



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EJA: SABERES CONCEITUAIS, METODOLÓGICOS E POLÍTICOS

Ferdinando Santos de Melo (UFBA/UFS)

INTRODUÇÃO

Desde fins dos anos 1970, a sociedade brasileira discute, em suas várias associações educacionais, a formação de professores procurando nortear o que existe de comum nesta formação e na formação para a atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino. De acordo com Carvalho e Perez (2001), atualmente estes saberes estão assentados em cinco eixos e integram a chamada base comum nacional dos cursos de formação de professores, a saber: sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática, com sentido dinâmico de produção do conhecimento; compromisso social e democratização da escola; trabalho coletivo; e articulação entre formação inicial e formação continuada.

Na esteira dos estudos sobre formação de professores, cabe destacar o que bem coloca Cardoso (2010) ao nos dizer que os estudos históricos, apesar de numerosos, acerca da formação de professores, instituições, saberes e atividades e até mesmo a organização da categoria do magistério, só muito recentemente incorporaram o termo “história da profissão docente”. De fato, não há como falar de “história da profissão docente” sem a reflexão sobre a própria formação e o exercício profissional no magistério, sob o prisma das aplicações conceituais, metodológicas e políticas e suas implicações para os sujeitos cognoscíveis e cognoscentes. A título de exemplo, ao todo são 04 eixos históricos mapeados pela Prof^a Tereza Fachada Cardoso que seguem uma linearidade datada no espaço histórico, sendo que o 4º eixo carrega mais elementos para o tensionamento no campo da EJA, pela formatação tardia da formação de professores neste campo, em razão do descaso histórico do estado

brasileiro nesta área. A título de resgate, apresentamos como os 04 eixos se estruturam e o que eles buscam problematizar:

Eixo 01: investiga as Reformas Pombalinas de Instrução Pública no século XVIII, [...] quando se cria o quadro de professores régios, funcionários do Estado; Eixo 02: aborda a emergência das Escolas Normais no século XIX, e a sua consolidação na primeira metade do século XX. Tais escolas vão se constituir nas primeiras instituições voltadas para a formação prévia e específica dos professores; [...] Eixo 03: engloba estudos sobre a consolidação do processo de profissionalização dos professores, que no Brasil ocorre entre os anos de 1920 a 1960, sob o impacto do ideário da Escola Nova; [...] Eixo 04: debruça-se sobre as questões que marcam a problemática da formação de professores e do exercício da profissão docente nos dias de hoje. (CARDOSO, 2010, p. 105).

Nesse aspecto, os estudos elaborados Cardoso (2010), ancorados no modelo do Professor Antonio Nóvoa, que ele chama de “diferentes momentos de profissionalização do professor”, contribui para a tessitura de um caleidoscópio rumo à problematização do objeto sinalizado por este ensaio, na medida em que fará o resgate histórico das trajetórias da profissão docente no Brasil e invariavelmente apresentará as nuances para o campo da Educação de Jovens e Adultos, bem como o lugar desta modalidade no contexto da educação brasileira.

Carvalho e Perez (2001) destacam os saberes necessários a uma sólida formação teórica como premissa para a concretização da relação teoria e prática, que proporciona as condições para o saber-fazer dos professores que irão ensinar determinada disciplina e/ou determinado conteúdo. Neste caso, são fundantes: os saberes conceituais e metodológicos da área em que irá ensinar; os saberes integradores, que são relativos ao ensino dessa área; e, os saberes pedagógicos.

De fato, estas premissas devem ser observadas, pois há um entrave sério causado pela carência de conhecimentos da matéria pelo professor, transformando-o em um transmissor mecânico dos conteúdos dos livros e material bibliográfico de suporte. Portanto, só fará frente às limitações das referências que busca para organizar seu planejamento e ministrar as aulas, e só construirá uma crítica qualificada aos livros e ao ensino tradicional, o professor que dominar os saberes conceituais e metodológicos da área em que atua.

