitado de vagas na rede federal de educação profissional. Este fato tem ocasionado uma alta concorrência para o ingresso e não tem permitido o acesso aos jovens das camadas mais baixas da população, restando para esses, quase sempre, uma educação “academicista” ou instrumental, que no contexto da sociedade atual, não tem possibilitado nem a continuidade dos estudos, nem uma integração sóciolaboral. Isso porque “a escola pública, em geral, não consegue assegurar *in totum* essa ‘educação científica’” (BRASIL, 2007, p.27) e a formação profissional é, na maioria das vezes, realizada em uma escola patronal ou privada, com um ensino voltado para um posto de trabalho. Essa realidade também é evidenciada no depoimento do professor:

Para os alunos que vinham da 8ª série tínhamos um reforço chamado Pró-técnico que a gente preparava o aluno de fora, dando um curso para que fizesse o vestibular. A maioria dos alunos que ingressavam aqui vinham do Pró-técnico e de escolas particulares [...]. (ISAQUE)

Desse modo, a definição da rede federal de educação profissional como *locus* inicial do PROEJA, segundo Moura (2006), deve-se ao fato desta ter uma larga experiência no ensino médio e na educação profissional de nível médio. Alie-se ainda o fator de estar presente em quase todos os estados da federação, o que possibilita uma aproximação com os respectivos sistemas estaduais de educação, no sentido de desenvolver colaborações mútuas para a efetivação de ações estruturantes no campo da educação profissional tecnológica em geral e, também, na forma integrada à modalidade da EJA.

A formação de professores para atuar no Programa é uma das ações importantes a serem desenvolvidas pelo CEFET, em colaboração com os respectivos sistemas de ensino. Isso porque, além da escassez de formação de professores para atuar na EJA e a ausência de formação de professores para os docentes que atuam na educação profissional, este Programa trata de um novo campo do conhecimento que demanda por um corpo teórico-metodológico próprio. Os depoimentos dos professores exemplificam essa necessidade:

Eu estou fazendo o que minha cabeça manda, mas se você me perguntar assim: sua aula é diferente da aula do Curso de Edificação, eu digo não. Meu material, apostila, os *slides* são os mesmos. Eu até penso: tinha que ser algo diferente! Mas, o quê? (ISAQUE)

A gente tem que trazer esses saberes do Ensino Médio, do Ensino Profissional, ao mesmo tempo, é uma vivência diferente. Normalmente eu trabalhava assim, meio estanque, podia até resgatar alguma coisa, mas pontualmente, não era alguma coisa assim, obrigatoriamente trazer o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante ao mesmo tempo. É um desafio, eu acho! (MARIA)

Nesse sentido, a relação entre PROEJA e rede federal está no plano estratégico de cooperar e interagir com os sistemas estaduais, a fim de elaborarem e implementarem, a partir de suas próprias realidades, as suas propostas curriculares (MOURA, 2006). Fica o desejo de conhecer como que ocorre essa relação, esse diálogo entre a rede federal de educação, particularmente, o CEFET-BA, e os sistemas de ensino estadual e municipais.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EPJA

*[...] um bom professor é o professor que, sendo ou se tornando permanentemente competente, está permanentemente consciente de uma sensação de surpresa
[...] Uma das piores coisas da vida é deixar de se espantar.
(FREIRE, 2003, p.86)*

Neste capítulo, busco refletir sobre a formação de professores como componente do desenvolvimento da profissionalidade docente de professores e professoras da EPJA. Faço, inicialmente, uma discussão sobre a formação de professores e professoras de EJA no Brasil, os modelos de formação e a necessidade de se superar tanto a abordagem da racionalidade técnica quanto o caráter reducionista e limitante presente no enfoque reflexivo das novas abordagens de formação. Em seguida, passo para a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA, e discuto a idéia do professor-pesquisador, suas insuficiências e fraquezas, também constantes no Projeto. Elaboro, ainda, uma discussão sobre o conceito de reflexão, seguida do sentido e significado de uma reflexão crítica nas propostas de formação de professores. Finalizo, apresentando o olhar dos professores sobre o Curso de Especialização e a necessidade de se tomar a história de vida profissional dos professores como elemento da formação e da profissionalidade docente.

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A necessidade e a importância da formação do professor para educação profissional de jovens e adultos são resultados da concepção de educação como direito. Esta tem ampliado o sentido da EJA para além da recuperação de tempo perdido, de resgate de uma dívida social, ao proporcionar, como assinala Paiva (2006a, p.522), um “reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário”.

Esse “reconhecimento do valor da educação” se expressa na necessidade da oferta de uma escolarização que proporcione às pessoas jovens e adultas, instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar no mundo, considerando-se que apenas o domínio do código escrito já não é suficiente para a vida na sociedade contemporânea. As constantes transformações ocorridas

na organização do mundo da produção, nas formas de comunicação e no acesso à informação, na vida urbana e no campo (mesmo que sejam ainda em menor profundidade), nas relações familiares, tencionadas pelo avanço tecnológico e científico, têm requerido das pessoas o desenvolvimento permanente de novas aprendizagens, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho no trabalho.

Para Soares (2005) e Arroyo (2005), esses são alguns dos indicadores que apontam para um novo momento e diferentes desafios da EJA. A reconfiguração desta modalidade de educação deve considerar a especificidade da EJA, não somente na formulação de políticas públicas de responsabilidade do Estado, mas também no conjunto das políticas educacionais, como campo de estudo e pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação e na formação do professor de jovens e adultos.

No entanto, como sinaliza Paiva (2006a), não são as concepções que definem o campo da educação de jovens e adultos, no âmbito da escolarização, mas a prática, esta tem revelado, assim como infere Haddad (2002), que ainda hoje existe um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como de segunda linha. Isso pode ser percebido na simples observação do “Parecer das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas” (BRASIL, 2001) que, muito embora faça alusão à necessidade de se considerar as especificidades dos alunos nas diversas modalidades de ensino, entre elas, a educação de jovens e adultos, esses cursos, em sua maioria, não oferecem disciplinas que tratam da EJA.

Essa observação está presente no documento “Base Nacional para os Encontros Preparatórios à VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confintea) – Etapa Brasil – 2008”, (BRASIL, 2008), quando aponta para a existência de uma grande lacuna nos cursos de licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica. Menos de 2% dos cursos de Pedagogia existentes no País assumem a formação de professores voltada para os jovens e adultos. A criação de núcleos que dinamizem a prática e a formação específica do professor da EJA são iniciativas pontuais de algumas universidades.

Para exemplificar melhor esta situação, cito os cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual apenas os cursos de Pedagogia, Matemática e Biologia oferecem a disciplina Educação de Jovens e Adultos, sendo que, nos cursos de Matemática e Biologia, esta compõe o elenco das disciplinas optativas; todavia, no curso de Biologia, a EJA nunca foi oferecida. Sobre esse aspecto, Di Pierro e Graciano (2003, p.23) afirmam que os currículos dos cursos de licenciaturas não contemplam os conteúdos referidos ao ciclo de vida do jovem e do adulto e de suas necessidades de aprendizagens específicas.

Essa ocorrência é notada até mesmo nos cursos de formação continuada que têm como objetivo a qualificação dos professores em exercício, como é o caso dos cursos em parceria com as prefeituras municipais e governos estaduais. Nestes, são considerados em seus currículos, apenas uma formação academicamente formal, na perspectiva da criança e do adolescente, distante das situações problemáticas vividas individualmente ou no contexto da instituição educativa, em particular, nas turmas de pessoas jovens e adultas, ainda que os professores cursistas atuem nessa modalidade de educação.

Haddad (2002) menciona as conclusões produzidas pelo levantamento realizado durante as análises das produções acadêmicas discentes dos programas nacionais de pós-graduação, *stricto sensu* em Educação, no período de 1986-1998, que compõem o Estado da Arte, na área de EJA, apontando para a existência de:

um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental considerar nestes espaços a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. (HADDAD, 2002, p.15)

Esse é um “desafio crescente” visto que, por um lado, a EJA ainda não é um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas, de formação de professores. Por outro, de acordo com Arroyo (2005), é um campo que, devido ao seu caráter aberto e à diversidade de atores e intervenções, constitui-se tanto como um espaço de improvisação, desprofissionalização, como, sobretudo, um espaço de criatividade, de inovações didáticas e de teorias pedagógicas que não podem deixar de ser consideradas.

Quanto aos aspectos legais, é importante se observar que mesmo a legislação brasileira garantindo o oferecimento do ensino fundamental para as pessoas jovens e adultas, a formação de professores para atuar nesta área não é abordada de maneira direta na LDB nº. 9.394/1996. Esta ressalta em seu artigo 61 apenas “que a formação do professor deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Subentende-se que as particularidades sociais, culturais, pedagógicas, assim como de faixa etária desses sujeitos devam ser adaptadas ou adequadas às características gerais da formação.

Já o parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ao reafirmar o artigo 61 da LDB, especifica, no item VIII da formação docente para a educação de jovens e adultos, que o preparo de um docente para atuar na 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 por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.59)

Desse modo, o documento alerta para a necessidade de uma formação de professores que “se nutra do geral e também das especificidades”, portanto, de conhecimentos relativos ao saber científico e pedagógico. Entretanto, para que esta formação dê conta da complexidade que envolve o ato educativo, principalmente na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, é preciso, como afirma Nóvoa (1995), ser pensada no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações do professor com esses saberes e a realidade das turmas da EJA.

Posso aqui elencar uma série de fatores concernentes a essa questão, dentre os quais se destacam: a diversidade de categorias do público desta modalidade de educação – jovens, adultos e idosos e seus respectivos processos de construção de conhecimento e aprendizagem; novo modelo de produção e de organização do trabalho; reais condições de vida dessas pessoas na luta pela garantia de direitos sociais, direitos básicos como educação, trabalho, segurança, transporte, saúde e moradia.

Assim, nessa formação há que se superarem as abordagens embasadas na racionalidade técnica e ressaltar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador, tanto dos discentes como dos docentes. O professor não deve ser mero executor de saberes produzidos por especialistas em outras instâncias, distante das demandas impostas pelo contexto no qual estão inseridos. Para Contreras (2002) e Gómez (1995), nesse modelo, a prática profissional fica reduzida à solução de problemas de caráter instrumentais, em que a tarefa do profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de um conhecimento teórico e técnico, antecipadamente disponibilizado pela pesquisa científica.

