

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**A PRÁTICA DOCENTE E A PESQUISA NO CURSO TÉCNICO
EM AGROINDÚSTRIA – PROEJA NO IFMA – CAMPUS
CODÓ**

FRANCISCA VIEIRA DA SILVA

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A PRÁTICA DOCENTE E A PESQUISA NO CURSO TÉCNICO EM
AGROINDÚSTRIA – PROEJA NO IFMA – CAMPUS CODÓ**

FRANCISCA VIEIRA DA SILVA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Co-Orientação do Professor
Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Abril, 2012**

630.7

S586p

T

Silva, Francisca Vieira da, 1971-

A prática docente e a pesquisa no curso técnico em agroindústria - PROEJA no IFMA - Campus Codó / Francisca Vieira da Silva - 2012.

65 f. : il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 53-58.

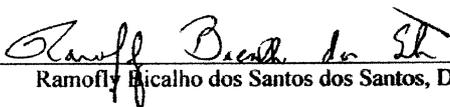
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Professores - Pesquisa - Teses. 4. Pesquisa - Metodologia - Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Francisca Vieira da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/04/2012.


Ramon Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ


Ariston Gonçalves Leite Filho, Dr. UERJ


Fernando César Ferreira Gouvêa, Dr. UFRRJ

Ao meu esposo, Daniel,
Aos meus filhos, Aylanne e Eduardo,
Ao meu neto, Gabriel,
que torcem pelo meu sucesso
e souberam entender minhas ausências
durante o período do curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado a realização deste curso.

Aos professores do PPGEA pelos conhecimentos transmitidos e apoio.

À coordenação do PPGEA e demais servidores pela atenção e apoio.

Ao professor Ramofly Bicalho por ter me conduzido durante esta caminhada sempre me indicando o caminho certo a ser trilhado, por ter acreditado em mim, pelo carinho e afeto que serviram de estímulo para a realização deste trabalho.

Ao professor José dos Santos, pela indicação de material para a realização deste trabalho.

À direção do Instituto Federal de Educação Campus-Codó pelo apoio e condições para a realização do curso.

Ao prof. José Cardoso, diretor geral do Campus – Codó, pelo apoio e incentivo durante a realização do curso.

Aos meus irmãos pelo carinho e apoio.

A minha mãe, que mesmo com pouco estudo e diante das dificuldades, não mediu esforços para que eu tivesse acesso à educação.

Aos colegas de turmas pelo companheirismo, troca de experiências e convívio durante a realização do curso, em especial aos amigos César e Débora.

Aos alunos e professores do Instituto Federal de Educação do Maranhão - Campus Codó, do curso Técnico em Agroindústria na modalidade EJA, turma 2010, pela colaboração na realização deste trabalho.

À amiga Ivonete e ao amigo Serginho, pelo apoio, incentivo e troca de experiências.

À minha família, em especial ao meu esposo, filhos e neto que compreenderam meus momentos de ausências por conta dos estudos e partilham comigo desta conquista.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo.

RESUMO

SILVA, Francisca Vieira. **A Prática Docente e a Pesquisa no Curso Técnico em Agroindústria – Proeja no IFMA – Campus Codó**. 2012, 65f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

Esta pesquisa analisa as dificuldades metodológicas enfrentadas pelos docentes e discentes do PROEJA em Agroindústria do Instituto Federal de Educação do Maranhão – Campus Codó. Em cumprimento ao Decreto 5.840 de 13/07/2006, desde 2007 o Campus-Codó vem ofertando o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos-PROEJA, sendo que os professores que ministram aulas nessa modalidade de ensino são os mesmos do ensino regular e superior, sem que os mesmos tenham sido preparados para atuar na EJA. A partir da experiência da autora em sala de aula do PROEJA e como supervisora pedagógica no ano de 2009, foi possível, por meio de relatos de professores nas reuniões pedagógicas, perceber dificuldades metodológicas no trabalho docente na modalidade de EJA. Esta pesquisa tem por objetivo analisar a prática no trabalho docente no curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos do Campus-Codó no contexto das políticas públicas educacionais e na formação inicial e continuada. Pretende-se identificar as dificuldades metodológicas apresentadas pelos docentes e apresentar propostas alternativas de trabalho com a pesquisa como prática do cotidiano do professor e do aluno como forma de favorecer a autonomia do aluno em relação à aquisição de conhecimentos. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos envolvidos na pesquisa 24 alunos e seis professores do curso já mencionado, utilizando como instrumentos de coletas de dados a observação em sala de aula, questionários e entrevistas.

Palavras-Chaves: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Prática Docente; Pesquisa; Metodologia.

ABSTRACT

SILVA, Francisca Vieira. **The Teaching Practice and Research of the Technical Course in Agroindústria (Agribusiness) – PROEJA in IFMA - Campus Codó.** 2012, 65p. Dissertation. (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

This research analyzes the methodological difficulties faced by teachers and students in the Agribusiness PROEJA Federal Institute of Maranhão Education – Campus-Codó. Pursuant to Decree 5840 of 13/07/2006, since 2007 the Campus-Codó has been offering a course in Agribusiness Integrated Technical High School in the Youth and Adult-mode PROEJA, and the teachers giving classes in this type of education are same as mainstream and higher, not that they are prepared to work in adult education. From experience in classroom teaching PROEJA and as supervisor in 2009, it was possible, through reports of teachers in educational meetings, see the methodological difficulties in teaching in the form of adult education. This research aims to examine the practice in teaching the course in Agribusiness Technical High School in the Integrated Mode Youth and Adult Campus-Codó in the context of public policies in education and initial and continuing training. It is intended to identify the methodological difficulties presented by the faculty and present alternative proposals to the research work as a practice of daily teacher and student as a way to encourage student autonomy in relation to the acquisition of knowledge. The survey was conducted through a qualitative approach, with the subjects involved in research 24 students and six teachers of the course mentioned above, using as instruments of data collection observation in the classroom, questionnaires and interviews.

Key Words: Youth and Adult Education; Teacher Training; Teaching Practice; Research; Methodology.

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEI	Programa de Educação Integrada
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCU	Tribunal de Contas da União
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Alunos matriculados e concluintes no PROEJA Campus-Codó.	16
Tabela 2: Alunos Matriculados em 2011 no Ensino Técnico Integrado.	33
Tabela 3: Cursos de Nível Superior Ofertados em 2011.....	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência que os alunos realizam pesquisa.....	48
Gráfico 2: Frequência que os professores utilizam a pesquisa em sala de aula.	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	3
1.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	3
1.2 A História do PROEJA no IFMA-Campus Codó.....	14
2 CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	18
2.1 Breve História da Formação Docente no Brasil	18
2.2 A Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos.....	27
3 CAPÍTULO III PRÁTICA DOCENTE NA EJA	31
3.1 Caracterizando o Local da Pesquisa	32
3.2 Caracterizando os Sujeitos Alunos Envolvidos na Pesquisa.....	34
3.3 Caracterizando os Sujeitos Docentes Envolvidos na Pesquisa.....	35
3.4 A Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos	35
3.5 A Pesquisa na Prática Docente no PROEJA	39
3.5.1 Concepção dos Docentes sobre Pesquisa	43
3.5.2 Concepção dos alunos sobre pesquisa	46
3.6 Sugestões de Metodologia para o Trabalho com EJA.....	48
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
5 REFERÊNCIAS	53
6 ANEXOS	59

INTRODUÇÃO

As efetivas iniciativas de Educação de Adultos no Brasil datam da década de 1930. A partir daí, muitos foram os movimentos e campanhas direcionados para a educação daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de estudo em idade adequada. Muitos desses movimentos ganharam força e se expandiram por todo o território nacional e outros ficaram mais restritos a determinadas regiões em decorrência de seus idealizadores e da escassez de recursos para que pudessem se expandir.

Embora muitos desses movimentos tenham tido o apoio dos governos da época, ganhando força e adeptos, não foram suficientes para garantir o acesso à educação a todas as pessoas jovens e adultas que ainda não haviam concluído a Educação Básica. Muitos ainda são excluídos da escola por vários motivos, principalmente pela necessidade de sobrevivência. Esses jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos em idade adequada tiveram que abandonar a escola para trabalhar ainda jovens, outros não tiveram acesso à escola. Em pleno século XXI, ainda que o governo tenha ampliado a oferta de vagas para a Educação Básica, muitos jovens e adultos estão à margem da educação formal, ainda que o direito à educação seja garantido pela Constituição de 1988 a todas as pessoas.

A educação de Jovens e Adultos tem ganhado espaço cada vez maior nos debates educacionais que vêm ocorrendo nos últimos anos no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, o governo instituiu, por meio do Decreto Nº 5.840, de julho de 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Assim, as Instituições Federais de Educação Profissional, em atendimento ao citado Decreto, passaram a ofertar a Educação de Jovens e Adultos.

Foi nesse contexto, que o Instituto Federal de Educação do Maranhão – Campus-Codó, em 2007, implantou o PROEJA com o Curso Técnico em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Naquele período, não houve nenhum curso de formação para os docentes e equipe pedagógica que atuariam diretamente com esse novo público formado por pessoas jovens e adultas com características próprias.

Os professores que passaram a ministrar aulas no PROEJA, naquele ano, manifestavam muitas dificuldades, já que se tratava de um público diferenciado. Naquele período, a autora teve a primeira experiência em sala de aula com EJA, sem nenhuma orientação sobre a metodologia a ser utilizada em sala de aula, material didático, entre outras.

Durante o período em que a autora esteve à frente da Supervisão Pedagógica, em 2009, observou muitos desabafos dos professores em relação às dificuldades metodológicas em sala de aula do PROEJA. Essas experiências a impulsionaram a realizar esta pesquisa, objetivando analisar as práticas pedagógicas dos professores do PROEJA e identificar as dificuldades dos docentes e alunos em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem, na certeza de que o resultado desta pesquisa contribuirá para uma análise sobre a realidade do PROEJA no Campus-Codó, contribuindo para uma elevação da qualidade de ensino da modalidade EJA nesta Instituição de Ensino.

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, apresenta-se um relato histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, compreendendo o período entre a década de 30 a 90 do século XX, enfocando as principais campanhas de Educação para Jovens e Adultos ocorridas nesse período que, apesar de suas deficiências, contribuíram para a escolarização de muitos jovens e adultos excluídos da escola e que colaboraram para que essa modalidade de ensino ganhasse a importância que tem nos debates sobre educação no Brasil, nas últimas décadas. Ainda nesse mesmo capítulo, apresenta-se um

breve histórico da implantação do Proeja no Instituto Federal do Maranhão – Campus-Codó, local desta pesquisa, enfocando os grandes desafios enfrentados quando da sua implantação.

No segundo capítulo, enfoca-se a questão da Formação Docente no Brasil desde a criação das Escolas Normais chegando à implantação de programas voltados para a Formação de Professores de nível superior. Aqui, dá-se ênfase a um dos principais problemas enfrentados pelos professores dessa modalidade de ensino que é a ausência de Formação Docente específica para Educação de Jovens e Adultos. A formação docente específica para essa modalidade não tem sido considerada como importante para o êxito do ensino aprendizagem de jovens e adultos, o que, de certa forma, contribui para que o programa não venha alcançando o êxito esperado.

No terceiro capítulo, caracteriza-se a metodologia utilizada na realização desta pesquisa, sendo caracterizada como uma abordagem qualitativa, com a utilização do Estudo de Caso. Apresenta-se, ainda, uma contextualização do local de realização da pesquisa, além de apresentar a análise dos dados coletados com a pesquisa de campo, que teve início em fevereiro de 2011, com as observações não-participativas em sala de aula do curso Técnico em Agroindústria –PROEJA-2010, dos questionários aplicados com seis docentes e vinte e quatro discentes do citado curso e entrevistas com os docentes selecionados. Por meio dessa coleta de dados, foi possível analisar a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula e identificar os desafios enfrentados tanto por docentes, quanto por discentes do já citado curso.

Por fim, apresenta-se uma análise da realidade do PROEJA no Campus-Codó, levando-se em consideração as experiências apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa. Apresentam-se possíveis sugestões que poderão ajudar os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, no ensino regular e no ensino superior ao mesmo tempo, sendo essa a realidade atual dos Institutos Federais de Educação no Brasil que adotaram o referido programa.

1 CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo tem como objetivo situar as concepções das políticas públicas educacionais para jovens e adultos no contexto da História da Educação Brasileira.

1.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é recente, embora a educação de adultos já exista desde o Período Colonial com características doutrinárias e de forma assistencialista. As efetivas iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para adultos no Brasil datam a partir da década de 30, do século XX. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e à concentração da população em centros urbanos.

Na efervescência política da democratização, após o fim da Ditadura Vargas / Estado Novo (1937 – 1945) e o fim da 2ª Guerra Mundial (1945), a ONU alertava para a integração dos povos, a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para o incentivo da educação elementar comum, pois se percebeu a necessidade de aumentar urgentemente as bases eleitorais. Até, então, analfabetos não tinham direito ao voto. Dentro desse processo, a educação de adultos ganhou destaque.

Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes-CEAA, primeira Campanha regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Nessa época, o Brasil já possuía mais de 50% de adultos analfabetos. Esta Campanha recebeu forte influência da UNESCO, no entanto, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos não nasceu por exclusiva interferência desta organização, já existia no cenário brasileiro a necessidade de alfabetização de adolescentes, de jovens e de adultos, basicamente por conta dos processos de industrialização, de urbanização e da formação de eleitores, articulada ao movimento de defesa da cidadania política desses sujeitos.

A CEAA atuou no meio rural e urbano, usando duas estratégias: os planos de ação extensiva, voltados para a alfabetização de grande parte da população; e os planos de ação em profundidade, voltados para a capacitação profissional e atuação junto à comunidade.

O método utilizado por esta campanha foi o Método *Laubach*¹ de origem norte-americana. A metodologia adotada no primeiro guia de leitura, que foi distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas supletivas, foi o método silábico². As lições eram organizadas a partir de palavras chaves, agrupadas segundo suas características fonéticas. As sílabas deveriam ser memorizadas e remetidas a outras palavras, para formar pequenas frases. Nas atividades finais, as frases que apareciam nas lições anteriores formavam textos pequenos com orientações de preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. Vale lembrar que, pela primeira vez, esse método inspirou a iniciativa do MEC em produzir material específico para o ensino de leitura e escrita para adultos.

¹ Método de alfabetização de adulto que associa o reconhecimento das palavras a gravuras de objetos do cotidiano do aluno, dando ênfase à letra inicial do nome do objeto de modo que o aluno seja capaz de reconhecê-la em outras palavras.

² Este método surgiu como proposta para superar a soletração e iniciar o processo de alfabetização a partir da sílaba, utilizando-a como unidade principal para o ensino da leitura e escrita.

Em um curto período de tempo, inúmeras escolas supletivas foram criadas e houve um aumento significativo de pessoas alfabetizadas. No entanto, esse entusiasmo começou a diminuir na década de 50, já que iniciativas voltadas para a ação comunitária na zona rural, não tiveram muito sucesso, contribuindo para a extinção da CEEA por volta de 1963. Nesse contexto, as poucas escolas supletivas que sobreviveram passaram a ser de responsabilidade dos Estados e Municípios.

Outra campanha que muito contribuiu com a educação popular foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em janeiro de 1958, fato que trouxe novas discussões sobre a educação de adultos já que esta campanha trazia consigo o desejo de eliminar o analfabetismo no Brasil entre crianças e adultos.

Os organizadores dessa campanha defendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, era necessário priorizar a educação de crianças e jovens, pois “o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade dependiam, principalmente, da formação do homem” (PAIVA, 2003, p.242). Paiva (2003, p.243) ainda acrescenta que “A Campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto de erradicação do analfabetismo...”

Dentre as propostas e sugestões para erradicar o analfabetismo no país, ainda em 1956, surgiu a proposta de realização de um projeto-piloto em Passa-Quatro, Minas Gerais, que atenderia a escolarização primária da população em idade escolar e fora dela. A partir dos resultados colhidos, esses dados serviriam de base para um programa nacional. Entretanto, tal projeto não foi executado.

A proposta ministerial para a Campanha de Erradicação do Analfabetismo era a criação de um plano piloto em um município de cada região do país. Daí a necessidade de estabelecer os municípios para a execução da campanha. Em 1958, a campanha se inicia pelo município de Leopoldina, aplicando o projeto que havia sido elaborado para Passa-Quatro-MG. Este município funcionava como uma espécie de laboratório: os projetos eram testados e depois aplicados em outras localidades.

Para a expansão da campanha, o Congresso Nacional determinou que fosse escolhido um município de cada região, como resultado: “na Região Norte, o município de Santarém, no Pará; no Nordeste, o de Timbaúba; no Sul, o de Júlio de Castilhos e, finalmente, no Centro-Oeste, o município de Catalão, em Goiás...” (PAIVA, 2003, p.244). Escolhidos os municípios, as primeiras atividades da campanha tiveram início a partir de julho 1958, tendo como base as experiências de Leopoldina, Centro Nacional desta campanha.

Nos anos seguintes, as atividades da CNEA foram atingindo outros municípios, chegando, em 1961, a atuar em 34 municípios nas diversas regiões do país. Por conta de conflitos políticos e de dificuldades financeiras enfrentadas a partir de 1961, a CNEA diminuiu suas atividades, vindo a ser extinta em 1963, juntamente com outras campanhas até então existentes.

Nesse período, as campanhas³ de educação para adultos no Brasil conquistaram maior espaço de atuação, seja com os estudos no campo teórico-pedagógico ou com os debates acerca das altas taxas de analfabetismo. O analfabetismo passou a ser visto como causa e não como efeito de desenvolvimento social do país.

Nessa conjuntura, Paulo Freire foi o inspirador de vários movimentos⁴ e inúmeras propostas para alfabetização de adultos na década de 1960. De 1960 a 1964 diversos

³ As Campanhas de Educação surgem a partir de exigências de órgãos internacionais.

⁴ Os movimentos de Educação Popular apresentavam a preocupação da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da realidade vivida pelo povo.

movimentos que dialogavam com a educação de adultos ganharam visibilidade. Um dos movimentos desse período que se destacou, não só na alfabetização, como também na divulgação da cultura popular foi o MCP – Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, durante a primeira gestão do prefeito de Recife, Miguel Arraes. Contou com o apoio de intelectuais da época e instituições políticas de esquerda, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outras. Teve início em Recife e espalhou-se também por todo o estado de Pernambuco, com o objetivo de emancipar o povo através da educação e da cultura, promovendo e incentivando a educação de crianças, adolescentes e adultos.

Em toda a cidade de Recife foram utilizados vários espaços para montar escolas, como clubes, associações, entre outros. O trabalho era realizado através de apresentação de espetáculos em praça pública; organização de escolas radiofônicas; grupos artísticos; oficinas e cursos de arte; exposições; edições de livros e cartilhas. O movimento conseguiu realizar educação popular por vários meios, atingindo um grande público e, ainda, exerceu um papel fundamental na promoção e divulgação do ensino de arte, sobretudo, tornando-a acessível às massas populares. Por meio da arte, contribuiu para a conscientização política e crítica da população. Este movimento representou um avanço na direção de uma educação conscientizadora. No final do ano de 1962 e durante o ano de 1963, forças de direita⁵ tentaram sufocar o movimento o que provocou uma mobilização nacional em sua defesa. No entanto, com o golpe civil-militar de 1964 o MCP foi extinto.

