

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FERNANDA AFONSO BERNARDES

**MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA
1990-2006**

UBERLÂNDIA

2016

FERNANDA AFONSO BERNARDES

**MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA
1990-2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito o título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

B522m Bernardes, Fernanda Afonso, 1988-
2018 Modos de formar professores de EJA (1990-2006) / Fernanda
Afonso Bernardes. - 2018.
164 f. : il.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/di.2018.194>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Educação
de jovens e adultos - Teses. 4. - Teses. I. Santos, Sônia Maria dos, . II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós -Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, agradeço primeiramente a Deus por tudo o que tens feito e proporcionado a mim. Sei que sem Ti não há vitórias.

Aos meus amados filhos e esposo, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, e pelo incentivo mesmo que inconsciente, para que eu não desanimasse nessa caminhada e por vibrarem comigo a cada conquista. Obrigada por estarem sempre ao meu lado!!

Agradeço aos meus pais e irmão, pelo exemplo, incentivo e força em todos os momentos de minha vida.

À minha orientadora Sônia, por todas as contribuições e pelo grande exemplo de determinação que representa para seus alunos.

Aos professores e coordenadores, que gentilmente dispuseram de seu precioso tempo, e deram suas contribuições para a conclusão desse trabalho.

Aos professores integrantes da mesa examinadora, pela gentileza em aceitar o convite para compô-la.

A todos meus amigos e familiares, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Eu creio em mim mesmo. Creio nos que trabalham comigo, creio nos meus amigos e creio na minha família. Creio que Deus me emprestará tudo que necessito para triunfar, contanto que eu me esforce para alcançar com meios lícitos e honestos. Creio nas orações e nunca fecharei meus olhos para dormir, sem pedir antes a devida orientação a fim de ser paciente com os outros e tolerante com os que não acreditam no que eu acredito. Creio que o triunfo é resultado de esforço inteligente, que não depende da sorte, da magia, de amigos, companheiros duvidosos ou de meu chefe. Creio que tirarei da vida exatamente o que nela colocar. Serei cauteloso quando tratar os outros, como quero que eles sejam comigo. Não caluniarei aqueles que não gosto. Não diminuirei meu trabalho por ver que os outros o fazem. Prestarei o melhor serviço de que sou capaz, porque jurei a mim mesmo triunfar na vida, e sei que o triunfo é sempre resultado do esforço consciente e eficaz(..)

(Autor desconhecido)

BANCA

Sônia Maria dos Santos
Orientadora - UFU

Betânia Laterza de Oliveira
Titular interno - UFU

Vilmar Jose Borges
Titular Externo - UFU

RESUMO

O presente estudo buscou analisar os modos de aprender e ensinar na EJA no período de 1990 a 2006, em Uberlândia município localizado no interior de Minas Gerais. O recorte temporal corresponde inicialmente ao ano internacional da alfabetização, e o término corresponde a implantação das novas diretrizes do curso de pedagogia. Os objetivos específicos foram: identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006; analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA; desvelar nas narrativas das alfabetizadoras e coordenadoras, mapeando suas lembranças sobre o processo de formação inicial para atuarem na EJA. O estudo foi realizado tomando como referência metodológica a História oral temática, cruzando com a pesquisa documental e bibliográfica. Nesse sentido, foram realizadas consultas de documentos no Arquivo Público de Uberlândia, Prefeitura Municipal de Uberlândia e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), Universidade Federal de Uberlândia assim como realizamos a pesquisa bibliográfica, especialmente sobre a história da EJA, formação de professores e curso de pedagogia. Dentre as fontes documentais recorreu-se, também, a jornais. Para compreender o contexto do problema investigado, retomou-se o debate sobre formação de professores e seus saberes, a instituição da Educação de Jovens e Adultos como um direito, bem como se buscou demarcar as características históricas da EJA no país, em Minas Gerais e por fim em Uberlândia. Constatou-se que questões relativas a formação do professor para atuar na EJA ficou a desejar, uma vez que as 3 instituições não privilegiaram essa área nos seus currículos, o direito à educação proclamada desde a república ficou somente nos discursos. Verificou-se, ainda, que as mudanças na administração municipal, em virtude da alternância de partidos no governo, no período estudado, determinaram modificações no PME, transformando-o numa política pública ainda que marcada por uma série de problemas.

Palavras-chave: Formação inicial, Educação de Jovens e Adultos. PME.

ABSTRACT:

This study aimed to analyse the ways of learning and teaching in EJA in the 1990 period to 2006 in Uberlândia city located in Minas Gerais. The time frame initially corresponds to the international year for literacy, and end corresponds to implementation of the new pedagogy course guidelines. The specific objectives were identify and analyze the conceptions of training literacy teachers during the 1990 period to 2006, analyze the correspondence between training and practice of literacy teachers of EJA, unveiling the narratives of literacy teachers and coordinators, mapping out his recollections of the initial training process to work in EJA. The study was conducted using as a methodological reference the thematic oral history, crossing with documental and the literature. In this sense, document consultation were held in the Public Archives of Uberlândia. Uberlândia City Hall and Municipal Center for Education Studies and Projects (CEMEPE). Federal University of Uberlândia, as well as conducted a literature search, especially about the eja history, teacher training and pedagogy course. Among the documentary sources appealed too, the newspapers. To understand the context of the problem investigated, resumed the debate on teachers training and their knowledge, the institution of Youth and Adult Education as a right, and we sought to demarcate the historical EJA characteristics in the country, in Minas Gerais and finally in Uberlândia. It found that issues related to teachers training to work in EJA was to be desired, since the three institutions have not favored this area in the curriculum, the right to education proclaimed since the republic was only in the speeches. It was also found that changes in municipal administration, because of the alternation of parties in government, in the period studied, determined changes in the PMEAs, it has transformed into a public policy although marked by a series of problems.

Keywords: Initial Training, Youth and Adult Education, PMEAs

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Métodos utilizados no programa	64
QUADRO 2	Quantitativo de salas e alunos	68
QUADRO 3	Dados do Analfabetismo em Uberlândia	69
QUADRO 4	Professores do PMEA	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Imagem de divulgação do PMEA (impressão digital)	57
FIGURA 2	Lançamento do PMEA	57
FIGURA 3	Ministro da educação anuncia recursos para erradicação do analfabetismo	58
FIGURA 4	Treinamento para atuação no PMEA	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aciub	Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
Apac	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
Asul	Associação dos Surdos de Uberlândia
Ceai	Centro de Estudo e Aprendizagem Integral
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Ceja	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Confitea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Demae	Departamento Municipal de Água e Esgoto
Detran	Departamento de Trânsito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eneja	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIT	Faculdades Integradas do Triângulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundef	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Icasu	Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Neja	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PM	Polícia Militar
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
SME	Secretária Municipal de Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia UTC Uberlândia Tênis Clube
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
HISTÓRIA E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA	22
CAPÍTULO II	
O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO DE 1990 a 2006	32
2.1- A EJA no Brasil: O que conta a História.....	33
2.2- A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais.....	45
2.3- A Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia.....	53
2.4- Ideias e Ideais de Freire.....	74
CAPÍTULO III	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS: NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA	79
CAPÍTULO IV	
O LUGAR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EJA: MODOS DE APRENDER	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como objeto central de pesquisa o lugar que a EJA ocupou nos cursos de Pedagogia em três instituições distintas no município de Uberlândia no período de 1990 a 2006. As razões que me levaram à escolha deste problema estão relacionadas aos estudos iniciados durante a graduação, os quais estavam relacionados aos métodos de alfabetização utilizados nas cartilhas e também à formação de professores no curso de pedagogia, em um projeto denominado naquele período de PIBEG-Programa Institucional de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Para realizar esta pesquisa, abandono os estudos sobre cartilhas e a presente pesquisa, fez opção por um recorte tanto temporal como temático sobre a formação dos professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como metodologia de pesquisa, o cruzamento de fontes bibliográficas, documental e histórias de professores egressos do curso de pedagogia os quais concluíram seus estudos no período de 1990 à 2006. Optamos por esse recorte temporal, tendo em vista que o ano de 1990, foi considerado o Ano internacional da Alfabetização e o ano de 2006, representa um marco e avanço para o curso de Pedagogia com a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, analisamos o processo de elaboração das DCN's e seus impactos nos cursos de pedagogia, em três instituições distintas do município de Uberlândia. Essas instituições foram escolhidas, pois representam o local que cada entrevistada concluiu o curso de Pedagogia.

Cada instituição de ensino superior de posse das diretrizes, decidiu os rumos da formação do pedagogo, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fez opção para que a base do curso de pedagogia fosse a DOCÊNCIA, já o Centro Universitário do Triângulo Mineiro (UNITRI) optou pela formação geral do pedagogo e a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), Formação geral semelhante ao da UNITRI, foi na reformulação de 2006 que o curso de pedagogia da FACED/UFU elegeu na matriz curricular a EJA como disciplina obrigatória, já a UNITRI, possuía um currículo diferenciado em que a EJA era abordada em todas as disciplinas e a UNIPAC, possuía a disciplina de EJA como obrigatória mesmo antes das DCNs.

A pergunta que nos moveu foi: Qual era o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos cursos pedagogia. Assim, fizemos opção por compreender o lugar da EJA em três instituições de ensino superior no município de Uberlândia.

Nos últimos 30 anos, essa temática tem se tornado um campo instigante para analisar e construir sua história, principalmente nos estudos relativos à área da educação que investigam a história, o descaso das políticas públicas, a formação docente, os métodos, os processos de exclusão, e os resultados.

Nos corredores da universidade ou mesmo nas escolas em que atuamos quando conversamos com diferentes alunos das licenciaturas e perguntamos: *o que é EJA?* As respostas que mais ouvimos, é a de que muitos acreditam que a mesma restringe-se apenas à fase inicial de alfabetização, com essa pesquisa, pretendemos mapear e demonstrar que a EJA como modalidade de ensino, e que ela não só cuida da fase inicial da apropriação da língua escrita, mas também a EJA nas series iniciais do ensino fundamental, por essa razão precisa de professores com formação nessa área.

Neste contexto nossos estudos constatou que o Brasil, teve e tem dificuldades em melhorar os índices do analfabetismo, uma vez que ainda temos milhões de pessoas analfabetas, e analfabetas funcionais com idade igual ou superior a quinze anos, daí a importância de investigar essa área e mapear aspectos históricos importantes sobre como a Educação de Jovens e Adultos, foi tratada nos cursos de formação inicial de professores no município de Uberlândia.

A história aponta, que a escola brasileira não atendeu adequadamente àqueles que dela mais necessitavam, uma vez que os “fracassos escolares”¹ incidem principalmente nas camadas populares; situação, esta, que denuncia a realidade de uma educação ainda muito atrelada aos interesses dominantes, já que ignora as características e expectativas do povo, propondo-se mais, a atender um aluno modelo.

De acordo com Haddad e Di Pierro,

... a má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar,

¹ Nesse trabalho compreendemos o fracasso escolar sendo um fenômeno social produzido historicamente, na maioria das vezes tendo suas variáveis entrelaçadas com razões pedagógicas, política, cultural e socioeconômica, atravessando o coletivo social e a individualidade do sujeito, sendo este último considerado uma patologia social (ARROYO, 2000; BOSSA, 2002; MARZOLA, 1986; P ATTO, 1999). No caso específico do EJA, o fracasso escolar iniciou-se quando o aluno em idade adequada para o período escolar evade a escola por alguma daquelas razões especificadas acima. Em síntese, compreendemos que o fracasso escolar é uma faceta dos diversos processos de exclusão social que atravessam o sujeito e seu cotidiano.

acabam por abandonar os estudos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125-126).

Para esse autor, apesar do número de analfabetos estar declinando nos percentuais das pesquisas, na realidade o número real de jovens adultos que possuem um domínio precário da leitura, escrita e do cálculo, os denominados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não sabem relacionar a escrita e o cálculo em seu dia-a-dia, vem aumentando consideravelmente. Dessa forma, o atendimento em EJA, estende-se também àqueles que, mesmo tendo frequentado a escola, não obtiveram aprendizagens suficientes para participarem plenamente da vida econômica, política e cultural da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O questionamento sobre a qualidade da educação brasileira reforça a importância de discussões e pesquisas que tratem sobre as especificidades que a modalidade da EJA exige, como por exemplo: metodologia e currículos próprios, respeito ao tempo de aprendizagem e principalmente profissionais qualificados para atender esse perfil. Constatamos nos estudos dessa área muitas vezes que na prática, tais proposições metodológicas para o ensino da EJA, são pautadas em estudos sobre o processo de cognição das crianças e não dos jovens e adultos, público o qual a modalidade é destinada, esse é um problema da formação inicial que demonstra que o curso de pedagogia valoriza e prioriza a infância nos seus currículos.

Como aluna do curso de pedagogia foi possível constatar nas aulas de estágio, o quanto a prática de diferentes professores de EJA na sala de aula estava voltada para o aluno ideal, uma escola ideal, e a realidade do educando das classes populares, seus dialetos e suas culturas são ignorados, prevalecendo os dialetos e a cultura dos alunos “modelos.”