Ainda no campo dos saberes metodológicos, Perrenoud (2002) traz algumas orientações básicas sobre a formação de professores, à guisa de interpretações e de questionamentos, elencando dez critérios que considera fundamentais: transposição didática baseada na análise das práticas e suas transformações; um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários à aprendizagem; plano de formação organizado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, como num

procedimento clínico; uma verdadeira articulação entre teoria e prática; organização modular e diferenciada; avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; parceria negociada com os profissionais; e, divisão de saberes favorável à sua mobilização no trabalho. Por isso, coloca como indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja função não seria apenas pensar a formação de professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas do cotidiano escolar, dos dilemas a serem enfrentados, das decisões que precisam ser tomadas, dos gestos e ações profissionais que realizam.

De modo complementar, um dos resultados significativos oriundos das pesquisas em formação docente¹ é o que aponta os limites para o professor realizar uma atividade inovadora, além da já pontuada deficiência no domínio do conteúdo, são as ideias sobre ensino e aprendizagem adquiridas ao longo de sua formação, de modo não-reflexivo e naturalizado, escapando à crítica e tornando-se um potencial entrave para a mudança didática. Carvalho e Perez (2001) recomendam a colocação de problemas, questões e atividades desequilibradoras para que os professores tomem consciência da importância que esses aspectos têm na potencialização do ensino e da aprendizagem. São os chamados saberes integradores, relacionados ao ensino dos conteúdos escolares e são provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico.

O *Campus* Catu integra o Instituto Federal Baiano desde o final de 2008, a partir da Lei 11.892/2008 que criou os Institutos Federais, e no caso do IF Baiano se deu pela integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, que na Bahia eram quatro, situadas nos municípios de Catu, Santa Inês, Senhor do Bonfim e Guanambi. O *Campus* Catu é o mais próximo da Reitoria, sediada em Salvador, estando a cerca de 78 km desta, de acordo com o IBGE. Este *Campus* oferta além dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio tradicionais, cursos subsequentes, cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e Cursos de PROEJA em nível médio e fundamental, estes últimos em parceria com as Prefeituras de Catu e Alagoinhas, cuja oferta exige a capacitação de professores via Curso de Aperfeiçoamento, como uma das condicionalidades apontadas pela SETEC/MEC.

Do ponto de vista acadêmico, estudar os impactos na prática pedagógica docente a partir da formação de professores específica para atuação na Educação de Jovens e Adultos constitui-se num campo novo de discussão dentro do PROEJA e contribuirá para o redimensionamento dos debates dentro dos Encontros Regionais e do Encontro Nacional do

¹ - Dentre outras, Carvalho e Gil (1993), Gené e Gil (1987) e Beach e Pearson (1998).

PROEJA FIC, apoiados e/ou organizados, mais especificamente dos GT 1, 2, 5 e 6². Este trabalho busca também contribuir para o debate na academia sobre formação de professores, porém com a especificidade de levantar e analisar dados num Programa de abrangência nacional de Educação de Jovens e Adultos. A formação continuada de professores é essencial para a implantação de um PROEJA FIC de qualidade, além de ser um critério-chave para autorização de implantação do Programa.

Em função do exposto, estudar o PROEJA é também compreender que ele se apresenta como um universo particularmente vulnerável, em razão de ser encarado ainda como um Programa de Governo, muitas vezes colocado em segundo plano ou o entregue às políticas paternalistas e assistencialistas de determinada gestão. Os jovens e adultos, conforme preconizados por pesquisas empíricas de autores que discutem a EJA, são descartados geograficamente nas mazelas da periferia das grandes cidades; escolarmente, com baixo nível de formação; profissionalmente, pelos elevados índices de desemprego; socialmente, com grandes dificuldades de acesso aos serviços, sendo também difícil falar de uma transição saudável para a inserção na vida social e produtiva.

O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS NORMATIVAS LEGAIS

No plano legislacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, enumeram dificuldades para a melhoria da Educação Básica, algumas delas ligadas especificamente à prática dos professores e seu despreparo docente, cuja formação esteve atrelada ao modelo tradicional, sendo que as exigências contemporâneas, requisitam um professor que esteja disposto a:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 04).