Esse modelo de currículo e formação se encontra vigente em muitos cursos de licenciatura e, até mesmo, em programas de formação continuada de professores. Nesses cursos, o ensino ainda se constitui como uma mera atualização e instrumentalização científica, pedagógica e didática, visando ao desenvolvimento de meios e de procedimentos técnicos que dêem conta de fins previamente definidos. Logo, o trabalho com os conteúdos é realizado de forma descontextualizada e mecanicista, sem nenhuma articulação com os projetos

educacionais desenvolvidos nas escolas de educação básica, muito menos com a modalidade de educação de jovens e adultos. As complexidades, incertezas, instabilidades, singularidades e conflitos de valor que constituem qualquer atividade de ensino são totalmente desprezados diante do repertório de meios e técnicas adquiridos como garantia de intervenções educativas bem-sucedidas.

O estágio permanece, no último semestre, como a única possibilidade de diálogo entre a formação e os projetos da escola, isto quando não se limita a uma concepção técnica da prática, configurando-se como uma aplicação de soluções a problemas diagnosticados e formulados antecipadamente, faltando-lhes apenas escolher entre os meios disponíveis qual o melhor a se adequar aos fins previstos.

A partir dessa ótica, a competência profissional, almejada como aspecto inerente ao processo de profissionalização docente, responde muito mais a uma idéia estreita de profissionalismo. Em outras palavras, essa competência se refere à aquisição de determinadas habilidades técnicas que farão com que o professor se torne capaz de realizar intervenções em aspectos educativos, previamente descritos em normas impostas pela ciência básica e aplicada. Acerca dessa temática parece-me conveniente citar Contreras:

O profissionalismo manifestou no ensino de mãos dadas com a psicologia, a qual permitia dispor de um método que proporcionava recursos diretos para a intervenção na sala de aula já legitimados em sua argumentação científica, e que dissolvia os problemas sociais e morais em técnicos, individuais e de atitudes. (CONTRERAS, 2002, p.62)

Da mesma forma, a construção dos saberes profissionais pode se caracterizar por uma suposta posse de conhecimento científico que torna o professor um técnico *expert* e autônomo, capaz de controlar o processo educativo e de libertar-se das intromissões externas, mais precisamente do controle público. Por este, formado pelos cidadãos comuns, possuir um reduzido poder na sociedade, o que se contrapõe ao poder das organizações públicas com as quais os docentes estabelecem um vínculo empregatício. (ENGUITA, 2004)

Essa dicotomia – entre aqueles que determinam as regras e os que as executam, isto é, entre o pesquisador e o técnico – limita o olhar e a atuação docente ante as situações decorrentes de sala de aula. Para esses, é como se houvesse “realidades objetivas passíveis de serem conhecidas” (GÓMEZ, 1995, p.110) e que existissem regras, teorias, procedimentos conhecidos, disponíveis e capazes de resolver, através de uma solução única e correta, os problemas que emergem da prática.

São essas evidências que fazem com que pesquisadores como: Freire (1996), Sacristán (1999), Tardif (2002), Contreras (2002) dentre outros, posicionem-se de forma crítica frente ao modelo de formação de professores e à concepção de prática, sustentados pelo modelo de racionalidade técnica. Esses autores têm buscado, em seus trabalhos, abordar a formação e o papel do professor como profissional, a partir das análises das práticas educativas. Para Sacristán (1999), a prática educativa é a sistematização dos diversos contextos – pedagógico, profissional dos professores e sócio-político-cultural – num processo mútuo. Já Tardif (2002) vê nos estudos sobre os saberes, particularmente nos saberes profissionais, os elementos para uma epistemologia da prática profissional e a possibilidade de se pensar um novo modelo de formação de professores. Freire (1996) e Contreras (2002) defendem uma autonomia que se funda na inconclusão do ser que se sabe inconcluso, no reconhecimento dos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. A esse respeito, Contreras infere o seguinte:

Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades *já* libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de auto-suficiência para aproximar-se da solidariedade. (CONTRERAS, 2002, p.188)

Todavia, especialmente no campo da educação de pessoas jovens e adultas, há que se ter cuidado para que a compreensão da necessidade de um modelo de formação que contemple a prática educativa e valorize a experiência, não seja confundido com um pragmatismo ou ativismo que exclui, da sua formação, a reflexão teórica e filosófica, visto que não contribui com os professores, no sentido de avançarem “além das condições que já marcam a prática, tratando de desvelar a sua origem sócio-histórica e os interesses a que servem” (CONTRERAS, 2002, p.164). Além disso, ressalto a importância de se manter permanentemente o diálogo entre os diversos saberes o que possibilitará a construção dos saberes profissionais.

Pesquisar a profissionalidade dos professores e professoras da educação de pessoas jovens e adultas e defendê-la, requer do pesquisador certo cuidado quanto à abordagem sobre a qual se pretende apoiar, para que não caia nas armadilhas das reformas educacionais que reconhecem a necessidade da formação de professores, mas como sinônimo de docentes “bem preparados” para o desenvolvimento de pacotes educacionais. Essa pode ser uma forma de cooptar o professor/professora, nesse momento de configuração da EJA, como modalidade de educação, para colaborar com as políticas curriculares que aprisionam a EJA em uma

estrutura fechada, de controle regulador do que deve ser ensinado, avaliado e aprendido.

Tais considerações indicam que as propostas de formação de professores, sobretudo dos professores e professoras da EJA, devem priorizar uma formação na perspectiva multidimensional, humana, cognitiva, pedagógica, política e social, que tenha a teoria - saberes científico-acadêmicos - aliada à prática - saberes da experiência -, como eixo complementar do processo de formação. Tal formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores e professoras da EJA os meios de pensamento autônomo, que os autorize a responder ou tentar responder às especificidades das pessoas jovens e adultas, em processo de aprendizagem.

5.2 CEPROEJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM EPJA

Mergulhar no trabalho sobre a formação de professores, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade docente, implica não só negar uma formação acadêmica pautada na racionalidade técnica que dicotomiza teoria e prática, mas também limita a atuação profissional à solução instrumental de problemas. Isto mediante a aplicação de teorias e técnicas produzidas em outros espaços institucionais, desconsiderando as múltiplas situações para as quais as normas pré-elaboradas não conseguem dar respostas, mas, primordialmente, requer a incessante busca por modelos alternativos de formação que possam dar conta dessa realidade, complexa e dinâmica por natureza.

Como afirma Schön, ao se voltar para essa realidade, “não podemos continuar a dar voltas à nora de um poço sem água”:

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática [...]. (SCHÖN, 1983 *apud* GÓMEZ, 1995, p.101).

Não se trata, portanto, de buscar a formação de professores para atender aos interesses das reformas educacionais, embasada numa perspectiva de mercado. Vai-se mais além dessa fronteira – a formação de um profissional efetivamente comprometido e responsável, como afirma Giroux (1997, p.163), com os “indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”. Por que se assim não o

fizermos, não podemos defender a idéia da escola democrática, pois “não é a escola que cria a democracia, mas, sim, os movimentos que atuam fora das salas de aula” (CONTRERAS, 2002, p.160).

Dessa forma, o compromisso crítico deve permear todo processo de formação dos professores expresso na existência de uma teoria, de um conhecimento que, não sendo um saber crítico transmitido, é a própria transformação social por meio da qual se dá a formação para o pensar e o agir criticamente.

O ensino para a transformação social significa educar estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1991, p. 90 *apud* CONTRERAS, 2002, p.159)

Essa perspectiva pretende que a formação proporcione a apropriação de teorias; o desenvolvimento de competências cognitivas; a produção de saberes e a elaboração de novos instrumentos de ação, num diálogo permanente com as situações práticas, propiciando aos professores abertura e maior engajamento profissional nos diversos contextos da prática educativa.

O Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA, criado no ano de 2006, no CEFET-BA, a partir das orientações constantes no documento denominado “Propostas Gerais para Elaboração de Projetos de Curso de Especialização”, encaminhado pela Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC/MEC, tem como objetivo principal capacitar os profissionais do ensino público para atuar no PROEJA.

O PROEJA enfrenta, não apenas, o problema da falta de formação específica de professor para atuar na modalidade da EJA, o que proporciona, dentre outros conhecimentos, o “contato com as teorias e idéias relacionadas a essa modalidade” (SOARES, 2008, p.65), mas, também, a inexistência da formação de professor para os docentes que atuam na área da educação profissional. Os professores das disciplinas profissionalizantes, em sua maioria, não possuem licenciatura, são profissionais de outras áreas, da engenharia, arquitetura etc., que não tiveram, em sua formação, contato com conhecimentos das áreas de psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, história, didática, dentre outras que compõem os múltiplos saberes que se articulam na construção dos saberes profissionais docente.

Essa realidade pode ser constatada no Programa do PROEJA, do CEFET – BA; dos 10 professores entrevistados, sete são da área técnica; desses apenas três possuem curso de Licenciatura em Edificações, realizado em 1976, em um programa especial de licenciatura para os técnicos que atuavam na área de educação profissional. Alie-se a isso que os outros três professores entrevistados são licenciados para atuar na educação básica, mas nenhum possui a formação específica para atuar na EJA, nem sequer as discussões sobre a EJA foram contempladas em suas formações, como demonstram, a seguir, os depoimentos das professoras:

Na licenciatura em Sociologia não se tem discussão sobre o ensino; agora, na prática, é que eu estou vendo as primeiras discussões de fato sobre o ensino. A academia não prepara. (SARA)

O curso de licenciatura não tem me ajudado a trabalhar com essas turmas, até porque eu já tenho muito tempo de formada. (RITA)

Eu acho que os cursos de licenciatura não ajudam muito, principalmente, para a EJA, fica muito na criança e a gente muitas vezes não vai nem mesmo ensinar para crianças, como é o meu caso. (JOANA)

Decorrente disso, muitas das propostas de trabalho em EJA se restringem a desenvolver situações de aprendizagem numa dimensão utilitária do conhecimento. Isso, devido à própria concepção do professor se fundamentar numa visão compensatória de educação e na crença de que a idade é um fator determinante do nível de competência cognitiva. Nas análises realizadas se podem perceber marcas dessas concepções, não só nos professores não licenciados, mas ainda, no discurso dos professores licenciados, a exemplo da professora Rita, quando assim se posiciona:

Quando a gente pega uma clientela, como a do semestre passado, você já tem uma perspectiva de formar aquele técnico com uma determinada capacidade técnica, dá uma formação bem específica que sabe que vai ter um bom rendimento. Mas, esses que entram com uma defasagem maior, às vezes são pessoas que estão há mais tempo fora da escola, até a faixa etária interfere, porque na outra tinha mais *gente jovem* [...]. (RITA)

Nesse sentido, a professora, ao demonstrar a falta de compreensão do significado da EJA, como educação ao longo da vida, parece romper com a dimensão formativa do processo educacional, isto é, com a compreensão de educação como um processo indissociável de desenvolvimento social e intelectual do homem. Tal como afirma Freire (1997), não foi a educação que tornou mulheres e homens educáveis, ao contrário, foram as mulheres e homens que, ao tomarem consciência de sua inconclusão, tornaram-se seres educáveis.