As práticas no estágio que vivenciamos contribuíram para que tratássemos equivocadamente os alunos de EJA e por sua vez assistíamos passivamente o abandono escolar, já que o educando real se sente fora do seu meio e dessa forma, envergonhado e desmotivado, sai da escola.

Este estudo insere-se na pesquisa qualitativa, em que realizei o cruzamento de fontes bibliográficas, documentais e também a abordagem biográfica, tendo como metodologia a história oral a qual se caracteriza por um compromisso com a história como processo de lembrar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito, sendo possível analisar a história da formação dos professores que atuam na EJA e estudaram em diferentes instituições do município de Uberlândia, sendo elas: a Universidade

Federal de Uberlândia (UFU), o Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) no período de 1990 à 2006 nos interessou as histórias sobre a formação docente, buscando compreender como a EJA foi tratada em cada instituição, vale ressaltar que as instituições se caracterizam por serem uma pública e duas privadas.

Diante das vivências no campo da EJA ora como aluna, ora como pesquisadora, para realizar este estudo, as análises foram construídas no diálogo entre os dados coletados e os referenciais provenientes do campo da Educação de Jovens e Adultos, da formação de professores, da cultura e práticas escolares, destacando-se os seguintes estudos: Le Goff (1994), Bosi (1987), Benjamin(1986), Haddad (1999), Pollack (1989), Nóvoa (1995), Pimenta (2002/ 2205), Freire (1979/1987/1996), Contreras (2002), Tardif e Lessard (1991), Giroux (1997), Arroyo (2005), entre outros.

Descubro neste estudo, que história, não é morta, sem vida, desinteressante, ou mofada com o tempo, é sim, uma busca incessante de reler o passado com questões do presente.

O passado, apresentado como algo vivo e sob diferentes formas: de ruptura, de continuidade, de indecisões, de medos, de sonhos, vai *instaurando um desequilíbrio no presente*. A lógica do tempo vivido não se conforma numa cronologia e tampouco é a mesma do tempo marcado pelos que detêm o poder de marcá-los (SIMAN, 1988, p. 10).

E ainda apresentou simultaneamente a importância das fontes orais para construir a história da formação docente nos cursos de pedagogia do município de Uberlândia, mas certamente também se refere à vida:

A apreensão do passado e de suas relações com o presente e o cotidiano, cujas dificuldades são sempre apontadas pelos professores de história, podem ter, nas memórias contadas pelos narradores, uma fonte de inestimável valor pedagógico (SIMAN, 1988, p. 5).

Com o auxílio da História oral acreditamos que foi possível conhecer mais sobre a EJA e suas mazelas, seja no campo da formação como também no campo das práticas.

Apesar de haver um avanço nas pesquisas sobre formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, sabemos que a questão da formação do professor para atuar na EJA, não tem recebido a devida importância em tais cursos.

De acordo com Moura (2006), os currículos das licenciaturas, em geral, nem mesmo sinalizam a inclusão de disciplinas que discutam a Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta que os futuros professores reflitam e se apropriem de

fundamentos teóricos e práticos envolvidos na EJA, o que poderia contribuir para a qualidade da formação docente.

A relevância de uma pesquisa voltada para a formação de professores e suas práticas na EJA, se dá porque pesquisas científicas revelaram nas últimas décadas do século passado inúmeros problemas, que se manifestam no cotidiano dos cursos de formação de professores. Dentre os problemas detectados, o mais sério é a corresponsabilidade das políticas públicas, produtoras de uma profunda crise na Educação. Nesse sentido,

[...] a formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “FORMAR” e “FORMAR-SE”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (NÓVOA, 1995, p.20).

Os professores passam a ser os principais sujeitos de sua formação, a partir do momento em que forem capazes de analisar sua prática pedagógica. No Brasil, o processo de formação de professores, agrava-se progressivamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, licenciaturas plenas estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Na prática das escolas, prevalece uma ambiguidade: resistência às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, especialmente das relações paternalistas e, por outro lado, lutas pelo reconhecimento do profissionalismo docente (SANTOS, 2001).

Nos interessou saber e compreender como se deu a formação do professor nos cursos de pedagogia em algumas das principais instituições de Ensino Superior do município de Uberlândia durante o período de 1990 à 2006, principalmente no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Como eram preparados os professores para atuarem com os Jovens e Adultos? E como esses professores construíram seus saberes para além da academia?

Baseada na trajetória acadêmica e profissional percorrida acredito que um dos maiores desafios que o estudante de pedagogia enfrenta após sair da universidade, é em relação a como aplicar toda teoria e estudos que realizou durante os anos acadêmicos, no contexto da sala de aula. Como alfabetizar os jovens e adultos que já passaram, em muitos casos, pela escola que na maioria das vezes infantilizou o seu conhecimento, e que tinham receio da escola e do professor, com relação à metodologia, avaliação, e tantas outras questões importantes para a EJA.

A problemática da alfabetização de jovens e adultos no Brasil é discutida no meio acadêmico, mas pouco é feito efetivamente nas escolas brasileiras, visto que os estudos sobre esta temática ganham forças a partir do final do século XX, o que vem se constituindo como um importante campo de estudo, principalmente nos aspectos relacionados ao contexto histórico, enfatizando os métodos, os processos de ensino da leitura e da escrita, os materiais de alfabetização evidenciado pelos livros didáticos escolares, assim como as trajetórias de vida dos professores alfabetizadores, entre outros.

Busquei já na graduação responder às minhas indagações, que curso de pedagogia tínhamos, e que curso precisaríamos, investigando as fichas de disciplina do curso de pedagogia, e assim fui me envolvendo nessa área e me interessei também pelas histórias sobre a formação acadêmica das professoras que atuaram na EJA e de como essa área foi pensada pelos coordenadores do curso de pedagogia.

Na verdade descubro que currículo é um campo de disputas não só teóricas, mas de grupo, e assim a EJA foi e vai ficando, de lado sem a expressividade e legitimidade que essa área merece.

É importante ressaltarmos houve uma transformação nos estudos sobre formação do professor, que segundo Pérez Gómez (1995), se deu a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três polos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a ideia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da ideia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas se centravam muito mais nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se:

[...] pela procura das características intrínsecas do bom professor, [...] pela busca do melhor método de ensino e [...] pelo estudo da sala de aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica (LIMA, 1997, p.2).

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar e compreender como se deu a história de formação inicial de professores que atuaram na EJA, no período de 1990 a 2006, no município de Uberlândia. Já os objetivos específicos, consistem em

identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante esse período; analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA; desvelar nas narrativas das alfabetizadoras e coordenadoras, mapeando suas lembranças no processo formação inicial para atuarem na EJA, principalmente em relação metodologia utilizada no período de 1990 a 2006.

Para que fosse possível definir qual o tipo de metodologia que seria utilizada nessa pesquisa, foi necessário definir o que me auxiliaria a responder as questões colocadas inicialmente. Dessa forma, optei por utilizar a pesquisa bibliográfica, documental e a abordagem biográfica, tendo como referencial a história oral, uma vez que ela possibilita analisar a formação, pela memória do próprio sujeito que esteve envolvido no processo. Nesse contexto recorreremos a teses, sobre o conceito de História, de Benjamin para compreender a força transformadora que a convivência e a troca de experiências entre professores e alunos provocam na vida das pessoas. Em nossas reflexões contamos ainda com a contribuição de Lages (2007), Siman (1988) e Lowenthal (1998).

A fim de dialogar com o problema de pesquisa e com os demais objetivos expostos, organizamos essa dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, Itinerário Metodológico, descrevemos as nossas escolhas metodológicas, nomeando-o de História e Memória: Possibilidades de Pesquisa.

O segundo capítulo, realizei um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia, que teve como temática central, O Cenário da Educação de Jovens e Adultos no Período de 1990 a 2006.

No terceiro capítulo, analisamos as possibilidades e descontinuidade das políticas públicas no campo da formação de professores da EJA.

No capítulo quatro apresentamos a reflexão sobre o lugar da formação inicial de professores de EJA: modos de aprender. Neste capítulo analisamos a prática como estratégia de formação, discutindo os conceitos de racionalidade técnica e de professor reflexivo Donald Schon, (1998), a partir da contribuição de diversos autores, entre eles Antonio Nóvoa (1995), José Contreras (2002) e Pimenta e Ghedin (2008).

Em nossas Considerações Finais eu retomo o problema que orientou nossa pesquisa destacando o valor das narrativas das professoras e coordenadoras do curso de pedagogia.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA

(...)a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 197-198).

A pesquisa se limitou a investigar o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adulto em três cursos de Pedagogia de diferentes instituições no município de Uberlândia, no período de 1990 à 2006. Optamos pela pesquisa qualitativa, Minayo (2003) apresenta algumas características da metodologia escolhida, que tem como eixo “a pretensão de trabalhar com o significado atribuído pelos sujeitos aos fatos, relações, práticas e fenômenos sociais: interpretar tanto as interpretações e práticas quanto as interpretações das práticas” (MINAYO, 2003, p. 197). Essa definição corrobora com problema dessa pesquisa: Que é os modos em que formamos os professores de EJA no curso de pedagogia? Que práticas foram empreendidas e experienciadas pelas professoras alfabetizadoras, e que significados elas construíram a partir delas.

Em estudo bibliográfico realizado para esta pesquisa, identifiquei seis dissertações sobre o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA). Dentre elas, as que tomam o PMEa como política são duas: a de Maria Clarisse Vieira (2000), aborda as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando as experiências ocorridas no município de Uberlândia – MG, durante os anos 1980 e 1990; e a de Fernandes (2002), propõe um resgate histórico das principais ações quanto à Educação de Jovens e Adultos no município, no período de 1982 a 2000, ressaltando os principais desafios para implantação e manutenção do PMEa.

As outras quatro dissertações, são as de: Oliveira (1995), tem como objetivo discutir as implicações do construtivismo piagetiano e da psicogênese da língua escrita na prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), nos anos de 1991 e 1992; Bernardes (2002),

busca conhecer a natureza e o processo de construção de saberes profissionais por alfabetizadoras de jovens e adultos, no contexto do PMEa; Prata (2011), apresenta os resultados de pesquisa realizada em salas de aula do PMEa, com objetivo de refletir sobre os saberes e práticas de professores da EJA a partir de três dimensões fundamentais: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítico-cultural; por último, a realizada por Silva (2014) analisa as histórias de vida e de escolarização de alunos trabalhadores, matriculados no PMEa, verificando em suas falas palavras geradoras, com vistas a contribuir com a configuração de uma educação de jovens e adultos que não os silencie, ou seja, que conduza a uma práxis educativa, dialógica e problematizadora.

A escolha desse objeto se vincula, também, à compreensão de que o sistema de ensino público, constituído ao longo dos anos, não conseguiu atender à demanda de educação escolar de crianças e adolescentes no Brasil, e que ainda hoje o país tem uma enorme dívida social, com a EJA, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

Nesse sentido, vale registrar que no período de 1986 a 1997 a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e de idade superior a essa passou de 20,0% para 14,7%. Os valores para os anos de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 e 1995 foram, respectivamente, 20,0%; 17,0%; 19,7%; 19,0%; 19,0%; 18,3%; 16,3% e 15,5%. Historicamente, essa dívida vem sendo enfrentada, ora com campanhas de alfabetização de jovens e adultos, ora com medidas da sociedade civil. Em outros termos, foram diversas as tentativas de contribuir com a erradicação do analfabetismo no Brasil, entretanto os dados ainda são preocupantes. (IBGE, Censo Demográfico 1991 e Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1986-1990, 1992-1993, 1995, dados não publicados).

A metodologia utilizada nesta pesquisa e o cruzamento realizado de diferentes fontes, o que representa um importante instrumento de pesquisa no campo da historiografia. Thompson (2008) enfatiza, por exemplo, que a perspectiva da história oral é a de lançar a vida para dentro da própria história.

A escolha dos sujeitos entrevistados, ocorreu após realizar um levantamento na atual escola em que trabalho, Escola Municipal de Educação Infantil Professor Thales de Assis Martins, pois até o ano de 2002, era oferecida nesta instituição a EJA, dessa forma, selecionei três professoras que atuaram nessa modalidade no período proposto,

destas duas ainda trabalham na instituição e uma já se aposentou, as entrevistadas ficaram bastantes satisfeitas em participar da pesquisa.

Dora Lúcia de Sousa Faria, tem 58 anos, viúva, possui filhos e netos é professora há anos, mora em Araguari, possui um cargo efetivo na Prefeitura de Uberlândia, o qual atua na Educação Infantil e outro cargo efetivo na Prefeitura de Araguari em que atua no Ensino Fundamental, além disso, trabalha no turno da noite como professora de EJA também na cidade de Araguari. Formou-se em 2000 pela UNIPAC.

Maria das Graças Saraiva de Rezende tem 63 anos, casada, possui _____ filhos e ____ netos, foi professora por__ anos e vice-diretora por ____, atuou na Educação Infantil e EJA, mora em Uberlândia e formou-se em Pedagogia no ano de 2003 pela UNITRI.

Dulcimar Inácio da Silva tem 44 anos, divorciada, uma filha, é professora há anos, mora em Uberlândia, possui dois cargos efetivos na Prefeitura de Uberlândia e atua na Educação Infantil. Formou-se em 2006 pela UFU.