Outro movimento de grande repercussão foi o MEB – Movimento de Educação de Base, criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo Governo Federal. Inicialmente, esse movimento tinha como objetivo desenvolver um programa de educação de base, por meio de milhares de escolas radiofônicas instaladas em emissoras católicas, proporcionando um amplo processo de alfabetização nas diversas regiões do país, principalmente, no Norte e Nordeste do Brasil. Passados dois anos de funcionamento, ampliou esse objetivo e passou a entender a educação de base como processo de conscientização das camadas populares, para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. A respeito deste movimento, Paiva (2003, p. 310) acrescenta:

Definia-se então o movimento como uma entidade católica com propósitos sociais e educacionais, visando colaborar na formação do homem para que este se torne consciente de sua dignidade de ser humano, feito à imagem de Deus e redimido por Cristo, Salvador da Humanidade.

A partir de 1964, as atividades do MEB começaram a diminuir por conta das dificuldades orçamentárias, o que levou, aos poucos, o movimento a encerrar sua programação, até culminar com a sua total extinção em 1966.

A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi implantada em 1961, com origem na proposta popular de erradicação do analfabetismo em Natal, Rio Grande do Norte, no início da administração do Prefeito Djalma Maranhão. Este defendia a campanha como uma reivindicação do povo organizado. Segundo Fávero (2010, p.08), “a designação ‘campanha’ nada tem em comum com as experiências anteriores de alfabetização e educação de adolescentes e adultos desenvolvidas anteriormente pelo Ministério da Educação e Saúde”,

⁵ Representavam as lideranças políticas e econômicas opositoras do governo Miguel Arraes.

foi muito mais que uma campanha, no sentido tradicional do termo. Ofereceu escolarização às crianças dos bairros populares e instrumentos de cultura para a população, organizou a alfabetização de adultos e cursos de iniciação profissional.

Esse movimento teve início com a implantação do ensino primário em quatro anos, sendo ofertado em escolas de chão batido e teto coberto de palha, localizadas nas comunidades carentes. O objetivo era erradicar o analfabetismo em Natal, despertando a consciência política do aluno, utilizando o Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Segundo Góes (1991, apud CARVALHO, 2010, p.685), essa campanha tinha como filosofia “convocar as forças vivas da comunidade a um trabalho do, com e para o povo”. Assim, a intenção era atender as necessidades das camadas mais pobres, ofertando uma educação de qualidade, tendo em vista que no início da década de 1960, a educação em Natal apresentava resultados desesperadores, enquanto a população crescia, o número de escolas públicas primária regredia.

O material didático utilizado em Natal-RN, a Cartilha de Alfabetização, era uma adaptação do livro de leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife. Com relação à proposta metodológica adotada, esta era uma síntese da filosofia freireana e das posições adotadas por Norma Porto Carreiro Coelho e Josina Maria Lopes de Godoy.⁶ Vale ressaltar que os temas abordados e a linguagem utilizada na cartilha estavam relacionados com a realidade dos educandos. Góes (1991, apud CARVALHO, 2010, p.686) acerca da metodologia adota pela Campanha diria:

Que fizemos uma síntese das duas posições. Em face dos obstáculos para o emprego ortodoxo do Sistema Paulo Freire, terminamos utilizando a escrita de Coelho/Godoy e a oralidade de Paulo Freire. Isto é: partindo da lição da Cartilha, era aberta toda a discussão com a linguagem conscientizadora de Paulo Freire, nas classes de adultos, nos Círculos de Pais e Professores, nas Praças de Cultura, nos teatros, na imprensa, nos textos legais no discurso político - enfim, em todas as manifestações culturais da Campanha, excetuando a escola primária de crianças e adolescentes.

Esta Campanha foi extinta em 1964, quando do golpe civil-militar de 1964. Nessa conjuntura adversa, Djalma Maranhão foi deposto e algumas escolas que haviam sido construídas de alvenaria foram abandonadas, e as demais utilizadas para outras atividades⁷, do mesmo modo, os acampamentos⁸ também foram abandonados.

Outro movimento ligado à promoção da cultura popular, criado em 1961, foi o Centro Popular de Cultura – CPC, idealizado por Oduvaldo Viana Filho que reunia grupos formados por artistas, intelectuais e estudantes de esquerda, estimulados pela efervescência política e cultural que o Brasil vivia nos anos de 1960. O objetivo desse grupo era a transformação por meio da ação cultural, conscientizando os trabalhadores sobre a necessidade da revolução, não enquanto luta armada, mas pela transformação, pelo voto consciente.

⁶ Essas duas educadoras constituíam a Equipe Central do Movimento de Cultura Popular e elaboraram o Livro de Leitura para adultos, impresso em 1962, inovando radicalmente o material didático para alfabetizando e recém-alfabetizados, tendo sido adaptado por vários outros movimentos como De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Centro de Cultura Popular de Goiás e a Campanha de Alfabetização da UNE.

⁷ Associações espíritas, núcleos de escoteiros e até mesmo a Associação Norte-riograndense de Imprensa, que foi erguida onde antes funcionava uma das Escolas.

⁸ Grandes galpões com cerca de 240 metros quadrados cada, cobertos de palha de coqueiro e chão batido, no mesmo estilo das casas dos moradores do bairro. Esses acampamentos funcionavam como salas de aula.

Seu idealizador, Vianinha, como era conhecido, insatisfeito com a atuação do Teatro de Arena, propôs a criação de um elenco teatral que dialogasse com um público popular. Sua iniciativa aproximou a União Nacional dos Estudantes (UNE) e ganhou seu apoio, sendo denominado de CPC da UNE. Esse movimento fez florescer os Centros Populares de Cultura por todo o país entre 1962 e 1964. As atividades do CPC não se restringiam apenas ao teatro como afirma Paiva (2003, p.261):

O próprio CPC da UNE promoveu cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia), realizou o filme “Cinco Vezes Favela” e o documentário “Isto é Brasil”, promoveu exposições gráficas e fotográficas sobre reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás em praças públicas e outros pontos de concentração popular; realizou o Iº Festival de Cultura Popular (quando foram lançados os Cadernos do Povo) e a Iª Noite de Música Popular Brasileira, patrocinou a gravação dos discos “O Povo canta” e “Cantigas de eleição”.

Estas atividades eram divulgadas em todo o país por meio dos Centros Populares de Cultura. Geralmente havia algumas divergências entre os CPCs, principalmente, em relação ao papel da alfabetização e à própria orientação a respeito da cultura popular. Somente no final de 1963, o CPC da UNE começou a pensar em cuidar do problema da alfabetização e pensar na organização de uma Universidade de Cultura Popular com aulas por correspondência e material didático vendido em bancas de jornal. Outros Centros chegaram a elaborar material didático próprio. Embora tenha sido de existência efêmera, a trajetória dos CPCs foi importante para a compreensão dos debates ideológico-culturais de sua época.

Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, com o objetivo de implementar no Brasil programas de Alfabetização com a utilização do Método Paulo Freire. O PNA teve apoio do governo federal com recursos financeiros e “assistência técnica, ficando sua implementação a cargo dos sindicatos e entidades estudantis” (PAIVA, 2003, p.283). A criação do PNA ocorreu quando o programa já estava em fase de implementação e montavam-se os planos pilotos: um na região nordeste e outro na região sul. A intenção era, posteriormente, estender o programa para o restante do país. A meta era alfabetizar cinco mil jovens e adultos em um prazo de dois anos, utilizando-se o Método Paulo Freire.

Na região nordeste, o projeto foi implantado em Sergipe e por receber verbas escassas, não se iniciou de imediato. Na região sul, o programa teve sua implantação no Rio de Janeiro, com coordenação no próprio Ministério, onde seus responsáveis ocuparam várias salas. Os alfabetizadores do programa passaram por um processo de seleção e, depois, por treinamento com as equipes de Paulo Freire, de Pernambuco e de São Paulo.

Tudo estava sendo preparado para a inauguração oficial do programa, prevista para o dia 13 de maio de 1964, em um grande comício na praça principal de Caxias, com a presença, inclusive, do Presidente da República. Com o golpe civil-militar, as atividades foram suspensas no dia 2 de abril, sendo extinto o PNA pelo Decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1964.

Nesse período, houve uma nova prática de alfabetização baseada em outro paradigma que era a relação entre o problema educacional e o problema social. A alfabetização e a educação de adultos teriam de partir do princípio de uma análise crítica da estrutura social que produziu esse analfabetismo, de sua realidade existencial e da origem de seus problemas, podendo assim chegar a uma proposta para a sua superação. Segundo Freire (1985, p.59):

"Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção".

Em outras palavras, uma educação que "tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização" (MEDEIROS, 2005, p. 66). Uma das principais preocupações era ter sempre em vista o educando como sujeito de sua aprendizagem, não negando o seu meio cultural. Segundo Paiva (2003, p.287), após o Golpe de 1964, um grande número de programas de educação de jovens e adultos desapareceram, alguns poucos sobreviveram. Neste mesmo ano, Paulo Freire foi exilado.

Durante os dois primeiros anos do novo governo, o problema da educação de jovens e adultos deixou de ser uma preocupação, como vinha sendo até então. Após esse espaço de tempo e sendo alertado pela UNESCO, o governo passou a comandar e controlar as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei 5.379 em 1967, com a proposta de acabar com o analfabetismo no país em apenas dez anos. O MOBRAL atuava com a população analfabeta entre 15 e 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Esse programa constituía-se como uma organização que tinha autonomia em relação ao Ministério da Educação, contava com diversos recursos e objetivava a valorização do homem e sua integração social, através do reajustamento à família, à comunidade local e à sua pátria. Entretanto, era vazio de sentido crítico e de problematização, limitando-se a alfabetizar de maneira funcional, não oferecendo uma formação mais abrangente aos jovens e adultos.

A metodologia utilizada neste programa considerava as experiências dos educandos e, embora divergisse do método de Paulo Freire, partia sempre de um tema gerador, ainda que esvaziado de sentimento crítico. Como esclarece Ribeiro (2001, p. 26), a alfabetização partia “de palavras-chave, retiradas ‘da vida simples do povo’, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa”. Não considerava as diferenças de linguagem e necessidades dos educandos, já que o material utilizado era uniformizado para todas as regiões do país, fato que o diferenciava do método utilizado por Paulo Freire.

Ainda em relação aos materiais didáticos, Coleti (2010, p.05) lembra que “quem elaborava os objetivos e selecionava os conteúdos dos materiais pedagógicos era o MOBRAL / CENTRAL, os professores e alunos só seguiam as ‘ordens’. O que se discutia em aula era somente o processo de realização das atividades propostas”.

Percebe-se que a atividade educativa naquele movimento estava muito mais voltada para a manutenção da ordem e desenvolvimento da sociedade brasileira do que com o desenvolvimento intelectual dos educandos, visto como uma ameaça à ordem instalada. A esse respeito, Freire (2005, p. 67) faz a seguinte reflexão: “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”.

A expansão do MOBRAL por todo o território nacional ocorreu na década de 1970. Dentre as iniciativas dessa política, a mais significativa foi o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, que dava

oportunidade aos recém-alfabetizados, chamados de analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita, a continuarem seus estudos.

Ainda na década de 1970, tem-se um marco importante para a História da Educação de Adultos, a Lei 5.692/71, Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, aprovada em 11 de agosto de 1971, que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo. Trata-se da organização da oferta de cursos e exames supletivos para adolescentes e adultos que não concluíram, na idade própria, a escolarização regular. Com afirmação de Vieira (2004, p.40):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

O passo seguinte foi dado pelo MEC quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Esta modalidade de ensino foi vista como o maior desafio aos educadores brasileiros e também como uma solução para ajustar a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo. O Parecer 699/71 apresentava a fundamentação ao que seria a doutrina do ensino supletivo, regulamentando sua execução.

A Lei 5.692/71 ainda concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação no sentido de normatizarem a oferta do ensino supletivo em seus respectivos Estados, fato que gerou uma grande heterogeneidade nas metodologias de trabalho implantadas nas diferentes unidades da federação. Devido ao momento vivido pelo país, os cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas: modular e semestral.

A metodologia adotada trouxe alguns problemas, como por exemplo: a ausência de exigência da frequência gerou um número elevado de evasão; o atendimento individualizado impedia a socialização do aluno com os demais; a busca por uma formação rápida que lhe possibilitasse ingressar no mercado de trabalho restringia a atuação do aluno apenas ao acesso ao certificado, sem a conscientização da importância da produção crítica de conhecimento.

Na década de 1980, alguns grupos dedicados à educação popular⁹ continuaram realizando experiências pequenas e isoladas de alfabetização com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Tais experiências eram ligadas a movimentos populares de oposição à ditadura militar, a entidades religiosas de base, oposições sindicais e associações de moradores. Estas pequenas experiências foram se ampliando e propiciaram a abertura de canais para a troca de conhecimentos e reflexões sobre a alfabetização de adultos na qual houve um avanço significativo nos estudos com a língua escrita, além de avanços nas operações matemáticas básicas. Isso contribuiu para que a administração de alguns Estados e Municípios maiores ganhasse autonomia com relação ao Mobral, acolhendo educadores que apresentavam novas orientações para programas de educação básica de adultos.

⁹ A educação popular é entendida como a educação oferecida a todas as camadas da sociedade, de forma gratuita e universal.

Nesse período surgiram várias críticas à alfabetização, pois era feita como um trabalho de transcrição, decifração de letras e sons que eram estudados. Começou-se a dar sentido ao aprendizado, levando-se para a sala de aula, textos articulados com a realidade do aluno, excluindo as frases soltas e utilizando uma diversidade maior de fontes.

Em função das críticas e pressões recebidas de todos os lados, em 1985, o governo extinguiu o Mobral e criou, em seu lugar, a Fundação Educar, que diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Apresentava como objetivo promover a execução de programas de alfabetização básica não-formais, destinadas aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. A extinção do Mobral foi motivada por sua precária efetividade, origem e percurso autoritário, levando-o a perder força e legitimidade ao longo dos anos. Em depoimento, Paiva (2003, p. 406) relata sobre o que representou a extinção desse movimento:

O processo de extinção de uma instituição com uma longa história e fortemente enraizada em todo o país é necessariamente complexo. O país se livrou do imenso desperdício que significava a manutenção daquela estrutura, dentro da qual muitos interesses estavam fortemente sedimentados. Perdeu, por outro lado, um veículo de ímpar capilaridade. Muitos trabalhos valiosos eram realizados no plano micro e tiveram que ser igualmente extintos. Muitas pessoas perderam seus empregos.

A Fundação Educar abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, entidades civis e empresas que se vincularam a essa fundação. Ela exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam recursos para a execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990, quando se comemorava o Ano Internacional de Alfabetização e se esperava que essa modalidade fosse tomada como prioridade, o governo Fernando Collor de Mello, extinguiu a Fundação Educar, sem criar outra instituição que assumisse suas funções. Embora tenha sido um movimento de curta duração, a Fundação Educar subsidiou experiências inovadoras de educação básica de jovens e adultos, conduzida por secretarias municipais e instituições da sociedade civil, que apresentavam como princípios filosóficos os postulados freireanos.

No ano de 1989, o MEC convocou uma comissão composta por especialistas envolvidos com trabalhos/pesquisas no campo da educação de adultos, para organizarem os eventos em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para o ano de 1990. A Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização(CNAIA), como foi denominada, acaba sendo desarticulada com a extinção da Fundação Educar em 1990. Nesse período, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor específico do Ministério da Educação voltado para essa modalidade de ensino.

A partir da extinção da Fundação Educar, tem-se, claramente, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas nessa área, porém, perdia-se assim o objetivo principal, o foco, pois a falta de apoio por parte do governo para este setor acarretava dificuldades em adquirir materiais didáticos e outros recursos para os avanços necessários no panorama educacional da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto da história educacional brasileira, a Educação de Jovens e Adultos prima por reformulação pedagógica, o que se nota necessário, inclusive, para toda a educação básica. Consta-se que os alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos convivem com passagens fracassadas pela escola e, por alguma razão, não concluíram seus estudos. Isso representa um grande desafio para os educadores em garantir que esses alunos excluídos da sociedade tenham a sua permanência assegurada na escola e acesso à educação de qualidade. Haddad (2010, p.01) acrescenta que:

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade.

Incluem-se como entraves na Educação de Jovens e Adultos a questão metodológica, a formação adequada dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e a falta de material didático-pedagógico adequado. Sabe-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, porém constata-se que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não têm acesso à educação. Como lembra Haddad (2010, p.01) “Historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencialista, e não como um direito humano.”

Essa reflexão remete às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação que para todos os níveis e modalidades de ensino dão ênfase à mudança de concepção e posturas pedagógicas, certamente para superar o caráter conteudista, academicista e propedêutico que marcam historicamente a Educação Brasileira.

Na educação para jovens e adultos, essa ênfase ganha força devido ao imperativo da sobrevivência e o consequente conjunto de experiências, conhecimentos e vivências trazidas pelos estudantes para serem aprofundados no contexto escolar, enquanto organização curricular e, sobretudo, prática pedagógica do professor, de forma diferenciada da estrutura convencional, denominada ensino “regular”.

A história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é marcada por muitas lutas e discussões, envolvendo a sociedade civil e órgãos do governo. Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica-SETEC ocupou-se em desenvolver um estudo quantitativo e qualitativo sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos de forma articulada com a Educação Profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p.1100). Pretendia-se apresentar dados para o governo para contribuir na formulação de uma proposta educacional adequada às necessidades dos estudantes trabalhadores.

Tomando como base o que determina o artigo 3º do Decreto 5.154/2004 que trata da “possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos...” ainda o parágrafo 2º do mesmo artigo que “indica a necessidade de esses cursos se articularem com a modalidade de educação de jovens e adultos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p.1097), o governo federal estabeleceu por meio do Decreto 5.478/2005 revogado e redefinido pelo Decreto 5.840/ 2006 que instituiu no âmbito das instituições federais de ensino técnico e tecnológico o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que apresenta como objetivo a ampliação dos espaços públicos de educação profissional para os adultos e contribui para a universalização da Educação Básica.

Para esse Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas, as Escolas Agrotécnicas, estes últimos hoje denominados Institutos Federais de Educação, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II, sem prejuízos de outras instituições que venham a ser criadas. Este programa ainda poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo “Sistema S”¹⁰ (KUENZER, 2006, p.893).

Até o ano de 2006, essas instituições deveriam disponibilizar, no mínimo, dez por cento do total de vagas de ingresso na instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. Os cursos de PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral e duzentas para a formação profissional.

Em relação aos cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA, eles deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral, e carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação técnica, levando-se em consideração a observância das diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a Educação de Jovens e Adultos. O Decreto 5.840 de 13/07/2006 veio como resposta concreta ao direito formal para os sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade escolar, sem, no entanto, entrar no mérito da forma legal de institucionalização.

Não se pode esquecer de que o direito “formal” desses sujeitos de estudar consta primeiramente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa. Esse mesmo direito é garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual estabelece em seu artigo 205, inciso I, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a ampliação do acesso à educação para jovens e adultos pode colaborar para o enfrentamento das profundas desigualdades que existem no Brasil e, ainda, contribuir com a valorização da diversidade cultural (MOLL, 2010, p.131).