Dessa forma, não se pode limitar a formação intelectual a situações de aprendizagem que visem apenas o desenvolvimento de capacidades técnicas; essas devem dar conta das capacidades cognitivas afetivas, psicomotoras, relativas ao trabalho intelectual e das relações sociais. (KUENZER, 2002)

Concepções como essas transferem para a EPJA a velha visão dual de educação, predominante em alguns cursos de educação profissional. Formação instrumental, para os que vivem do trabalho *versus* formação acadêmica para a burguesia. Sob este enfoque, Kuenzer (2002, p.12) alerta que “continua sendo uma forma sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho”.

Tendo em vista a necessidade de superação dessas visões, reflexo da concepção de educação que historicamente fundamenta a EJA e a educação profissional, partiu-se então para discussões essencialmente pautadas sobre a forma de se construir os conhecimentos a respeito desse novo campo do saber – Educação Básica integrada à Educação Profissional na Modalidade da EJA, o que justificaria, então, a importância da formação de professores com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

5.2.1 Projeto Pedagógico do CEPROEJA

O Projeto Pedagógico do Curso, embora não explicita a abordagem de formação que sustenta a proposta, a sua leitura sugere a idéia do professor-pesquisador. Ao tentar superar a fragmentação entre teoria e prática, a ação pedagógica do professor é tomada como princípio educativo, o qual se torna capaz de investigar sua própria ação na busca por mudanças na continuidade do processo educativo.

Essa idéia de professor-pesquisador aparece de forma um pouco mais explícita no item que trata sobre a “concepção do programa”, descrito a seguir:

A necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como *docente-pesquisador*; gestor educacional de programas e projetos; e formulador e executor de políticas públicas. (BAHIA, 2007, p.9 - grifo nosso)

Segundo Contreras (2002), o modelo de professor-pesquisador, proposto por Stenhouse²⁷, parte do pressuposto que as generalizações no ensino podem ter valor para os

²⁷ Stenhouse, citado por Contreras (2002), é um educador inglês que defende um posicionamento investigativo por parte dos professores. Possui trabalhos publicados na área de formação de professores.

docentes unicamente como hipóteses que eles mesmos devem verificar em suas próprias aulas, já que cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. Elucidando melhor, somente o professor, como pesquisador de sua própria prática, é capaz de melhorar a qualidade educativa.

Essa idéia de professor-pesquisador, bem como a idéia do professor reflexivo proposta por Schön (1995; 2000), recupera a capacidade humana de refletir e uma concepção de prática como processo que “se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o significado concreto das situações complexas e conflituosas” (CONTRERAS, 2002, p.109). O que inspira a configuração do professorado como intelectual crítico capaz de compreender que tanto os fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam o nosso pensamento e ação não são processos naturais. O professor crítico está preocupado com a captação e a potencialização dos aspectos de sua prática profissional que lhes possibilite uma ação educativamente valiosa.

Não obstante, Liston e Zeichner (1991 *apud* CONTRERAS, 2002), ao analisarem as implicações dessa concepção na formação de professores, afirmam ser insuficiente, visto o caráter reducionista e limitante do enfoque reflexivo; da compreensão de prática ligada ao contexto imediato e da ausência de valores expressos que possam orientar o compromisso e a responsabilidade pública dos profissionais.

Para Contreras (2002), mesmo reconhecendo que o interesse de Stenhouse centrava-se apenas na prática dos professores de sala de aula, sem uma preocupação em investigar os problemas que as geraram, as limitações e as insuficiências de sua teoria contribuem para a construção de uma imagem “de um docente enfrentando por si mesmo, individualmente, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula que sejam expressão de aspirações educativas” (p.143).

No Projeto do Curso em análise, encontrei essas mesmas insuficiências e fraquezas constantes no modelo de professor-pesquisador proposto por Stenhouse. Este fato pode ser observado já na descrição de um dos objetivos específicos, ao definir que os valores pertinentes à atividade de docência devem ser desenvolvidos na formação, mas não expressam quais são esses valores. Observe-se como se apresenta o objetivo:

Formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (BAHIA, 2007, p.7)

A falta de definição dos valores que devem orientar a formação se constitui num equívoco. Acreditar que a formação em si conduz professores e professoras a assumirem o compromisso e a responsabilidade com as pretensões educativas, ou seja, com uma prática mais igualitária e libertadora, é desconsiderar que vivemos em uma sociedade dividida em classes e que o poder e o acesso aos bens materiais e culturais são desiguais. Há que se ressaltar o seguinte – “a escola, produto de sua própria história e das diversas funções que pretende cumprir, representa aspirações e valores que nem sempre são claramente compatíveis” (GIROUX, 1983, *apud* CONTRERAS, 2002, p.150). É ainda desconsiderar que professores e professoras, no contexto de sua atuação, vão configurando o seu papel em relação aos valores nele implícitos.

Nesse sentido, a formação de professores, ainda que seja numa perspectiva de uma prática reflexiva, não é garantia de desenvolvimento de valores emancipadores. Estes, também, podem representar a dominação, ao se definirem em relação ao compromisso com determinadas normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, a tecnocracia e o controle social. (BERNSTEIN, 1983 *apud* CONTRERAS, 2002)

Essa limitação evidenciada na idéia do professor-pesquisador pode ser constatada, também, na abordagem que trata sobre o “conteúdo programático”, ao se referir aos alunos como:

Professores cursistas, profissionais em atividade laboral, cuja ação pedagógica produz, continuamente, conhecimentos sobre a realidade escolar, os alunos e seus modos de aprenderem, sobre as formas de ser professor em cada nível/modalidade de ensino e sobre como essa identidade profissional constitui o sujeito professor. Desse modo, o trabalho emerge como princípio educativo, por ser ele delineador de sujeitos – professores e alunos – que ao se formarem, transformam a si mesmo e ao mundo. Os conhecimentos adquiridos na prática do trabalho pedagógico precisam, portanto, emergir para serem valorizados, dialogando com as abordagens dos componentes curriculares do curso, para poderem ser ressignificados e apreendidos novamente pelos sujeitos cursistas, subsidiando mudanças na continuidade da ação pedagógica. (BAHIA, 2007, p.10-11)

Nesta proposta não há uma menção quanto à necessidade desses saberes serem desvelados em relação às ideologias subjacentes, ainda que o conteúdo programático da proposta tome a prática educativa como núcleo do desenvolvimento de formação, considerando-se que os professores não só constroem saberes que estão relacionados ao fazer da sala de aula, mas sobre a escola e as formas de ser professor e proponham uma investigação desses saberes para que, no diálogo com a teoria possam estes ser ressignificados e apreendidos. Ora, os conteúdos não podem ser ressignificados sem que os valores neles

implícitos também os sejam. E, se o projeto de formação não explicita os valores pretendidos, abre-se uma brecha para que os valores que se opõem à emancipação venham fazer parte das representações dos professores, portanto, da resignificação dos saberes.

Outras questões que foram observadas e analisadas estão relacionadas aos princípios metodológicos e ao desenho curricular do Projeto. Como princípios metodológicos, o projeto propõe: a *articulação teoria e prática*, por meio de um ensino que priorize a realização de projetos, a resolução de problemas, o desenvolvimento de oficinas e a pesquisa através de estudos de caso; a *interdisciplinaridade* que, apesar de estar como um item à parte é a responsável pelo diálogo entre os sujeitos, as experiências e a integração entre as três modalidades de educação – educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos – devendo acontecer através de seminários, visitas de observação, oficinas etc. Além destas, a realização do *seminário de pesquisa*, com o objetivo de assegurar a socialização dos projetos formulados e desenvolvidos pelos estudantes, estimulando o debate e a reflexão conjunta entre discentes e docentes.

O desenho curricular do curso se apresenta organizado por eixos temáticos, a fim de promover o diálogo entre os campos temáticos e as mutações aceleradas da sociedade contemporânea. No primeiro eixo, está alocada a disciplina relacionada aos aspectos históricos da educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica, a disciplina *Educação e Trabalho*, e ainda a disciplina *Psicologia*. No segundo eixo, está a disciplina *Gestão Democrática da Educação e Organização da Escola*. No terceiro, a disciplina de *Legislação e Políticas Públicas da Educação Brasileira*. E, nos dois últimos eixos, quarto e quinto, estão as disciplinas práticas *Experiências Pedagógicas em EJA, na Educação Básica e na Educação Profissional*; *Metodologia da Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa*.

Analisando este desenho curricular é possível verificar que, apesar de as disciplinas estarem organizadas por eixos temáticos, o desenho não representa “uma relação aberta entre as formas de organização do conhecimento” (BERNSTEIN, 1986, *apud* VEIGA, 2003, p.93). Os eixos de formação parecem estar acoplados hierarquicamente e linearmente, não possibilitando uma articulação entre si, entre as diferentes disciplinas trabalhadas em um mesmo eixo, nem a articulação desses saberes com os saberes da experiência.