Uma vez escolhidos as professoras e obtido o seu consentimento, procedemos à realização das entrevistas, de caráter narrativo, que foram gravadas e transcritas. Siman (1988) aponta elementos fundamentais para que possamos pensar a pertinência da narrativa. Para esta autora, a narração oral oferece (...) a vantagem de apresentar-se numa linguagem coloquial, direta, carregada de imagens visuais, o que não só facilita a apreensão da matéria narrada, como também desperta emoções, prazer, sofrimento, solidariedade e inúmeros outros sentimentos e atitudes (SIMAN, 1988, p. 167).

Tendo em vista os locais onde as professoras concluíram sua formação inicial, consideramos importante, entrevistar as coordenadoras desses cursos durante o período proposto, dessa forma, entrevistamos Silma do Carmo Nunes, Rosana Gonçalves Torquette e Maria Irene Miranda.

Silma do Carmo Nunes, licenciada em História, no ano de 1976, possui Mestrado em Educação pela UFU e doutorado em Educação pela UNICAMP, foi coordenadora do curso de Pedagogia da UNIPAC de 2004, ano em que foi fundado, até o ano de 2009. Atualmente é diretora do referido curso e também assessora da atual Secretária de Educação do município de Uberlândia Gercina Santana Novaes.

Rosana Gonçalves Torquette, formou-se em Pedagogia em 1989, foi coordenadora do curso de Pedagogia no período de 2002 à 2008, foi diretora Municipal de 1990 `1997, foi assessora pedagógica da educação Infantil do município de

Uberlândia no período de 2005 À 2008. Atualmente é professora e supervisora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Maria Irene Miranda, formou-se em Pedagogia na UFU, no ano de 1990, foi coordenadora durante o período de 2006 à 2010, possui mestrado em Educação pela UFU e doutorado pela Pontífica Universidade Católica (PUC) de São Paulo, trabalho na Prefeitura Municipal de Uberlândia em um projeto de Psicopedagogia, atualmente é professora efetiva da UFU e coordenadora do curso de Pedagogia a Distância desde 2013.

O campo da história, memória e representações, das alfabetizadoras que atuaram no PME A, e das ex-coordenadoras de curso de pedagogia foram tratadas com várias fontes dentre elas a história oral, a iconográfica articulada com a pesquisa bibliográfica e documental. Na análise das narrativas das alfabetizadoras e coordenadoras do curso de Pedagogia, buscamos revelar sua história, memória e suas representações e modos de como construíram seus conhecimentos, na academia, e na prática escolar, nos interessou também compreender suas representações sobre os modos de aprender e ensinar.

Constatamos nas entrevistas que realizamos sentimentos, sentidos e imagens das situações vividas pelos professores. Pensamos que elas cumprem o papel de contribuir para a valorização da narrativa e do narrador, que segundo Benjamin (1994), encontra-se em via de desaparecimento. Optamos por uma transcrição mais próxima possível da língua padrão, portanto foram feitas pequenas modificações para facilitar o entendimento do texto. Buscamos, dessa forma, manter o maior respeito possível pelas histórias e memória daquelas que gentilmente prestaram-nos suas narrativas.

Nas palavras de Bourdieu

é, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (2003, p. 710).

Nesse contexto, Teixeira e Pádua, acreditam que:

(...) Essa metodologia qualitativa de investigação, propõe-se a escutar os sujeitos que generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem (2006, p.12).

Siman (1988) ressalta a importância de nos atentarmos à subjetividade dos entrevistados, uma vez que devemos estar sempre atentos a alguns aspectos durante as

entrevistas, tais como, o silêncio, o esquecimento, a tonalidade de voz, pois os mesmos nos deixam escapar revelações importantes da maneira como o indivíduo se relaciona com o universo.

Nossa meta nesta pesquisa foi escutar, analisar e tentar compreender cada depoimento e com eles dialogar, mediados pelas contribuições de pesquisadores que elucidam o que foi narrado. Dessa forma, nos deparamos com novas perguntas, não previstas na elaboração de nosso projeto de pesquisa. Novos problemas se impunham ao entendimento de determinadas realidades e isso nos conduziu a novas leituras, como num círculo que não se fecha.

Acreditamos que as representações têm um papel importante no sentido de revelar as marcas de uma realidade vivida por determinado grupo social, como podemos constatar nessa afirmação:

Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela (PINTASSILGO, 2005, p. 01).

É uma história que propiciou diferentes diálogos, bem como possibilitou compreender a constituição de classes sociais e a tradição de gerações, contada a partir de uma multiplicidade de pontos de vistas e vivências dos professores da EJA e de coordenadores de curso de pedagogia.

A história oral procurou recuperar aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva (HALBWACHS, 1966), pois, à medida que cada indivíduo contou suas histórias, esta se mostrou envolta em um contexto sócio histórico que foi considerado para compreender os contextos vividos e experimentados. Portanto, apesar da escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos levou em consideração, as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, p 94).

No âmbito desta pesquisa, procurei construir parte da história via narrativas de alfabetizadoras e coordenadoras de cursos de pedagogia que cuida da formação de professores, trazidas pela memória das mesmas, revelando o lugar da EJA nos cursos de formação inicial do município de Uberlândia.

Lowenthal afirma que “longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas” (LOWENTHAL, 1998, p. 103).

Por concordar com as reflexões trazidas por Lowenthal (1998) e Perrot (1998) procuramos, em nossa pesquisa, dar valor às memórias de professores que atuaram na EJA e coordenadoras dos cursos de Pedagogia que cuidou da formação de professores nos interessou suas visões a respeito das vivências e das experiências, buscamos ainda analisar as narrativas compondo e contrapondo com a documentação encontrada sobre o curso de pedagogia.

Se considerarmos que pesquisar é uma procura para saber algo, a partir de uma inquietude, de uma problematização, ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra no pensamento de Le Goff esta noção básica, que ele atribui à história, quando afirma que “[...] leva-nos à ideia que historiador ‘aquele que vê’ é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é ‘procurar saber’, ‘informar-se’” (LE GOFF, op. cit., p.158). Mas, além dessa concepção, acrescenta que a história pode ter o sentido de narração, que se baseia numa historicidade social ou não.

Para Le Goff (1984), o passado e o presente, interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da história. Sabe-se que essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de rever o passado há uma reinterpretação, que o atualiza num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. [...] esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente (LE GOFF, 1984, p.163).

Esta posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff (1984) é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo às narrações orais de sujeitos historicamente engajados. Para nós, essas narrações se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos estão ressignificando o seu passado e, nesse exercício, ressignificam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas das alfabetizadoras

pertencentes há um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “[...], mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Os fundadores da *École des Annales*, pioneiros de uma *história nova*, insistiram na necessidade de se ampliar a noção de documento, que até então era representado por textos ou escritos de uma obra, ou seja, como algo concreto e possível de comprovação. Afirmaram também que a história faz-se com documentos escritos, mas que também pode fazer-se e deve fazer-se sem documentos escritos quando os mesmos não existem.

A necessidade de se pensar os processos históricos de maneira mais ampla, a partir de múltiplos olhares e de maneira mais total, buscando compreender as diversas formas como uma sociedade pode falar de si mesma através dos silêncios, das relações de poder, dos índices econômicos, da cultura, dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos, dos discursos, da arquitetura e vários outros, tornaram-se objeto de análise dos historiadores.

O alargamento daquilo que se entendia como documento ocorreu de maneira qualitativa e quantitativa, segundo nos aponta Le Goff. A memória coletiva e a história passaram a não cristalizar o seu interesse apenas nos grandes homens, nos grandes acontecimentos, na história política, diplomática e militar. Todos os homens tornaram-se interesse da história, os documentos foram ampliados, a capacidade de trabalho e o espírito do historiador foram inovados.

Neste sentido, tudo que foi narrado oralmente nesta pesquisa é história, pois “[...] o narrador é empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história” (PORTELLI, 1998, p. 38). Por isso, consideramos uma forma diferente de fazer história, o que significa que a História Oral muda a forma de escrever a história. Podendo oferecer meios para a transformação do sentido social da história, porque alarga seu campo de ação, fazendo história não só dos líderes da sociedade, mas daqueles que são desconhecidos, que não têm voz, que são postos à margem, enfim, dos excluídos. (THOMPSON, 1998).

Cabe ao historiador problematizar o documento e a sua produção a partir de um olhar lúcido, que entenda que a presença ou ausência do documento depende de causas humanas, e que essas não devem escapar à análise da História. Além de buscar através de uma crítica interna a intencionalidade consciente e/ou inconsciente do documento, as condições de sua produção histórica e as relações de poder ali estabelecidas.

A própria intervenção do historiador ao escolher dentro de um conjunto de dados do passado um documento ao invés de outro, atribuindo-lhe um valor de testemunho,

valor esse que depende da sua própria posição na sociedade de sua época e da sua organização mental, demonstra que não é apenas o documento que não é neutro, mas que também não há neutralidade no historiador diante da produção do conhecimento histórico, mesmo que isso ocorra de maneira inconsciente por parte do mesmo.

A problematização do documento não deve acontecer apenas com o auxílio de uma única crítica histórica, pois uma única forma de análise não pode explicar o significado total de um documento. O mesmo pode ser estudado numa perspectiva social, econômica, cultural, política, religiosa, jurídica e, sobretudo enquanto instrumento de poder. Não devemos isolá-lo de outros documentos com os quais o diálogo é possível.

Nesta dissertação busquei os cruzamentos possíveis entre os achados e assim alargar o corpo documental para além dos textos tradicionais, através de uma erudição capaz de transferi-lo da esfera da memória para a esfera da ciência histórica.

Há, portanto, neste estudo uma articulação entre o particular e o geral, entre aquilo que se constitui como específico de uma narrativa e o momento histórico em que ela acontece. As narrativas foram produzidas por sujeitos em um contexto sócio histórico, que fazem uso da memória e da palavra, e isso implica o trabalho com o que é dito e com o não dito, com o que é silenciado. Fiquei atenta para esta dimensão da oralidade, pois, mesmo que o silêncio não fale, “O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...] ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (ORLANDI, 1993, p. 33-34).

A postura do pesquisador qualitativo deve ser flexível e criativa para explorar todos os possíveis caminhos e não reificar a ideia positivista de que os dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e o rigor científico. A relação entre sujeito e pesquisador, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas.

Nesta trajetória de pesquisa, descubro que a História Oral pode ser utilizada como técnica e assim sendo ela é subsidiária de outra fonte. Comportando-se, no entanto, como recurso importante para completar lacunas constantes de outra documentação.

Na acepção de método, a história oral tem o seu lugar como fonte principal da investigação e envolve um conjunto de entrevistas, transcrições, análises, que funciona como amostragem significativa, expressiva, pela qual, elementos essenciais do universo em análise devem estar presentes.

Como método, a história oral configura-se, então, como o fundamento da pesquisa com procedimentos claros. Para Thompson, as fontes orais, pelo valor que possuem não devem ser tratadas apenas como um documento a mais: “Se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (1998, p. 137-138).

Neste estudo a história oral foi concebida como método, isto é, como fundamento da investigação, tendo, por isso, os depoimentos originados das entrevistas como ponto central. A principal característica da história oral consiste no vínculo entre pesquisador e pesquisado. O método de história oral funciona como uma possibilidade de acesso do indivíduo à realidade que lhe transforma e é por ele transformada. Por meio da história oral que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele fez ou faz parte, portanto, é necessária uma escuta comprometida, engajada e participativa.

Sendo assim, para Meihy (1996), a história oral, possui três modalidades, entre elas a) história oral de vida, b) história oral temática, c) tradição oral. Estas três formas possuem como eixo fundamental as narrativas orais, sejam de uma pessoa, sejam de grupos que se dispõem como colaboradores.

A História Oral de vida é a modalidade mais subjetiva. É como o retrato que o narrador faz de si mesmo. O que é “[...] extremamente importante é que isto permitiu trabalhar-se com trajetória. [...] no sentido de que a História Oral ajude o pesquisador a constituir uma biografia diferente das que vinham sendo feitas até hoje” (CAMARGO, 1993, p. 82).

Para Camargo, esta modalidade de investigação com o valor da exposição pessoal permite analisar aspectos sócio-histórico-culturais pouco considerados por outras fontes. Por isso, o pesquisador/entrevistador, numa situação de entrevista, deve esforçar-se por propiciar condições em que fale o menos possível, possibilitando que o narrador/entrevistado fale o máximo que puder. A tradição oral remete a questões do passado, que se manifestam pela transmissão.

A História Oral temática, escolhida para essa pesquisa, parte de um assunto específico, preestabelecido. A objetividade é mais direta, aproximando-se mais da apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Procura buscar a verdade pela narrativa de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha alguma versão. Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador só

interessam quando se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à informação temática, como afirma Meihy: [...] a “verdade” de quem presenciou um acontecimento ou que, pelo menos, dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória [...] detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (1996, p. 51).

Retomando ideias de Queiroz (1988), nossa intenção é registrar experiências de alguns profissionais de uma mesma coletividade, isto é, alfabetizadoras que atuaram na Educação de Jovens e Adultos nos períodos propostos e coordenadores de cursos de Pedagogia em algumas das principais universidades de Uberlândia. Situados, assim, como condição mesma da pesquisa, os depoimentos colhidos não são considerados dados complementares de outras fontes de informações, mas possuem valores próprios.