Observaram-se, no decorrer da trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, as várias expressões da Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional. Expressões construídas pelas intencionalidades, interesses e conflitos entre as classes sociais através dos vários segmentos, grupos e representações que as compõem no espaço do Estado ou da sociedade civil, fundamentadas em ideias, conceitos, discursos e ações que revelam projetos de sociedade e de Brasil diferentes.

Na conjuntura atual, identifica-se a presença marcante dos conceitos de integração nacional e de diversidade cultural, apresentando-se de forma diferenciada nos vários momentos da história brasileira. Nas políticas educacionais não é diferente: esses conceitos se apresentam através da literatura, dos discursos oficiais, das conferências e congressos, das decisões políticas adotadas, nos métodos pedagógicos utilizados, no sentido de questionar ou referendar as decisões governamentais democráticas ou autocráticas.

Em meio a gestões autocráticas e populistas, com suspiros democráticos, as intenções e ações integradoras da população a este projeto nacional, de influência internacional, utilizaram como instrumento fundamental a Educação de Jovens e Adultos, buscando negar a

¹⁰Formado por instituições como Sesc, Senac, Senai, Sebrae, Sesi, entre outras, na sua maioria iniciadas pela letra S, daí a denominação “Sistema S”

figura atrasada do analfabeto presente no meio rural, e afirmando a imagem moderna do trabalhador ativo, produtivo e obediente, presente no meio urbano industrial.

Nesse contexto, nasceram os debates em torno de uma educação que atendesse às necessidades dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional, valorizando suas diferenças culturais e visando a integração social. Por influência de Paulo Freire, as políticas da EJA puderam revelar as especificidades culturais, econômicas e sociais, locais e regionais, mostrando, assim, a permanência de inúmeros problemas sociais, bem como os potenciais existentes para a mudança a partir da ação dos sujeitos integrados, enraizados em sua cultura.

A diversidade cultural passa a ser identificada e reconhecida como elemento fundamental para se pensar a Educação de Jovens e Adultos, negando as intenções militaristas, populistas, integradoras, homogeneizantes e padronizadas. É preciso identificar o potencial que representa a Educação de Jovens e Adultos como instrumento de mudança a ser apropriado pelas mais diferentes populações e segmentos econômicos e sociais. Linhares (2005, p.79) reconhece que:

Embora conhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A educação de jovens e adultos é colocada no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz apenas à alfabetização.

A experiência acumulada pela história da EJA permite reafirmar que as intervenções breves e pontuais não garantem o mínimo suficiente de leitura e escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico é preciso articular as políticas de EJA com políticas públicas de emprego e renda. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento pessoal e social há muito foi ultrapassado. Segundo Haddad (2010, p. 02), “Também é preciso combinar a educação com outras políticas de inclusão, pois a alfabetização isolada não resulta em desenvolvimento pessoal e social: não garante terra, trabalho, alimentação, moradia.”

A infraestrutura, as bolsas estudantis, refeições, transporte escolar e tantos outros programas disponibilizados pelo governo federal e pelas gestões dos campi da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, embora necessários, não são suficientes para contribuir com a superação do caráter assistencialista e compensatório que marca historicamente essa modalidade de ensino. A mudança de postura do professor e das estratégias didático-pedagógicas é decisiva para a superação referida.

Outro fator determinante para construir uma proposta comprometida com a permanência, aprendizagem e sucesso escolar dos jovens e adultos é considerar o imperativo das novas tecnologias a serviço da informação e do conhecimento, permitindo uma melhor aprendizagem crítica por parte dos alunos e aquisição de um maior número de informações em menor tempo. Elas fazem parte do cotidiano das pessoas, independentemente da especificidade sócio-cultural que caracteriza os sujeitos. Elas estão sendo dinamicamente apropriadas pelo processo de trabalho e pela educação profissional, trazendo para o âmbito do contexto das instituições de Educação Profissional e Tecnológica a necessidade de formar um profissional consciente, autônomo, criativo e crítico para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, em especial, do mercado de trabalho extremamente excludente.

Vale ressaltar que a educação profissional apresenta como principal objetivo o desenvolvimento de cursos direcionados ao mundo do trabalho, tanto para os estudantes

quanto para aqueles que buscam qualificação e atualização profissional. Esta modalidade de educação começou a ser tratada, mais profundamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN), que estabelece no:

Artigo 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - de educação profissional técnica de nível médio;

III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

(BRASIL, Lei 11.741, 2008)

Com este entendimento, a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior, levando o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

O Decreto 2.208/97 complementa o que dispõe a LDBEN nº 9394/96 sobre a Educação Profissional, descreve seus objetivos, prescrevendo que esta modalidade de educação é um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. O Decreto nº 5.154/04 também vem para complementar a LDBEN, já mencionada, revogar o Decreto nº 2.208/97, e estabelecer, entre outras providências, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, proporcionando a formação integral do aluno para atender às funções demandadas pelo mundo do trabalho e prepará-lo para o exercício da cidadania.

1.2 A História do PROEJA no IFMA-Campus Codó

As discussões sobre a possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional, travadas desde a década de 1980 e tendo como marco a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004, são fatos que estão entre os fundamentos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Outro fato que contribuiu para a criação do citado programa foram debates sobre a possibilidade das Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica atuarem na educação de jovens e adultos. Estas discussões já estavam em pauta desde o seminário nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em 2003 e os encontros nacionais de educação profissional realizados em 2004, nas cidades de Natal, Curitiba e São Paulo. Além disso, o relatório anual 2004 do Tribunal de Contas da União (TCU) relatou a necessidade de maior participação dessas instituições federais de educação tecnológica nas políticas de inclusão social.

Todos esses fatos contribuíram para que o MEC estabelecesse, por meio da Portaria nº2.080, de 13 de junho de 2005, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Com isso, o MEC optou pela criação de um programa que abrangesse cursos com essa configuração. Sendo instituído, 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) com a promulgação do Decreto N°5.478, de 24 de junho de 2005, “ por meio do qual obrigou as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental”(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1097).

O Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 foi revogado pelo Decreto nº5.840, de 13 de julho de 2006, trazendo algumas alterações:

...entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p. 12).

Essas alterações representaram uma resposta do governo às análises, reflexões e críticas atribuídas à implantação do PROEJA.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus-Codó, este programa foi implantado em fevereiro de 2007. Naquele momento, o Campus encontrava-se diante de uma nova experiência: a implantação do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, ampliando seu âmbito de atuação e cumprindo sua função social de oferecer aos jovens e adultos a oportunidade de elevação da escolaridade aliada à profissionalização, na perspectiva de educação como direito de todos. Para Moll(2010, p.132) “O PROEJA constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica.”

A partir de 2007, o Campus-Codó vem ampliando a oferta de vagas para o PROEJA, como se observa no quadro abaixo:

Tabela 1 Alunos matriculados e concluintes no PROEJA Campus-Codó.

ANO LETIVO	CURSO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS CONCLUINTES
2007	Técnico em Agroindústria - PROEJA	25	19
2008	Técnico em Informática - PROEJA	34	16
2009	Técnico em Informática - PROEJA	29	23
2010	Suporte e Manutenção em Informática - PROEJA	40	Em andamento
2010	Técnico em Agroindústria - PROEJA	42	Em andamento
2011	Suporte e Manutenção em Informática - PROEJA	40	Em andamento
2011	Técnico em Agroindústria - PROEJA	41	Em andamento

Fonte: Setor de Registros Escolares do IFMA-Campus-Codó. Janeiro-2012.

Os cursos acima funcionam no turno noturno, para que possam atender ao aluno trabalhador. A matriz curricular destes cursos está organizada em 6 (seis) semestres, com a carga horária das disciplinas ajustadas ao período de duração do curso, sendo que 25% dessa carga horária corresponde ao trabalho com projetos interdisciplinares. Todas as aulas práticas são realizadas no horário de funcionamento do curso, com exceção das visitas técnicas que são realizadas, preferencialmente, aos sábados no turno diurno, conforme a disponibilidade da empresa visitada.

A implantação do PROEJA no Campus Codó, trouxe vários desafios já que se tratava de uma novidade para o Campus. Vale lembrar que nenhum curso de capacitação foi ofertado para os docentes que atuavam no programa na época de sua implantação, em 2007. A falta de formação adequada dos docentes gerou um grande desconforto entre eles, pois o público até então atendido pelo Campus no Ensino Técnico Integrado era constituído por adolescentes com trajetória escolar contínua, acompanhamento familiar, enquanto os alunos da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo um conjunto de características próprias como descontinuidade de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar, entre outras. No entanto, trazem consigo uma vasta experiência de vida e conhecimentos, ainda que informais, e que devem ser bem aproveitados em sala de aula. Tais características os diferenciam a tal ponto que essa modalidade de ensino se constitui em um campo específico de conhecimentos, o qual requer metodologias e estratégias de ensino próprias.

Para contextualizar o problema no âmbito do Instituto Federal Campus Codó, utilizou-se a experiência da autora resultante do trabalho de sala de aula e de supervisão escolar nos cursos do PROEJA e os depoimentos e testemunhos de professores nas reuniões pedagógicas

que apontavam insuficiência de condições pedagógicas para trabalhar com esse público marcado pela vasta experiência cotidiana de vida e por pouca ou quase nenhuma experiência escolar formal. Esse problema para o docente tem origem na sua formação inicial, pois os cursos de licenciaturas nas faculdades e universidades, em sua grande maioria, não preveem metodologias e estratégias didático-pedagógicas para atuar com jovens e adultos, haja vista que a política de formação integrada para este público é muito recente no cenário da educação pública.

Essas questões podem explicar as inquietações suscitadas pelos professores sobre as dificuldades de construção de um projeto político-pedagógico que mostrasse as ações voltadas para essa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito à metodologia a ser utilizada por parte dos docentes, a exemplo de um planejamento que não condiz com a realidade desses alunos, objetivos dispersos e conteúdos que não possuem nenhuma relação com sua vivência cotidiana. Essas questões são desestimulantes, contribuindo para um alto índice de evasão. É possível ainda perceber dificuldades verificadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que devem ser enfrentadas, como por exemplo, expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento, produção independente, interpretar e reelaborar textos e desenvolver habilidades que demonstrem maior exigência cognitiva, associadas à experimentação, aplicação teórica, medição, conceituação, raciocínio, e ainda, de ordem afetiva como a desmotivação e a baixa autoestima.

Nesse contexto, cabe ressaltar a relevância da pesquisa como instrumento propulsor da criação e produção independente do aluno, através do desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da construção de opinião coerentes com a realidade da sociedade em que vivem e da forma como a concebe. Este é um dos princípios norteadores da política educacional do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, previsto em documento base. (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p. 38).

É possível fomentar a pesquisa via processo educativo, como postura de questionamento crítico, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que recusa ser tratado como objeto. Nesse sentido, a emancipação está diretamente articulada com o processo histórico de conquista e exercício da qualidade dos atores conscientes e produtivos. Trata-se da formação do sujeito capaz de se descobrir, conquistar e ocupar, com autonomia, espaços próprios.

A pesquisa, como fenômeno teórico e prático, não pode ser concebida de maneira isolada. Seu papel é relevante para o processo emancipatório e para a formação e conquista consciente da cidadania. Nessa perspectiva, entender o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica, questionadora, construtora de um conhecimento sólido, objetivo. Cabe aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo, atitude política emancipatória de construção do sujeito social, competente e organizado.

2 CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Este capítulo apresenta como objetivo principal descrever, brevemente, a trajetória histórica da formação docente no Brasil, diante dos desafios de formar para o ensino de jovens e adultos.

2.1 Breve História da Formação Docente no Brasil

As primeiras iniciativas voltadas para a formação docente no Brasil datam de aproximadamente 1835, com a criação da primeira Escola Normal de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, criada pela Lei nº 10 de 1835. Infelizmente, funcionava precariamente com um único professor. Por falta de alunos, teve suas atividades encerradas em 1849, tendo retomado suas atividades anos mais tarde. Segundo Moacyr (1939, p.199, apud TANURI, 2000, p.64), em 1840, ela havia formado apenas 14 (quatorze) alunos, dentre eles apenas 11 (onze) se dedicaram ao magistério, confirmando o pouco interesse por parte dos mesmos.

Posteriormente, várias outras escolas normais foram criadas nas diversas províncias, como em “Minas Gerais (1836, instalada em 1840), Bahia (1836, instalada em 1841) e São Paulo (1846)” (ARANHA, 2006, p. 227). Todas elas tiveram duração instável, encerravam suas atividades, depois retornavam, como afirma Moacyr (1940, p. 239, apud TANURI, 2000, p.64), as Escolas Normais eram comparadas a “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia.”

Justifica-se a falta de interesse dos alunos pelo próprio contexto, a sociedade não valorizava o ensino elementar e ainda prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, pois defendia-se a ideia de que não era necessária a utilização de métodos específicos para ensinar. Somado a tudo isso, a profissão docente era desvalorizada, o governo pagava muito mal e não oferecia apoio didático adequado às escolas, demonstrando um grande distanciamento entre o discurso governamental e a realidade. Havia um grande descaso para com a formação dos professores por parte do governo. Além disso, não era exigido dos professores formação profissional.

Durante o Primeiro e Segundo Reinado, período compreendido entre 1822 e 1889, não havia interesse do governo em oferecer educação para a população. O ensino elementar encontrava-se em situação caótica. Embora a situação econômica do país apresentasse alterações em decorrência do incremento do comércio na segunda metade do século XIX e, no final, pequeno surto em decorrência da industrialização, ainda assim a educação não era vista como prioridade, ainda que a população, na maioria, fosse rural e analfabeta.

A Constituição outorgada em 1824 destacava a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Isso gerou debates entre os legisladores sobre instrução primária, no sentido de cumprir a legislação. Assim, em 15 de outubro de 1827, é instituída a primeira lei sobre instrução pública no Império a qual determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Como não havia exigência de conclusão do curso primário para ter acesso aos outros níveis, a elite contratava professores para educar seus filhos em casa. E aqueles que não dispunham de recursos, restavam-lhes poucas escolas que ofereciam a instrução elementar: ler, escrever e contar, por meio do ensino mútuo ou

monitorial (método Lancaster¹¹). As escolas, nessa conjuntura, funcionavam em prédios improvisados e faltavam materiais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc.

O ensino secundário também apresentava suas deficiências. Não havia um eixo unitário entre ensino elementar e secundário, e esse fracionamento era prejudicial à educação. As disciplinas do currículo eram escolhidas aleatoriamente, “sem nenhuma exigência de completar um curso para iniciar outro” (ARANHA, 2006, p. 224). As disciplinas ofertadas atendiam às necessidades do ensino superior, tornando o ensino secundário cada vez mais propedêutico sem se preocupar com a formação global do aluno, principalmente após a criação dos Liceus, em 1837, ano de fundação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro.

O Ato Adicional de 1834 descentralizou a responsabilidade com o ensino. Assim, o ensino superior passou a ser de responsabilidade da Coroa e o ensino elementar e secundário de responsabilidade das províncias, que adotaram a via de formação dos professores nas escolas normais. A seleção para mestres nas escolas normais dispensava a formação profissional. Ao candidato era exigido tão somente:

lê corretamente, escrever com maior ou menor apuro caligráfico, efetuar as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros; a parte teórica não é devidamente aprofundado. Em Religião, recitar de cor as orações principais da Igreja: responder a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreendiam os princípios e a doutrina.” (TANURI, 2000, p. 65)

Da mesma forma, exigia-se do aluno apenas “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p. 64). Percebe-se que o grau de conhecimento dos futuros mestres era mínimo e a sua preparação didática e profissional nas escolas normais reduzia-se à compreensão do método lancasteriano. Importante sinalizar que o currículo dessas escolas contemplava: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64). Como se percebe, o currículo dessas escolas era muito limitado em termos de conhecimento para a formação dos futuros professores. Não ultrapassava o nível e conteúdo dos estudos primários. A formação pedagógica também era muito limitada, abrangia apenas uma disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino). Na prática, as escolas normais preparavam os professores para saber se portar, saber o que ensinar e como ensinar.

Diante do lamentável fracasso dessas escolas, não foi possível se ter pleno aproveitamento com elas devido não só as suas deficiências didáticas, mas também, pelo próprio contexto social do período que não valorizava a profissão de docente. Contudo, a partir de 1868/70, começaram a surgir transformações no campo ideológico, político e cultural que ganharam repercussões e atingiram o setor educacional, este passou a ganhar importância. A partir das lutas e debates travados, a educação passou a ser vista como indispensável para o crescimento e desenvolvimento de uma nação. Com isso as Escolas Normais passaram a ser mais aceitas e obtendo êxito, mostrando sinais de progresso.

Vale lembrar que essas escolas passaram por transformações para ser reconhecida sua importância. Entre estas transformações, pode-se citar: o enriquecimento de

¹¹ Método Lancaster ou “do ensino mútuo”, passou a ser utilizado a partir de 1826 na tentativa de suprir a falta de professores. Esse método consistia no uso de um aluno treinado (decúrio) para ensinar um grupo de 10 alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

seu currículo com o acréscimo de novas disciplinas¹², abertura para ingresso de mulheres, já que algumas Escolas Normais eram exclusivas para homens. Observa-se já no fim do Império, que a mulher teria uma grande participação no ensino brasileiro.

Alguns motivos impulsionaram a participação cada vez maior da figura feminina no ensino. A ideia de que a educação da infância deveria ser atribuída a ela era vista como um prolongamento do papel da mulher como mãe e esta já exercia essa atribuição em casa. Por outro lado, era possível para a mulher conciliar a profissão de magistério com as atribuições domésticas e ainda a participação da mulher no magistério seria a solução para o problema da desvalorização financeira da profissão.

Embora o currículo das Escolas Normais tivesse passando por transformações, ganhando complexidade a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, ainda apresentava uma formação pedagógica muito reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas. A Reforma Leôncio de Carvalho ou “Reforma do Ensino Livre”, efetivada pelo Decreto nº 7.247 de 1879, estabeleceu que fosse completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Entre as mudanças estabelecidas por essa reforma, uma interessou aos alunos: a abolição da frequência e dos exames parciais. Assim o aluno não poderia ter marcada sua falta e teria acesso aos exames finais. Essa medida provocou um grande esvaziamento nas salas de aulas. Por outro lado, a reforma foi importante para o ensino jurídico; a partir do ensino livre, surgiram várias faculdades de Direito, além das existentes em São Paulo e Recife. Também possibilitou o surgimento de escolas protestantes e positivistas.

Contudo, não foi suficiente para garantir o êxito das Escolas Normais, já que no final do Império a maioria das províncias contava com uma ou, no máximo, duas escolas, uma para o sexo feminino e outra para o masculino. Além disso, já era percebida a necessidade de um preparo regular para os professores. Caberia à República tomar a responsabilidade de desenvolver, com qualidade, as Escolas Normais para qualificação do magistério primário.

Dando prosseguimento a esse resgate histórico, o que se observou é que a Primeira República, infelizmente, apresentou um quadro social político e econômico que pouco favoreceu a difusão do ensino no país. Até mesmo a Constituição Republicana de 24/02/1891 “não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal” (TANURI, 2000, p. 68), este ficou sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, assim como a instrução primária e profissional.