Além da adesão a este receituário, as DCN para a Formação de Professores recomendam a implementação de uma série de políticas públicas macroestruturais que

² - GT 01 – Materiais Didáticos, Didáticas e Inovações Pedagógicas; GT 02 – Monitoramento, Acompanhamento e Avaliação; GT 05 – Formação de Professores e GT 06 – Currículo Integrado. Encontro Nacional do PROEJA FIC 2010: diálogos de experiências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=7361&option=com_docman&task=doc_download>

valorizem desde a qualificação dos professores, incluindo o fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, a melhora e o acesso à infraestrutura dos recursos bibliográficos e tecnológicos, até o estabelecimento de uma remuneração coerente com o valor social do trabalho docente. Inclui-se ainda o reforço da base comum de formação dos professores.

Na perspectiva histórica, as discussões acerca da profissionalização dos professores de jovens e adultos no Brasil, por sua vez, têm ocupado um lugar de destaque a partir das duas últimas décadas do século XX, todavia a atuação das universidades brasileiras tem sido bastante sutil, conforme aponta Di Pierro (2004), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000) que havia no Brasil 190 mil docentes naquele ano atuando na EJA e deste universo, 40% não tinham formação superior, incluindo os professores envolvidos em projetos de alfabetização. Para a pesquisadora, a maioria que leciona na área tem uma formação inicial que deixa a desejar, e busca complementá-la com a formação continuada. Em suas análises, a partir de dados de 2003 do INEP, registra que dos 1.306 cursos de Pedagogia do país, somente 16 ofereciam habilitação em EJA³. A este respeito, Soares e Simões (2004) recuperam o viés histórico e apontam que desde a Campanha Nacional de Educação de 1947, discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para adultos. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos, e a formação dos seus educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que requer a profissionalização dos seus agentes. Merece reflexão aqui o que nos aponta Toledo (1995) quanto à política do Estado Novo no plano da Educação e Cultura, caracterizando-se pela imposição sobre os que até então estavam em disputa, sendo que o investimento do Estado era o controle sob a diretriz ideológica das instituições universitárias, como as chamadas “novas perspectivas à cultura superior do país” e a tendência uniformizadora do poder central, o que explica em parte o fosso histórico de resposta às demandas da classe trabalhadora, dos sujeitos da EJA e às peculiaridades políticas e culturais de cada região. É importante também pensar acerca do que Nascimento (2003) nos revela ao dissertar criticamente sobre os estudos da História da Educação, a partir da Historiografia Educacional:

³ - Em 2009, 23 dos 1320 cursos de Pedagogia existentes no país ofereciam habilitação em EJA, de acordo com o Cadastro das Instituições de Educação Superior, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Azevedo traçou um percurso da educação no Brasil. Buscou no período jesuítico sua formação. Apontou na reforma pombalina a destruição do educacional então existente. E considerou o período republicano, principalmente fins da década de 1920, como a era da renovação educacional. **Caracterizou os primeiros tempos da no Brasil como sendo uma fase literária e elitista.** O que, segundo o autor só começou a mudar com a reforma educacional de 1928, ocorrida no Distrito Federal. (NASCIMENTO, 2003, p. 51, grifos meus).

Aqui, pelo caráter histórico livresco e elitista da educação brasileira trazido por Nascimento (2003), é que algumas questões podem ser suscitadas para aprofundamento, cujas respostas fogem ao escopo deste artigo: Como e em quais condições a Educação de Jovens e Adultos era sistematizada antes de 1928? A formação dos professores para EJA abraçava um viés pedagógico que servia os interesses das classes dominantes, preterindo a pauta dos trabalhadores e excluídos socialmente? As práticas docentes neste campo eram guiadas por qual paradigma educacional? Como eram tratados os analfabetos e os índices alarmantes de analfabetismo na primeira República e no Estado Novo? Essas são apenas algumas questões norteadoras que levanto para provocar o leitor em discussões que são candentes na seara da educação brasileira.