Dessa forma, não são documentos acrescentados a outros, são legítimos portadores de informações fidedignas. É neste posicionamento que a relevância desta investigação se assenta, consistindo em dar voz aos alfabetizadores para expressarem suas experiências, suas próprias histórias, pois, “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras” (THOMPSON, op. cit., p. 337).

O que interessa para nós foi desvelar, por meio das entrevistas, o que as alfabetizadoras que atuaram na EJA, pensam sobre a relação entre a formação acadêmica e a prática em sala de aula, e, principalmente como os coordenadores do curso de pedagogia conceberam o campo da Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos em que foram coordenadoras.

Foi importante para este estudo, ouvir e “devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1998, p. 22).

A afirmação de Thompson é esclarecedora, uma vez que, para ele a história oral: Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos (THOMPSON, 1998, p. 22). Com isso, utilizando a história oral, esta investigação escutou professoras que atuaram na EJA, que se formaram no município de Uberlândia, no período de 1990 a 2006, permitindo que narrassem suas histórias de formação e suas práticas como também escolhemos ouvir 3 coordenadores dos cursos de Pedagogia de algumas das principais universidades da cidade de Uberlândia.

Assim podemos afirmar que,

[...] cada depoimento para a história oral individual tem peso autônomo. O conjunto das histórias, além de propor discussão sobre as motivações individuais, serve para que, se equiparadas, elas forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto das individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns. [...] Além de mexer no conceito de “personagem histórico”, a história oral também trabalha com a questão do cotidiano, evidenciando que a história dos “cidadãos comuns” é trilhada em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente (BOM MEIHY, 1996, p.14).

Segundo Benjamin (1986), ao narrar suas histórias, as professoras retiram da experiência o que contam e, assim, recorrem ao acervo de toda uma vida, que não inclui apenas as próprias experiências, mas, também as dos outros:

Neste contexto, a História Oral possibilita narrar o passado a partir do olhar do presente, incorporando experiências do narrador, do seu próprio agir cotidiano. Esta perspectiva gera uma ruptura com a concepção de que os acontecimentos narrados têm um único significado, desobrigando a própria história o operar cotidiano. Nosso entendimento é que a narrativa oral possibilita criar outros entendimentos sobre o passado, propicia novos olhares acerca do presente e por extensão novas práticas.

A história vivida não tem mais a exigência de ser pensada em termos de totalidade única. As fontes documentais escritas, orais, iconográficas, arqueológicas não são mais consideradas como reflexos verdadeiros ou falsos do passado. Antes, representam formas de como certos grupos, segmentos, classes se permitiram pensar, sentir, sonhar, desejar determinados acontecimentos, algumas experiências, certos períodos. Desse modo, todo documento, em face das suas múltiplas especificidades como registro, também é e foi uma forma de produção daquele presente que será passado. Nele há marcas individuais e sociais, numa imbricação impossível de se desfazer.

Acreditamos, por um lado, que “[...] o dito e o feito são radicalmente históricos, são práticas em que um constitui o outro, simultaneamente o dizer e o fazer, o fazer e o dizer” (FISCHER, 2004, p. 22). Por outro, compreendemos que é possível estabelecer uma articulação entre o que é próprio de um indivíduo e o que é comum ao seu grupo de pertencimento, isto é, entre o que se constitui como específico e o que se configura como geral.

CAPITULO II

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1990 a 2006

Para melhor compreendermos como ocorreu o processo de formação dos professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia tivemos que recorrer a estudos sobre as propostas do curso de pedagogia e o descaso do mesmo com essa área. Nossa intenção foi analisar historicamente como os coordenadores do curso de pedagogia e professores que atuaram nesse período trataram essa área.

Como pedagoga e ciente das deficiências da minha formação acadêmica, decidi neste capítulo mapear o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, principalmente após a década de 40, mas para que isso fosse possível, foi necessário nos remetermos a Educação do Império e início da República.

A partir da análise histórica em relação às políticas públicas implantadas no nosso país, compreendemos o quanto as mesmas foram elitistas e seletivas no decorrer dos tempos. A desigualdade na distribuição de bens e riquezas contribuíram para que os projetos em relação a EJA fossem sempre colocados em terceiro plano.

Considerando que as políticas públicas definiram os rumos não só da educação em nosso país, mas sobretudo da EJA, como afirma Moura,

[...] toda a história das ideias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez, acompanha a história das relações de poder, dos grupos que não estão no poder (MOURA, 1999, p.10).

Na análise bibliográfica foi possível constatar que o projeto de Educação da nação esteve sempre atrelado aos interesses políticos e elitistas da sociedade, e que a cada mudança de governo houve também mudanças nos programas educacionais que sempre privilegiavam os mesmos.

2. 1- A EJA NO BRASIL: O QUE CONTA A HISTÓRIA...

Com a vinda da família real para o Brasil, o sistema educacional exigiu uma organização para atender às demandas educacionais da aristocracia portuguesa, dentre as quais a preparação de um quadro para as novas ocupações técnico-burocráticas. A partir de então a escola passou a ter a função de educar para a vida e para o trabalho.

Data-se de 1854, a criação da primeira escola noturna, que tinha por objetivo, instruir os escravos a fim de compreenderem seus direitos e deveres. Em 1876, já eram 117 escolas noturnas, entretanto, as mesmas não tiveram êxito devido ao elevado índice de evasão escolar.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa em 1882, postula que os “analfabetos são considerados, assim como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito contra a pessoa analfabeta.

No Brasil, a partir da Constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei, infelizmente, ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas classes inferiores (homens e mulheres pobres e livres, negros e negras escravos, livres e libertos) no processo de educação formal.

A partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, inclusive e principalmente os jovens e adultos. É importante ressaltar que a Educação de pessoas jovens e adultas era carregada de um princípio missionário e caridoso: “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANPOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261). A alfabetização de Adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade.

No limiar do século XIX, a experiência da escolarização, generalizou-se na sociedade brasileira, entretanto, mulheres, negros e índios continuaram excluídos da cidadania, devido aos interesses políticos da época.

Desde as primeiras experiências educacionais, a escola, ensina e transmite seus valores e conhecimentos de acordo com o tipo de sujeito que uma dada sociedade em

determinada época, deseja que se forme. O valor que atribuímos à educação, começou a ser construído por meio de ideias, ações e práticas do século XIX. De acordo com a I Constituição, a escola primária deveria ser pública e gratuita a todos os cidadãos. No entanto, sabemos que uma minoria da população era considerada cidadã: mulheres, negros e índios eram excluídos devido aos interesses, ou melhor dizendo, falta de interesse dos políticos da época. A cidadania era restrita e afirmava a identidade da elite brasileira.

O Brasil do século XIX era um país essencialmente rural. Em 1890, o país possuía uma média de 81% da população masculina e 90% da população feminina analfabetos. (FERRARO, 2002)

O regime monárquico entrou em declínio nas últimas décadas do século XIX, e em 1899, grupos de dirigentes do império com o apoio de cafeicultores fizeram a república e principiaram a reorganização política e institucional do país.

A constituição adotou a defesa da liberdade política, consolidada pela universalização do voto, dos direitos de reunião e associações, defendia em linhas gerais que o Brasil tinha o dever de construir por meio da adoção de um ensino público e do fortalecimento da sociedade civil, um novo tipo de brasileiro, cidadão verdadeiro apto a exercer o seu papel na sociedade livre que se desejava arquitetar.

Entretanto, o discurso liberal, inspirado na Constituição dos Estados Unidos não conseguiu impor-se na prática, pois não faltaram formas de controle e restrição das liberdades individuais.

As taxas de analfabetismo no início do século XX atingiam de 70% a 90% da população. De acordo com dados do Anuário Estatísticos do Brasil- colocar em nota de Rodapé: “esse documento encontra-se na Biblioteca do IBGE”, em 1910, “o direito de ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos”. Mesmo depois de 1889, o país continuava a ter uma sociedade excludente. Mas de qualquer forma, foi no período republicano que as elites letradas, compreenderam que era por intermédio das difusões das escolas, sobretudo das escolas primárias, que se poderia construir um determinado tipo de cidadão, que acima de tudo, atendesse aos interesses da sociedade.

Com os índices alarmantes de analfabetos no país, grupos sociais que lutavam por uma sociedade mais justa e igualitária e viam na educação a solução para essas questões, se mobilizaram e organizaram campanhas de alfabetização pelo país, denominadas “Ligas”.

Até a I Guerra Mundial, as discussões sobre educação popular travou-se no Parlamento, e seus debatedores eram políticos interessados no problema.

A mobilização iniciada com a I Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação de jovens e adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação de jovens e adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 2003, p.168).

Em 1920, surgiu o movimento da Escola Nova, entretanto, só na década de 30, ganhou forças. Tal movimento ficou conhecido como escolanovismo, e sugeria várias mudanças pedagógicas. Tinha como principal objetivo, que o aluno tivesse voz ativa e desenvolvesse capacidade de ação, não se limitando a apenas receber o conhecimento como algo pronto e acabado. O movimento da Escola Nova deu origem, posteriormente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, que foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores. O Manifesto defendia educação como dever do Estado, pública, gratuita e leiga, livre do dualismo educacional.

A partir da Revolução de 30, no governo Vargas (1930-1945), as mudanças políticas e econômicas permitiram o início de uma consolidação de um sistema político e de educação elementar, ocorrendo experiências significativas na área. Durante esse período foi priorizada a educação gratuita e obrigatória para todas as crianças como política de Estado.

A educação primária para adultos começou a delimitar seu espaço na história do Brasil, a partir da década de 30, quando finalmente, começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e ao crescimento da população urbana.

Arroyo (2005) pontua uma característica marcante do movimento vivido na EJA, que foi a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade.

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição,

voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (2005, p.19).

Neste contexto Arroyo indica que devemos cuidar da formação docente, pois as políticas públicas cuidaram como essa área como se fosse uma área dedicada ao voluntarismo e filantropia.

De acordo com este estudo, podemos afirmar que a História da EJA no Brasil passou por descompasso em toda sua história, inicialmente recebeu uma educação de doutrinação religiosa, seguida, no império pelas primeiras reformas educacionais e nelas já preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos.

Em meados dos anos 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), neste momento houve um deslocamento de uma política educacional de âmbito local e estadual para a esfera federal, criando um processo de centralização do sistema educacional brasileiro, onde se estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Segundo Cunha (1999), iniciou-se um lento e crescente processo de valorização da educação de adultos. Existia aí uma diferenciação em relação à educação de adultos onde a alfabetização de adultos foi vista como meio de progresso do país e a valorização da alfabetização de adultos era um mecanismo de ampliação da base de votos.

Os estudos mostram que, em relação à prática dos professores que atuaram na Educação de Adultos, até a década de 1950, o método utilizado nessa modalidade de ensino era o silábico, pois as lições partiam de palavras chaves selecionadas e organizadas de acordo com as suas características fonéticas. Nesse período os professores não tinham formação específica para atuar nessa área.

Durante o período do Estado Novo, havia uma mobilização por parte dos educadores progressistas para a modernização, entretanto, não houve ensino primário para todos e nem mesmo educação de jovens e adultos, pois a política privilegiava as elites dirigentes do país.

Apenas na década de 40, é que a Educação de Adultos teve seus primeiros avanços, aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas, como por exemplo: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário- FNEP, a criação do INEP, incentivando estudos na área, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao Ensino Supletivo, o lançamento da Campanha de Educação de Jovens e

Adultos- CEAA e a realização de dois eventos importantes na área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

Segundo Cunha (1999), na década de 1940, a ideia que se tinha era de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente; não podia votar nem ser votado. O fim do Estado Novo trouxe para o país um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores.

A educação de adultos, só se tornou oficial com o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. A partir de então várias campanhas foram lançadas com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à alfabetização na idade correta, dentre as quais podemos citar: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947); o Movimento de Educação de Base (MEB); Sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal(1961), Centros Populares de Cultura (CPC-1963); Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha de Pé no Chão Também se aprende a ler-(CPCTAL).

A maioria dessas campanhas, exceto a primeira que estava voltada para atender às necessidades de qualificação da mão de obra para o setor industrial, tinham como objetivo, atender às populações menos desenvolvidas, conscientizar e integrar esses grupos pela alfabetização.

Com fim do Governo Vargas em 1945 o voto voltou a ter importância no país. Como o voto era um direito apenas dos homens alfabetizados, o governo considerou importante alfabetizar adultos com o intuito de obter mais votos. Mais uma vez a EJA atendeu aos interesses políticos, criou-se então, a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos- CEAA.

Entretanto, tal “esforço” para alfabetizar jovens e adultos, não visava formar um cidadão crítico e participativo como nos discursos, mas sim formar um cidadão com direito a voto, e garantir uma mão-de-obra para sustentar o crescimento industrial do país, visto que, já estávamos atrasados em relação aos demais países.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, passou a ser considerada importante para o país. Então, em 1947, Lourenço Filho liderou e organizou o Iº Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no qual foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Também foi criado o serviço de Educação

de Adultos nos estados e no Ministério, sendo essa a primeira vez que o governo se preocupou em ter um órgão público para essa modalidade de ensino.