As diferenças financeiras entre os estados chamaram a atenção do governo para as Escolas Normais. Naquele período, na Primeira República, muitos foram os projetos que sinalizavam para a participação da União. Infelizmente, esse apoio do governo não se consolidou na Primeira República e os Estados mais progressistas registraram avanços qualitativos e quantitativos, a exemplo de São Paulo, que se tornou o principal polo econômico do país.

Nesse contexto, em 1890, Caetano Campos assume a administração da Escola Normal de São Paulo, iniciando uma reforma no ensino público que mudou o rumo da formação docente. Com a reforma, ampliou-se a parte propedêutica do currículo,

¹²Língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000, p.67)

introduziram-se os primeiros ensaios de mudanças pedagógicas no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, introduzindo-se as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos. Assim, o currículo da Escola Normal passou a preocupar-se com os métodos e processos de ensino, valorizando os conteúdos como instrumentos de ação e não como fins em si mesmos no processo de aprendizagem.

No decorrer dos anos seguintes, outras mudanças ocorreram. Vários Estados brasileiros¹³ organizaram seus sistemas de ensino a partir do modelo paulista. Em 1917, com a Reforma Afrânio Peixoto¹⁴, o curso da antiga Escola Normal foi dividido em dois ciclos: um preparatório e outro profissional.

Os cursos preparatórios foram divididos em dois ciclos: um elementar e complementar ou superior. Esses cursos começaram a ser implantados apenas a partir da 2ª década do século XX, que funcionavam como cursos de preparação geral para a Escola Normal. Sendo assim, o ingresso na Escola Normal passou a exigir maiores requisitos de formação.

Diante das críticas às escolas normais, as quais ganharam estabilidade no século XX, por meio do movimento renovador, empenharam-se em oferecer um modelo de ensino que corrigisse as suas falhas, já que essas escolas voltavam-se mais para o treinamento prático do que para o teórico. Para efetivar essa reforma, Caetano de Campos¹⁵ contratou duas professoras, ambas de formação americana. Ele pensou em criar Escola-Modelo.

A partir da Primeira Guerra e por toda a década de 1920, tem-se uma preocupação e entusiasmo pela problemática educacional tanto no âmbito internacional, quanto nacional, que buscava uma remodelação no modelo de ensino. Muitas dessas reformas eram de inspiração europeia e americana, enfatizavam o ensino intuitivo.

A criação de escolas normais de iniciativa privada e municipal contribuiu para a expansão dessas instituições de ensino no país, compensando a sua escassez em vários estados. Elas ampliaram seus currículos, a duração e nível de seus estudos e a introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo.

Os princípios da Escola Nova foram divulgados pelo filósofo e pedagogo, John Dewey. Contrário à predominância do intelectualismo e memorização defendidos pela educação tradicional, Dewey defendia uma educação que privilegiasse a autonomia, a capacidade de aplicar os conhecimentos em situações novas, uma educação para a democracia, no sentido de independência, o aprender fazendo. Suas ideias foram divulgadas em vários países entre os anos de 1920 a 1940. Esteve em vários países¹⁶ ministrando palestras e conquistou vários continuadores de sua pedagogia.

Para Dewey “O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas” (ARANHA, 2006, p.262). Assim, a educação deve despertar no educando sua capacidade de autonomia. Nessa concepção, o conhecimento é adquirido a partir e com as experiências vividas, ele aumenta a partir do crescimento das experiências.

Os ideais do escolanovismo foram divulgados no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que se entusiasmaram com as ideias de Dewey e tornaram-se disseminadores

¹³ A exemplo, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará e Goiás.

¹⁴ A Reforma Afrânio Peixoto ocorreu em 1917, quando ele era diretor de instrução no Distrito Federal, marca a primeira tentativa de separar o ensino profissional do ensino propedêutico.

¹⁵ Médico e educador, dedicou-se à educação na capital paulista. Convocado para organizar o ensino público paulista, iniciada em 1890. Institucionalizou, através da reforma que levou seu nome, o método defendido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Juntamente com outros intelectuais constituiu a primeira Escola Normal de São Paulo.

¹⁶ A exemplo, China, México, Turquia, Japão, União Soviética e em vários países europeus (ARANHA, 2006, p.263).

delas no período em que foram férteis as discussões sobre educação e pedagogia nos anos de 1920 e 1930. A Escola Nova foi o resultado da tentativa de superar a escola tradicional de métodos rígidos e valorização da memorização de conteúdos. O movimento escolanovista ganhou destaque, no Brasil, a partir dos anos de 1930.

As iniciativas voltadas para a formação docente no Brasil têm início com a criação das primeiras Escolas Normais. Até que essas ações se tornassem constantes e se propagassem, os mestres se preparavam enquanto se alfabetizavam nas Escolas de Primeiras Letras. Na maioria, eram escolas de ensino mútuo, com a adoção do método Lancaster, que se caracterizava pelo auxílio de um ou dois alunos monitores que aprendiam o ofício ajudando o professor com os outros alunos.

A partir de 1930, a educação passou a despertar mais atenção por parte dos sistemas governamentais e movimentos dos educadores, o que culminou com várias reformas no ensino. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, responsável pelo planejamento das reformas educacionais no país. O então ministro, Francisco Campos, adepto da Escola Nova, realizou algumas reformas por meio de decretos, promulgados em 1931, que trataram da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do Ensino Secundário e do Comercial.

Assim, houve empenho do governo em organizar as universidades, fato que contribuiu para a diplomação dos primeiros professores licenciados, o que ocorreu em 1937, marcando, de fato, um grande avanço para o ensino secundário, que até então, era ministrado por pessoas sem o devido preparo pedagógico.

Em 1931, organizou-se o ensino secundário por meio do Decreto nº 19.890, sendo dividido em duas etapas: "a primeira, com a educação de cinco anos (ensino fundamental)...; a segunda, de dois anos, visava à adaptação às futuras especificações profissionais" (RIBEIRO, 1998, p.107). Essa reforma também incluiu algumas disciplinas na segunda etapa como: Sociologia, História da Filosofia, Higiene, Economia Política, Estatística.

No período de 1932 a 1936, houve um grande crescimento do ensino público. Em 1932, 71% das escolas de todo o país eram mantidas pelo poder público, essa porcentagem sobe em 1936 para 73,3%, segundo dados apresentados por Ribeiro (1998, p.111).

Outras reformas inspiradas no movimento renovador surgem em 1932, no Distrito Federal, com Anísio Teixeira. Logo que assume a direção do ensino no Distrito Federal em 1931, Anísio Teixeira inicia um processo de ampliação da organização do sistema de ensino. Em 1932, ocorreu a transformação da Diretoria de Instrução em Departamento de Educação, consolidando uma nova estrutura técnico-administrativa para o ensino público na capital. Criou-se, em 1932, o Instituto de Educação do Distrito Federal sob inspiração das ideias da Escola Nova, fortalecendo o ideal de uma nova cultura profissional e científica do mestre. A convite de Anísio Teixeira, Lourenço Filho assume a direção dessa instituição entre os anos de 1932 e 1937, cabendo-lhe, ainda, a regência da disciplina Psicologia Educacional e a Anísio Teixeira coube a disciplina Filosofia da Educação. Esses dois educadores somavam seus conhecimentos com o intuito de elevar a formação docente no país.

Com a instituição do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, transformou-se a Escola Normal em Escola de Professores, acrescentando disciplinas¹⁷ ao currículo (SAVIANI, 2011,

¹⁷ Biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura

p.06). Essa Escola formava os futuros mestres, levando-os a aprender e praticar as disciplinas que iriam ensinar. Seu objetivo se pautava em dar ao professor orientação científica no seu trabalho, sem, no entanto, perder a visão de que o magistério é uma arte prática.

Dentre as reformas no ensino paulista iniciadas por Fernando de Azevedo em 1933, destaca-se a criação do primeiro Instituto de Educação em São Paulo, também sob inspiração das ideias da Escola Nova, sendo que o processo de expansão para o interior e litoral só teve início em 1951.

Tanto o Instituto de Educação do Distrito Federal quanto o Instituto de Educação de São Paulo foram elevados ao nível universitário. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal criada em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira. E o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934.

A presença de Anísio Teixeira na direção do Departamento de Educação contribuiu para a construção da história da universidade brasileira. Em abril de 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, foi instituída pelo Decreto Municipal nº 5.513 a Universidade do Distrito Federal. A nova Universidade apresentava como objetivos:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus (apud VICENZI, 1986, p.07).

Como se observa, é dada ênfase à formação para o magistério, visto que Anísio Teixeira defendia a ideia de que formar professores era desenvolver-lhes a atitude científica, munindo-os de conhecimentos e instrumentos que os auxiliem na resolução de situações problemas.

Em 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo (SAVIANI, 2005, p.05). Os cursos de Licenciatura preparariam os professores para as disciplinas específicas e os Cursos de Pedagogia formariam os professores das Escolas Normais.

Os cursos normais do 1º ciclo eram marcados pela predominância das disciplinas de cultura geral e os cursos de 2º ciclo contemplavam os fundamentos da educação já introduzidos pelas reformas ocorridas na década de 1930. Vale ressaltar que esse modelo de Escola Normal se manteve até a aprovação da Lei nº5. 692, de 14 de agosto de 1971.

Outras reformas do ensino foram implantadas por Gustavo Capanema, por diversos decretos-leis denominados de Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, que vigoraram até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN) de 1961. Dentre essas Leis, destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Normal regulamentada pelo Decreto-lei n. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946, que dava “atenção à estruturação da carreira docente, bem como à condigna remuneração do professor” (ARANHA, 2006, p.307). Essa Lei despertou grande otimismo para a formação docente do ensino primário. No entanto, a realidade do país dificultava a aplicação da lei. Ainda que o número de escolas normais tivesse crescido no país, existiam muitos professores leigos.

infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação (SAVIANI, 2011, p. 06)

A Constituição de 1946 manteve os princípios de democratização da educação. O ensino primário era gratuito para todos. No entanto, o ensino oficial posterior ao primário seria para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos. E ainda estabelecia que as empresas fossem responsáveis pela educação de seus empregados menores e dos filhos de seus empregados, caso o número destes fosse maior que cem.

Com base em Nosella (2005, p.51), no período do populismo(1945-1964) houve uma pulverização nas formas didáticas que preparam o profissional da escola, ampliando-se as oportunidades de oferta de ensino em todas as modalidades. Entretanto, o que se obteve, paralelo a isso, foi um ensino de má qualidade, má formação profissional, “cursos noturnos de ‘faz-de-conta” (NOSELLA, 2005, p.51).

Não se pode negar que o período proporcionou às camadas menos privilegiadas maior acesso à educação, muito embora não se possa afirmar que o acesso tenha garantido qualidade de ensino. Por outro lado, os professores formados nesse período evidenciavam uma maior participação social e sindical que, infelizmente, foi sufocada pela repressão militar de 1964.

A ampliação de recursos apresentados pela União e Estados para a educação apenas ampliou a rede escolar, não sendo suficiente para solucionar a seletividade do ensino brasileiro. Cabe destacar que os percentuais de recursos destinados à educação pela União, Estados e Municípios não correspondiam aos percentuais estabelecidos pela Constituição Federal de 1934 e de 1946.

Com a publicação da LDBEN nº 4.024 de 1961, esperavam-se alterações na estrutura do ensino, o que não ocorreu, permanecia a mesma criada com a Reforma Capanema¹⁸. Contudo, na “1ª metade da década de 1960 sucedeu-se um período de profunda efervescência ideológica” (ARANHA, 2006, p.331).

A partir do golpe civil-militar de 1964, o campo educacional passou por adequações. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, reformulou o ensino superior e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, modificou os ensinos primário e médio, passando a serem denominados de primeiro grau e segundo grau, respectivamente. O ensino de primeiro grau ficou organizado com a duração de oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial e suprimiu o exame de admissão; e o ensino de segundo grau, de três a quatro anos. O curso de segundo grau foi unificado, de caráter profissionalizante, abrangendo um leque de habilitações profissionais que possibilitava ao aluno uma profissão ao término do segundo grau para ingresso no mercado de trabalho. O Ensino Supletivo foi reestruturado para aqueles que não conseguiam concluir o ensino regular.

Segundo Ribeiro (1998, p. 158-159), em 1965 houve um grande aumento percentual de despesas realizadas pela União com educação e cultura. Houve também um aumento nos investimentos em educação por parte dos Estados, por outro lado, os municípios baixaram suas dotações para a educação pública. Nesse contexto de mudanças, com a nova estrutura, as Escolas Normais desapareceram. É instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, como se pode observar:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

¹⁸ Reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema.

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, Lei 5.692/71).

O que se observa nos trechos da Lei 5.692/71 acima são as exigências mínimas estabelecidas para a formação do magistério ao especificar as habilitações exigidas para cada nível de ensino. Com essa nova estrutura as Escolas Normais cederam lugar à Habilitação Específica para o Exercício do Magistério de primeiro grau, dando direito de lecionar até a 4ª série. E ainda, uma habilitação com estudos adicionais que habilitava o professor lecionar até a 6ª série do 1º grau. Para as últimas séries do 1º grau e para o 2º grau a lei determinou a formação de nível superior, poderia ser Licenciatura Curta (3 anos de duração) ou Licenciatura Plena (4 anos de duração).

Contudo, essa nova estrutura do ensino, no que se refere à formação do professor, continuou a apresentar deficiências que culminaram com a iniciativa do governo em buscar alternativas, criando em 1982, através do Ministério da Educação, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAM.

A criação dos CEFAMs foi uma iniciativa do governo para reverter o quadro de agravamento da formação dos professores em nível nacional, um movimento de revitalização da Escola Normal. O projeto objetivava redimensionar as escolas normais, dotando-as de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e torná-las centros de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e as quatro primeiras séries do 1º grau.

Embora o projeto tenha atingido resultados positivos para a formação docente, “foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas escolas públicas” (SAVIANI, 2009, p.147), fatos que prejudicaram o projeto. No que se refere às quatro últimas séries do 1º grau e para 2º grau a legislação determinava a formação de professores em nível superior, podendo ser licenciatura curta ou plena (SAVIANI, 2005, p.07).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 determina o direito à educação e também faz referência à formação e valorização do docente, o que marca um salto de qualidade para o sistema de ensino. Em seu Art. 206, está estabelecido que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 04.06.1998*)(BRASIL, 1988).

Como se percebe, a legislação prevê a valorização do docente, com garantia de qualificação e salários dignos, e ainda, estabelece a forma de ingresso na carreira docente, através de concurso público. Isso, de certa forma, valorizou a profissão de docente. No entanto, a legislação por si não garantiu melhorias no sistema de ensino.

A Constituição de 1988 também prevê a descentralização do ensino em seus art. 23 e 24, dessa forma cada Estado pode legislar sobre a formação docente e exigências de diploma, o que possibilitou a continuidade dos cursos de Habilitação Específica para o Magistério.

Novas expectativas de mudanças são geradas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece em seu Art. 62 que a formação dos professores para atuar na educação básica e ensino médio passaria a ser de nível superior, como se pode observar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Estabeleceu ainda, o prazo para sua efetivação como determina no seu “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (BRASIL, 1996). Com isso, observa-se atualmente uma proliferação de novas iniciativas em oferecer cursos de formação de professores por universidades em parcerias com as Secretarias de Educação de Estado ou nas próprias universidades. Nesse sentido, o governo tem implementado políticas de formação de professores como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para atender os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O Plano é realizado em parceria entre o Ministério da Educação – MEC, Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias de Educação dos Estados e Secretarias de Educação dos Municípios que fazem parte do PARFOR. Esse Plano é destinado aos professores sem formação adequada conforme a LDBEN/96 e que estão em exercício nas escolas públicas de educação básica da rede estadual e municipal.

O PARFOR é organizado pela Capes¹⁹ e oferece Cursos de Licenciatura, gratuitamente, nas modalidades, presencial e a distância, com curso de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, cursos de 2ª Licenciatura para professores licenciados atuando fora da área de formação e cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. As Instituições que participam do Plano recebem investimentos adicionais do Ministério da Educação.

A iniciativa do governo possibilita a formação dos profissionais da educação básica pública para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e promover a melhoria da qualidade da educação básica pública no país. Como se percebe, ao longo da história da formação docente no Brasil,

¹⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

as mudanças que ocorreram na tentativa de elevar o nível de formação dos docentes e, conseqüentemente, o ensino no Brasil, não encontraram um encaminhamento satisfatório.

2.2 A Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos, no decorrer de sua história, foi tida como uma modalidade de ensino que não exige de seus educadores uma formação específica (SOARES, 2010, p.81). A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 ao regulamentar o Ensino Supletivo, também fez referência à necessidade de formação adequada para os professores dessa modalidade de ensino em seu Art. 32. A necessidade de formação docente específica para atuação nessa área é percebida quando a LDBEN 9394/96, artigo 4, inciso VII estabelece a necessidade de se atender as características específicas dos alunos matriculados na EJA: “(...) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também faz referência à formação do professor: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000). Dessa forma, fica clara a importância da formação específica do docente para atuar nessa modalidade de ensino.

A preocupação com a formação docente para EJA é recente, somente “a partir da década de 1990, que começaram as discussões dos fóruns, dos ENEJAS, da comissão nacional, e mais recentemente da estruturação do MEC e da criação da SECAD” (MOURA, apud BRANDÃO, 2008, p. 51). A partir da década de 1990, o MEC vem disponibilizando recursos para investimento nesta área. É importante saber até que ponto a iniciativa do MEC colabora para minimizar as defasagens em relação à formação do professor da EJA que ainda utiliza em sua prática educacional os mesmos métodos desenvolvidos na educação regular.

Defende-se que a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos exige a necessidade de formação específica, dada a especificidade do público jovem e adulto. Entretanto, essa necessidade ainda não foi suprida, visto que “são raros os cursos de licenciatura e de pedagogia que contemplam em suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino” (BACELOS, 2009, p. 91). Esta tem sido uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes pesquisados no Campus Codó que afirmam não ter formação específica para trabalhar com a modalidade EJA.

Na busca por uma formação específica para o docente da EJA é que se observam algumas ações das universidades voltadas para a formação do educador dessa modalidade de ensino, ainda que pouco tímida diante da relevância dada à educação de jovens e adultos no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990. Atualmente, nos Cursos de Pedagogia, a EJA acontece por vários caminhos, além da extensão “a iniciação científica, os grupos de estudos e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial em Pedagogia Indígena, Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos” (SOARES, 2008, p. 64) através de cursos de formação continuada. Contudo, como já se afirmou, tais ações ainda se caracterizam insuficientes, visto que muitos docentes têm contato com EJA quando já estão atuando em sala de aula.

As iniciativas das Instituições de Ensino Superior (IES) relacionadas à formação específica do professor para a Educação de Jovens e Adultos ainda não são suficientes, em relação à importância que se tem atribuído a essa modalidade de ensino nos debates educacionais e diante do potencial dessas Instituições como agências de formação.

Em pesquisa realizada por Leôncio Soares (2010, p. 81) sobre a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia, que formam boa parte dos profissionais que atuam nessa área, comprovou-se a pouca atuação das IES nessa área de formação. Segundo o mesmo autor, com base em dados do INEP²⁰/2005, existiam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil em 619 IES. Desses cursos, apenas 27 ofereciam a habilitação em EJA em 15 Instituições de Ensino Superior, localizadas nas regiões nordeste, sudeste e sul do país, sendo que a maioria delas se localiza na região sul.