Num horizonte pertinente, Moura (2005) recomenda que na formação docente para a EJA algumas questões sejam priorizadas, como a revisita dessa formação à historicidade da educação brasileira, a oferta de cursos de nível médio, de graduação e pós-graduação, o aproveitamento dos saberes oriundos das experiências de formação continuada gestadas no âmbito das escolas e das instituições não-formais, as especificidades discentes que mobilizam os professores a partir das exigências cotidianas e, principalmente, os conteúdos que podem ser mobilizados e integrados à formação inicial, nos cursos de pedagogia e licenciatura. Disto, podemos acrescentar que nesta primeira formação, como fundamento precípua, a formação em rede poderia ser a baliza para que os professores pensassem o processo de metacognição acerca de como os seus alunos aprendem e produzem conhecimento, para a criação de ambientes e situações didáticas satisfatórias ao aprendizado que deve integrar o currículo desta modalidade. Assim Paiva (2012) nos diz que, modificar as formas de fazer a formação, agregando o que os professores já vivenciaram em outros projetos, valorizar e confrontar as ideologias privilegiadas em suas práticas diárias em sala de aula e as correntes aos quais se filiam, constituem as bases da metodologia da formação e do trabalho em rede. Esses saberes são essenciais quando se concebe a educação como práxis, nos quais o respeito ao saber desses professores deve ser o ponto de partida para qualquer formação continuada, nos quais cada professor se sinta atraído a socializar experiências e partilhar saberes, numa espécie de formação mútua, onde cada professor desempenhe, *pari passu*, o papel de formador e

formando⁴. Logo, pensar o planejamento e avaliação em EJA, modelando-os a partir de seus sujeitos e com eles, e as implicações das opções políticas e teóricas assumidas, compõem o saber docente quanto ao que é ensinar e aprender.

Segundo Soares (2003), pouco se conhece, em profundidade, como se dão os processos formativos daqueles que atuam na EJA, posto que, os estudos realizados têm um caráter mais descritivo do que analítico e, vários deles assumem caráter de relatório sobre a formação do educador. A partir deste cenário, nos anos 1990, essas discussões passaram a ser pauta frequente nos Fóruns de EJA espalhados pelo país, e nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. No bojo deste quadro, é crucial não perder de vista o aspecto legal presente na LDB sobre a modalidade EJA, que dialoga com a formação de professores na medida em que:

Art. 37º.

[...]

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, 15).

Desse modo, para garantir oportunidades educacionais apropriadas que respeitem os tempos e espaços dos sujeitos da EJA para que acessem e permaneçam na escola, esta formação deve estar coerente com o postulado da inclusão social e pedagógica, onde o professor abre mão de uma educação bancária, nos moldes sinalizados por Freire (1983), e assume uma postura progressista de pensar/fazer coletivamente, tomando como parâmetro a própria prática sobre a qual se teoriza. Para maior entendimento dos saberes disciplinares dos educandos da EJA, os professores em suas práticas educativas precisam levar em conta os saberes que eles trazem, articulando-os com o saber científico.

Em relação ao que norteia as DCN para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB 11-2000), a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer

⁴ - Esta vertente de formação simultânea encontra respaldo na obra de Nóvoa (1995).

soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 03).

Ao chamar atenção para o respeito dessas orientações, essas DCN reiteram que o alcance de Resultados positivos na EJA implica também em ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para esta modalidade.

Quando nos remetemos ao perfil do educador, acrescentando ressalvas à Resolução CNE/CEB 11-2000, e quando o foco é o educador da EJA, Arroyo (2006) registra que o perfil do profissional de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção, ao passo em que se verifica um modelo universal e generalista de formação de professores em nosso país, o que explica não haver um delineamento de um perfil para a EJA. Destaca como segundo aspecto, que a formação do educador deve estar aberta a incorporar a herança acumulada historicamente, visto que a EJA sempre fez parte de uma dinâmica societária mais emancipadora do que reguladora, desenvolvendo-se em muitos espaços⁵, não cabendo agora um fechamento aos portões do sistema formal.

[...] o problema de formação do educador de caráter exclusivamente pedagógico mostra-se inconsistente, adquirindo relevância quando ligado à função desse educador como agente político no contexto da proposta de uma educação que una a atividade pedagógica às lutas de classes. (SILVA, 1992, p.13-14).