Dessa forma, a campanha se ampliou para diversas regiões do país. Em pouco tempo, existiam várias escolas para adultos envolvendo vários órgãos federais, estaduais e municipais e até voluntários. Os recursos destinados a Campanha eram distribuídos pelo governo em parcelas fixas destinadas à educação primária de jovens e adultos. Nesse contexto, surgiu o ensino supletivo, que veio para suprir a educação que não foi dada na idade certa.

Após a II Guerra Mundial, a UNESCO, anunciou ao mundo a importância da educação principalmente de Jovens e Adultos, denunciando as desigualdades sociais existentes no planeta. O adulto analfabeto passou a ser visto como um sujeito capaz de aprender por meio de metodologias próprias para ele.

Entretanto, os objetivos da Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos não foram alcançados, pois o primeiro objetivo visava alfabetizar o sujeito em três meses e, na segunda etapa seriam dois períodos de sete meses, se ministraria o restante do curso primário. Num terceiro momento, houve uma “ação em profundidade” esta focava a formação profissional do aluno e seu desenvolvimento comunitário.

A campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1950 sofreu muitas críticas, e o caráter do aprendizado pedagógico parecia superficial e inadequado para a população adulta. Essa campanha não conseguiu atingir todos os seus objetivos. O Ministério da Educação criou novas campanhas que se espalharam pelo território nacional. Mesmo sob a égide das críticas de que primeira campanha não obteve sucesso, a segunda Campanha Nacional de Educação contra o Analfabetismo foi anunciada em 1958.

Nesse contexto de tentativas e erros sucessivos, o Brasil conheceu a primeira experiência de Freire com a alfabetização, que remontam ao ano de 1962, em Angicos/RN, onde em 45 dias alfabetizou com ajuda de seus colegas 300 trabalhadores rurais. Tal experiência, considerada exitosa estendeu-se por outras cidades nordestinas e chamou a atenção do governo federal, que decidiu oficializar o “método” utilizado por Freire e estendê-lo a todo país. Em 1963, foram criados cursos de formação de educadores nas capitais de quase todo país, afim de que os mesmos pudessem compreenderem as práticas de Freire.

A partir de então, Freire recebeu um convite do presidente da República, João Goulart para repensar a Alfabetização de Adultos em âmbito Nacional, coordenando o

Plano Nacional de Alfabetização. Pretendiam-se a instalação de “Círculos de Cultura” em todo o país para a erradicação de aproximadamente 2 milhões de analfabetos.

Assim escrevem o Plano Nacional da Educação (PNE) que tinha como objetivo o programa de alfabetização no Brasil foi aprovado em janeiro de 1964 tendo à frente a figura de Freire e contou com a grande participação de estudantes, sindicatos e vários outros grupos que estavam tomados pela efervescência política da época que logo adiante foi interrompida pelo golpe militar, Desmobilizando todo processo dos movimentos de conscientização popular e seus líderes foram duramente punidos.

Com o golpe militar de 1964, o esforço de superação do analfabetismo é interrompido, e Freire, é preso por 70 dias, depois exilado do país, sendo considerado marxista e subversivo. Então Freire vai para o Chile e permanece ali até o ano de 1969. Durante esse período, aprofunda sua teoria sobre a educação de adultos e escreve uma de suas principais obras “Pedagogia do Oprimido”. Posteriormente, deu aula nos EUA e Suíça e organizou planos de alfabetização em vários países africanos. Com a anistia em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária.

Freire elaborou a proposta de alfabetização conscientizadora cujo objetivo pode ser traduzido em uma frase “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Freire desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que a partir de então fica conhecido como “O Método² Paulo Freire”. (Paulo Freire- Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.) Freire partia do pressuposto da valorização da cultura do aluno para o processo de conscientização preconizado por ele, e está no âmago de seu “método” de alfabetização de adultos.

Em síntese, tal “método”, propunha a identificação e catalogação das palavras-chaves, também chamadas de palavras geradoras, do vocabulário comum dos alunos. Tais palavras deveriam sugerir das situações da vida comum e significativas para os integrantes da comunidade em que se vivia, como por exemplo, a palavra “tijolo” para os operários da construção civil.

No ano de 1970, ainda sob a ditadura civil-militar foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um projeto que tinha como objetivo acabar com o analfabetismo existente no Brasil em apenas oito anos. O MOBRAL era constituído como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e

² Embora o trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire seja considerado um “método”, a palavra não é a mais adequada para definir o trabalho do educador, cujo obra se caracteriza mais sobre uma reflexão sobre o significado da educação na concepção de mundo.

contava com um volume significativo de recursos. A proposta do projeto era de alfabetização através de palavras chave retiradas do cotidiano do aluno, de suas experiências de vida. O MOBREAL expandiu-se em todo o território nacional, onde sua atuação era diversificada e é a partir destas iniciativas que foi criado o Programa de Educação Integrada (PEI).

A meta estabelecida pelo MOBREAL não foi alcançada e o número de pessoas analfabetas no país ainda era muito grande. Em 1971 o Ensino Supletivo foi implantado no Brasil, e a educação de adultos pela primeira vez na sua história ganhou uma legislação 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 tivessem conseguido concluir na idade correta:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Os estudos mostram que o MOBREAL foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) no governo José Sarney. Em 1990, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Freire e depois por Romão.

O MOBREAL se mostrou incompetente para acabar com o analfabetismo do país, foi o programa mais longo e mais caro para os cofres públicos apenas no início dos anos 80 com o incentivo das produções acadêmicas é que houve um pequeno avanço no campo teórico no que diz respeito às concepções de alfabetização e educação.

A Constituição de 1988 assegurou o direito à Educação Fundamental, inclusive sua oferta gratuita, para todos os que não tiveram acesso na idade própria. Preconiza a educação para todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. O artigo 211, do capítulo da Educação, da cultura e do Desporto, da Constituição afirma que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados,

ao Distrito federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§2 Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Muitos pesquisadores acreditavam que a municipalização representava uma desobrigação governamental frente aos problemas educacionais. Contudo, segundo Silva o “que para uns não passa de uma reforma política administrativa, para outros e um processo histórico de redistribuição do poder” (1999, p.43).

Dessa forma, a municipalização seria um mecanismo de organização do ensino brasileiro por meio de um pacto entre União, Estados e Municípios, onde os primeiros entrariam com os recursos e a formação de educadores e os demais com a direção e administração, por estarem mais próximos dos problemas e acessíveis às cobranças. (SILVA, 1999).

A década de 1990 trouxe muitos avanços no que diz respeito às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. O ano de 1990 foi considerado o ano Internacional da Alfabetização, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), convocou o país para uma Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocasião em que foi discutido e elaborado um documento conhecido como “A declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Dentre os temas abordados por esse documento, ressalta-se a necessidade de maior cooperação entre as nações, no que se refere à garantia da satisfação das necessidades básicas para a aprendizagem.

De acordo com Maria Di Piero:

Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (2003, p.132).

Tal concepção de Educação de Jovens e Adultos foi amplamente divulgada pelos documentos oficiais, desde a conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990.

Os anos de 1990 foram marcados por uma concepção produtivista nas políticas educacionais, que concebia a educação como preparação dos indivíduos para o mercado

de trabalho. Tal concepção conferia a EJA um papel secundário nas reformas educacionais, visto que, baseado nas relações custo-benefício, recomendam priorizar a educação de crianças e jovens na idade apropriada, deixando de lado a educação de Jovens e Adultos.

Nesse período a EJA perdeu forças como política pública, diminuindo sua participação nas ações governamentais, sob o argumento de que o analfabetismo seria resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens na idade correta. Tal processo iniciou-se no governo de Fernando Collor de Melo e se acentuou no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em 1991, o então ministro da educação, José Goldemberg, declarou que o adulto analfabeto, já encontrara seu lugar na sociedade, o qual podia até não ser um bom lugar, o lugar das profissões que não exigiam que fossem alfabetizados, pedreiro ou lixeiro. Para o ministro, alfabetizar o adulto não mudaria muito sua posição social, poderia si, “perturbar”. (FERNANDES, 2002).

Além disso, nesse mesmo período, foi extinta a Fundação Educar, criada em 1985, para substituir o MOBREAL, como parte de um pacote de medidas tomadas pelo governo Collor, com vista ao ajuste das contas públicas e ao controle da inflação. Para Haddad e Di Pierro “o fim da Fundação Educar visava ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, bem como ao suprimento do mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda à alfabetização de adultos (2000, p.121).” Tal acontecimento surpreendeu às esferas sociais, pois representou um marco no processo de descentralização da educação básica de jovens e adultos, uma vez que transferiu a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos da União para os municípios.

Ao final de 1992, Itamar Franco assumiu a presidência da República. Seu governo foi marcado pela continuidade do governo anterior, no campo da educação, centrou-se na educação de crianças pequenas e na valorização do professor. Durante seu mandato, as políticas adotadas vão de encontro às tendências mundiais de globalização, ficando as políticas educacionais subordinadas à lógica do mercado.

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos que, além de firmar compromissos com a universalização do ensino fundamental, propôs a erradicação do analfabetismo em dez anos, sendo necessária a sistematização da Educação de Jovens e Adultos por meio da educação continuada. No ano de 1994, houve a Conferência

Nacional de Educação para Todos, a qual busca ouvir a população e apontar um horizonte futuro para a Educação Brasileira.

Com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1994, dá continuidade à política neoliberal do governo anterior, já que, a Educação de Jovens e Adultos, continua fora das prioridades governamentais.

Contudo, alguns programas foram desenvolvidos em outros ministérios, como por exemplo, o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANAFOR) criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho; Programa de Alfabetização Solidária (PAS), concebido em 1996, pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Casa Civil da Presidência da República; Programam Nacional da Educação na Reforma Agrária (Prонера), criado em 1998, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) passou a desenvolver ações sociais pelo país como objetivo de sensibilizar e desencadear um movimento de solidariedade nacional para diminuir o analfabetismo no Brasil e assim reduzia as disparidades sociais existentes. Os recursos que financiavam esse programa eram advindos de empresas, do MEC e de doadores individuais. A metodologia desse programa consistia em recrutar pessoas da comunidade, e levá-los a universidade para realizarem curso de formação e no retorno cada um tinha o compromisso de alfabetizar 15 pessoas, as regiões escolhidas estavam basicamente no norte e nordeste, uma vez que estas regiões onde existiam o maior número de analfabetos do país.

Em 1996 ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, com o intuito de garantir condições financeiras para o financiamento do novo sistema municipal de ensino, foi criado o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistérios (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9.424/96. De acordo com essa lei, 15% dos recursos de cada estado e município, referentes ao Imposto sobre Circulação de mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de comunicação (ICMS), do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de participação dos Municípios (FPM) e da Parcela Estadual do Imposto sobre produtos Industrializados (IPI) deveriam ser destinados ao FUNDEF.

O Art. 7º estabeleceu que 60% dos recursos do FUNDEF, deveriam ser gastos para o pagamento de salário dos professores em efetivo exercício em sala de aula. Entretanto, devido ao grande número de professores que não tinham uma boa

qualificação profissional, estabeleceu-se que nos primeiros cinco anos, esses 60% poderiam ser aplicados para a capacitação de “professores leigos”.

De acordo com Mendes (2001), uma das principais vulnerabilidades do FUNDEF, consistia na facilidade de fraudes, visto que era comum muitos estados inflarem o número de matrículas do Ensino fundamental para o recebimento de mais recursos.

Com o passar dos anos, o Programa Alfabetização Solidária, conhecido como PAS passou a ser um fomentador da EJA. Dúvidas quanto à eficácia desse programa, levaram à discussão da EJA como modalidade de educação básica, conforme já previsto na LDB 9.394/96. Tal discussão fomentou na ampliação e criação mais de Fóruns de EJA, a partir de 1996, organizados nos Estados, que desencadearam na realização de audiências públicas, que resultaram no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA.

Em 1997, houve a realização de outro importante evento no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, desta vez realizada em Hamburgo, também organizada pela UNESCO, tendo como intenção discutir e apresentar os fundamentos para a EJA. A Declaração de Hamburgo ampliou o conceito de Educação de Jovens e Adultos:

Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social, as considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (Art. 3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

Ao longo dos anos, é possível constatar que a inserção da EJA na política educacional brasileira, aconteceu de maneira marginalizada. O governo sempre insistiu em priorizar outras modalidades de ensino em detrimento dessa além disso, existe arraigado o caráter de filantropia e voluntarismo para o atendimento educacional a milhões de cidadãos.

Como exemplo, podemos citar o Programa de Alfabetização Solidária, implantado pelo Governo Federal em 1997, tal programa, de acordo com Esteves (2000), priorizava regiões com altos índices de analfabetismo. Consistia em uma parceria entre governo federal, universidades, empresas privadas, prefeituras e

comunidade. O valor de cada aluno era R\$ 34,00 por mês, o MEC financiava metade desse valor e a outra metade ficava por conta dos empresários. Os módulos de alfabetização, tinham duração de 6 meses e eram acompanhados e avaliados mensalmente pelas universidades, que também tinha a responsabilidade de capacitar os alfabetizadores. As comunidades, com o apoio das prefeituras, organizavam-se para oferecer toda a infraestrutura necessária.