A separação entre teoria e prática prevalece através do oferecimento das disciplinas tradicionalmente denominadas de fundamentos teóricos, nos primeiros eixos, e das disciplinas práticas nos últimos. A abordagem da pesquisa parece ser reduzida ao trabalho das duas últimas disciplinas *Metodologia da Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa*,

responsáveis diretas pela elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A Coordenadora do Curso, Susana, parece compartilhar dessa análise quanto ao lugar que a pesquisa ocupa na formação, visto que ao me apresentar a proposta afirmou que ainda se sente inquieta pela perspectiva de pesquisa que está sendo desenvolvida. Este posicionamento pode ser confirmado no trecho a seguir:

Agregar os professores formadores. [...] O desenvolvimento da pesquisa pelos professores formadores é importante para o crescimento do Curso [...] você não pode trabalhar na perspectiva somente de dar aula, você tem que desenvolver pesquisa, também. [...] é uma coisa que eu tenho sentido falta. (SUSANA)

No que se refere aos saberes profissionais, embora a disciplina *Experiências Pedagógicas em EJA, na Educação Básica e na Educação Profissional* proponha em sua ementa a “valorização dos saberes docentes”, parece que esses não são reconhecidos em seu estatuto epistemológico próprio. Com a hierarquização e a linearidade do desenho curricular, prevalece o “modelo acadêmico” de formação. (NÓVOA, 1999a)

Compartilhando desse nosso pensamento, a reflexão da professora Joana, sobre o Curso de Especialização, demonstra como tem sido e como deveria ser a formação:

A especialização deveria ter uma relação maior com a nossa prática; ela fica somente na teoria. Não tem uma relação com as turmas do PROEJA, planejando atividades, propondo novas práticas. Tem uma disciplina que chama Experiências Práticas, mas ninguém experimenta nada; a disciplina faz só o trabalho teórico e apresenta. (JOANA)

Já o professor Emanuel, mesmo concordando que há uma falta de articulação entre teoria e prática, faz uma leitura diferente de nossa análise, ao afirmar:

[...] muito tempo perdido; eu vinha para aqui uma tarde ou uma manhã, colocava-se um tema, a maioria dos professores tinham uma dinâmica boa, mas passava a palavra para o grupo e tornava uma catarse. Cada um ia dando um depoimento, porque minha escola... Eu acho que isso é válido, mas tem que ter o momento de discutir o assunto para chegar para cada um dar sua experiência e no final fechar. Então o que eu sentia era que no final de uma tarde inteira não se chegava a sistematizar. Assim, baseado no tema discutido hoje na aula, o grupo chegou ao consenso assim, assim, mas fulano de tal tem essa e essa contribuição, para a gente perceber se estava no caminho certo ou errado. Acho que tínhamos que ter um referencial para saber onde nós estávamos... Eu achei, na minha visão, que as discussões estavam ficando muito soltas. (EMANUEL)

Para o professor há uma prática reflexiva, entretanto, esta é desprovida de um compromisso crítico, de um pensar e agir criticamente; está centrada nas escolas e nas experiências individuais dos professores e professoras, não auxiliando, portanto, nem na

transformação dos professores, tampouco, na transformação das práticas pedagógicas, o que se constitui num “modelo prático” de formação, como denomina Nóvoa (1999a).

O professor alerta para o modelo de prática reflexiva que está sendo evidenciado no processo de formação, circunscrito à ação individual do docente, da sala de aula e da escola. Este não permite a reconstrução da origem e da natureza ideológica das ações desenvolvidas. Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula, adverte Ghedin:

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. (GHEDIN, 2001, p.4)

O ensino, enquanto prática social, ocorre na escola, mas não desprovido da relação com os demais contextos, mesmo porque professores e alunos são, igualmente, sujeitos da cultura e do contexto social dos quais fazem parte. Assim, nessas condições, professores e professoras encontram-se limitados para pensar novas formas de ação condizentes com as pretensões educativas.

Desse modo, acredito que se faz necessário compreender o sentido e o significado das práticas reflexivas na formação dos professores. Para tanto, remeto neste momento à etimologia da palavra reflexão que, segundo o dicionário Houaiss (2001), origina-se do latim *reflectere* – curvar, dobrar, vergar. É o ato ou o efeito de refletir-se; concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, idéias e sentimentos.

Para Chauí (2008), o modelo canônico da reflexão se encontra nas *Meditações Metafísicas*, de Descartes, quando propõe:

fechar os olhos, tapar os ouvidos, fechar a boca, insensibilizar o tato e mergulhar na mais completa e perfeita solidão, deixando que o seu pensamento fique à sós consigo mesmo, volte-se sobre si e enuncie a primeira verdade filosófica: ‘Penso, existo’. (CHAUÍ, 2008, p.20)

Nesse sentido, Chauí (2008) afirma que, por princípio, a reflexão corta a relação com o outro. Desse ponto de vista poder-se-ia, ainda, indagar: qual o sentido da reflexão, do enfoque reflexivo na formação de professores? A reflexão proposta aos docentes deve ser deixada ao seu próprio curso? A prática vivenciada pelo Professor Emanuel é reflexiva?

Para auxiliar em tais questionamentos recorro aos estudos de Kemmis (1987 *apud* CONTRERAS, 2002, p.163) que assim define reflexão: “*refletir criticamente* significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social

e ter uma determinada postura diante dos problemas” (grifo nosso). À palavra “refletir”, o autor acrescenta outra – “criticamente” e, com isso, propõe uma *reflexão crítica*. Sendo assim, o que isso diferencia? Qual a diferença de uma reflexão, para uma reflexão crítica?

Segundo Contreras (2002), o que autor pretende é articular uma prática reflexiva com um compromisso crítico, o que implica numa outra compreensão do significado de reflexão, definido por Kemmis:

- 1) A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e a ação nas situações históricas em que nos encontramos.
- 2) A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
- 3) A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
- 4) A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
- 5) A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (KEMMIS, 1985, p.148-149 *apud* GÓMEZ, 1995, p.103)

Nessa perspectiva, pode-se inferir que assim como a expressão *reflexão em outrem* de Merleau-Ponty ([s/d] *apud* CHAUÍ, 2008, p.20) dá o significado primordial ou originário da reflexão, visto que:

Só compreendo o sentido do meu pensamento e o sentido das minhas palavras se eles me são dados pelo outro. Eu sei de mim quando o outro, falando de si mesmo, ensina para mim o que estou dizendo e o que estou pensando – a palavra do outro ensina-me o sentido da minha, o pensamento do outro ensina-me o sentido do meu e sua presença ensina-me sobre meu próprio ser. (CHAUÍ, 2008, p.20)

A expressão *reflexão crítica* definida e utilizada por Kammis, na área de formação de professores, traz a idéia libertadora de educação. Perpassa pela formação que, orientada por valores éticos e pela idéia de emancipação profissional e social, e, ainda, mediada pelo diálogo, permite aos professores assumirem a postura de intelectuais críticos e assim transformarem a sua prática pedagógica, a instituição educativa e o seu olhar sobre os alunos e alunas jovens e adultos, eliminando a irracionalidade, injustiça, discriminação e preconceito, ainda presentes nessa modalidade de ensino.

Ressalto a síntese de Ghedin (2001) quando se apoiou em McCarthy (1987) para traduzir o processo de reflexão crítica que permitiria aos professores avançarem num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho. (McCARTHY, 1987 *apud* GHEDIN, 2001, p.4-5)

Dessa forma, em oposição a essa prática reflexiva vivenciada pelo Professor Emanuel, ausente de um compromisso crítico, Smyth (1991b, p.122 *apud* CONTRERAS, 2002, p.167) propõe que a prática reflexiva dos professores ocorra num ciclo de quatro fases que compreende:

- a) *Descrever*: o que eu faço?
- b) *Informar*: qual o significado do que faço?
- c) *Confrontar*: como cheguei a ser dessa maneira?
- d) *Reconstruir*: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

A formação de professores permeada por processos reflexivos dessa natureza, ao se diferenciar da experiência vivenciada pelo Professor Emanuel, contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente em três aspectos: primeiro, por reconhecer os professores e suas práticas como portadoras de saberes – ao problematizar a prática, emergem os saberes não só provenientes da teoria, mas os saberes profissionais. Segundo, por não limitar a prática ao espaço imediato de atuação do professor, a reflexão sobre a prática inclui a ação de sala de aula, bem como as interações entre a escola e a comunidade e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. Terceiro, por entender à necessidade de desvelar as condições sociais e históricas que também condicionam a prática educativa.

5.2.2 CEPROEJA: o que dizem os professores

O Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA não veio como forma de atender simplesmente a uma determinação da SETEC/MEC, mas em resposta à solicitação de professores que clamavam por uma formação para atuar no PROEJA, pois, segundo informação da Coordenadora do Curso, Susana, a busca por uma formação ocorria devido:

a maioria dos professores não tem prática em trabalhar na educação de jovens e adultos, apesar de ter uma experiência muito grande na educação profissional e até mesmo na formação geral. (SUSANA)

No entanto, o que observei no CEFET-BA é que um pequeno número de professores do PROEJA participou do Curso de Especialização. Mesmo assim, até o momento, nenhum concluiu as atividades, apresentando o TCC. Do total de 34 professores que atuam no PROEJA, apenas 4 participaram da Especialização. Este fato, segundo a Coordenadora, não é uma realidade apenas da Bahia, mas de todo o Brasil.