Diante desse resultado, comprovou-se que a formação inicial dos docentes para a EJA é praticamente inexistente nos Cursos de Pedagogia, considerando-se o quantitativo de IES no país. Aqui pode estar uma das explicações para um dos problemas enfrentados pelos docentes do PROEJA do Campus-Codó: a deficiência de conteúdos. Essa deficiência pode estar relacionada à falta de formação inicial específica dos docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental de EJA.

Quando se trata das licenciaturas, ainda há um desafio maior a ser superado. Soares (2008, p. 68) afirma que “a EJA não consta nos currículos dos Cursos de Licenciatura”. As experiências dos alunos desses cursos podem ser adquiridas durante o Estágio Curricular, caso o aluno faça opção por trabalhar com essa modalidade de ensino, por meio de monitorias e projetos.

Assim, ainda prevalece a ideia de que todo professor está apto a trabalhar com jovens e adultos. Outro fato são “professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam ‘caindo’, no âmbito dos sistemas, em classe de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar” (PAIVA, 2005, p. 12). Ainda vale lembrar que, no decorrer da história, muitos são os registros de professores leigos atuando na alfabetização de jovens e adultos, os quais recebiam apenas um instrumental técnico-científico para ministrarem as aulas.

A falta de formação para professores de EJA contribui de forma negativa sobre a qualidade do ensino dos alunos e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem. Em consequência disso, percebe-se que os professores tendem a utilizar no ensino de jovens e adultos a mesma metodologia e materiais didáticos usados no ensino regular, sem levar em consideração quem são os alunos, quais seus objetivos e experiências. Muitas vezes, os docentes até reconhecem a ineficiência e inadequação de seus métodos, no entanto, somado à falta de formação inicial específica, falta-lhes orientação e apoio pedagógico para solucionar o problema.

A formação docente para EJA é um dos grandes desafios a ser enfrentado no cenário educacional brasileiro em que essa modalidade de ensino é, historicamente, tratada como uma educação inferior destinada às classes populares, marcadas pelas desigualdades e negação de direitos. Assim, um dos grandes desafios a ser superado deve ser o resgate da autoestima dos alunos jovens e adultos, os quais possuem experiências de fracassos escolares, como desistências, reprovações, impossibilidade de frequentar uma escola, sendo vários os motivos que os afastaram do ambiente escolar e que, de volta a esse ambiente, precisam se sentir motivados, capazes e ter suas experiências valorizadas.

²⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Cabe ao professor valorizar os conhecimentos dos alunos jovens e adultos, considerando “que a aprendizagem articula-se numa perspectiva de formação de pessoas, de sujeitos sociais que têm memória, história, cultura” (ZAIDAN, 2003, p.144), motivando a autonomia intelectual, para que esses alunos se tornem sujeitos participantes do processo de aprendizagem. E ainda, ser aquele que reflete criticamente sobre suas ações educativas. E nesse processo de reflexão, encontrar meios para solucionar as dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem, visto que as mudanças sociais ocorrem constantemente e cabe ao docente atualizar sua prática por meio de uma atitude reflexiva, a fim de melhorar sua prática em sala de aula.

Não se pode esquecer de que os alunos da EJA são sujeitos que trazem contribuições de suas vivências que devem ser trabalhadas pelos docentes no contexto escolar. Como afirma Arroyo (2005, p.35 apud BERNARDINO, 2008, p, 04):

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade.

Nesse sentido, a formação docente para essa modalidade deve ser tão importante quanto às políticas de acesso à EJA, a universalização do acesso à educação, pois a formação adequada dos docentes aliada às políticas públicas garantirão a permanência desse público na escola. Sabe-se que ainda continua sendo um grande desafio “oferecer educação básica às pessoas jovens e adultas que a ela não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-la com êxito, na idade prevista em lei” (SOARES, 2008, p. 59).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades de ensino. Deve-se pensar nos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria. Para isso é necessário que os cursos de licenciaturas contemplem a formação específica dos profissionais, de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos, sendo aqui inserida a Educação de Jovens e Adultos. Infelizmente, a atuação das universidades brasileiras ainda é muito tímida em relação à preparação inicial dos professores para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por conta disso, encontram-se professores atuando nessa modalidade de ensino que não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas voltadas para essa finalidade. Suas práticas pedagógicas estão baseadas em experiências adquiridas na educação regular ou, até mesmo, na própria sala de aula de EJA.

A atividade docente para EJA tem a ver com exigência de conhecimentos específicos que são construídos, em grande parte, durante o período de formação inicial e com a troca de experiências. A identidade desse docente ainda não está claramente definida. Soares (2008, p. 64) leva a refletir sobre isso quando afirma: “É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA”. São educadores que trabalham no ensino regular e que muitas vezes completam a carga horária com turmas da EJA.

Segundo Perrenoud (2002, p. 12) “A formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais”. A formação permite desenvolver a capacidade reflexiva desses profissionais, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas pedagógicas e mobilizar saberes. Para Haddad (2007, p. 01.) “Educação Continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao

desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser”. Está em constante atualização dos saberes. É a possibilidade de o professor analisar e refletir sobre sua prática em sala de aula.

Ao se tratar do PROEJA, um dos grandes desafios a ser enfrentados é integrar três campos da educação: o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos e, ainda, garantir a permanência do aluno na escola e garantir a esse aluno uma educação que contribua para a melhoria de condição de participação social, política, cultural e do mundo do trabalho. Isso remete ao que Noma e Czernisz, (2010, p. 205) afirmam: “A certificação de escolarização é apresentada como promessa de mudança situacional do indivíduo isolado”. Assim, o aluno da EJA busca na educação uma qualificação que lhe garanta sua inserção ou uma melhor colocação no mercado de trabalho. E cabe ao docente está preparado para corresponder a essa expectativa dos alunos.

No entanto, poucas são as discussões sobre a formação docente para PROEJA, o que produz danos ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que os mesmos professores que atuam no programa, no âmbito dos Institutos Federais, são os mesmos que atuam no ensino regular²¹ e no superior. O educador deve construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos, dando novos significados a sua prática pedagógica para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

O professor da EJA não pode ser apenas o profissional que dá aulas, mas também aquele que percebe as necessidades, dificuldades de seus educandos como sujeitos envolvidos no processo, ou seja, exige-se do professor saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar. Desse modo, o trabalho do professor no seu cotidiano deve ser um “lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprio” (TARDIF, 2000, p.121 apud BARRETO & LEHER, 2003, p.56). Nessa perspectiva, defende-se a postura do professor que seja capaz de possibilitar a crítica e a inovação, saiba lidar com as diversidades apresentadas pelos alunos e fomentar a capacidade crítica dos alunos jovens e adultos.

²¹ Entendido como ensino Fundamental e Médio em que seus alunos são crianças e adolescentes sem distorções idade /série e ritmo de aprendizagem diferentes da EJA.

3 CAPÍTULO III

PRÁTICA DOCENTE NA EJA

Este capítulo objetiva apresentar os resultados coletados durante a pesquisa realizada em 2011, com professores e alunos da turma do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja /2010, do Campus-Codó.

A pesquisa é uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2009, p.21), responde a questões muito particulares e que não podem ou não deveriam ser quantificadas em equações matemáticas próprias do método quantitativo. Optou-se por realizar um estudo de caso de caráter exploratório buscando desenvolver conhecimentos científicos em educação a partir de análises de uma problemática local, investigada em seu contexto específico, sobre a pesquisa na prática docente e contribuir com o trabalho docente como um todo. Através do estudo de caso, procura-se identificar a realidade de maneira profunda, utilizando-se do resgate de informações em diferentes momentos e contextos, com sujeitos variados. Para Lüdke e André (1986, p.23) essa metodologia de trabalho é eficaz para se conhecer melhor os problemas do ambiente escolar, oferecendo elementos de compreensão do papel desempenhado pela escola e suas relações com as demais instituições da sociedade.

No trabalho de campo é essencial a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Inicialmente, essa aproximação foi estabelecida através da observação das aulas do curso e professores selecionados, a fim de coletar dados sobre os sujeitos pesquisados e sobre as dificuldades encontradas pelos docentes em sua prática em sala de aula, as dificuldades e características dos alunos jovens e adultos. Esses dados subsidiaram a elaboração de um diagnóstico inicial acerca do objeto da pesquisa. Essa etapa foi de fundamental importância para que se pudesse passar para a etapa das entrevistas individuais e questionários, proporcionando também uma relação de confiança para que os entrevistados falassem de suas experiências.

Acredita-se que a metodologia da história oral, enquanto estratégia de pesquisa para coleta de dados, pode ser amplamente utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. Sua aplicação possibilitou uma aproximação maior entre entrevistados e entrevistador. Daí a importância de se estabelecer uma relação de confiança entre os envolvidos na pesquisa, para que os entrevistados pudessem, espontaneamente, dar seu depoimento. Entende-se que essa aproximação é essencial, pois não se considera ético falar da privacidade com alguém que não se conhece ou mesmo não ter a confiança necessária para isso.

Nas palavras de Santos (2009, p.03), “É nossa responsabilidade, enquanto educadores, estarmos atentos para os vários pronunciamentos dos educandos e sujeitos da pesquisa”. O educador deve respeitar as diferenças de seus entrevistados, sejam elas, culturais, sociais e econômicas, além de seus posicionamentos, intenções e opções políticas, ainda que distante dos ideais defendidos pelo entrevistador. Em diversas ocasiões percebe-se que a História Oral é marcada pela subjetividade, pois através das fontes orais o entrevistador colhe informações, não apenas sobre o que foi feito pelos indivíduos, mas também sobre os seus anseios, angústias, sonhos, limites e possibilidades. “A subjetividade pode ser o ponto forte da pesquisa” (SANTOS, 2009, p.05).

Santos (2009, p.06) ainda reflete sobre a memória, entendida como um aspecto inerente à capacidade humana. É ela que possibilita aos indivíduos armazenar informações e, ainda, selecionar o que deve ser memorizado e o que não deve. No trabalho com essa

metodologia a memória ocupa um espaço importante, pois é fazendo uso dessa ferramenta que entrevistados colaboram com o entrevistador numa troca recíproca.

Durante as entrevistas foram coletados dados sobre os sujeitos jovens e adultos relacionados à faixa etária, suas experiências escolares, suas principais dificuldades, perspectivas em relação à educação, suas experiências e concepções de pesquisa, sua atuação no mercado de trabalho, entre outras. Sobre os docentes, pretendeu-se coletar dados sobre sua formação pedagógica em relação à Educação de Jovens e Adultos, suas principais dificuldades para trabalhar com esse público, suas experiências e concepções acerca de pesquisa em sala de aula e outras informações.

Os dados foram coletados, inicialmente, com observação em sala de aulas das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que estimulam o aluno à pesquisa como atividade cotidiana da prática pedagógica, abaixo sistematizadas: (a) estímulo à iniciativa do aluno na busca de material em livros, textos, fontes, dados, informações, bibliotecas, videotecas, computadores, laboratórios, experimentos e outros; (b) desenvolvimento de atividades de interpretação própria do aluno; (c) criar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento; esta fase da pesquisa possibilitou coletar informações sobre as dificuldades dos docentes e discentes no contexto escolar, além de ter permitido uma maior aproximação com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Posteriormente, analisados os dados e construído o diagnóstico inicial, procedeu-se com as entrevistas e questionários semiestruturados com os professores e questionários com alunos, cujo objetivo foi identificar as dificuldades metodológicas enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, concepção e importância da pesquisa na construção do conhecimento de jovens e adultos.

3.1 Caracterizando o Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Maranhão – Campus Codó, criado pela Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1993, com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Codó, transformada em Instituto pela Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008. O Campus iniciou suas atividades em março de 1997.

O Instituto está localizado na região central do Estado do Maranhão, na zona rural do município de Codó, a 370Km da capital do estado, São Luís, e a 180 Km da capital do Piauí, Teresina. Possui uma área total de 210ha.

A região onde se localiza o Campus é denominada de região dos cocais devido à vegetação com predominância de palmeiras, com destaque para o babaçu, buriti e carnaúba. A base de sua economia concentra-se na agricultura familiar de subsistência, que sobrevive do extrativismo vegetal, principalmente do babaçu. Sua semente é utilizada como matéria-prima pelas indústrias de cosméticos, medicamentos e alimentos.

Em 2011 o Campus-Codó atendeu alunos do município de Codó (zona urbana e rural) e municípios vizinhos. Cerca de 12 municípios possuem alunos matriculados no IFMA-Campus-Codó no Ensino Técnico Integrado, totalizando 722 alunos, distribuídos nos seguintes cursos:

Tabela 2: Alunos Matriculados em 2011 no Ensino Técnico Integrado.

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENS. MÉDIO	186
AGROINDÚSTRIA INTEGRADO AO ENS. MÉDIO	156
TÉC. EM MEIO AMBIENTE INTEGRADO AO ENS. MÉDIO	158
TÉC. EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENS. MÉDIO	57
TÉC. EM INFORMÁTICA – PROEJA/2009	23
TÉC. EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA – PROEJA	67
TÉC. EM AGROINDÚSTRIA – PROEJA	75
TOTAL DE ALUNOS	722

Fonte: Setor de Registros Escolares do IFMA/ Campus-Codó. Setembro/2011.

Ao longo de suas atividades, o Campus tem ofertado uma educação de qualidade, formando o cidadão para participar com autonomia na economia, na política, na cultura e no mundo do trabalho. Nesse sentido, vem ampliando o número de vagas e cursos ofertados para atender à demanda. Além dos cursos técnicos de nível médio relacionados acima, em 2011, o Campus ofertou cinco cursos de nível superior, apresentados na tabela abaixo:

Tabela 3: Cursos de Nível Superior Ofertados em 2011.

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS	73
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	76
LICENCIATURA EM QUÍMICA	70
LICENCIATURA EM QUÍMICA/PARFOR	26
TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	40
ENGENHARIA AGRONÔMICA	40
TOTAL GERAL	325

Fonte: Setor de Registros Escolares do IFMA/Campus-Codó. Setembro/2011.

Todos esses dados confirmam a ampliação dos cursos ofertados pelo Campus, oportunizando aos jovens e adultos da região o acesso à educação.

3.2 Caracterizando os Sujeitos Alunos Envolvidos na Pesquisa

Faz-se necessário caracterizar quem são os sujeitos jovens e adultos a quem foi negado o direito à educação em idade própria. Segundo Arroyo (2001, p.10), “os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são caracterizados pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes.”

O Documento Base Nacional (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p.11) traz as características histórico-social-cultural e étnico-racial dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: “negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos, quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados”. O que a diversidade desses traços traz em comum é compreender que a marginalidade do conhecimento escolar pode ser trabalhada com qualidade, respeitando a vivência social e a realidade de cada sujeito. Reconhece-se a ausência histórica de políticas públicas de Estado que universalizem o atendimento às crianças e jovens em idade escolar, com igualdade de oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar.

A pesquisa envolveu 24 alunos do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos- PROEJA. Para garantir o anonimato dos alunos, utilizaram-se letras para identificá-los. Os alunos possuem faixa etária entre 19 a 42 anos. Na sua maioria, 83,3%, corresponde a mulheres que por motivos diversos, como cuidar dos filhos, gravidez, necessidade de trabalhar, não puderam frequentar a escola na idade adequada a cada nível de ensino. Sendo que a necessidade de cuidar de filhos e gravidez foram os motivos mais evidenciados pelas entrevistadas como fatores que as impediram de frequentar a escola. Somente três dos entrevistados são do sexo masculino.

Uma das características mais comum entre os alunos jovens e adultos é o fato de terem estado afastados da sala de aula por determinado tempo. Dentre os sujeitos da pesquisa, 75% já interromperam os estudos por motivos como gravidez, relação amorosa mal resolvida, por ter que cuidar dos filhos, trabalhar para prover o sustento ou por falta de motivação. Apenas 25% não pararam de estudar. O aluno M declarou que parou de estudar por 20 anos para cuidar dos filhos. O aluno K parou de estudar por 18 anos para poder trabalhar, sem poder conciliar escola e trabalho. Fatos como esses contribuem para que este público apresente maior dificuldade de aprendizagem que os alunos que nunca interromperam os estudos.

Com relação à repetência, 60% disseram já ter repetido alguma série, por decisão própria parou de estudar, não tinha acompanhamento e era muito jovem, não gostava de ir à escola, gravidez, problemas de saúde, mudança para a zona rural onde não havia escola ou por não entenderem as aulas. Somente 40% nunca repetiram de série.

São alunos com características que os diferenciam dos alunos do denominado Ensino Regular. São sujeitos que exercem alguma atividade, seja remunerada ou não, como foi comprovado pelos depoimentos deles, sendo 33,3% dos alunos entrevistados que exercem trabalho remunerado e 66,7% executam as atividades domésticas ou estão em empregos informais, são trabalhadores e trabalhadoras subcontratados, em tempo parcial, temporário, por conta própria, sem carteira assinada, porém trazem uma experiência de vida bem maior que a do aluno em idade escolar.

São filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade. Apenas 3 dos alunos (Aluno F, O e T) responderam que o pai possui Ensino Médio completo e apenas o Aluno I afirmou que a mãe possui Ensino Médio completo. Sendo que o número de pais analfabetos

corresponde a 25% e de mães analfabetas a 45,8%. Todos esses fatores marcam a história de vida desses sujeitos que muitas vezes veem em suas vidas a história de seus pais se repetindo.

Quanto à situação financeira dos sujeitos, 62,5% dos entrevistados ganham entre 1 e 2 salários mínimos, caracterizando-os como de baixa renda. Todos os entrevistados contribuem com as despesas de casa e buscam na escola uma possibilidade de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho.

3.3 Caracterizando os Sujeitos Docentes Envolvidos na Pesquisa

Entre os docentes que ministram aulas no PROEJA, foram selecionados, de acordo com a disponibilidade em colaborar com a pesquisa, 6 docentes, sendo dois da área profissionalizante e quatro do núcleo comum. Para garantir o anonimato dos docentes entrevistados, elegeu-se usar letras, como professor A, professor B e assim sucessivamente, até professor F.

De acordo com dados obtidos através de questionários e entrevistas (ver anexo) os sujeitos docentes possuem o seguinte perfil: o sexo feminino prevaleceu com quatro docentes; no que se refere à faixa etária eles possuem entre 28 e 40 anos. Quanto à situação funcional, dois dos entrevistados são professores substitutos e quatro pertencem ao quadro de efetivos.

Com relação ao nível de qualificação, obteve-se o seguinte resultado: dois dos entrevistados possuem o título de mestre em suas respectivas áreas de conhecimento e quatro possuem especialização. Apenas o professor B possui formação em nível de especialização em PROEJA. Os professores afirmaram que não se sentem preparados para trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e adultos.