Em seu trabalho intitulado “Compromissos do educador de jovens e adultos”, além da dimensão política na relação com a categoria, Romão (2008) coloca como imperativo a visita à discussão sobre a dimensão política do educador e sua relação com o sistema e com o aluno, bem como as concepções educacionais e suas implicações nas relações pedagógicas (concepções autoritária, anárquica e democrática), além do exercício da dimensão gerencial docente a partir da assunção de outras funções não pedagógicas que fazem parte da organicidade do seu trabalho profissional: formulação de planos, projetos e políticas em

⁵- Paiva (2003) no livro “História da Educação Popular no Brasil”, traça uma narrativa densa e rica, denotando as origens da Educação de Jovens e Adultos via Educação Popular; Já Brandão (1984) nos mostra pelos menos três momentos da EJA no Brasil ao fazer a distinção dos seus principais *modus operandi* : **educação de classe**, entendida como os processos não formais de reprodução das diferentes formas de saber das classes populares; **educação popular**, como processo sistemático da participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares; e **educação do sistema** (oficial), com programas de capacitação de grupos populares, geralmente sob controle externo, visando produzir a passagem dos modos populares, segundo os valores dominantes da sociedade. Para Bontempi (1995) os estudos sobre Educação Popular privilegiam o MEB, CPCs, MPC e demais movimentos e campanhas voltados aos interesses verdadeiramente populares e resultam dos esforços de seus autores em recuperar e validar essas iniciativas, mesmo que em determinadas regiões do país estes movimentos tivessem operado por um breve espaço de tempo.

consonância com as diretrizes educacionais socialmente sancionadas; e, eleição das prioridades dos sistemas e das escolas na distribuição e alocação dos recursos, identificando os insumos básicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Ao dissertar sobre a dimensão política na relação com o educando, este autor usa a perspectiva freireana para mostrar a necessidade da politização do ato pedagógico, levando em consideração como elemento primeiro da vivência do estudante na escola, os códigos culturais e suas necessidades específicas como eixos centrais aos quais se dirige o ato pedagógico. Na sequência, deve estar implicada a contextualização desses códigos no conjunto das relações socioculturais.

Na tentativa de mapear e compreender o interesse dessas estratégias para um melhor entendimento da práxis educativa no EJA, toma-se como marco em primeiro lugar, a concepção de Paulo Freire (1967) sobre a educação de adultos, entendida pelo autor como ato político e prática de liberdade. Para Freire, professores e alunos são atores do processo de ensino e aprendizagem, com capacidade de transformar as situações de vida pessoal e profissional. É por essa razão que insiste em seus escritos sobre a importância do diálogo, da problematização e da compreensão dos saberes dos educandos no cotidiano escolar.

RETRATOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO EMPÍRICO

A preocupação com a formação de professores para atuar nos cursos de PROEJA e PROEJA FIC é algo que remonta à gênese do Documento Base do Programa elaborado em 2007, e objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Tenta garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Estas ações contam com o apoio da SETEC e da SECADI, que garantem o financiamento dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em EJA, por meio de chamadas públicas.

Para a pesquisa de mestrado foram selecionados professores que atuam no PROEJA e no PROEJA FIC, bem como representantes da Coordenação, para os quais foram aplicados questionário e entrevista, e cuja síntese dos resultados estão dispostas a seguir.

As reuniões pedagógicas com foco no PROEJA é algo emblemático a ser superado e encarado pelo *Campus*. O que de fato acontece são reuniões de área para os demais cursos e muito residualmente alguns pontos do Programa são tocados nas outras reuniões, quando apresentam similaridade com a pauta previamente apresentada. Por conta disso, os Conselhos

de Classe do PROEJA se constituem como momento privilegiado para apontar os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico e o desempenho dos estudantes e, nestas ocasiões, sempre é colocada a necessidade das reuniões serem feitas. *Quando indagados quanto às reuniões pedagógicas e de formação em serviço para o PROEJA serem realizadas sistematicamente na Instituição, encontramos:*