A participação muito pequena dos professores, não ocorreu apenas no Pólo de Salvador, na Bahia. Em todo o Brasil se identificou que a participação dos professores da rede federal nos cursos de especialização estava pequena. (SUSANA)

Para a Coordenadora e alguns professores, o motivo do baixo número de adesão ao Curso, por parte dos professores, é justificado pelo tamanho da carga horária, 360 horas, pela exigência do TCC e porque os docentes já possuem a titulação de especialista, mestre ou doutor. Tal afirmação pode ser verificada em alguns depoimentos a seguir:

Como o curso é de especialização, não sei, numa escola que tem muitos mestres e doutores, talvez as pessoas não vão se interessar em ficar esse tempo todo fazendo a especialização; talvez fosse melhor uma capacitação, não sei. Criar outra estratégia para trabalhar com os professores internos. (MARIA)

Um curso de especialização é um curso de longa duração, são 360 horas, o curso dura um ano inteiro, você tem que fazer uma monografia de final de curso e isso passou a não ser muito interessante para os professores, que a maioria já tinha essa formação teórica mais aprofundada com cursos de especialização, mestrado e doutorado. (SUSANA)

Todavia, essa parece ser uma justificativa contraditória, quando observo na entrevista da Coordenadora que as discussões sobre a formatação do curso a ser oferecido foi realizada pelos próprios CEFET:

Inicialmente havia se pensado num curso de extensão, com uma carga horária menor, mas nas discussões com os CEFET tomou essa formatação de curso de especialização. (SUSANA)

Ou, nessas discussões não foi considerada a relevância de se realizar uma formação de professores no contexto da Instituição. Essa, diferentemente do “modelo acadêmico” deve ocorrer pelo reconhecimento da importância de se realizar um trabalho conjunto, de modo a possibilitar a passagem da experiência de inovação – isolada e individualista – para a inovação institucional. Isto requer o envolvimento dos professores para além das práticas de sala de aula, numa interação com múltiplos indicadores:

A cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre os professores e o pessoal não-docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar que se estabelecem em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, etc. (IMBERNÓN, 2005, p.67)

Nesse sentido, a formação no contexto da Instituição se inicia no processo de elaboração do Projeto de Formação, envolvendo não só a equipe de formadores e elaboradores do Projeto, mas também os professores cursistas. É a complexidade desse cenário, como afirma Imbernón (2005), com suas situações problemáticas, dilemas, incertezas que exige dos profissionais de educação a elaboração de um sentido para cada situação, muitas vezes única e que não se repete.

De fato, parece não ter sido esta a concepção que norteou a elaboração deste Projeto, como uma formação a ser realizada dentro do espaço da instituição educativa. Os depoimentos de alguns professores revelam certo distanciamento entre o Curso de Especialização e o PROEJA, enquanto instituição educativa, o que pode ser observado quando os professores assim se referem à Especialização:

A relação é assim, nós fomos a cobaia. Teve uma época aqui que a gente tinha 500 questionários todo dia [...] Eu não me senti estimulada em momento algum para fazer o curso, seja em função do que vi em relação curso [...] depoimentos das pessoas que começaram a fazer e foram largando [...] eu acho que existe uma distância enorme entre o CEPROEJA e o Curso de Infra-Estrutura. Todos os trabalhos do mundo sobre o Curso foram feitos e sequer a gente teve um retorno, mesmo a gente solicitando assim: quando você acabar você volte aqui para a gente saber como é que ficou. (DINÁ)

Temos que aproveitar esse Curso de Especialização para alguma coisa. De fato, este curso não está atingindo nós professores. O próprio Curso de Infra-

Estrutura Urbana deveria ser o objeto de pesquisa da especialização, deveria haver uma articulação entre PROEJA e o CEPROEJA. (NINA)²⁸

Eu acho que até a saída da primeira turma, muita coisa tem que mudar, inclusive a organização do CEPROEJA, de permitir o acesso maior e que o grupo de professores não se sinta pressionado, coagido ou sendo assim observado como você está desenvolvendo o seu trabalho dentro desse contexto, como se fosse avaliado para depois ser penalizado, criticado ou alguma coisa. (ADONIAS)

Ou, de forma meio ressentida diz apenas:

Não pude participar do Curso de Especialização por ser professora substituta. Eles iriam abrir vagas para aluno ouvinte, mas infelizmente dessa vez não teve. Agora eu já tenho dado entrevistas para várias pessoas que estão realizando pesquisa nesse Curso. (ESTER)

Também, há aquele que, mesmo não tendo concluído o Curso, afirma:

A contribuição das discussões das disciplinas cursadas foi fundamental para que eu construísse uma nova concepção de EJA, diferente da visão assistencialista. (MARIA)

Embora todos os depoimentos sejam relevantes, é importante a análise que o professor Isaque realiza, ao questionar alguns aspectos da organização e dos princípios que norteiam o Projeto:

O grande erro foi porque quando se criou a especialização; essas pessoas que estavam no Mestrado e Doutorado eram pessoas que já tinha trabalhado com jovens e adultos na alfabetização, quando chegou aqui, eu fui um dos primeiros a dizer: pessoal, aqui é diferente. Aqui é um curso de educação de jovens e adultos, mas um curso profissionalizante. E, quem é que tem experiência? Se você nunca trabalhou lá fora com essa modalidade, como é que vai transmitir esse conhecimento? A gente aqui agora é o aluno! Como é que você vai passar essa mensagem para a gente? E, realmente foi uma decepção para mim e para muitos colegas. E, para mim, ainda era muito mais grave, porque eu estava com um curso acontecendo e eu sendo “preparado” para ministrar aula nesse curso. Aí, não vi nada de novidade, fui até a última aula forçado, mas até hoje não fiz a monografia e não tenho vontade de fazer. (ISAUQUE)

O Professor evidencia a necessidade de se pensar numa proposta de formação diferente do “modelo acadêmico”, apontando o ponto crítico do programa – a falta de formação dos formadores, ou seja, a ausência de pesquisa nesta área e, conseqüentemente, de um *corpus* teórico próprio, já que este é um novo campo do saber. Daí conclui seu pensamento, em conformidade com as idéias de Tardif (2002), ao afirmar em outras palavras,

²⁸ Relato retirado das anotações do Conselho de Classe, realizado em 21/10/08.

que tanto as teorias quanto aqueles que as professaram não tiveram nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático para sua atuação.

5.2.3 A história de professores como elemento da profissionalidade docente

Minha imersão no campo de pesquisa foi abrindo outros caminhos, apontando a necessidade da busca de outros referenciais, foi colocando algumas “certezas” por terra e mostrando a necessidade de incluir, nesse processo de compreensão da profissionalidade docente, a história desses professores e professoras.

É com Isaque, o primeiro professor entrevistado, que começo a refletir sobre a importância da história dos professores para o desenvolvimento da profissionalidade docente, quando, após duas horas de conversa, ele me revela: *Eu nunca tinha tido oportunidade de pensar sobre a minha história, ninguém nunca me ouviu assim. Esse foi um exercício muito interessante.*

O professor Isaque conta a sua história:

Inicialmente, fiz o Curso de Estradas aqui no CEFET [...], ao finalizar, entre 1970 e 1972, fui convidado pelo Coordenador do Curso de Edificações em Estradas para ser auxiliar de ensino [...]. Para minha surpresa, na primeira semana, eu tive que dar aula [...]. Depois, fiz o Curso de Licenciatura em Edificações, em um Programa lançado pelo MEC, chamado Esquema 1 e Esquema 2, o qual concluí em 1978. Continuei a ensinar aqui no CEFET e dei algumas aulas no Curso de Agrimensura na UNEB. Algum tempo depois, fiz uma especialização em Metodologia do Ensino Superior. Nesse mesmo período, comecei a exercer a função de Coordenador do Colegiado do Curso de Edificações. Em 1982, tive grandes oportunidades de participar de cursos e aí fui desenvolvendo, lendo, trabalhando com os pedagogos que tinham aqui na escola. Eles iam avaliando o meu trabalho e eu ia desenvolvendo uma técnica, com o que eu tinha aprendido no Curso de Especialização e em outros cursos. (ISAUQUE)

E nesse relato de vivência afirma: *assim me transformei e, hoje, realmente minha profissão é PROFESSOR.*

Após relatar esse percurso profissional, acadêmico, o professor Isaque destaca: *Ninguém foi preparado para ensinar a educação de jovens e adultos.* E ele mesmo questiona: *Mas você pode me perguntar: você também não foi preparado para ensinar quando começou a trabalhar no curso técnico?* E em seguida responde: *Mas eu vivi a realidade do curso técnico, eu tinha sido aluno de um curso e ia trabalhar nesse mesmo curso. No início eu copiava um professor, essa foi minha postura didática e, daí, fui caminhando e criando o meu método.*

O relato do professor expressa o que os estudos de Tardif (2002) revelam sobre os saberes profissionais. Esses estão na confluência de vários saberes provenientes da história de vida, da instituição escolar, da relação com outros atores educativos, da formação, dentre outros. Contudo, ao finalizar o seu relato ele nos diz: *Mas, aqui (se referindo a EPJA) é diferente; é um curso novo que ninguém conhece. Aí todo mundo diz é a mesma coisa, mas não é a mesma coisa não.*

Para o professor, independente do seu percurso profissional, da sua experiência e da sua história de vida, há necessidade de uma formação para o docente da EJA, mesmo eles tendo uma diversidade de saberes que podem ser mobilizados, mas lhes faltam algumas fontes sociais de aquisição que se mostraram de real importância em sua história pregressa, a exemplo dos referenciais da época de aluno. Ele vivenciou o processo de aprendizagem na educação básica em uma etapa de vida, infância e juventude, que não serve como referencial para o processo de aprendizagem das pessoas jovens e adultas que estão cursando a EJA que, mesmo sendo jovens, têm trajetórias marcadas pelo insucesso, pela exclusão as quais interferem e fazem com que o processo de aprendizagem seja diferente.

José, engenheiro, doutor, ministrando aulas no Curso de Infra Estrutura Urbana, pela primeira vez, neste ano de 2008, revela como iniciou a sua relação com a educação, com o ser professor:

Eu fiz o curso técnico no Salesiano, Desenho Arquitetônico, área que atuei por alguns anos. Mas, eu acho que tem determinadas coisas que a gente gosta ou tem dom. Eu acho, por exemplo, embora saiba que tem as técnicas, que todo professor deveria ter dom ou afinidade. Eu comecei a ensinar com 17/18 anos em pré-vestibular, mas desde a universidade já exercia a atividade de monitor, e aí a coisa foi acontecendo que hoje eu não sei como separar essas coisas [...] mesmo porque eu já dava banca para ganhar um dinheiro para pegar o transporte. (JOSÉ)

A professora Rita, licenciada, compartilha com o Professor José da concepção de que o magistério é um “dom”: *Às vezes, eu acho que o magistério é um dom mesmo, porque tem coisa que a gente percebe na hora, eu não tenho muito tempo de fazer pesquisa...*

A capacidade de agir diante do imprevisto, das incertezas não pode ser compreendida como um “dom”, mas sim como competência profissional adquirida não no curso de formação de professor, mas construída no exercício da prática docente, na articulação entre o domínio cognitivo e afetivo, da qual a formação acadêmica faz parte.