De acordo com dados do IBGE/1996, o Brasil possuía 15 milhões de analfabetos, o programa de alfabetização solidária, conseguiu atender no máximo 500 mil estudantes, um número muito distante de afrontar o fenômeno de maneira significativa.

A Resolução CNE/CBE nº11/2000 representa um grande avanço em relação à EJA, tal resolução, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, com base no Parecer CNE/CBE nº 11/2000, de autoria do relator conselheiro Jamil Cury. Para Soares, trata-se “do principal documento que regulamenta e normatiza a educação de Jovens e Adultos no Brasil” (SOARES, 2002, p.7).

Constatou-se que a LDB/ 96 e o conjunto que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 4/98 e Resolução CEB nº 2/98) e Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98 e Resolução CEB nº 3/98) não eram suficientes para orientar a Educação de Jovens e Adultos, fomentou a participação da comunidade educacional brasileira nas contribuições, através das audiências públicas, teleconferências, encontros e sessões regulares da Câmara de Educação Básica (CEB).

A necessidade de conhecer mais sobre a EJA, foi necessária mapear as descobertas dessa área em Minas Gerais e os fatos mais marcantes que contribuíram para delinear os rumos da Educação em nosso Estado e conseqüentemente em nosso município.

2.2- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS

As transformações ocorridas no cenário educacional mineiro, assim como no restante do país contribuíram diretamente nos rumos da educação nos dias atuais. A partir de agora, realizaremos um breve histórico das principais transformações e

políticas públicas implantadas em nosso Estado, para melhor compreendermos o rumo da mesma no município de Uberlândia.

As mudanças ocorridas no Brasil após a proclamação da República, no campo da educação, deram-se no interior de transformações sociais mais amplas, em que foram assumidos princípios doutrinários vinculados à ideia de formação de um novo cidadão, de uma nova ordem social, ou seja, do cidadão republicano. De acordo com Faria Filho, o investimento na escola pública surge nesse período como eixo básico para alcançar esta meta:

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que viu-se sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de re-fundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não poderia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma (2000, p. 37).

Com base nos diagnósticos produzidos nesse período fica evidente que o sistema de instrução em Minas Gerais se encontrava num estado lamentável, tornando-se necessário reestruturá-lo e reorganizá-lo. Aliado a isso, as contradições sociais ficam mais acirradas e complexas; as relações sociais e a heterogeneidade entre as classes ficam mais evidentes e difíceis de lidar. Esses problemas ameaçavam de certa forma o projeto republicano, e acabaram por obrigar as autoridades a “ver” a educação com outros olhos. (BICCAS, 2002). Dessa maneira, a educação passou a ser concebida como forma de transmitir ordens e princípios sociais à população, educar o homem novo para construir uma nova sociedade.

O primeiro grupo escolar noturno de Minas Gerais intitulado Grupo Escolar Assis das Chagas dava oportunidade de escolarização aos operários da capital. Segundo Nogueira (2009), o ensino noturno no grupo escolar seria oferecido em quatro anos, e o das escolas isoladas em dois, entre 19h e 21h.

Com a criação de um grupo escolar noturno, a Secretaria do Interior determinou novas mudanças nos programas, o que foi feito por meio do Decreto n. 4930, de 06 de fevereiro de 1918, que estabeleceu um programa específico para o Grupo Escolar —Assis das Chagas e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais (NOGUEIRA, 2009, p. 170).

Todavia, os grupos escolares que fizeram transformações sociais consideráveis esbarravam nos entraves socioeconômicos. Como não tinham infraestrutura convergente

para seus princípios norteadores, entraram em crise. Noutras palavras, eram uma opção de custo elevado num momento em que se pretendia expandir quantitativamente as oportunidades de escolarização ideal defendido pela intelectualidade entusiasmada pela educação. Em todo caso, é preciso deixar claro: “[...] tais correntes ou movimentos se colocaram, quanto aos padrões de pensamento e atuação frente ao aspecto medular da crise do sistema: civilização urbano-industrial *versus* civilização agrário-comercial (NAGLE, 2001, p. 72).”

Embora a preocupação com a instrução materializada em reformas tenha incluído escolarização noturna, a atenção não foi maior do que aquela dada ao ensino diurno. Ora, enquanto o número de grupos escolares diurnos crescia como símbolo do movimento civilizatório republicano em 1919 chegavam a 127 grupos em Minas Gerais, o aumento na quantidade de escolas noturnas era menor, pois nesse havia apenas 26 nesse mesmo ano.

Em 1924, o decreto 6.655, dividiu o ensino público primário em duas categorias: fundamental e complementar. As escolas primárias incluíam: 1) rurais, noturnas e ambulantes; 2) distritais e urbanas singulares; 3) urbanas reunidas e grupos escolares. As escolas noturnas são consideradas oficialmente, e o nível de ensino oferecido nelas é o elementar, primário. O aumento na quantidade de escolas noturnas em Minas aparece em mensagem enviada ao Congresso Mineiro em 1930 pelo então presidente da província Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que faz um retrospecto do governo anterior.

As escolas urbanas aumentaram em 270% de 1926 a 1930 em Minas Gerais, enquanto as rurais aumentaram em 517,8%. O aumento das escolas noturnas foi de 289%. Mesmo que esse percentual seja relevante no caso das escolas de ensino noturno, nesse momento a maior parte da população vivia no campo, daí as escolas rurais serem mais relevantes ao propósito de civilizar o povo via alfabetização e, assim, desentravar o progresso do país, supostamente emperrado pelos índices de analfabetismo.

As ideias propostas por Francisco Campos³ como gestor da reforma em Minas explicitam e assumem que a função e o papel da educação pública são o de construir uma nova ordem social. Dessa forma, foi reafirmado o Movimento da Escola Nova

³Francisco Luiz da Silva Campos, foi dep. Est MG1919/1921; dep.fed.MG 1921/1926; Secretário do Interior 1926/1930; Min. Da Educação 1930/1932; Consultor-Geral da Rep.1933/1937; Ministro da Justiça 1937/1941 (Prates, 1989), se tornou célebre redator de uma legislação autoritária. Como ministro da Justiça, redigiu a carta de 1937, que instaurou o Estado Novo.

como fonte inspiradora das mudanças ocorridas no campo da educação. De acordo com Prates:

[...] na história da educação mineira, o momento é demarcado: assumindo um corpo de doutrinas vinculadas à ideia de um novo cidadão, a um modelo educacional escolanovista, Francisco Campos reestrutura a escola primária e Normal e dá diferente conotação e função à educação pública até então desenvolvida no Estado. É ele, pois que, formal e explicitamente, assume a função de emprestar à educação o papel de ser elemento chave na construção de uma nova ordem social. (1989, p.124).

A reforma do ensino implementada por Campos é fruto do reconhecimento da situação insatisfatória em que se encontrava o sistema de instrução primária em Minas Gerais, para atender o imenso número de analfabetos e enfrentar o desafio de promover o desenvolvimento industrial no Estado. Além disso, os reformadores vislumbravam a oportunidade de praticar uma política de instrução que consolidasse as ideias e a proposta que circulavam na Europa e nos Estados Unidos, desde pelo menos a segunda metade do século XIX, e que no Brasil já eram conhecidas e praticadas por um número bastante pequeno de professores.

Minas Gerais iniciou suas atividades na educação de adultos de forma mais sistemática a partir de 1947, quando a administração estadual convidou o professor Duntalmo Prazeres e o Dr. Leôncio Ferreira do Amaral a representar o Estado na 1ª Reunião dos Delegados dos Estados e Territórios do I Congresso Nacional de Educação de Adultos para discutir acerca da execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos, enviando o professor Manuel Casassanta como representante à 2ª reunião dos delegados, realizada no Distrito Federal. Nessa ocasião, foi previsto que o Estado de Minas Gerais teria em 1948 uma média de 2.000 classes para o ensino supletivo (SOARES, 2005).

De acordo com Soares (2005), foi realizado um encontro no gabinete do Ministro da Educação, no qual Lourenço Filho ressaltou a importância do papel desempenhado pelo Estado no que se refere à educação de adultos, o que levou Minas Gerais a ser reconhecida como um exemplo a ser seguido pelas demais regiões do país. Até 1930, a capital mineira havia inaugurado apenas dez grupos escolares.

Entretanto, no ano de 1947, houve uma expansão com a criação de mais cinco grupos escolares, devido à execução da campanha de educação de adultos. Diante disso, a campanha de ensino supletivo passou a ser vista como um verdadeiro acontecimento

público, já que as matrículas nessa área chegaram a 70.000 alunos.

Em 1947 foi instaurada pela Portaria nº 7, a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos que objetivava a viabilização e execução de tal campanha no estado mineiro. Essa comissão recebeu da Coordenação Geral da Campanha materiais para o desenvolvimento do trabalho, já que estavam previstas 1.500 salas de ensino supletivo para o Estado.

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) no Estado de Minas Gerais teve como principais funções designar professores para atuar na campanha, sendo que estas designações eram feitas na maioria das vezes através de indicações políticas. Além disso, os professores beneficiados, em sua grande maioria, eram leigos. Portanto, tal campanha tinha um cunho partidário, já que havia o interesse pelo voto do analfabeto.

A falta de formação profissional dos professores, os baixos salários recebidos, como também o fato de que o tempo de serviço não seria revertido no plano de carreira dos professores, fizeram com que a campanha recebesse várias críticas durante o seu desenvolvimento. No entanto, esses problemas não foram suficientes para fazer o professorado desistir da função (SOARES, 2005).

Em meio à intensa mobilização acerca da alfabetização de adultos, a Portaria nº 8, de 1947, estabelece que a instalação de classes destinada a este fim deveria ser constituída por uma média de cinquenta a sessenta alunos, sendo estes distribuídos em duas turmas, sob a regência de apenas um professor que lecionava em dias alternados em cada uma delas. As aulas seriam oferecidas de segunda a sábado, no turno da noite, com carga horária de duas horas diárias e duração de dois anos (SOARES, 2005).

Segundo o mesmo autor, o Serviço de Educação de Adultos ficou encarregado por todo o desenvolvimento da campanha, era responsável por receber todo material didático, além de enviá-lo aos municípios que ofereciam o ensino supletivo. No entanto, em Minas Gerais aos poucos perdendo força e, a partir de 1958, as dificuldades enfrentadas pela campanha começaram a ser vistas de forma mais nítida.

Em meio ao enfraquecimento de tal campanha no Estado, a experiência de Leopoldina/MG- nota de rodapé: Na inviabilidade de realizar um programa nacional, pela falta de verbas, os técnicos do INEP planejaram desenvolver uma ação intensiva em algumas cidades escolhidas como laboratórios. A experiência pioneira foi feita em Leopoldina, Minas Gerais, foram construídos novos prédios, com projetos arquitetônicos adequados à região, formados professores para a aplicação de novos programas escolares, elaborado material didático específico. A experiência de Leopoldina, a única efetivamente realizada, está muito

bem relatada em uma publicação do MEC/INEP, preparada por João Roberto Moreira, chamada “Um projeto piloto para a educação”. Além disso, sabe-se existir um museu na cidade de Leopoldina, que guarda a memória dessa experiência, vinculada à campanha CNEA, tornou-se referência nacional. O projeto-piloto da cidade foi estruturado para ser desenvolvido, inicialmente, em Passa-Quatro/MG, no entanto, por influências políticas, já que o ministro da educação nesse período era leopoldinense, o município foi contemplado.

De acordo com Paiva:

[...] realizava-se a experiência em Leopoldina, considerada como Centro Nacional onde eram ensinados e testados os projetos antes de serem adaptados aos Centros Pilotos e onde foram aplicados 80% dos recursos do ano de 1958, reservando-se os 20% restantes para os primeiros passos a serem dados nos centros. A CNEA logrou crescer extraordinariamente no ano de 1959 sendo estruturada em janeiro de 1960 – sob a forma de Campanha Extraordinária de Educação subordinada ao DNE (2003, p. 48).

Esse projeto tinha, inicialmente, o propósito de combater o analfabetismo em todas as faixas etárias, entretanto, limitou-se apenas ao ensino infantil, expandindo, assim, o sistema regular de ensino. Este fato ocorreu devido os representantes desse projeto acreditarem que, para erradicar o analfabetismo, era necessário investir na educação infantil, corroborando assim com a ideia de que a educação de adultos pouco contribuía para tal fim (SOARES, 2005).

A campanha de educação de adultos em Minas Gerais não tinha em suas bases divergências substanciais no que tange aos parâmetros adotados em âmbito nacional, ou seja, não se percebe no Estado diferenças significativas das demais regiões no que se refere às ações no campo da educação de adultos. Assim, como nos outros Estados, Minas Gerais também realizou um seminário regional em Belo Horizonte, com o intuito de discutir a expansão do ensino, como também as dificuldades enfrentadas pela campanha mineira, que, por sinal, eram semelhantes as dificuldades em nível nacional. Tais afirmações podem ser percebidas em Paiva:

O caráter experimental da Campanha justificava a sua limitação ao Centro Nacional. Entretanto, em face do aumento substancial dos recursos durante o exercício 1959 realizou-se um Seminário do qual participaram todos os técnicos da Campanha e no qual foi preparado um plano de expansão das atividades de 10 centros, deles com um setor de educação urbana e outro de educação rural. [...] A Campanha continuou em 1961, chegando atuar através de 34 centros nas regiões do país. A partir de então a CNEA se vê impedida de prosseguir na ampliação de suas atividades, devido à contensão orçamentária (2003, p. 57).