[...] É ainda um problema pra gente, porque a gente não tem reunião de área, principalmente o PROEJA. Não está tendo ainda reunião de área. Então a gente fica assim, um professor que vem conversar com outro que está querendo fazer alguma atividade. “Olhe professor estou querendo fazer essa atividade e acho que Português pode entrar dessa forma, Matemática pode entrar dessa forma, História pode entrar com essa contribuição”. Acaba meio que conversando assim nos bastidores, mas não tem ainda aquele planejamento, que eu acho que no PROEJA a gente poderia trabalhar com Projetos, daria pra gente trabalhar assim. (Professor 04).

[...] Eu tive pequenas reuniões de área com os meus colegas de trabalho, não com o setor pedagógico. Com a Coordenação Pedagógica no Conselho de Classe tivemos os encontros e mais dois que eu recorde pra tratar de algum assunto ou pra trazer alguma informação, mas não há realmente essa prática de reuniões aqui pra reunir todo mundo, porque se tem algo pra ser falado do campo pedagógico, vai ter que ser juntado o grupo de professores e isso é difícil, então tem que se estudar uma estratégia do setor pedagógico pra falar com o grupo de professores, pra ouvir a dificuldade do professor, pra passar os informativos, pra saber se o professor conhece algo, se trabalha com determinadas práticas pra dinamizar a aula. Será que os alunos estão vindo no setor pedagógico registrar algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem e o professor não está sabendo? Como trabalhar como esse professor? A gente não fica sabendo, não sei se porque não tem nenhuma questão em relação à minha pessoa. (Professor 07).

Mesmo existindo processos formativos para a atuação do PROEJA FIC no *Campus*, muitos professores não sabia que este curso estava sendo ofertado, denotando uma falha no processo de comunicação:

[...] Você sabe me dizer se aqui no Instituto há a oferta para capacitar os professores para o PROEJA?

[...] Não sei dizer. (Professor 05).

[...] Acho que já ouvi falar. Agora não sei se para o professor daqui, ou pra fora, né?! Durante esse ano que eu trabalhei eu também não fui convidada para nenhum tipo de capacitação e também não conheço. (Professor 12).

Sabe dizer se tem algum curso de Pós-graduação aqui no *Campus*?

[...] Não, não tem. Ainda não. Tem curso de extensão né? (Professor 05).

Além do mais, há a crítica a não mobilização do corpo docente para o fomento de um trabalho interdisciplinar e de formação continuada em serviço via reuniões de área. Portanto, mesmo que haja uma liderança institucionalizada da gestão, via Coordenação Geral de Ensino, os professores não sentem que há um trabalho efetivo neste sentido.

[...] Eu acho que essa questão do trabalho interdisciplinar que vem se falando muito, mas eu acho que existe uma distância muito grande entre o que se diz fazer e o que se pode fazer. Trabalho interdisciplinar existe da melhor maneira pra que aconteça, mas é algo muito principiante, porque cada professor tem uma realidade, cada professor tem uma dinâmica, cada professor tem uma prática pedagógica, pensa-se às vezes alinhar o conteúdo, falar da mesma coisa. Eu acho que é muito embrionário, que ainda vai se desenvolver, mas não é sempre porque eu não tenho muito esse hábito de estar buscando novas informações, procedimentos pedagógicos, novas práticas. Será que o setor pedagógico não poderia fazer o inverso, será que em vez do professor está buscando ele não poderia mostrar? Como recentemente eu estava em outro Instituto e ouvi um colega comentando o que era mapa conceitual, eu não sabia! Como é que eu vou saber de algo que não conheço. Será que não faltou o Setor Pedagógico apresentar as opções que você tem de trabalho? É isso que eu acho também. (Professor 11).