Além disso, quando o Professor José e a Professora Rita trazem a função do professor como “dom”, explicitam a marca de uma concepção de educação missionária e vocacional que advém como herança do período em que a educação estava sob a

responsabilidade da Igreja. Isto parece marcar, prioritariamente, a educação de jovens e adultos, no sentido de que para ensinar a estes alunos/ alunas, o “dom” é o suficiente, principalmente em Programas de Alfabetização, cujo “voluntariado” impera, o que contradiz com qualquer perspectiva de desenvolvimento da profissionalidade docente.

No entanto, parece que esse professor está vivendo um momento de ruptura, quando, mais adiante, admite a necessidade e a importância de um conhecimento pedagógico para o exercício da docência e uma formação para o docente da EJA, ao afirmar:

O professor não pode dissociar os conhecimentos; ele necessita do conhecimento técnico (se referindo ao conteúdo específico da disciplina) muito bem sedimentado, mas também do conhecimento pedagógico, para que você consiga aplicar técnicas pedagógicas, principalmente, para lidar com o público do noturno, pessoas com idade mais avançadas, onde tem que se ter um cuidado muito maior. (JOSÉ)

Sobre a formação pedagógica, complementa ainda:

Todos nós (se referindo ao pessoal da área técnica), já passamos por várias horas de aulas pedagógicas; eu, por exemplo, já tive umas 80 horas; acho que é uma carga horária razoável. E já passamos, assim, por várias fases não temos assim professores muito novos. Já passamos outras experiências que nesse momento estão auxiliando a gente. (JOSÉ)

Ao reconhecer a necessidade de um conhecimento pedagógico, o professor evidencia um conflito quanto ao significado e à necessidade de uma formação, referindo-se à aquisição de técnicas para serem aplicadas no exercício da profissão docente. Nutre, ainda, uma visão ingênua de que as situações complexas do processo de ensino e aprendizagem podem ser resolvidas através de técnicas.

Assim como o Professor Isaque, o Professor José defende um investimento maior para a formação do docente da EJA, reconhece que apenas a experiência dos anos de serviço não basta.

O professor José conclui a entrevista com as seguintes palavras:

Eu tenho o maior orgulho de ser professor. Por exemplo, se vou numa loja e alguém me pergunta a minha profissão, eu digo sou professor. Eu acho que essa é uma das profissões mais importantes do País. No meu doutorado, eu morei em Portugal, eu vi lá na Europa, em vários países que eu andei, a importância que se dá ao professor. Assim, como eles dão ao Doutor. Na Universidade que eu estava, eles me chamavam de engenheiro, meu orientador era chamado de Doutor. Eles fazem a distinção, porque entendem que a pessoa passa por todo o processo para chegar até ali, que precisa dar valor. E o professor tem o mais alto gabarito, mas, infelizmente, o nosso País não valoriza tanto. (JOSÉ)

“*Eu tenho o maior orgulho de ser professor*” – e o conflito continua... Contrariamente a esse orgulho, toda sua formação acadêmica é na área técnica: secundário, graduação, mestrado e doutorado. Na área da educação, 80 horas de formação parecem já ter sido o suficiente.

Interpreto que a importância de uma formação dentro da instituição escolar, como assevera Imbernón (2005), deve-se à necessidade dos estudos tomarem esses elementos que se mostram nos discursos, nas histórias de vida profissional desses professores e professoras, além de suas ações práticas, como referências que deverão ser discutidas, analisadas, interpretadas e (re)interpretadas, junto a tantas outras que devem compor o currículo da formação. Estas devem se constituir no conteúdo da reflexão crítica que, sendo realizadas de forma coletiva e orientadas por valores éticos, conduzirão, como afirma Garcia (1999), às mudanças das crenças, concepções e atitudes dos professores e professoras e, portanto, às mudanças da prática educativa.

A professora Maria, em entrevista sobre o que lhe motivou a ingressar no CEPROEJA parece compartilhar do pensamento de Imbernón (2005) sobre a especificidade de se estabelecer uma formação de professores no contexto da Instituição: *Na minha formação pregressa, eu não tenho formação pedagógica; isso foi o que me levou, também, na hora que eu me propus a entrar no PROEJA, a ingressar no CEPROEJA, porque as pessoas têm que saber um pouco onde estão pisando*. Igualmente, parece que, por ter essa consciência, ela ainda refere: *Mas, não consegui levar adiante...*

É profícuo o relato de como a professora Maria iniciou suas atividades na docência:

Meu pai é professor, meu irmão mais velho também se envolveu com o ensino, mas não diretamente [...] eu, quando era criança, gostava de brincar de dar aula. Mas, por uma questão de necessidade mesmo, eu fui procurar numa escola de decoração se tinha vaga [...] e lá fiquei. Eu comecei ali e me identifiquei e passei muito tempo ali dando aula; depois eu passei no concurso de professora substituta da UFBA e daí ficou uma parte da minha vida sendo o ensino. Depois veio o concurso do CEFET, eu resolvi fazer e acabou virando [...] *Hoje eu tenho o ENSINO e uma parte é o escritório*. É uma parte também que eu não quero deixar morrer totalmente porque, principalmente, a gente que é da área técnica precisa ter um pé na prática, pelo menos conviver, pode não trabalhar o dia-a-dia, mas é preciso estar ciente das coisas que estão acontecendo. (MARIA)

Quando Maria relatou “*hoje eu tenho o ENSINO e uma parte é o escritório*”, revelou a necessidade de complementar sua profissionalidade docente e buscar uma formação pedagógica, o que fez através de cursos de especialização em Metodologia de Ensino em Desenho e depois em Metodologia do Ensino Superior. Ainda, em seu relato, há a percepção

de que o trabalho da docência requer uma articulação entre teoria e prática, o que ela quer exercer como professora e arquiteta; assim, presumo que também faça esse mesmo exercício em sua ação pedagógica.

Da mesma forma, saliento que a formação de professores deve ter uma relação com a educação básica, com a realidade das turmas da EJA. Os formadores precisam estar envolvidos em processos de pesquisa da área da EJA, para poderem trabalhar, como afirma Pereira (1999, p.119), “o conhecimento como objeto de indagação e investigação”; precisam ser investigadores das práticas de educação de jovens e adultos, dos processos de aprendizagem das pessoas jovens e adultas, do processo de ensino.

Nas entrelinhas de sua história, a professora Maria denuncia uma prática acadêmica que discorre sobre a necessidade e a importância da articulação entre teoria e prática, mas se limita ao discurso teórico, que enfatiza o desenvolvimento da pesquisa, porém reduz sua prática ao ensino de sala de aula. Este fato se torna evidente no relato da Professora Sara²⁹: *Meu contato com a educação de jovens e adultos foi quando eu fui dar aula no CEPROEJA, porque aí eu tive que realmente pensar o material da disciplina que estava preparando para as alunas do CEPROEJA, e de acordo com as características da EJA, tive que fazer uma leitura mais apurada sobre a legislação.*

Refletindo sobre o que lhe tem auxiliado no exercício da docência na EPJA, a professora Ester refaz o seu trajeto de formação e de desempenho profissional:

Eu fiz o Curso de Engenharia Sanitária [...] antes mesmo de terminar o curso, eu já fazia atividades de capacitar pessoas, capacitação, sensibilização, trabalhei algum tempo ainda como estudante e, depois, com capacitação de pessoal para trabalhar em Minas, em aterro sanitário, com professores para implantação de projetos de água no interior, sempre com esse foco na educação. [...] tive uma experiência como professora no Estado, para alunos da 8ª série, na disciplina de Matemática, mas o trabalho com Educação Profissional/EJA, essa é minha primeira experiência. (ESTER)

Em seguida, a professora relata sobre a sua participação na comissão de reelaboração do currículo: *O fato de ter participado da reformulação do Curso me ajudou a compreender melhor o Curso, [...] me proporcionou pesquisar um pouco mais, eu consegui dar um foco melhor nos assuntos abordados em sala.*

Com isso, a professora Ester demonstra que o envolvimento no desenvolvimento e inovação do currículo se constitui num aspecto importante para o aperfeiçoamento da

²⁹ A Professora Sara é docente do PROEJA, Curso de Infra-Estrutura Urbana no CEFET, Campus de Salvador e ministra aula no Curso do CEPROEJA, em outro Campus do CEFET-BA.

profissionalidade docente, na medida em que proporciona melhor interpretação sobre o Curso e, até mesmo, “autonomia” para organizar as abordagens e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Resgatando as experiências profissionais exercidas em diversas funções dentro do CEFET-BA, o professor Adonias, com formação inicial e pós-graduação na área técnica pelo próprio CEFET e Curso de Licenciatura em Edificações, realizado no programa especial oferecido pelo MEC, discorre como vem se constituindo o seu exercício de professor:

O que tem me auxiliado muito como professor é a vivência como aluno, depois como auxiliar de ensino, aqui mesmo na Escola. Mas, também, ter vivenciado, ao longo desses anos, o ensino no interior como diretor. [...] Nessa posição, eu tinha que trabalhar com pedagogas [...] Como eu não tinha muito o domínio dessa área, mas sabia o que queria e tinha uma experiência de anos no CEFET, como Coordenador de Curso, de Área, além de outras experiências de trabalho na prefeitura, na área de engenharia em comunidades, os assuntos que exigiam uma concepção filosófica e metodológica, eu participava das discussões de forma que ouvia primeiro a explanação de cada um e aí ia organizando o meu pensamento, para, no final, ter um posicionamento e conseguir realizar uma posição e daí irmos ajustando no diálogo. Outro aspecto que me auxiliou foi a relação que passei a ter em nível nacional, a convivência com outros colegas de ensino e diretores. Nessa relação, discutíamos, trocávamos figurinhas e ampliávamos os conhecimentos com a troca de experiências. (ADONIAS)

Interpretando essas histórias, essas trajetórias de formação, creio que a formação de professor da EPJA, que se inscreve como elemento da profissionalidade docente, não pode desconsiderar as formas como esses profissionais, inclusive os da área técnica, vêm se constituindo como professores. É fundamental, como afirmam Courtois e Pineau (1991, *apud* Nóvoa, 1999b, p.17), “que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”

A educação como direito humano, que se prolonga por toda a vida, apesar de ser uma discussão que na EJA remonta à educação popular (Freire, 1997), hoje, ainda há o questionamento sobre o sentido e a implicação dessa concepção na educação escolarizada na contemporaneidade. O que significa formação? Que caminho percorrer? O estudo da formação inicial ou continuada dos professores e professoras da EJA? E se esses não têm uma formação específica em EJA, mas são licenciados? Mesmo assim, ainda é considerada formação inicial? E, no caso específico do PROEJA? Qual formação será considerada para os professores e professoras não licenciados? São alguns questionamentos que surgiram no percurso desse caminho, com base em concepções preexistentes.