Em relação ao tempo de experiência como docente, obteve-se o seguinte: professor A possui 13 anos; professor B, 15 anos; professor C, 6 anos; professor D e F, 4 anos; professor E, 17 anos. No entanto, o resultado com relação à experiência docente em EJA, foi o seguinte: professor A e D, possuem 1 ano de experiência; professor B, 2 anos; professor C, 3 anos, professor E, 6 anos; professor F, 3 meses. Em relação à experiência com o PROEJA o resultado foi o seguinte: professor A e D, possuem 1 ano de experiência; professor B, 1 ano e sete meses; professor C, 3 anos, professor E, 2 anos; professor F, 3 meses. Destaca-se que os docentes substitutos (Professor B e E) já haviam trabalhado com EJA em outras instituições de ensino. Aqui, observa-se que a maioria possui pouca experiência para estar lecionando na modalidade EJA, especialmente o professor F, que está lecionando há apenas 3 meses. Em relação ao PROEJA, observou-se que a situação não é diferente, visto que o programa ainda pode ser considerado novo.

3.4 A Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos

A etapa da pesquisa de observação proporcionou um contato com os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de analisar as práticas docentes em sala de aula e a participação dos alunos durante as aulas.

Nessa etapa, foi possível comprovar a desmotivação e a frequência dos alunos durante as aulas. Muitos não assistem a todas as aulas, saem da sala e não retornam, não demonstravam muito interesse pelas aulas. Todos esses fatos foram relatados pelos docentes envolvidos na pesquisa e comprovados durante a etapa de observação. Além disso, eles

relataram o pouco rendimento apresentado pelos alunos jovens e adultos em comparação aos alunos do ensino regular.

Um dos docentes envolvidos na pesquisa, Professor A, reconhece as características particulares desse público diferenciado, suas especificidades em decorrência de fatores como a idade, o tempo afastado da sala de aula e o horário de trabalho e, em decorrência desses fatores, é necessário um trabalho diferenciado com eles. Durante suas aulas ele procurava motivar os alunos a participarem do processo, incentivava aqueles que apresentavam mais facilidade a auxiliarem os colegas que apresentavam mais dificuldade.

Por outro lado, percebeu-se a falta de interesse dos alunos na aquisição dos materiais didáticos solicitados para as aulas. Esse desinteresse se aplica também à resolução de atividades propostas para serem feitas em casa, estendendo-se às demais disciplinas. Muitos são os motivos apresentados pelos alunos como a falta de tempo, não terem acesso à internet e a outros materiais ou mesmo ao fato de trabalharem.

Durante o período de observação, foi possível perceber que o material de apoio didático mais usado por 4(quatro) dos professores envolvidos nesta pesquisa eram os slides, com um agravante, os alunos não possuíam o material impresso para acompanhar, alguns se prendiam em copiar o conteúdo deixando de lado as explicações.

Ainda durante o período de observação, percebeu-se que os docentes tentavam envolver os alunos durante as aulas, mas a participação era pouco significativa. Não se estabelecia uma relação entre os conteúdos e a realidade dos alunos, de forma que os conteúdos fossem significativos para eles.

Assim, ao serem questionados sobre a metodologia utilizada para trabalhar com a EJA, 50%, ou seja, três dos docentes entrevistados responderam que a metodologia usada com os alunos do PROEJA é a mesma que usam com os alunos do ensino regular. Dois dos entrevistados desse grupo afirmaram que pela falta de experiência, usam a mesma metodologia usada no ensino regular, mas estavam se adaptando, procurando diferenciar de acordo com a necessidade, pois perceberam que não estavam tendo rendimento. Isso comprova o que diz Vóvio (2010, p. 65):

Atuando na EJA, encontram-se professores que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultos, e que apoiam suas práticas em saberes construídos na/pela experiência (na docência e como aprendizes) e/ou na educação regular para crianças e adolescentes.

Essa realidade reforça a necessidade de uma formação específica para o docente que trabalha com essa modalidade de ensino, sendo que, entre os entrevistados, apenas o professor B afirmou ter Especialização em PROEJA, os demais não possuem formação específica na área de EJA ou participou de algum treinamento. Na realidade, eles declararam não se sentirem preparados para trabalharem com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os 50% restantes afirmaram que não usam a mesma metodologia porque entendem que o público é diferenciado e apresenta muita dificuldade de aprendizagem em relação aos alunos do ensino regular, isso exige um trabalho diferenciado para que eles possam acompanhar os conteúdos trabalhados. Essa dificuldade foi atribuída à trajetória escolar dos alunos. Muitos estão fora da sala de aula há algum tempo.

Quanto aos recursos didáticos usados pelos docentes pesquisados, 50% destes, responderam que os recursos estão apropriados aos conteúdos por eles desenvolvidos. O

professor A afirmou que, no início, teve muita dificuldade por não ter tido nenhuma preparação para trabalhar com esse público, como já está com a terceira turma adquiriu experiência na prática para adequar os recursos didáticos à realidade de seu público. Como disse Perrenoud (2002, p. 50), “em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana”. Isso se aplica à realidade dos professores que ministram aulas no PROEJA, no Campus-Codó.

Os demais docentes afirmaram que os recursos didáticos mais usados são os slides, na tentativa de atrair a atenção dos alunos, mas não os consideram adequados. Procuram diferenciar usando textos e apostilas, ainda assim os alunos reclamam do tamanho da letra ou da extensão do texto. Os professores afirmaram usar recursos variados, no entanto, os alunos relataram que os recursos mais usados são as apostilas, onde condensam conteúdos retirados do livro do professor, deixando de mencionar outros recursos por não serem usados ou por desconhecê-los. Vale ressaltar que o programa não oferece livros para os alunos.

Ao questionar os docentes sobre qual a visão de EJA, obtiveram-se as seguintes afirmações durante as entrevistas:

Eu tenho uma visão que ela é bem anterior ao trabalho que agente tá fazendo que era a visão de quem nunca trabalhou com ensino, que agente sempre achava que era uma educação que fosse promover esse aluno, esse público, mas trabalhando agente percebe uma certa dificuldade, não sei se é por conta da modalidade do ensino que não é só EJA é um EJA Profissional Integrado ao Médio, então é um ensino que é pra ser acelerado, pra concluir em tempo inferior ao ensino regular e ao mesmo tempo ele é integrado ao ensino técnico. Eu acho que a maior dificuldade tá nisso aí, porque eu trabalho disciplina do ensino técnico e aí agente precisa dessa base do Ensino Médio, teria que ser passado isso para esses alunos e agente percebe que parece que esse tempo que ele está na escola parece não ser suficiente pra gente trabalhar esses dois conteúdos: conteúdo técnico e médio, ou seja, é uma questão que já vem de uma dificuldade de aprendizagem, acredito que a questão da idade, o tempo que passou sem estudar, já existe uma deficiência (PROFESSOR A).

Eu queria ser bem... eu acho na teoria um projeto belíssimo que vai melhorar muito, mas agente percebe que na realidade é um projeto sem, como que eu posso dizer, sem muito sucesso na questão de que o aprendizado é comprometido então agente pensa de todas as formas fazer com que saia um profissional equivalente a quem tá no regular, mas na realidade não sai, é um ensino comprometido. Eu queria muito que não fosse, que todo aquele linguajar que agente tem de EJA “não porque é um programa bom, porque ele levanta a autoestima, porque ele vai resgatar o aluno”, mas esse resgate de fato do ensino aprendizagem em si não existe, a aprendizagem é comprometida (PROFESSOR B).

Olha, vejo a EJA como uma oportunidade para os alunos que não tiveram a chance de estudar no tempo considerado correto, adequado pra idade normal, mas por outro lado eu vejo também que é um ensino que tem muitos desafios, muitas dificuldades, é até pela questão de como o aluno se sente, às vezes é um aluno que tem a autoestima baixa e tudo isso eu acredito que o professor tem que trabalhar pra mudar. São muitos desafios (PROFESSOR C).

Eu acho que tem muito que melhorar. Tem que ter assim mais programas para que os professores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos participem, não só em ciclos de palestras, acho que tem que ser uma coisa que tem que ser constante, não só um período, vamos abrir uma semana no mês tal pra fazer uma... demonstrar como se trabalhar, acho que tem que ser o tempo todo, até alguém da própria instituição tá observando, tá conversando com os professores que trabalham com essa Educação de Jovens e Adultos. Eu acho que tem muito a desejar ainda (PROFESSOR D).

A visão que eu tenho é de que é uma oportunidade que muitos deles já estão fora da faixa etária pra está cursando aquela série, pra eles puderem corrigir essa defasagem, procurar se qualificar, buscar uma vaga no mercado de trabalho. De certa forma, conquistar um avanço social melhor na vida deles, tanto pessoal quanto profissional (PROFESSOR E).

A minha visão aqui na escola, particularmente, no sistema que eu acho... pelo menos é o que eu mais sinto dificuldade pra trabalhar com os alunos. Deveria ter uma capacitação pra esses professores que trabalham com essa modalidade, porque eu tenho enfrentado muita dificuldade pra trabalhar com eles porque eu pensei que ia encontrar uma coisa e encontrei uma realidade bem diferente da que eu estava, vamos dizer assim, acostumada a trabalhar. Então, eu acho que por enquanto agente ainda não está trabalhando dentro dos pré-requisitos satisfatórios pra melhoramento da aprendizagem desse alunado (PROFESSOR F).

A partir da análise desses depoimentos, foi possível perceber diferenças e semelhanças de visão dos professores sobre os desafios da formação da EJA.

Dentre as diferenças, observa-se que o professor A afirmou que os desafios da formação são originados na estruturação dos Cursos Integrados e na relação Ensino Médio e Técnico. O professor demonstra que não há uma ponte que ligue os conteúdos do Ensino Médio com o Técnico e, assim, evidencia a dificuldade metodológica do professor em criar essa ponte, mediante o exercício de sua disciplina. Para o professor B, os desafios da formação estão no projeto ou programa de formar o profissional equivalente ao profissional do ensino regular. O professor recorre a uma comparação da formação da EJA com o denominado “Ensino Regular”, de modo que o mesmo não consegue compreender que se trata de públicos diferentes, com necessidades e interesses diferentes e, portanto, requer métodos diferentes de ensino. Para o professor C os desafios da formação residem na baixa autoestima dos alunos. Sendo que esse aspecto psicológico deve ser trabalhado em sala de aula. Para o professor D os desafios da formação residem na ausência de formação continuada para os professores e a coloca de forma propositiva. Para o professor E, o desafio de formação reside em corrigir a defasagem de qualificação e buscar uma vaga no mercado de trabalho com a conclusão do curso. Para o professor F, os desafios da formação residem na ausência de formação continuada para os professores sem apresentar proposição.

Percebeu-se semelhança entre a fala dos professores D e F, ao afirmarem que os desafios da formação residem na ausência de formação continuada de professores. Entre a fala dos professores B e E, percebeu-se que o desafio da formação reside no perfil profissional de conclusão de curso. Constatou-se nas entrevistas que na prática docente para Jovens e Adultos os desafios se apresentam:

Na relação Ensino Técnico e Médio;

No perfil profissional de conclusão desse aluno;
Na superação da baixa autoestima;
Na ausência de formação continuada específica.

Verificou-se que apenas os professores D e F assumem que o problema de aprendizagem reside na incapacidade de formação metodológica do professor. Outro aspecto relevante identificado na prática pedagógica dos professores do Campus-Codó é a recorrente comparação da formação EJA com o ensino regular, sem a compreensão mais apurada do público da EJA, dos objetivos de formação e dos reais interesses, necessidades e expectativas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito metodológico de ensino fica clara a ausência da interdisciplinaridade, ou seja, a comunicação de conteúdos entre as disciplinas ou projetos integrados, e ainda a separação dos conteúdos ministrados com a realidade vivenciada pelo aluno na prática social, entendida como desvinculação dos conteúdos com o projeto de vida dos alunos.

Essas constatações relativas à prática docente coadunam com a história da formação docente em geral e com a história da formação docente de jovens e adultos em particular, evidenciando as marcas do conteudismo e do academicismo na formação.

3.5 A Pesquisa na Prática Docente no PROEJA

A pesquisa é hegemonicamente definida como a aplicação de uma abordagem científica ao estudo de um problema, ou seja, o seu propósito é o de descobrir respostas para questões significativas através da aplicação de procedimentos científicos. Nesses termos, falar de pesquisa no processo de ensino aprendizagem do Ensino Médio Integrado, de imediato, já remete ao trabalho de iniciação científica ou a pesquisa como resultado específico. Sugere também ambientes especiais, tais como: laboratórios, experimentos agropecuários, agroindustriais, dentre outros. Porém, outras construções conceituais de pesquisa vêm ganhando força, a exemplo de atitude cotidiana do professor, parte integrante da formação do “educador-pesquisador” e instrumento de criação, produção independente e intervenção do aluno na sala de aula.

Todas essas construções enfatizam a importância da pesquisa na construção do conhecimento. Ela deve estar presente na vida de professores e alunos, cultivando a consciência crítica e intervindo na realidade desses sujeitos. Importante reafirmar que não se defende aqui, um profissional da pesquisa, mas um profissional pela pesquisa. Esta deve fazer parte da formação acadêmica do docente. Entendida como uma atitude a ser praticada, não apenas por um grupo privilegiado, mas por qualquer pessoa que se sinta motivada a compreender a realidade e intervir nela, sendo capaz de formular seus próprios conceitos.

A importância da pesquisa na formação e no trabalho docente já era defendida por Stenhouse (1975), na Inglaterra. Este autor foi defensor da pesquisa no dia a dia do trabalho do professor. Utilizando-se de uma metáfora, “ele reivindica para o trabalho do professor a mesma situação do artista, que ensaia com seus diferentes materiais para encontrar as melhores soluções para os problemas de criação”(LÜDKE, 2001, p.80). Nessa lógica, percebe a sala de aula como uma espécie de laboratório, onde o professor deve realizar práticas variadas para avaliar o aprendizado do aluno. Nesse contexto, a pesquisa deve ser utilizada como um material didático, pois só a partir da investigação se constrói o conhecimento.

As ideias de Stenhouse sobre pesquisa foram ampliadas por John Elliot, que desenvolveu “a ideia de pesquisa-ação como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor” (LÜDKE, 2001, p.80). Ainda que esses autores enfatizem pontos diferentes,

suas proposições têm raízes comuns, elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, valorizam os saberes da experiência e da reflexão como meio de melhorar a sua prática.

A obra de D. Schön, sobre a “Reflective Practitioner”, de 1983, difundiu a ideia que passou a ser conhecida como a do “Professor Reflexivo”. A proposta apresentada por Schön contribuiu para o surgimento da ideia de pesquisa como parte do trabalho do professor, e do próprio professor como pesquisador. Tais ideias ganharam grande espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente.

No Brasil, a importância da pesquisa na formação e prática docente também é defendida por autores como Pedro Demo (2006, 2007, 2008), Marli André (1997; 2007; 2001), Menga Lüdke (2001a; 2001b), entre outros.

Segundo Demo (2007), o problema principal da pesquisa no cotidiano da prática pedagógica não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, dada a precariedade da formação original e a dificuldade de capacitação permanente apropriada. Cabe ressaltar que os elementos conceituais da pesquisa trazem a seguinte concepção: a preocupação do “educador/pesquisador” não deve ser apenas ensinar “respostas”, mas sim em apreender os caminhos e processos para se obter respostas. Assim, deve ser feito coletivamente, de maneira interdisciplinar. Esta forma de trabalho docente assume pleno sentido na prática de sala de aula.

Constata-se que, na atividade de ensinar, a ênfase na imposição domesticadora, leva à reprodução de discípulos, ao invés de proporcionar o desafio da emancipação com base em pesquisas. Isso porque, em sua grande maioria, as universidades preparam professores, “ensinadores”, cabendo aos alunos a obrigação apenas de pensar teoricamente as questões. Segundo Perrenoud (2002, p.90)

é necessário orientar com clareza a formação dos professores para uma prática reflexiva, valorizar os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização.

Essas questões têm contribuído para que professores da Educação Básica apresentem dificuldades em elaborar, com suas próprias mãos, projetos autônomos e com desenvoltura.

Como afirma Maroy (2008, p.72), o professor “não pode mais apenas contentar-se em transmitir o seu saber, mas deve levar o aluno a ser o ator da sua formação e ajudá-lo a tornar-se um sujeito que perceba o sentido da aprendizagem”. O mesmo autor ainda acrescenta que, para a escola atingir objetivos de equidade e eficiência, é necessário que os educadores mudem suas práticas, deixem de lado suas rotinas passadas e adotem novas práticas na sala de aula (MAROY, 2008, p.76).

Na luta pela valorização profissional, o professor precisa ressignificar sua atitude de pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas, tais como, a ênfase no compromisso com a pesquisa, a coerência emancipatória e a dignidade com os aspectos da educação. Destaca-se que o problema mais complexo na escola não é o aluno, mas o professor que tem a postura de aluno. Não cabe aqui culpar o professor, portanto não se discute a ética. A primeira preocupação é repensar o professor e, na verdade, recriá-lo, de mero ensinador ou instrutor, deve passar a mestre. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser educador em sentido pleno.

O desafio concreto para o professor é elaborar, com mãos próprias, suas aulas, acrescentando, por exemplo, sínteses pessoais. Saindo da condição de intérprete do livro didático, sendo capaz de manter uma convivência questionadora e emancipatória com ele. A pesquisa vai além da instrumentação formal, ela adquire seu lugar político. Cabe à escola, caso pretenda ultrapassar os espaços informativos para atingir conteúdos formativos críticos, avaliar a influência educativa que exerce sobre os educandos.

O educador comprometido realiza-se em dois horizontes marcantes: sendo capaz de operar a instrumentação científica em termos de aplicação prática e capaz de ser ator, sujeito eficaz na realidade histórica. Nesse sentido, a pesquisa exerce um papel de fundamental importância. O educador Paulo Freire (1996, p. 15) faz a seguinte reflexão:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Esse legado de Freire, com base na práxis, articula reflexão e prática, e aproxima-se da postura de professor reflexivo “capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias”(ALTET, 2001, p.26). Nessa lógica, defende-se a pesquisa como princípio educativo, diálogo com a realidade, como propulsora da elaboração própria do aluno, do trabalho conjunto. A pesquisa enquanto espaço de descobertas, criação e intervenção na realidade.

Dos anos 1960 em diante, basicamente até a metade da década de 1980, parte significativa dos trabalhos publicados sobre a obra de Paulo Freire teve como base de referência teórica, reflexões iniciais oriundas das primeiras experiências com a alfabetização de adultos no Brasil, mais precisamente entre 1961 e 1964. Esse é um período histórico convencionalmente chamado de “Método Paulo Freire”.

Os momentos preliminares da trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica, numa clara demonstração de crescimento do seu pensamento. A esse respeito o próprio Paulo Freire relata em entrevista citada por Torres (2002, p. 34)

... os que me qualificam assim (como idealista, subjetivista, reformista), baseando-se em momentos ingênuos de alguns trabalhos meus – hoje criticados por mim também – deveriam obrigar-se a seguir os passos que dei. Na realidade, em meus primeiros estudos, ao lado de ingenuidades, há também posições críticas. Além disso, não alimento a ilusão ingênua e pouco humilde de alcançar a criticidade absoluta. Parece-me que se impõe, aos que me analisam, descobrir qual dos aspectos – o ingênuo ou o crítico – está sendo sublinhado no desenvolvimento de minha prática e de minha reflexão.

O substancial avanço das posições político-pedagógicas faz com que suas ideias e práticas sejam referências no campo da educação contemporânea. As concepções de Freire começaram por um idealismo moldado na vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento, em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos.