Como o propósito deste ensaio foi trazer alguns dados sucintos, em razão dos limites para exposição em um evento científico, percebemos ao longo da tessitura deste trabalho que para a materialização desses propósitos, o PROEJA, no IF Baiano *Campus* Catu precisa superar alguns entraves crônicos: formação de professores, vivência da interdisciplinaridade, adoção de um modelo pleno de gestão democrática, capacitação da própria gestão para cumprir as matrizes legais do Programa, cumprimento de uma política de assistência que não se reduza à mera transferência de renda e ações pontuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos tem como principal objetivo a melhora da qualidade de sua intervenção educativa e pedagógica. Para que isso ocorra é fundamental que se privilegiem momentos e espaços específicos para uma formação contínua e sistemática que pode acontecer no seio da unidade escolar: sistematização de reuniões de estudo e de troca de experiências; participação dos docentes em seminários e cursos; acesso a materiais de pesquisa; aquisição de livros; planejamento, registro e visitas a outras salas de aula de EJA. Outro aspecto a ser destacado é o investimento no acompanhamento do trabalho específico dos educadores, por meio de supervisão realizada pelos coordenadores pedagógicos. Este trabalho pode contribuir para uma maior segurança dos educadores na integração e na articulação das atividades desenvolvidas com os alunos. Entende-se por esta linha de análise, que a politização do ato pedagógico está intrinsecamente ligada à recuperação da funcionalidade do saber escolar, recapturando a instrumentalidade que é operada nas situações didáticas, sempre em sintonia com os projetos de vida dos educandos. Ao perder esta função vital, os fenômenos do abandono, da repetência, da falta de interesse e da empatia dos jovens e adultos passam a fazer parte do cotidiano escolar.

De fato, vemos que a EJA precisa avançar na definição de um campo específico de reflexão e prática pedagógica, superando o paradigma de educação compensatória a favor de uma educação mais prospectiva, com a primazia de conjugar a vivência da educação básica com a promoção do desejo e a expectativa de acesso dos educandos da EJA a níveis mais elevados de ensino, como forma de concretizar a educação continuada para toda a vida como direito.

Além do mais, a garantia de professores efetivos, juntamente com a formação de um corpo docente capacitado e antenado com o que preconizada a legislação do Programa contribui para o sucesso do PROEJA. Pensar na perenidade do PROEJA⁶ no âmbito do IF Baiano *Campus* Catu pressupõe, além da decisão política para a oferta de cursos nesta modalidade, a contratação de docentes para atuação exclusiva no PROEJA, que evite rotatividade, além da existência de uma equipe pedagógica satisfatória em número de pessoal e com um olhar prioritário para este público. Capacitar profissionais a longo prazo para este fim que não sejam efetivos, mesmo sendo necessária, muitas vezes pode implicar na pulverização de recursos, todavia a formação em serviço não pode prescindir, já que muitas vezes é o professor substituto ou temporário que é escalado para atuar nas turmas de EJA, em razão dos entraves colocados pelo professor efetivo.

É necessário também pensar na institucionalização de práticas de EJA presentes numa pedagogia que tenha concretude a partir da união entre teoria e prática e da relação simbiótica entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a transformação e o redimensionamento dos saberes populares, construídos na lógica do saber das experiências de vida dos sujeitos da EJA, como força motriz das práticas pedagógicas. Isto deve ser ponto de pauta da formação docente, num esforço recorrente de criar um corpo de saberes práticos e teóricos possíveis de se constituir em fundamentos que alimentem a formação inicial e continuada dos educadores desta modalidade.

REFERÊNCIAS

⁶ - O horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007). Hoje, por força de lei, 10% das vagas dos Institutos Federais devem ser dedicadas ao PROEJA.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Educativa, nº 11, Ano 2001.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. **História da Educação Brasileira: o terreno do consenso**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 jun.2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ CNE, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 jun.2013

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Notas sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na Educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010. p. 103-113.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2001, p. 107-124.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania, nº 17. São Paulo: RAAAB, maio 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOURA, Tania Maria de Melo. A formação dos alfabetizadores de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido? In: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **A formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão-SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: **Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores**. Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade. v. 21, nº 37. Salvador: UNEB, 2012. p. 83-96.

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

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11- 33.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008. p. 61-78.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. In: Revista Educação e Realidade. v 29. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 25-39.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira**: ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.