Foram as inquietações, incertezas, angústias, descasos... vivenciados e vistos por

mim, a partir das minhas concepções, crenças e valores que foram delineando este meu projeto sobre professores e professoras da EPJA. No caminho muitas descobertas, concepções ressignificadas, crenças e valores sendo reavaliados e outros caminhos se abrindo... E nesse movimento, fui me fazendo e (re)fazendo como pessoa, professora e pesquisadora. Estou aprendendo a aprender, a fazer junto, fui e estou descobrindo o significado de autonomia, competência, saberes, profissionalidade, mas, essencialmente, do SER e, com esses significados, reafirmando a importância do comprometimento, da responsabilidade de ser professor/professora de pessoas jovens e adultas.

6 NA CONTRAMÃO DO PENSAMENTO DOMINANTE... ASSIM FINALIZO

E se aprender não é se surpreender, então o que seria?

(GARCIA e ALVES, 2004, p.101)

O local que a Educação de Jovens e Adultos ocupa nas políticas públicas educacionais e a ausência de formação de professores para atuar nesta modalidade de educação, não é algo novo. Essas advêm, por um lado, do próprio processo de colonização do Brasil e da constituição do sistema de ensino brasileiro, cujas mulheres, negros/negras, índios/índias etc. não possuíam o direito à educação escolarizada. Por outro, da herança do trabalho docente submetido aos determinantes da Igreja, os quais concebiam a atividade docente como vocação, dom, sacerdócio.

As conseqüências desse período são sentidas na atualidade, não apenas, na educação e pelos professores e professoras, mas pela sociedade que, frente às transformações das tecnologias, da informação e da comunicação, vem requerendo da escola um novo perfil de formação. Tal fato demanda, por sua vez, o desenvolvimento da profissionalidade docente, ou seja, de um profissional capaz de enfrentar os desafios, incertezas e singularidades do campo pedagógico, um professor/professora participativo, autônomo e comprometido com o seu trabalho e com a comunidade.

A assunção do compromisso do ato educativo que envolve a profissionalidade docente requer o desenvolvimento de competência e o saber profissional não restrito à aquisição de conhecimento teórico, nem ao espaço da formação de professor. Requer competência e saber profissional que, sendo desenvolvidos num processo mútuo de interação dos diversos contextos da prática, insere a formação de professores como um espaço primordial do trabalho intelectual, do desenvolvimento das competências cognitivas, de saberes que são mobilizados pelos professores/professoras na condução de suas ações.

Assim, a formação de professores que se inscreve como componente essencial ao desenvolvimento da profissionalidade docente está para além do paradigma da racionalidade técnica, que reduz o professor/professora a um mero aplicador de teorias e técnicas instrumentais organizadas e elaboradas previamente por outros sujeitos e em outras instâncias. Vai além dos modelos de formação de professor pesquisador e reflexivo que restringem a pesquisa e a reflexão aos limites da prática de sala de aula, deixando de fora os aspectos

sociais e institucionais que condicionam a forma como o ensino é organizado e como o professor/professora concebe sua profissão.

A formação de professores, orientada por valores emancipadores e pelo compromisso crítico, deve proporcionar uma reflexão capaz de elaborar tanto a crítica às condições de trabalho, quanto a uma linguagem de possibilidades que se abra para a construção de uma sociedade mais justa, ao reconhecer as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direitos. E, também, educando os jovens e adultos como cidadãos ativos e comprometidos com a construção da vida individual e pública digna de ser vivida.

A relevância da profissionalidade para o docente da EJA está no compromisso que o professor/professora evidencia com o ato de educar, ao se mover em busca da construção e reconstrução de sua prática profissional e, ao mesmo tempo, da construção e reconstrução do ser professor, o que não ocorre sem que as possibilidades também sejam viabilizadas.

Por assim compreender e ter vivenciado na minha prática profissional que não se basta ao desejo de melhorar o processo educacional destinado às pessoas jovens e adultas, mas é mister conhecer os limites que circunscrevem a ação do professor/professora da EJA, é que me interessei pelo estudo da profissionalidade docente nesse novo campo do saber – educação profissional integrada à educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos.

A educação, apesar ser legalmente reconhecida como direito de todos, na prática das políticas oficiais são poucas as iniciativas que contemplam uma educação de pessoas jovens e adultas com currículo próprio que faz valer o princípio de flexibilidade diferente da concepção que se reduz ao tempo de duração dos cursos. Da mesma forma, as políticas de formação de professores para essa área ainda são insuficientes, quase que totalmente inexistentes.

Assim, pretendo que o estudo, ora realizado, contribua com a elaboração de políticas públicas de formação de professores da EJA, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalidade. Além disso, mais especificamente, tenho o intento de suscitar possíveis reflexões sobre o processo de implementação do Curso CEPROEJA e o significado de uma formação de professores desenvolvida no contexto da instituição escolar.

A análise da nova proposta de educação para a EJA – o PROEJA, mesmo trazendo uma perspectiva de inovar pedagogicamente a concepção de EJA, revelou a existência de velhos dilemas. Persistem no Curso de Infra-Estrutura Urbana problemas como: evasão, práticas bancárias, visão de aluno como sujeito passivo, espaços “improvisados” para aulas, falta de formação de professores, proposta curriculares “lineares”.

A evasão é justificada por professores/professoras, alunos/alunas pela dificuldade que estes sentem em acompanhar os estudos, devido ao longo período em que estiveram afastados da escola, a qualidade da aprendizagem das séries cursadas anteriormente e à necessidade de trabalharem, restando-lhes pouco tempo para se dedicarem aos estudos.

Mesmo o estudo não contemplando o acompanhamento das práticas de sala de aula, a análise das entrevistas, a participação no Conselho de Classe, a conversa informal com alunos/alunas podem revelar indícios de práticas bancárias. Igualmente, esses momentos demonstraram a percepção que alguns professores ainda têm dos alunos, como sujeitos passivos, que estão ali para receber um conhecimento.

Com a pesquisa, constatei também que, apesar da formação de professores e da inovação pedagógica ser um dos objetivos do Programa na área da EJA, esses ainda se mostram lacunares. A proposta curricular do Curso ainda prioriza uma estrutura linear e estanque no oferecimento das disciplinas, totalmente distante da vida das pessoas jovens e adultas e dos aprendizados realizados por eles em outros espaços.

Quanto à formação de professores, dos 34 docentes que atuam no Curso, ainda que os 10 entrevistados reconheçam a importância e a necessidade de uma formação específica para atuarem na modalidade da EJA, visto que este público apresenta características específicas e diferentes das turmas do “ensino regular”, e os professores licenciados e bacharéis não possuem uma formação para atuar na área, apenas 4 professores participaram do curso CEPROEJA; todavia não concluíram os estudos.

Em relação a esse aspecto, considero que as entrevistas dos professores/professoras são permeadas por questões que demonstram uma visão utilitária do conhecimento, concepção compensatória da educação, prevalecendo, em alguns casos, a crença de que há uma idade apropriada para se aprender e a carência da compreensão do significado da educação ao longo da vida.

Levando-se em conta o contexto da instituição educativa de tomar essas situações problemáticas, crenças, concepções de professores como referenciais a serem trabalhadas do ponto de vista teórico, cabe então destacar a importância do processo de formação docente, a fim de permitir aos professores em formação a reflexão crítica, pois à medida que os professores se tornarem “intelectuais críticos” transformam também a sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, é pertinente observar que o Projeto Pedagógico do CEPROEJA, embora traga em seu bojo a idéia do professor pesquisador, demonstra insuficiências e fraquezas, ou seja, as preocupações e a análise dos problemas estão reduzidas às situações de sala de aula, como se a simples transformação dessas condições, através do exercício da

vontade pessoal do docente fosse capaz de mudar de transformar a realidade da EPJA.

As situações de reflexão, quando oportunizadas pela formação, são desprovidas de uma orientação de valores éticos e centradas nas ações imediatas dos professores, o que não proporciona aos professores em formação avançarem em direção aos ideais de emancipação, igualdade ou justiça.

Investir na formação de professores é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade docente e para a construção de uma educação de pessoas jovens e adultas mais cidadã. Para isso, é necessário se elaborar propostas de formação continuada no contexto da instituição que realmente tome os professores da EJA e suas práticas como os protagonistas dessa formação, desde o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso. Os formadores dos professores não deveriam estar distantes e alheios ao que se sucede na diversidade das práticas de EJA, em seus múltiplos e diversos espaços, pois corre-se o risco de se vislumbrar uma educação geral sem abordar as especificidades e singularidades que caracterizam esse público, que requer uma formação específica.

A visão que os professores participantes do CEPROEJA têm sobre a formação nem sempre se mostrou positiva. Mesmo alguns se posicionando e acenando de forma favorável à formação recebida, a maioria dos professores (ou uma minoria, já que apenas 4 participaram dessa formação) posicionou-se criticamente, apontando aspectos que necessitam serem revistos como: a metodologia de trabalho; o distanciamento dos formadores do contexto prático da EJA e da educação profissional para esta modalidade e a falta de relevância dos temas discutidos nas diversas disciplinas para a realização do trabalho na EPJA.

Portanto, é indispensável compreender que a formação de professores requerida, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade dos docentes da EJA, não se trata de uma forma de desenvolver algumas habilidades técnicas que farão os professores/professoras capazes de intervir em situações educativas para as quais as regras e as normas já estão pré-elaboradas, mas de formar o docente comprometido e responsável com os fins público da educação, o que requer um novo trajeto, uma nova história para a formação de professores.

Uma formação de professores que não dicotomize o processo em formação inicial e continuada é fundamental, embora reconheça a necessidade de uma formação em nível de graduação para os professores que atuam na modalidade e nos programas da educação de pessoas jovens e adultas e na educação profissional, compreendendo que o conceito de formação traz em si o caráter de permanente, porque tanto o sujeito como o conhecimento se constituem no movimento da história.