Na obra “Pedagogia do Oprimido (2005)”, Freire resgata a posição de homens e mulheres como sujeitos da história. Nessa perspectiva freireana, o sujeito histórico é capaz de olhar para si e para a realidade, compreendendo-a criticamente. O educando é sujeito da própria aprendizagem e a figura do educador deve promover condições para que o aluno participe do processo de construção do conhecimento. O educando está na posição de investigador e tem como princípio a curiosidade epistemológica que o move a descobrir o que lhe é ocultado.

Na visão de Freire, o educador deve priorizar o diálogo entre o conhecimento que o educando já possui e a construção de um saber científico. Nesse sentido, o diálogo é o elemento chave para professores e alunos, sujeitos atuantes no processo de ensino-aprendizagem. No documento Base Nacional do PROEJA, a pesquisa como fundamento da formação também constitui um dos princípios norteadores da educação para jovens e adultos:

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, pág.38).

A pesquisa também é vista como um elemento essencial na formação docente na proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que apresenta a pesquisa como

um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as questões cotidianas da escola, para a construção de conhecimento que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar(ANDRÉ, 2001, p.66).

Em síntese, cabe resgatar aqui dois componentes fundamentais apontados por Demo (2006, p.42):

a)pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto;

b)pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver para enfrentar a vida de modo consciente.

Assume-se neste trabalho a formulação de Demo acerca da pesquisa como princípio educativo, principalmente em sua obra intitulada “Educar pela Pesquisa” (DEMO, 2007), como pressuposto pedagógico que servirá preliminarmente como base bibliográfica de análise e reflexão da prática pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, objeto deste estudo. A escolha deve-se ao caráter prático das estratégias didático-pedagógicas da pesquisa na sala de aula e a formação continuada do professor. Define-se a pesquisa na acepção a uma atitude

cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Essas dimensões acerca do trabalho docente, especificamente do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, leva a refletir mais profundamente sobre a formação dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Considerando que os alunos jovens e adultos constituem um público com características específicas, muitos deles com histórias escolares fracassadas, na sua maioria se sentem desmotivados. Diante dessa realidade, é necessário que o docente utilize uma metodologia diferenciada para trabalhar com esse público.

A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos tem sido pauta de discussão no MEC a partir da década de 1990, que vem disponibilizando recursos para investimento nessa área. Resta saber até que ponto a iniciativa do MEC colabora para minimizar as defasagens em relação à formação do professor da EJA que ainda utiliza em sua prática educacional os mesmos métodos desenvolvidos na educação regular.

Nesta perspectiva, defende-se a postura do professor que tenha a pesquisa como uma dimensão da formação do trabalho docente, que seja capaz de possibilitar a crítica e a inovação, saiba lidar com as diversidades apresentadas pelos alunos e fomentar a capacidade crítica dos alunos jovens e adultos.

3.5.1 Conceção dos Docentes sobre Pesquisa

Procurou-se, durante as entrevistas, conhecer as concepções dos docentes sobre pesquisa e a maneira como ela é trabalhada em sala de aula. Ao serem questionados sobre “O que é pesquisa para você?” Obteve-se os seguintes resultados:

Ah, pergunta é meio complicada né? Porque têm pesquisas básicas têm as pesquisas que são aplicadas. Eu acho que pesquisa ou pesquisar é você detectar um porquê e ir atrás dele, se questionar em alguma coisa que você ver que está com problema e que talvez você tenha condição ou alguém tenha condição de encontrar uma solução pra esse problema. Eu acho que é bem por aí. Algo que você acha que não tá agradando e que você possa buscar um meio de solucionar, buscar solução pra ele (PROFESSOR A).

É um enriquecimento aí do processo. Ah, essa pesquisa é você buscar em outras fontes enriquecer seu aprendizado (PROFESSOR B).

Pesquisa é uma forma de construir conhecimento, então eu acredito que o aluno precisa buscar sim o caminho pra que ele construa esse conhecimento, que o professor não chegue simplesmente com as informações prontas, eu acho que o aluno tem que procurar sim, tem que buscar (PROFESSOR C).

Pesquisa é um meio né, onde as pessoas podem é... podem utilizar metodologias pra determinado fim, com objetivo de descobrir algo que pode modificar de forma mais abrangente a sociedade em vários aspectos. A pesquisa é algo bem abrangente. Acho que vem pra melhorar e pra muitas vezes transformar, dependendo (PROFESSOR D).

Pesquisa é a busca né, aprofundada em cima de algum aprendizado de algum conhecimento, um estudo mais avançado (PROFESSOR E).

Pesquisa pra mim, poderia ser uma modalidade dentro do ensino aprendizagem, pode ser uma metodologia, assim como poderia ser um elemento final daquilo que agente faz dentro de sala de aula. Agente pode trabalhar a pesquisa de várias formas, mas eu acredito que todo professor é

um pesquisador em potencial, porque agente só pode levar conteúdo pra sala de aula depois que já fizemos uma pesquisa um estudo aprofundado daquilo que trabalhamos em sala de aula (PROFESSOR F).

Os professores A, B e C associam a pesquisa com algo que se pode trabalhar no cotidiano de sala de aula, como uma atitude a ser praticada pelo aluno e professor, desde que se sintam motivados a compreender a realidade e intervir nela. Essas constatações aproximam-se das concepções de pesquisa como princípio educativo ou como instrumento de criação, diálogo e emancipação do educando como nos fala Demo(2006; 2007) e Freire (1996).

Os professores D, E e F apresentam a pesquisa como algo decorrente de aplicação de uma metodologia científica com um resultado específico nos moldes das pesquisas científicas convencionais. Tratam a pesquisa como algo bem específico, como um estudo avançado, que remete a deduzir que se trata de pesquisa para um grupo seletivo de alunos; nessa percepção, o professor não supera a pedagogia tradicional de ensino.

Os docentes entrevistados não revelaram que a pesquisa é um instrumento de criação independente do aluno; os seus pontos de vista estão associados a sua formação como professor-educador e não como algo que pode e deve ser trabalhado em sala de aula a partir do aluno, tais como: busca de materiais disponibilizados na internet, leitura de livros e outros; interpretação de dados e produção de conhecimento independente.

Ao serem questionados sobre a maneira como estimulam seus alunos a pesquisar, obteve-se os seguintes relatos:

Já é um pouquinho mais complicado. Têm os alunos que estão com agente, que agente tá tentando orientar, têm os alunos trabalhando dentro da própria disciplina que agente apresenta algum probleminha pra que eles busquem e aí são as pesquisas que nós temos dentro da instituição. Que a instituição possa oferecer mecanismos né, recursos que eles possam pesquisar, seja via internet, que é o que nós temos aqui na escola, temos a biblioteca, mas ela não tem esse acervo tão grande, mas eu tenho trabalhado e alguns trabalhos, assim que agente passa, mas não chega a ser pesquisa não tem uma metodologia de pesquisa, aquele resultado que agente já sabe qual vai ser. Acho que, não sei se estou errado, mas não seria exatamente pesquisa (PROFESSOR A).

As pesquisas que eu pedi... teve a aula e eu pedi que eles se aprofundassem, pra cada um eu dei um tema. Dois trouxeram o retorno, pra mim foi assim um balde d'água fria, porque agente manda mesmo sabendo que eles utilizam muita desculpa "não podemos pesquisar porque trabalhamos" isso é uma desculpa porque quando agente quer agente consegue, mas eles até na questão de entregar o material pra pesquisar em sala eles têm muita dificuldade. Então é a questão de você buscar você mesmo. Porque a pesquisa pra mim é você mesmo buscar respostas, você encontrar de fato outras opiniões e eles não querem, querem tudo prontinho, eles se acham, de certa forma, merecidos, eu não sei se é bem esse termo. Tem hora que eles querem que agente dê tudo pronto porque eles são adultos, porque eles são muito ocupados, porque eles estão no EJA, então agente precisa facilitar as coisas. Eu entendo assim dessa forma a postura deles (PROFESSOR B).

Sim. Eu trabalho com os textos eu sempre peço que eles procurem as informações. Então sempre depois da leitura, nós discutimos algo sobre o sentido daquele texto pra que eles tragam um pouco da experiência de vida

pra sala de aula. Também observamos as características de cada gênero e eles vão identificando, também no trabalho com as classes gramaticais, eles fazem também atividades práticas usando o texto (PROFESSOR C).

Eu gosto. Eu gosto de estimular eles a pesquisar porque eu acho isso muito importante porque na pesquisa você adquire muito conhecimento, não fica aquela coisa só num único campo agente abre muito a mente com a pesquisa. (PROFESSOR D).

É como eu tava te falando, geralmente quando eu começo a trabalhar um assunto da matemática eles costumam sempre perguntar “ professor porque que quando agente tá trabalhando em sala de aula aqui o assunto agente entende com facilidade? E quando agente vai fazer uma prova agente sente uma dificuldade muito maior?” Eu vejo que é justamente nessa hora aí que eu vejo essa questão da pesquisa porque aprofunda esse conhecimento que agente tá trabalhando aqui, procurem pesquisar, buscar mais material que propicia vocês a uma visão mais aprofundada acerca dessas questões que agente tá trabalhando (PROFESSOR E).

Estimulo. E isso é uma das principais dificuldades que eu tenho encontrado dentro do PROEJA, porque eles não querem pesquisar, querem o conteúdo já mastigado, só pra engolirem, e isso é ruim pra o sistema de aprendizagem que agente tá tentando trazer pra eles, porque, por exemplo, o ensino regular agente consegue trabalhar com a pesquisa eles são mais aguçados, até mesmo pela questão da faixa etária, de curiosidade, agente lança uma proposta eles vão mais atrás, já o PROEJA não, como a maior parte já é um público que trabalha durante o dia fica muito mais difícil pra gente. Agente lança a proposta de pesquisa e aí vem uma série de dificuldades: “Ah professora eu trabalho o dia todo, eu sou dona de casa, eu sou isso, eu sou aquilo, não tenho acesso aos recursos como internet” e outros tipos de local onde eles poderiam fazer esse tipo de pesquisa e isso acaba dificultando o nosso sentido de torná-los alunos pesquisadores. A pesquisa em sala de aula fica muito mais difícil no PROEJA do que no Ensino Médio regular (PROFESSOR F).

Diante dos relatos, foi possível perceber semelhanças e diferenças entre os desafios enfrentados pelos docentes no que se refere à maneira como incentivam a prática da pesquisa em sala de aula. Assim, os professores A e F apresentaram como desafios a dificuldade dos alunos em ter acesso a materiais como internet; Os professores B, E e F estimulam os alunos a pesquisar fora do tempo escolar para aprofundar temática desenvolvida na sala de aula, no entanto, sem muito êxito; Os professores D e F incentivam seus alunos a pesquisar, contudo, não apresentaram a maneira como estimulam a prática da pesquisa em sala de aula; Os professores C e D não apresentaram desafios.

Constataram-se as diferenças e semelhanças na maneira de o professor estimular a pesquisa em sala de aula as seguintes formas: busca de materiais via internet e somente na biblioteca da escola; pesquisa em material didático entregue pelo próprio professor; pesquisa fora do tempo escolar para aprofundar a temática desenvolvida em sala de aula; e pesquisa mediante interpretação de textos em sala de aula.

Nas relações de diferenças e semelhanças apresentadas pelos docentes e a limitação de sistematização e responsabilização dos alunos em pesquisar, verificou-se que não são devidamente cumpridas as etapas de pesquisa no cotidiano escolar: busca de materiais, interpretar e produzir textos pelos próprios alunos, de modo que a pesquisa torna-se uma

atividade esporádica, sem um acompanhamento sistemático, ou seja, incompleta no processo de ensino-aprendizagem

Com base nos relatos acima, pode-se afirmar que o trabalho do professor com o PROEJA, apresenta muitos desafios e que é necessário uma mudança de postura tanto dos docentes quanto dos alunos. Percebeu-se que os docentes entrevistados sentem-se incomodados com a atual realidade do ensino da EJA.

3.5.2 Concepção dos alunos sobre pesquisa

Com o objetivo de conhecer a concepção dos alunos sobre pesquisa, perguntou-se: O que é pesquisa? Como resposta, obtiveram-se os seguintes depoimentos:

É procurar conhecer algum assunto ou outro (Aluno A).

É buscar novos conhecimentos (Aluno B).

Eu acho que pesquisa é um meio que a gente usa para aumentar nossos conhecimentos (Aluno C).

Para melhorar nossos conhecimentos (Aluno D).

Pesquisa, na minha opinião, é um jeito de como está ocorrendo as coisas, o que acontece no mundo (Aluno E).

É procurar mais sobre um mesmo assunto por meios diferentes e depois escrever o meu ponto de vista em relação a minha pesquisa (Aluno F).

É a busca de mais conhecimentos (Aluno G).

É um meio de se procurar uma resposta para uma atividade (Aluno H).

É o fato de ter mais conhecimento daquilo que queremos saber (Aluno I).

É conhecer nosso objetivo de vida, é entender o cotidiano (Aluno J).

É procurar saber e desenvolver algo para benefício de um todo (Aluno K).

É procurar desenvolver algo para benefício de sua pesquisa (Aluno L).

É uma maneira de você aprender mais nos seus estudos (Aluno M).

É um ato muito importante para a vida humana (Aluno N).

É conhecimento que faz realizar meus trabalhos escolares (Aluno O).

É conhecer algo mais aprimorado (Aluno P).

Buscar conhecimento e aprimorar-se naquilo que deseja um bom resultado (Aluno Q).

Um conto (Aluno R).

É estudar alguma coisa profundamente (Aluno S).

É saber se relacionar (Aluno T).

É um descobrimento e uma aventura para quem é pesquisador (Aluno U).

É querer saber um pouco da vida das pessoas e o que elas sentem (Aluno V).

Para mim é descobrir algo novo (Aluno X).

Para aprender mais e mais (Aluno W).

Depreende-se das falas acima que cerca de 38% dos alunos compreendem pesquisa como busca e ampliação de conhecimentos. 62% deram respostas evasivas e incoerentes, sem a menor possibilidade de serem analisadas, a exemplo do depoimento dos alunos R e T, que leva a deduzir a falta de conhecimento do assunto e demonstra sua pouca prática nesse sentido.

Sobre os meios que utilizam para ampliar seus conhecimentos, os alunos responderam o seguinte:

Lendo algum livro, ouvindo explicação de outras pessoas (Aluno A).

Eu gosto muito de ler livros (Aluno B).
O meio que eu utilizo para aumentar meus conhecimentos é pesquisando nos livros, assistindo jornais (Aluno C).
Ler livros (Aluno D).
Por meio da leitura e internet (Aluno E).
A leitura (Aluno F).
Através de livros, revistas, jornais e net, etc. (Aluno G).
Sempre gosto de observar as pessoas que conversam bem, falam correto (Aluno H).
Pesquisar na net, em livros, etc. (Aluno I).
Leio muitos livros, revistas, jornais, televisão (Aluno J).
Estudo, leio livros e participo, com atenção, das aulas (Aluno K).
Estudo, leio livros e participo das aulas (Aluno L).
Nos livros e na internet (Aluno M).
São as pesquisas em livros e internet (Aluno N).
Livros e computador (Aluno O).
Computador, livros, revistas, jornais (Aluno P).
Livros (Aluno Q).
Praticamente eu não gosto de ler e nem escrever (Aluno R).
Ler livros, assistir TV (Aluno S).
Não respondeu (Aluno T).
É estudando, é assim que o trabalho se desenvolve (Aluno U).
Querendo saber mais dos outros (Aluno V).
Estudar em casa (Aluno X).
Computador, net (Aluno W).

A ampliação do conhecimento para cerca de 65% dos entrevistados é buscada nos livros, sem mencionar se essas leituras são espontâneas ou exigência de determinada disciplina. Cerca de 30% utilizam a internet como ferramenta para aquisição de conhecimentos. Aproximadamente, 25% assistem à televisão e leem revistas, sem mencionar os programas aos quais assistem e as revistas lidas. Apenas o aluno C fez referência aos telejornais. Esses depoimentos se contrapõem aos relatos dos docentes, quando 50% deles, afirmaram que incentivam os alunos a pesquisar fora do tempo de sala de aula, mas não obtêm os resultados desejados.

Ao serem questionados sobre a realização de pesquisa em algum momento, 80% dos alunos disseram já ter realizado pesquisa em sua vida escolar, em algum outro momento e 20% afirmaram não ter feito pesquisa. Com relação à frequência com que fazem pesquisa, obteve-se o resultado apresentado no gráfico abaixo:

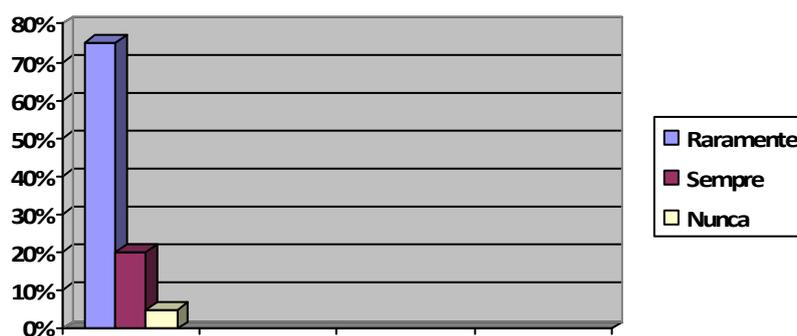


Gráfico 1: Frequência que os alunos realizam pesquisa.

Ao analisar os dados acima, deduz-se que a pesquisa não é uma atividade realizada com frequência pelos sujeitos entrevistados. Deduz-se que se trata de uma atividade realizada em alguns momentos, sem que possa ser considerada uma atitude cotidiana.

Ao serem questionados sobre a frequência com que os professores do PROEJA trabalham com pesquisa, obteve-se o resultado apresentado abaixo:



Gráfico 2: Frequência que os professores utilizam a pesquisa em sala de aula.

Como se observa, pelas respostas dos alunos, a pesquisa não é uma metodologia utilizada com muita frequência pelos professores. Acredita-se que os alunos que responderam **sempre**, devem se referir a algum professor que utiliza essa metodologia com mais frequência. Não se defende o profissional que faça uso apenas da pesquisa, mas aquele que a utiliza como uma ferramenta a mais para levar os alunos a construir o conhecimento.

Comparando as respostas dos dois gráficos, verifica-se que a maioria dos alunos entrevistados tem a percepção de que efetua pesquisa. Porém, quando essa mesma pergunta é dirigida a eles com referência ao professor, tem-se a percepção de que o professor não efetiva pesquisa no cotidiano escolar. Essa característica do professor do PROEJA é coerente com as limitações de desenvolver pesquisa científica para esse público, razão pela qual se faz necessário assumir este estudo como desafio da pesquisa como prática cotidiana.

3.6 Sugestões de Metodologia para o Trabalho com EJA

A ausência de formação inicial e/ou continuada dos docentes da EJA foi um dos desafios apontados pelos sujeitos docentes da pesquisa. Essa formação é que fornecerá

instrumentos para o trabalho em sala de aula. Assim, na tentativa de contribuir com os docentes que trabalham com o PROEJA, no IFMA-Campus-Codó, seguem algumas sugestões de metodologias construídas a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e fundamentadas em autores que dialogam com o assunto, de forma que possam colaborar com a superação dos desafios apresentados.