A realização dos seminários regionais objetivava o encontro de educadores para discutir previamente os problemas em locais a serem abordados no II Seminário de Educação de Adultos. No entanto, se for levado em consideração à dimensão do estado e a importância que o mesmo teve no início da campanha, percebe-se que Minas Gerais não teve uma participação significativa neste congresso, já que o estado apresentou somente duas teses e apenas trinta e cinco mineiros compareceram ao evento.

Todavia, os participantes mineiros contribuíram no sentido de propiciar aos congressistas o diagnóstico da situação real da campanha no Estado, que, por sinal, funcionava de forma precária, assim como nas demais regiões do país. De acordo com Soares, os representantes de Minas Gerais apontaram como principais dificuldades e fracasso da campanha no Estado:

[...] a falta de material didático adequado (e com isso, a ênfase de serem cada vez mais recursos audiovisuais), o despreparo dos professores, a inadequação dos programas, foram problemas detectados e divulgados no II Congresso, revelando, mais uma vez, o declínio da Campanha (2005, p. 154).

Diante disso, percebe-se que, após a realização do II Congresso, a Campanha de Educação de Adultos foi aos poucos entrando em decadência, assim como nos demais Estados, sendo extinta em 1963, ano que se inicia em Minas Gerais o projeto de alfabetização denominado Mina de Morro Velho, em Nova Lima. A sede desse projeto funcionava em Belo Horizonte, e tinha a participação predominante de estudantes ligados à Ação Popular, à Ação Católica e à Juventude Universitária Católica. Tal projeto utilizava a filosofia de Paulo Freire como princípio norteador de suas ações.

Porém, o golpe de Estado fez com que essas ações fossem sufocadas, e a partir de então, a equipe que recebia treinamento no Rio de Janeiro, não pode mais dar continuidade em suas atividades, como também teve todo o material do projeto apreendido, e os recursos financeiros recebidos tiveram que ser reembolsados.

No que tange aos Movimentos de Cultura Popular (MCP), Minas Gerais participou do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado no ano 1963, em Recife, onde foram desenvolvidas discussões referentes a noções de cultura e saúde.

Neste contexto, Minas Gerais acompanha parte da história brasileira, a EJA se caracterizou nas terras mineiras por uma trajetória de campanhas e projetos, que na maioria das vezes, visavam apenas à alfabetização de determinados grupos, focando em

competências elementares como assinar o nome ou decifrar alguns códigos e símbolos do mundo alfabético, com a mera intenção de reduzir índices estatísticos.

Em Minas Gerais, após a segunda metade dos anos oitenta, ocorreu o aumento da participação popular nas discussões acerca das políticas públicas nacionais. Dessa forma, foram organizadas práticas coletivas, com o intuito de promoverem mudanças na cultura através do diálogo e negociações também no âmbito das políticas educacionais.

Com isso, através da articulação de vários atores sociais, individuais e coletivas, que constituíram no Estado, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. O Fórum Mineiro de EJA surge em 1998, e a partir de então, foi se disseminando pelo território.

Vale ressaltar que encontramos, durante nossa pesquisa documental, fragilidade nos registros da prática pedagógica da EJA no Estado de Minas Gerais, Soares (1995), afirma que:

O registro do que foi o Ensino Supletivo em Minas Gerais está por ser feito. O interessado em saber sobre as origens dessa modalidade de ensino, seus princípios, sua trajetória, seus métodos e seus resultados terá muita dificuldade em encontrar fontes disponíveis e material sistematizado. [...] na medida em que o pesquisador for buscando fontes de tempos mais remotos a dificuldade aumentará, chegando a inexistência das mesmas. Depara-se com o destrato de documentos de períodos anteriores que por decisão de gestores da administração pública julgam desnecessário o registro e conseqüentemente, o conhecimento da história passada (1995, p.181).

Ao longo da história, foi possível constatar que a EJA, passou várias e diferentes transformações ora influenciadas pelas questões sociais, econômicas e ou políticas que caracterizam diferentes momentos históricos no país. A EJA em Minas Gerais e, por conseguinte em Uberlândia, e também no restante do país, foi ofertada por meio de programas de alfabetização, que foram se delineando e modificando de acordo com a base política que se encontrara no poder. As campanhas de Alfabetização foram surgindo com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade dita como correta. Entretanto, tais campanhas foram marcadas pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para a EJA.

Em Minas, assim como nos demais Estados brasileiros, os trabalhos de alfabetização de adultos tinham como principal objetivo, ampliar o número de eleitores, já que apenas adultos alfabetizados poderiam ter direito ao voto. Tais programas, não tinham como principal objetivo a educação e formação destes jovens e adultos.

O Ensino da EJA, foi marcado pelo exacerbado assistencialismo e pela negligência com relação ao descaso com as instalações precárias das salas de aula da

EJA, com a ausência de debates acerca do currículo para essa modalidade e com a contratação de profissionais sem formação específica para atuarem nesta modalidade de ensino.

Com a criação do FUNDEF, os Estados, inclusive o de Minas Gerais, incluíram as matrículas de EJA, com o intuito de aumentar a verba recebida. Dessa forma, a política de financiamento implantada pelo FUNDEF, acabou inviabilizando, a manutenção e a qualidade da EJA, Educação Infantil e Educação Especial.

A partir do FUNDEF, foram definidos os caminhos a serem percorridos para a concretização da universalização do Ensino Fundamental por meio da descentralização das ações. Entretanto governadores e prefeitos consideravam tal medida como confisco de recursos, pois perdiam receita dos seus Estados e Municípios.

Em 1996, diversos países, inclusive o Brasil, se preparavam para a V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos), dessa forma, ocorreu uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V CONFITEA. O MEC instituiu uma comissão nacional de EJA para auxiliar na mobilização. Foi recomendado que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações para a EJA. A partir de então, as instituições envolvidas nesses encontros, decidiram dar prosseguimento nos mesmos. Em 1997, a UNESCO convocou SEEs, SMEs, Universidades e ONGs para a elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação.

Com o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, a partir de 1996, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim de Ação Educativa que socializa uma agenda dos Fóruns. Os Fóruns têm o intuito de servirem como espaço de diálogos, onde os segmentos envolvidos com a EJA, socializam experiências e planejam intervenções.

A partir de 1998, incentivado pelas ações dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos que surgiram no Brasil, formaram-se o Fórum do Estado de Minas Gerais. Entretanto, somente em 2002, ocorreu o processo de criação dos Fóruns Regionais, os quais favorecia o processo de interiorização das discussões sobre a EJA e suas especificidades.

Em 2000 Leôncio Soares professor da FAE da UFMG, coordenador do Fórum Mineiro fez uma visita política à Universidade Federal de Uberlândia cujo objetivo foi criar o Fórum do Triângulo Mineiro de EJA conhecido como TRIEJA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino.

A partir de agora, realizo um breve histórico da EJA no município de Uberlândia, e as implicações e contribuições dos cursos de formação de professores no que se refere aos modos de ensinar nesta modalidade.

2.3- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

Uberlândia, como cidade do interior e sua educação destinada às elites políticas não poderia ter sua história diferente e desarticulada às políticas públicas para a EJA no Brasil e em Minas Gerais, o que descobrimos a partir das análises das pesquisas de Bernardes (2002) e Rocha (2016), foi descaso, tanto no campo político como no campo pedagógico.

O município de Uberlândia constitui-se em um dos mais importantes centros regionais do interior do estado de Minas Gerais. Com cerca de 660 mil habitantes, ocupa o terceiro lugar em arrecadação de tributos federais no estado de Minas Gerais e o vigésimo lugar no Brasil, apresentando uma infraestrutura urbana de qualidade.

De acordo com Del Grossi, 1994, o acelerado desenvolvimento nas últimas décadas, se justifica por sua ótima localização em relação às linhas de transporte e pelos atributos naturais da região como relevo e abundância em água, dentre outros aspectos da paisagem natural, que permitiram ao município sediar várias indústrias.

Na área educacional, o município se destaca por possuir a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que é a única pública, a UNITRI - Centro Universitário do Triângulo Mineiro, A UNIUBE- Universidade de Uberaba, a UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos todas particulares, o município possui também dezenas de outras Instituições de Ensino Superior, como por exemplo, a UNIUBE- Universidade de Uberaba, a Faculdade Católica, entre outras, além de centenas de escolas de Educação Básica divididas entre públicas e privadas.

As décadas de 50 e 60 foram de grande importância no plano econômico, político e social para Uberlândia, uma vez que, começava uma nova fase de crescimento na cidade impulsionada pelas transformações que aconteciam no país.

A elite uberlandense tinha como preocupação acompanhar o desenvolvimento do Brasil, tentando até copiar os projetos arquitetônicos de outros lugares que levassem a cidade a se aproximar do que chamavam de modernidade.

Em relação ao desenvolvimento da CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) na cidade de Uberlândia, percebemos que o município buscou contribuir com as atividades, já que representaram um apelo da Presidência da República, entretanto, quando a Campanha entrou em atrito com os interesses da elite, passou a receber críticas.

Uberlândia, com seu lema ordem, progresso e modernização, ajudou no desenvolvimento da campanha no momento em que se julgava necessário passar a imagem de cidade moderna, que contribuía para o bem do país, no entanto, quando essa ação se chocou com os interesses da elite, passou a receber críticas nos jornais, que até então divulgavam a sua importância (SILVA, 2015,p.108).

Uberlândia não se difere do cenário nacional e muito menos mineiro que reforçou o projeto de nação o qual preconizava que a educação deveria estar atrelada aos interesses políticos e econômicos do país. O que fica ainda mais evidente quando constatamos que nos primeiros anos conseguiu alcançar as metas quantitativas esperadas e foi perdendo espaço, força política e pedagógica, até chegar ao fim em 1963.

A Lei nº 5.374, de 15 de dezembro de 1967, criou o MOBRAL, que se expandiu por todo o país. De acordo com o Jornal Correio, a cidade de Uberlândia foi pioneira no Estado de Minas Gerais, na implantação do MOBRAL, cujas ações tiveram início em 1971.

Os cursos realizados no município eram financiados pela Secretaria de Educação do estado e em seu primeiro ano diplomou cerca de 100 alunos no curso de alfabetização, cujo prefeito do período era Virgílio Galassi.

De acordo com Guarato a seleção de professores e a divulgação do programa se deram nos seguintes moldes:

A seleção de professores foi feita por provas escrita, realizada num clube da cidade, denominado Uberlândia Tênis Clube (UTC). Cerca de duas mil pessoas se inscreveram, a maioria jovens do sexo feminino, concluintes do ginásio. As provas abrangiam conhecimentos gerais de Português, Matemática e Estudos Sociais. Neste ano foram previstas cerca de 40 salas de aulas em diversos bairros espalhados pela cidade. A população era motivada a participar dos cursos de alfabetização através de ampla divulgação dos meios de comunicação da cidade a encaminharem pessoas que não sabiam ler e escrever aos postos mais próximos de suas residências. O 'slogan' da campanha de mobilização era: 'Você também é responsável!'" (GUARATO, 2001, p. 90).

Apesar de se destacar em relação ao desenvolvimento econômico, a cidade de Uberlândia, possuía em 1980, de acordo com dados do IBGE, 12,5% da população de pessoas acima de 15 anos analfabetas. Com isso, a EJA, passou a ser como bandeira de diversos políticos, educadores e diversos setores da sociedade civil. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação, o Centro de Estudos Supletivos e o Mobral, realizavam exames de massa a fim de sanar o problema do analfabetismo.

A partir de 1980, o Mobral foi perdendo forças e recursos, a proposta que visava substituí-lo, visava auxiliar criança de 4 a 6 anos, ofertando atividades para desenvolvimento da psicomotricidade, visando prepará-las para o ingresso no sistema escolar formal, a fim de reduzir os índices de evasão nesta série e conseqüentemente, o número de analfabetos.

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com a Fundação Educar com o intuito de dar continuidade à alfabetização de Jovens e Adultos. Foi formada uma equipe com os líderes do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), para a criação de um projeto voltado para a EJA para ser implantado no município o qual contava com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e de pesquisadores como Paulo Freire e Demerval Saviani.

De acordo com Vieira e Fonseca, esse Programa:

(...) atendeu a 1050 alunos, matriculados em vários bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural. Em 1988, o programa reunia cerca de 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município (2000, p.7).

As políticas Educacionais propostas nos anos 80, tinham uma preocupação com o analfabetismo, dessa forma, surgiram as primeiras iniciativas da Prefeitura Municipal de Uberlândia visando o combate ao analfabetismo, cujos índices eram de 16,8 % com relação à população acima de 14 anos.