Essa formação deve valorizar e propiciar a compreensão de aspectos relacionados ao processo constitutivo desses sujeitos como profissionais da educação, bem como das experiências e saberes construídos por esses professores/professoras ao longo do exercício da docência. É por assim acreditar que me aproximei da história dos professores/professoras e percebi a necessidade desses estudos fazerem parte da pesquisa sobre a profissionalidade docente, mas, especificamente, dos professores/professoras da EPJA, da EJA e da educação profissional, já que inexistia uma formação para a atuação nessas áreas do saber e é, exclusivamente, nos demais contextos que esses profissionais vêm construindo e reconstruindo sua prática profissional e o ser professor.

No que diz respeito a esse aspecto, pude perceber que os professores/professoras engajados no envolvimento da elaboração do currículo do curso têm construído e reconstruído suas concepções, suas crenças e buscado a melhoria da educação de pessoas jovens e adultas, de suas práticas e da forma de ser professor. Contudo, o mesmo não ocorre em relação à postura dos professores/professoras frente ao conjunto da legislação que normatiza o Programa, já que parecem encarar as leis como algo fechado, determinante, que se encontram distantes de suas possibilidades de intervenção, o que contribui para a negação da profissionalidade.

Diante do que foi analisado, ressalto que ser professor de pessoas jovens e adultas exige uma formação. Todavia esse é um universo complexo e ainda há muito que se discutir, pesquisar, pois deve se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, num movimento contínuo pela ação e reflexão, sem haver dicotomia entre teoria e prática, para não se alijar desse processo uma ecoformação que possa ampliar o horizonte da compreensão crítica de atuação de professores e professoras da EJA.

Não há como esquecer que a profissionalidade docente é um *constructo*, que se desenvolve num processo sistêmico, envolvendo a diversidade da prática educativa em seus mais variados contextos. Assim, pretendo ter colaborado para fonte de novos estudos e pesquisas na área da EPJA, que ainda é incipiente em sua inter e multidisciplinaridade, mas rica e farta em campos exploratórios para os olhos aguçados dos investigadores interessados em investir nas interfaces que esta temática pode ainda oferecer. Certamente terá valido a pena... Muitos são os caminhos!

REFERÊNCIAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento para subsidiar discussão na audiência pública, regional – Recife – 21/03/01. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 10/6/2008.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, N.; GARCIA, R. L.(Orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 28/8/2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** Rede de Apoio à Ação Educativa, RAAB, São Paulo, n. 11, 2001.

BAHIA. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. **Projeto Pedagógico:** Curso de Especialização em Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Salvador: CEFET, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jequié. **Proposta de Reformulação e Implementação do PROEJA.** Jequié, SMEC, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática.** Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984.

BRANDÃO, M. de C. P. G. Educação de Jovens e Adultos: formação inicial e continuada. In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN. **Anais...** Alagoas: UFAL, 2007.

BRANDÃO, M. de C. P. G; MOREIRA, J. S. A experiência de alfabetização de jovens e adultos no Programa Re-Aprender em Jequié – Bahia. In: I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Comunicação oral**. Salvador: UFBA, 2006a.

BRANDÃO, M. de C. P. G; FREIRE, I. A.; GOMES, L. M. F. Formação de educadores de jovens e adultos: por uma educação inclusiva de qualidade. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2006b.

BRANDÃO, M. de C. P. G; ALMEIDA, D. F. e REHEM, C. C. F.. PROEJA – Programa de educação de jovens e adultos: por uma política de inclusão. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PESQUISA E SABERES DOCENTES. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr 2007. Seção 1, p. 6.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul 2006. Seção 1, p. 7.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. (Revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun 2005. Seção 1, p. 4.

_____. Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 out 2004. Seção 1, p. 3.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago 2000. Seção 1, p. 1.

_____. 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 (retificação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 dez 1999, Seção 1, p. 4-5.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 abr 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional Preparatório a VI Confinteia**. Brasília, SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - **PROEJA. Documento Base**. 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 7/4/2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº. 208, de 1 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a nomeação do grupo de trabalho para elaboração do documento base - PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez 2006b. Seção 2, p. 25.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: MEC, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jun 2005. Seção 1, [s/p]. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_2080_13_6_05.htm>. Acesso em: 3/8/2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. UNESCO, Hamburgo 1997. Tradução do Instituto Nacional de Administração (INA). Lisboa, Instituto de Educação da Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Hamburgo+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Adultos+V+Confer%C3%Aancia+Internacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Aduitos+V+CONFITEA+Julho+1997&btnG=Pesquisa+Google&meta=&aq=f&oq=>>>. Acesso em: 3/4/2004.

_____. Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Belém: Banco Amazônia S/A, 1988.

CABRERA, B.; JAÉN, M. J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº. 4, 1991.

CHAUÍ, M. Homenagem a Ecléa Bosi. Palestra realizada durante a I Jornada de Psicologia Social. Protagonistas da Psicologia Social: Percursos e Contribuições, realizada em 22 de novembro de 2006, no Instituto de Psicologia da USP. **Psicol. USP**, São Paulo, jan/mar 2008, 19 (1), 15-24. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousp/v19n1/v19n1a03.pdf>>. Acesso em: 20/8/2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Saber pensar**. Guia da escola cidadã. Instituto Paulo Freire nº. 6. São Paulo: Cortez, 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, Especial - out 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25/8/2006.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, junho, 2003.

DUBAR, C. **A socialização da construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. As transformações da profissão. In: _____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC/PR. v. 6, n.19, set/dez 2006.

GHEDIN, E. L. **Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 12/8/2008.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1988)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JANUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e o Mobral**. São Paulo: Cortez, 1987.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org.). **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LINHARES, C; SILVA, W. C. da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14/6/2007.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004.

MALGLAIVE, G. **Ensinar adultos**. Porto Codex: Porto, 1995.

MARKERT, W. **Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 25/8/2008.

MARQUES, M. O. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, set/out/nov/dez 1997.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. O método – estratégias para o conhecimento e a ação num caminho que se pensa. In: **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Natal, 2006. **Boletim 13**. Programa Salto para o Futuro da TV Escola. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>>. Acesso em: 8/8/2007.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1999b.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, nº. 4, Porto Alegre, 1991.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, set/out/nov/dez, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 12/4/2008.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, nº. 33, set/dez 2006a.

_____. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes: políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. **Boletim 13**. Programa Salto para o Futuro da TV Escola. Rio de Janeiro, set/2006b. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>>. Acesso em: 8/8/2007.

PARENTI, M. G. F. **As noções de educação permanente e competência**: um diálogo entre os campos educação de pessoas jovens e adultas e trabalho e educação. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/gt18/files/PARENTI.pdf>>. Acesso em: 2/7/2008.

PEREIRA, J. E. D. Formação de educadores voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, dez 1999.

PEREIRA, S. A. C. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n 68, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L.(Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, v. 74, 2001.

TORRES, A. C.; MORROW, R. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, A. C. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. e KAPUZINIAK, C. Profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: _____. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set/dez 2007.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E
PROFESSORAS DO PROEJA/CEFET-BA

Caro (a) Professor (a),

Sou Cássia Brandão, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Jequié e mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Bahia – FAGED/UFBA. Neste Programa, venho estudando e desenvolvendo a pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente na formação de professores, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade para atuar no PROEJA.

Para tanto, venho convidar professores e professoras, colegas que atuam no Curso de Infra-Estrutura Urbana, no âmbito do PROEJA, no CEFET-BA, para participarem comigo nesta caminhada como atores, co-pesquisadores desse Projeto.

A participação de cada professor e professora deverá ser efetivada mediante o preenchimento do questionário, em anexo, o qual consta de questões sobre a formação acadêmica e dados funcionais.

Saliento que a pesquisa sobre a formação de professores da EJA ainda se constitui num desafio. Portanto, a sua participação como co-pesquisador será de extrema importância para os estudos e as investigações na área. Espero que o mais breve possível, possamos nos encontrar. Muito obrigada por ter aceitado o convite.

Salvador, 9 de agosto de 2008.

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

Apêndice B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS DO PROEJA/CEFET-BA

- 1) As questões que envolvem as práticas institucionais têm como objetivo perceber de que forma o PROEJA foi recebido e interpretado pelos professores e professoras do CEFET-BA. Sobre esse aspecto penso em questionar:
 - a) Como se deu o processo de criação do Curso de Infra-Estrutura Urbana nesta Instituição?
 - b) Quais foram os diálogos estabelecidos entre a administração e os professores e professoras para a definição da implantação do Programa e a escolha do Curso a ser oferecido? Os alunos e alunas (a comunidade) participaram desse processo?
 - c) Como você percebe a proposta do PROEJA, enquanto uma política voltada para as pessoas que se encontram a margem da sociedade?
2. Para investigar os aspectos relacionados com as práticas organizativas relacionadas ao Programa PROEJA, esbocei as seguintes questões:
 - a) De que forma você participou da elaboração da proposta curricular do Curso de Infra-Estrutura Urbana? Quais foram suas contribuições?
 - b) Você percebe, em sua prática, alguma melhoria e transformação que tenha sido proporcionada por essa inovação curricular? Qual ou quais?
 - c) O currículo proposto para o Curso de Infra-Estrutura Urbana reflete as discussões e contribuições dadas pelos professores e professoras no processo de sua elaboração?
 - d) Como você avalia essa proposta curricular, considerando que esse é um curso integrado educação profissional à educação básica na modalidade da EJA?

3. As questões que abrangem as práticas organizativas relacionadas ao CEPROEJA foram assim rascunhadas:

- a) De onde procedem historicamente os saberes que você mobiliza na sua prática docente? Como e onde esses saberes foram construídos?
- b) Os conhecimentos teórico-filosóficos e metodológicos da formação continuada lhes auxiliaram na construção de novos saberes? Quais?
- c) Como você tem enfrentado as situações complexas e incertas de sala de aula? Os saberes construídos na formação continuada têm lhes auxiliado frente a essas situações?
- d) Como você define os alunos e as alunas do PROEJA? Qual a relação dessa sua concepção com a formação continuada?

P.S.: Ao longo da realização das entrevistas com os professores e professoras do CEFET-BA, essas questões foram se alterando, modificando, transformando e ampliando na medida em que outras possibilidades e caminhos eram percorridos e entrelaçados.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)