Como já foram apresentadas as características do público da EJA, percebeu-se que se trata de sujeitos com características e objetivos próprios, possuidores de uma vasta experiência de vida e esta deve ser valorizada no contexto escolar. Com isso, entende-se que a metodologia a ser aplicada na EJA deve ser diferenciada daquela que é utilizada no ensino regular, como sugeriu o Aluno F, em seu depoimento, “ para alguns professores mudarem seu método de ensino”. Deve-se destacar a importância de conhecer a realidade dos alunos, para identificar os saberes que eles já possuem, através de atividades dinâmicas que valorizem esses saberes construídos fora da escola.

É possível conhecer a realidade dos alunos jovens e adultos, através de questionários destinados a eles. Esse instrumento, se bem elaborado, fornecerá dados sobre a vida dos educandos, seus objetivos e expectativas em relação à escola. Esse conhecimento da realidade inicial do aluno deve ser aprofundado pelo professor no cotidiano de sala de aula, para isso é necessário uma maior aproximação entre docente e discente. Uma relação de confiança será fundamental para que o professor se aproxime mais dos alunos e de suas realidades. A esse respeito, vale lembrar o que diz Romão: “Professor e aluno, trabalharão o tempo todo: o primeiro como provocador, incentivador, sistematizador e avaliador; o segundo, como provocado, descobridor, cossistematizador e coavaliador/avaliado” (ROMÃO, 2011, p. 88). Nesse sentido, deve-se usar a metodologia de ouvir os alunos. Como já dizia Paulo Freire “... O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, pág.128). Assim, o professor deve compreender que os sujeitos da EJA possuem conhecimentos, histórias de vida que não podem ser ignorados no contexto escolar.

A partir da realidade desses alunos, é possível elaborar um currículo que atenda às suas necessidades, levando em consideração as experiências adquiridas no cotidiano e na prática laboral, suas relações com as novas tecnologias, seus anseios de forma que os conteúdos sejam relevantes do ponto de vista social, cultural e científico. Deve-se considerar, ainda, que se trata de alunos que são trabalhadores, com pouco tempo para estudo fora do espaço escolar e que muitos não dispõem de recursos para essa atividade ou não possuem essa prática, limitando-se aos conteúdos ministrados em sala de aula, como foi constatado através de depoimentos dos docentes entrevistados. Cabe ao professor estimulá-los a ampliar os conhecimentos fora do tempo escolar, sendo um provocador de situações, problematizando a realidade para que eles se expressem de forma crítica, autônoma e criativa. Deve criar possibilidades para a sua própria construção e reconstrução do saber. A pesquisa como prática do cotidiano deve ser a grande aliada nesse processo de construção do conhecimento.

Deve-se promover a interação entre os alunos, proporcionando a troca de experiência. Para isso as atividades em grupo proporcionam a interação e a oportunidade de formulação e expressão de ideias. O diálogo entre os sujeitos proporcionará a troca de experiências, expressar opiniões, a busca de informações e elaboração de novos conceitos. Deve-se, sobretudo, estimular a autonomia dos alunos e construção da aprendizagem com a utilização da pesquisa como um recurso de sala de aula que leva o aluno à descoberta, à construção do conhecimento. O professor não deve transferir conhecimento, mas conduzir o aluno à

construção do mesmo, através de atividades bem elaboradas e planejadas de forma integrada com os professores e equipe pedagógica.

Antes de tudo, a escola deve investir em formação continuada dos docentes e equipe pedagógica, através de reuniões periódicas com todos que estão envolvidos com o PROEJA, para discussões e troca de experiências, e, ainda, para planejamento de suas atividades, fato que não ocorre no Campus-Codó, conforme relato dos docentes. Deve-se proporcionar aos professores participação em seminários e congressos, entre outros eventos voltados para a temática da EJA, oportunidade para dialogarem com outras experiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a analisar a relação entre a pesquisa e a prática do trabalho docente no curso Técnico em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Com este estudo foi possível constatar grandes desafios enfrentados pelos docentes e discentes da EJA no Campus-Codó.

No capítulo I deste trabalho, constatou-se que as políticas públicas adotadas para a Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história da Educação no Brasil não foram suficientes para garantir uma educação igualitária para o público jovem e adulto que não teve acesso à educação na idade própria. Essas políticas estavam mais voltadas para atender a necessidade do mercado de trabalho e a interesses políticos. As reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos ficaram restritas apenas às práticas de alfabetização de adultos que não aprenderam a ler e escrever durante a infância. Nos últimos anos, percebeu-se que essa modalidade de ensino passou a ganhar destaque nos debates no cenário educacional brasileiro. Sendo o PROEJA um programa resultante dessas discussões.

No capítulo II, descreveu-se brevemente a trajetória histórica da formação docente no Brasil e comprovou-se que a formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos não era e, infelizmente, ainda não é considerada como importante, diante do pequeno número de cursos de Pedagogia, sem mencionar as licenciaturas, que oferecem habilitação para a EJA.

Com a análise do material coletado durante as observações, entrevistas e questionários, foi possível evidenciar algumas conclusões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos docentes na sua prática pedagógica como se observa no capítulo III deste trabalho.

Constatou-se que um dos principais desafios a ser superado é a falta de formação específica e continuada dos docentes que atuam no PROEJA no Campus-Codó. Com isso, os professores demonstraram não se sentirem preparados para atuar nessa modalidade de ensino, já que não tiveram nenhuma preparação prévia, e inexistência de reuniões para discutirem os problemas de sala de aula, dividirem experiências, opiniões e sugestões. É necessário que haja capacitação não apenas para docentes, mas também para as pessoas que atuam no setor pedagógico, a fim de orientar os docentes em questões específicas do currículo, metodologias que possam ser adotadas, realizando um trabalho conjunto e, portanto, mais produtivo, em que haja reciprocidade de interesses.

O Campus-Codó tem procurado oportunizar e garantir a permanência dos alunos do PROEJA com algumas ações importantes, como a alimentação, transporte e a bolsa estudantil. No entanto, somente essas ações não garantem a permanência e aprendizagem dos alunos como a pesquisa demonstrou. É necessário muito mais que isso para se garantir uma educação de qualidade na modalidade EJA.

Com relação às expectativas dos alunos entrevistados, pôde-se concluir que grande parte dos alunos concorre a uma vaga nos cursos ofertados visando a uma melhor formação e conclusão de seus estudos, com o objetivo de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, fato que requer um estudo com os alunos egressos do Campus-Codó para constatar se o curso Técnico Integrado lhes possibilitou, de fato, uma melhor colocação ou inserção no mercado de trabalho. Outros buscam o PROEJA por se adequar melhor as suas atividades, já que o curso funciona no turno noturno.

Nesse sentido, foram apresentadas, no capítulo III desta pesquisa, algumas sugestões de metodologias na tentativa de colaborar com o trabalho docente com o PROEJA no Campus-Codó, baseadas nas informações coletadas durante a pesquisa e fundamentadas nos teóricos que abordam essa temática.

Acredita-se que um dos primeiros passos é investir na formação continuada dos docentes através de cursos de especialização, palestras, mesas redondas, grupos de estudos, entre outros meios que possibilitem aos docentes ampliar/adquirir conhecimentos sobre essa modalidade de ensino que possam contribuir com a sua prática pedagógica.

Outra ação importante é que a equipe pedagógica proporcione reuniões periódicas entre os docentes, para promover momentos de reflexão sobre os problemas enfrentados em sala de aula. Momento rico para a troca de experiências entre os sujeitos docentes e, ainda, para planejar suas ações em conjunto, levando-se em consideração que se trata de um curso integrado, não apenas no termo da palavra, mas que de fato se tenha um planejamento e currículo integrados.

Sugere-se aos docentes selecionar os conteúdos de suas disciplinas, levando em consideração os conhecimentos prévios que os alunos possuem e a aplicação desses conteúdos na prática cotidiana. É necessário que os conteúdos sejam significativos para atrair a atenção e interesse dos jovens e adultos.

É necessário que o próprio Plano de Curso dos cursos do PROEJA seja conhecido por todos que fazem parte do ensino. Que ele seja apresentado, inclusive, para componentes da equipe pedagógica que desconhece a existência do citado documento. Como se percebe, há um grande vazio sobre questões específicas da EJA e que necessitam ser conhecidas.

Ressalta-se que este trabalho não encerra as discussões acerca do PROEJA no Campus-Codó, pelo contrário, foram apresentados vários pontos para futuras pesquisas e discussões.

5 REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et all. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, AXVIII, n° 43, p. 46-57, Dezembro – 1997.

_____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos-SP: UFSCar, v.1, n.1, 2007. Disponível em: www.revduc.ufscar.br.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. A pesquisa sobre a Formação de Professores: Contribuições à delimitação do Campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al.(Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: n.11, p. 9-20, abr. 2001. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso: 10/01/2011.

BACELOS, Valdo. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade(Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhos Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39-60.

BERNARDINO, Adair José. **Exigências na Formação dos Trabalhadores de EJA**. ANPESUL. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida(Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Publicada no D.O.U. de 12.08.1971.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. de 22 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U de 18 de abril de 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1988. Brasília, DF: Publicada no D.O.U. de 05.06.1988romulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(CNE). **Parecer nº11**, de 05 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U. de 24 de julho de 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portaria nº 2.080**, de 13 de junho de 2005. Brasília, DF: 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto nº 5840**, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos-PROEJA. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Brasília, DF: 2007.

BRASIL. MEC/SECAD/EJA. Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base Nacional**. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2008.

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

CARVALHO. Maria Elizete Guimarães. **O livro de leitura de Pé no Chão: 1963 (Uma Cartilha Democrática)**

Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../trab062.rtf Acesso em: 10/08/2010

COLETI, Laura Maria Baron. **Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA(Educação de Jovens e Adultos)Atuais: Evolução ou Manutenção das Práticas Pedagógicas.**

Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf

Acesso em: 09/08/2010

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico educativo.** São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FÁVERO, Osmar. **Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60.** Disponível em: www.forumeja.org.br/files/freire.primeirostempos.pdf

Acesso em: 22/07/2010.

_____ **Memórias das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos(1947-1966).**

Disponível em : www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf

Acesso em: 22/07/2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ . **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ . **Educação como prática de liberdade.** RJ: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

HADDAD, Sérgio. **Educação, direitos humanos e política.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories/geral/11/educacaodejovens.pdf>

Acesso em: 15/08/2010.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos.** V.1, n.0, p.1-113, ago, 2007.

_____ . **A educação de jovens e adultos é um direito humano.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories/geral/10/educacaodejovens.pdf>

Acesso em: 15/08/2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos Anos 2000: A Dimensão Subordinada das Políticas de Inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº96-Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso: 15/08/2010.

LINHARES, Maria Heloísa. **EJA e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

LORENZONI, Ionice. **MEC investe na formação Continuada de Professores em educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&view=article&id=6007&catid=209>
Acesso: 17/01/2011.

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

LÜDKE, Menga. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, p. 77-96, abril/2001.

LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARO, Claude. **O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **A Educação de Jovens e Adultos como expressão da Educação Popular: A Contribuição do Pensamento de Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.
Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais
Acesso em: 10/01/2011.

MINAYO, M. Cecília (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, Educação e Sociabilidade na Transição do Século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan(Orgs). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Praxis: Massoni, 2010, p. 193-210.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo(Orgs.). **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói-RJ, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. As “Altas Escolas Pedagógicas”(HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária. In: TARDIF, Maurice; LESSARO, Claude (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998 (Coleção Memórias da Educação).

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular. São Paulo:Ação Educativa; Brasília:MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf Acesso em: 10/08/2010

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José E.(Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.71-92.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História Oral: Limites e Possibilidades. **Revista Eletrônica**. Cadernos da FaEL, Volume 2, nº 4, Jan./Abr. de 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 jan/abr.,2009. Disponível em: www.scielo.br Acesso: 20/03/2011.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. v. 30, nº02, edição 2005.

_____. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos**.

Disponível:www.sbhe.org.br/novo/congressoe/sbhe4/coordenadas/eixo01 Acesso:12/08/2011.

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

_____. Formação de Educadores: A Habilitação em EJA nos Cursos de Pedagogia. In: SOARES, Leôncio et al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire**. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

VICENZI, Leticia Josephina Braga de. **A Fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil**. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v. 10, n.3, jul/set, 1986.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio et al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 60-77.

ZAIDAN, Samira. Reformas Educacionais e Formação de Professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade(Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhos Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39-60.

6 ANEXOS



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA
Linha de Pesquisa – Educação

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES DO ENSINO TÉCNICO EM
AGROINDÚSTRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE JOVENS E
ADULTOS - PROEJA

Prezado(a) aluno(a),

As questões abaixo têm por finalidade caracterizar os sujeitos que participarão da pesquisa que se propõe a analisar a prática da pesquisa no trabalho docente nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação do Maranhão Campus-Codó. Sua colaboração será de extrema importância para a realização dessa pesquisa.

Agradeço, antecipadamente, sua colaboração.

✓ BLOCO I – DADOS PESSOAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS:

- 1- Nome Completo: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Naturalidade: _____
- 4- Sexo:
1- () Masculino 2- () Feminino
- 5- Estado Civil:
1- () Solteiro(a) 2- () Casado(a) 3- () Outro: _____
- 6- Em relação a sua cor (raça) você se considera:
1- () Branco 2- () Negro 3- () Pardo 4- () Outro: _____
- 7a- Você tem filhos(as)?
1- () Sim 2- () Não.
- 7b- Quantos? _____
- 8- Você possui casa própria?
1- () Sim 2- () Não
- 9- Com quem você mora?
- 10- Nível de escolaridade:
a) De seu pai: () Analfabeto
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Superior
b) De sua mãe: () Analfabeto
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Superior

completo incompleto completo incompleto

11- No momento, você exerce trabalho remunerado?

1- Sim 2- Não (Caso sua resposta seja “não”, pule para a questão nº 20)

12- A partir de que idade você começou a trabalhar de forma remunerada?

13- Quantas horas você trabalha por dia?

1- até 6 horas 2- mais de 6 horas e até 10 horas 3- mais de 10 horas

14- Qual a função você exerce em seu trabalho atual?

15- Você trabalha com carteira assinada ou é funcionário público?

16- Você costuma sair do trabalho direto para a escola?

1- Sim 2- Não 3- raramente

17a- Você já parou de estudar para poder trabalhar?

1- Sim 2- Não

17b- Por quê?

18a- Você tem participação na composição da renda mensal de sua família?

1- Sim 2- Não

18b- De que forma?

19- Qual a sua renda mensal?

20- A renda média mensal de sua família está em que faixa?

1- 1 salário mínimo (R\$ 545,00)

2- De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 545,00 a R\$ 1.090,00)

3- De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 1.090 a R\$ 2.725,00)

4- De 5 a 10 salários mínimos (R\$ 2.725,00 a R\$ 5.450,00)

5- Acima de 10 salários mínimos (R\$ 5.450,00)

21a- A que você atribui o fato de NÃO estar trabalhando no momento?

21b- Você está procurando emprego?

BLOCO II – DADOS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:

22- Por que você optou pela Educação de Jovens e Adultos?

23a- Já parou de estudar alguma vez?

1- Sim 2- Não

23b- Por quanto tempo?

23c- Por quê?

24a- Você já repetiu a mesma série alguma vez?

1-() Sim 2-() Não

24b- Se “sim” qual a principal causa que você atribui a este fato?

25a- Você tem dificuldade em alguma(s) disciplina(s)?

1-() Sim 2-() Não

25b- Por quê?

26a- Você acredita que o ensino que você recebe na EJA é semelhante ao ensino regular?

1-() Sim 2-() Não

26b- Por quê?

27a- Você, enquanto aluno(a) da EJA, sente-se em igualdade para competir no mercado de trabalho e no vestibular em relação a um aluno do ensino regular?

1-() Sim 2-() Não

27b- Por quê?

✓ BLOCO III – METODOLOGIA:

28- O que é pesquisa para você?

29- Você, enquanto aluno, já realizou alguma pesquisa?

1-() Sim 2-() Não

30- Com que frequência você faz pesquisa?

1-() Sempre 2-() Raramente 3-() Nunca

31- Quais os meios você utiliza para aumentar seus conhecimentos?

32a- Seus professores trabalham com pesquisa?

1-() Sim 2-() Não 3-() Alguns

32b- Com que frequência?

1-() Sempre 2-() Raramente 3-() Nunca

33- O que você sugere para melhorar as aulas do PROEJA?

34- Quais os materiais didáticos (livros, apostilas, etc.) são usados com mais frequência por seus professores?

Muito Obrigada!



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA
Linha de Pesquisa – Educação

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO EM
AGROINDÚSTRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE JOVENS E
ADULTOS - PROEJA

Prezado(a) professor(a),

As questões abaixo têm por finalidade caracterizar os sujeitos que participarão da pesquisa que se propõe a analisar a prática da pesquisa no trabalho docente nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação do Maranhão Campus-Codó. Sua colaboração será de extrema importância para a realização dessa pesquisa

Agradeço, antecipadamente, sua colaboração.

✓ BLOCO I – DADOS PESSOAIS:

Nome Completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____. Naturalidade: _____

Sexo: 1-() Masculino 2-() Feminino

Estado civil: _____

Situação Funcional: () Professor Efetivo () Professor Substituto

✓ BLOCO II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Graduação

Curso/Habilitação: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação

1-() Especialização 2-() Mestrado 3-() Doutorado

Área: _____

Instituição: _____

✓ BLOCO III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1- Há quanto tempo você atua como professor?

2- Há quanto tempo é professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

3- Há quantos anos leciona no Ensino Médio?

4- Há quanto tempo leciona no PROEJA?

5- Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?

6a- Você exerce outra atividade profissional além de professor(a)?

1- () Sim 2-() Não

6b-Qual?

✓ BLOCO IV – METODOLOGIA

7- O que você entende por EJA?

8- Você fez alguma especialização ou curso de formação para trabalhar com a EJA?

9a-Quais os recursos didáticos você utiliza no PROEJA?

9b-Eles estão coerentes com a realidade dos alunos jovens e adultos?

9c- Por quê?

10a-Você trabalha com a EJA fundamentada em algum posicionamento teórico específico?

10b-Qual?

10c- Por quê?

11a- Você valoriza as experiências e vivências dos alunos jovens e adultos na sua prática pedagógica?

11b-Comente sua resposta.

Muito Obrigada!



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA
Linha de Pesquisa – Educação

ENTREVISTA DESTINADA AOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO EM
AGROINDÚSTRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE JOVENS E
ADULTOS - PROEJA

Prezado(a) professor(a),

As questões abaixo têm por finalidade coletar dados sobre o trabalho docente no curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFMA-Campus – Codó. Sua colaboração será de extrema importância para a realização dessa pesquisa

Agradeço, antecipadamente, sua colaboração.

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Qual a(s) disciplina(s) você trabalha no Proeja?
- 3- A metodologia que você utiliza no ensino regular é a mesma utilizada no Proeja?
- 4- Os que você acha dos recursos que utiliza no PROEJA para trabalhar a(s) sua(s) disciplina(s)? Por quê?
- 5- Qual a sua visão da EJA?
- 6- Quais as dificuldades você encontra na prática profissional da EJA?
- 7- O que é pesquisa para você?
- 8- Você se considera um professor pesquisador?
- 9- Você estimula seus alunos a pesquisar? De que maneira?
- 10- O que você acha que poderia ser feito para melhorar o trabalho docente no Proeja e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos?

Muito Obrigada!