Contudo, nas eleições municipais de 1988, com a mudança do governo, e conseqüentemente das políticas públicas, o novo Secretário de Educação considerou inadequada a atuação da EJA, propondo sua reestruturação, idealizando assim, o PMEA (Programa Municipal de Erradicação do analfabetismo).

Ao longo da década de 90, aconteceu a municipalização do ensino em diversas cidades brasileiras, inclusive em Uberlândia. No caso da Educação de Jovens e Adultos, Vieira, afirma que,

No início dos anos 90, com a extinção da Fundação Educar as instâncias municipais de governo viram-se num impasse entre assumir as atividades conduzidas até então pela Educar, ou, em função das restrições orçamentárias, priorizar outros níveis e modalidades de ensino. De um modo geral, os municípios acabaram sendo herdeiros das classes de alfabetização oriundas dos convênios com a Fundação Educar (2000, p.152).

De acordo com dados do IBGE, em 1990, a cidade de Uberlândia, possuía 8,5% de analfabetos em sua população, esse elevado índice de analfabetismo, associado às demandas sociais e aos debates internacionais e nacionais em torno dessa problemática, constituiu a implementação do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) em 1990, pelo prefeito Virgílio Galassi.

O grande marco do lançamento da Campanha da EJA no município de Uberlândia foi a divulgação na imprensa local da imagem de uma impressão digital com a frase “Vamos acabar com essa assinatura”, conforme se observa na Figura 1 extraída do jornal *Correio de Uberlândia*:

FIGURA 1 – Imagem de divulgação do PMEA (impressão digital)



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 29 de junho, 1990. p. 4.

De acordo com Vieira (2000) o lançamento do PMEA teve repercussão Nacional e contou com a participação do ministro da Educação do Governo Collor (1990-1992), o senador Carlos Chiarelli.

FIGURA 2: Ministro da Educação visitará Uberlândia para lançamento do PME:



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 27 de junho de 1990, p.6.

Constatamos que o Ministro da Educação foi convidado para fazer o lançamento inicial do Programa e visitar as salas de aulas existentes no DMAE (Departamento Municipal de Água e Esgoto) e no Bairro Martins. O Ministro informou também a disponibilização de verbas com o intuito de erradicar o analfabetismo, como podemos ver na imagem a seguir.

FIGURA 3 – Ministro da educação anuncia recursos para erradicação do analfabetismo



Fonte: *Correio Uberlândia*, 30 de junho, 1990, p. 1.

Entretanto, apesar do impacto não há registros do número de alunos atendidos, apenas das empresas que participaram no primeiro ano de atendimento.

A partir de 1991, o PME A ampliou seu atendimento, de acordo com o então Secretário de Educação, Afrânio Azevedo, “houve pesquisa de casa em casa para montarmos em igrejas e associações de bairros, núcleos de alfabetização de adultos para erradicar o analfabetismo.” (UBERLÂNDIA, 1991^a não paginado).

A partir de 1992, novas equipes de trabalho foram criadas, sendo que cada uma delas possuía funções específicas. A equipe de pesquisa era responsável por fazer o levantamento de dados relativos ao número de pessoas que necessitavam ser atendidas pelo Programa, ou seja, adultos não alfabetizados ou semialfabetizados, e repassavam esses dados para a equipe de mobilização, que era responsável por sensibilizar e convidar essas pessoas para fazerem parte da sala de aula mais próxima.

Além disso, a equipe de mobilização revisitava os adultos que se interessavam pelas aulas, mas não compareciam nas mesmas com o intuito de identificar os motivos pelo não comparecimento ou evasão. Havia também a existência da equipe local, que se incumbia de verificar os possíveis locais para o funcionamento das salas de aula, verificando sua adequação aos propósitos do Programa.

Cada equipe possuía um monitor que viabilizava a efetivação do trabalho através do repasse de informações, intercâmbio com as demais equipes, levantamento das

prioridades, distribuição das tarefas e mapeamento dos locais a serem trabalhados, acompanhando os estagiários envolvidos no processo.

As equipes reuniam-se, por 2 horas semanais, a fim de discutir o andamento dos trabalhos. Após o trabalho das equipes de campo, era marcada uma reunião entre os moradores que se interessavam pelas aulas. Nessa reunião eram apresentadas os objetivos e estrutura de funcionamento do Programa. Caso tivesse um número de 10 pessoas interessadas em participar das aulas, era definido o local, dia e horário para o início das atividades. Caso o número de alfabetizadores não viabilizasse a abertura imediata, uma nova mobilização ocorria no bairro, outra reunião era marcada, ou, ainda indicavam-se aos interessados os locais de atendimento mais próximo ao seu bairro.

Paralelamente ao trabalho das equipes de campo, havia a divulgação por meio de propagandas em jornais, televisão e carro volante que informavam os locais onde havia as salas de alfabetização, convidando os interessados a participarem das aulas.

A abertura das salas de aula acontecia em qualquer época do ano e dependia da demanda do bairro, da existência dos locais com infraestrutura adequada e autorização do responsável pelo local.

A Secretaria Municipal de Educação era responsável por fornecer o mobiliário, recursos didáticos e os professores, viabilizando o atendimento escolar aos jovens e adultos no seu próprio local de trabalho.

A UFU e FIT –Faculdades Integradas do Triângulo (atual UNITRI) envolvidas no Programa constituíram o quadro de pessoal para trabalhar no PMEIA. Os alunos dos cursos de graduação estagiavam nas classes de EJA por um período de seis meses, e exerciam as atividades de professores, monitores e mobilizadores, recebendo um salário mínimo por mês para o cumprimento de 15 horas semanais de trabalho.

Cada professor atendia cerca de 10 alunos e utilizavam para alfabetizar o método salesiano Dom Bosco. Tal método foi idealizado por Lélío de Barros e Tiago de Almeida. É um método silábico inspirado nas cartilhas Caminho Suave e Sodré. De acordo com seus criadores, a principal característica é a rapidez, eficiência e facilidade de aplicação, propondo uma alfabetização em até 72 horas, que não exige grande preparo ou especialização de quem o aplica (PMEIA, 1993).

Tais parcerias viabilizaram o funcionamento do PMEIA com uma estrutura diferenciada do modelo formal de ensino. As turmas de alfabetização funcionavam nas empresas ou em repartições públicas com aulas três vezes na semana com duração de duas horas. O período do curso variava entre três a quatro meses e, ao final, os alunos

recém-alfabetizados eram encaminhados para as salas EJA do ensino regular, em que poderiam prosseguir seus estudos sem vínculo com a empresa. (PMEA, 1993).

Os profissionais que atuavam no Programa eram compostos da seguinte forma: a coordenadora geral e sua assessora pertenciam ao quadro de funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Uberlândia e eram responsáveis pela coordenação técnica e pedagógica de todo o trabalho, dessa forma, reuniam-se semanalmente com os monitores com o intuito de mapear e avaliar o trabalho desenvolvido. Além disso, a coordenadora selecionava e treinava os estagiários que atuavam no PMEIA e promovia encontros culturais entre os alunos.

Os estagiários receberam um treinamento antes do início do PMEIA, conforme Figura 4. Nessa reportagem do Jornal Correio intitulada “Curso de Alfabetização reuniu 80 alunos da UFU na ACIUB”, o professor, Lélío de Barros, responsável pelo treinamento dos professores que iriam atuar no PMEIA, afirmou que se tratou de um curso com duração de três dias, onde foram apresentados conceitos e técnicas de alfabetização. De acordo com ROCHA (2016), esse “treinamento” se fez necessário devido ao fato de que no início do Programa os profissionais que atuavam como professores não tinham formação e experiência com a educação de adultos, por se tratar de estagiários de diversos cursos.

FIGURA 4 – Treinamento para atuação no PME A



Fonte: *Correio Uberlândia*, 31 de março de 1990, p.

O trabalho de formação dos estagiários dava-se basicamente mediante a um treinamento inicial fundamentado no manual de orientação do professor, elaborado pelos autores da cartilha utilizada. Os monitores pedagógicos eram estagiários dos cursos de graduação e acompanhavam e orientavam o trabalho dos 8 professores pelos quais eram responsáveis, visitando suas aulas semanalmente. Reuniram-se semanalmente com seus professores, por 4 horas, para auxiliar no planejamento e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos mesmos. Os alfabetizadores também eram estagiários, desenvolviam o trabalho diretamente com os alunos e se reuniram semanalmente com seus monitores.

A minha supervisora na época era a Izildinha, que também tem uma escola com o nome dela. Então ela montava comigo o material, o esquema daquilo que podia trabalhar. Então, eu trabalhava com eles a realidade vivida por eles, era muito bom. (REZENDE, 2015,p.).

Com o desenvolvimento do trabalho, a equipe pedagógica, detectou que a alfabetização nos moldes propostos, não se realizava de maneira satisfatória. O método inspirado no material Salesiano Dom Bosco, baseava-se na silabação e exigia grande capacidade de memorização por parte dos alunos, não se adequando às reais condições dos discentes.

Dessa forma, a concepção mecanicista de alfabetização, passou a ser bastante questionada, no sentido dos alfabetizadores, ainda não terem completado sua formação

acadêmica, o que leva ao pensamento de desqualificação do educador de adultos, e consequentemente, ao empobrecimento da educação de jovens e adultos.

Os próprios alfabetizadores, não se sentiam preparados o que gerava angústias, dúvidas e dificuldades no desenvolvimento das aulas. Constantemente, era levantada a necessidade de maior apoio teórico-prático para solucionar as problemáticas vivenciadas em sala de aula. Ficou claro que o método adotado, não atendia às expectativas dos professores nem dos alunos.

A partir desses impasses a equipe pedagógica, achou necessário rever as concepções que norteavam as práticas, propondo a criação de grupos de estudos para elaborar uma proposta de trabalho adequada para a efetiva alfabetização de Jovens e Adultos.

Dessa forma, os grupos de estudo do PMEA, se reuniram para elaboração de uma proposta alternativa de alfabetização. Num período em que as ideias de Ferreiro e Teberosky disseminavam pelo mundo, as pesquisadoras constataram que o sujeito percorre uma trajetória ao longo do processo de alfabetização, na qual levanta, confirma ou refuta hipóteses acerca do sistema de escrita, construindo, assim, a compreensão de como este sistema se estrutura e organiza. Em estudos posteriores, detectaram também que os adultos analfabetos possuíam uma série de informações sobre a escrita e que elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças.

A equipe pedagógica do PMEA, tendo como referência tais autoras, ampliou sua concepção de alfabetização afim de mudanças e melhorias na proposta pedagógica para educação de jovens e adultos.

A alfabetização deixou de ser vista apenas como codificação e decodificação de sons e símbolos e passou a ser vista como uma construção conceitual, um processo que exige certo grau de continuidade e sedimentação.

A escrita é considerada como um sistema de representação, não como um processo de codificação da língua oral. Portanto, as dificuldades que o indivíduo apresenta na aprendizagem da escrita são conceituais, semelhantes às da construção do sistema: para servir-se de letras e números como elementos constitutivos de um sistema, o aprendiz deve compreender seu processo de construção e suas regras de produção, apropriando-se de um novo objeto de conhecimento que é a língua escrita. Portanto, sua aprendizagem é conceitual. (OLIVEIRA, 1995, p.23).

Dessa forma, a partir do segundo semestre de 1991, a coordenação do PMEA, influenciada por essa nova concepção, desenvolveu uma alfabetização que tivesse como

base o processo de aprendizagem do aluno. O método Salesiano Dom Bosco, deixou de ser a referência metodológica, e a nova metodologia, passou a respeitar o desenvolvimento de cada aluno.

De maneira geral, as concepções de Paulo Freire norteiam a prática pedagógica do Programa, principalmente quanto à visão do aluno adulto, de mundo e de educação popular. Para nós, são ingredientes essenciais na alfabetização de adultos: o diálogo mútuo, a leitura do mundo, a relação professor-aluno, a problematização, o trabalho, a cultura, o conhecimento assistemático, o universo vocabular, a postura do educador, o respeito, a singularidade de cada um, as palavras, os textos significativos extraídos da prática, etc... Outro sim, acreditamos que a educação de adultos, hoje, deve ser atrelada às ideias de Paulo Freire, que, de certa maneira representam a ruptura com a educação bancária e por outro lado, a abertura para novas investidas em educação de adultos. (...) O PME A em julho de 1991, optou investir na teoria construtivista, tendo sempre em vista a questão de 'como o aluno aprende' e a construção e reconstrução do conhecimento do aluno adulto. (PME A/SME, 1993, s/p).

Ainda de acordo com o documento, o professor realizava um diagnóstico a fim de saber quais conhecimentos o aluno já possuía e dessa forma, planejava suas atividades em torno dos temas de interesse dos educandos, de forma integrada, buscando favorecer aos alunos uma visão global e sistematizada dos fenômenos naturais e sociais.

A experiência de vida dos alunos era o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. A alfabetização se processava em uma troca entre o que o aluno socializava em sala de aula e os conhecimentos científicos sobre tal assunto.

Percebemos isso durante as entrevistas com as professoras que atuaram no PME A. Ao serem interrogadas sobre o que consideram mais importante se considerar para trabalhar com a EJA, elas nos dizem que,

A realidade dos alunos, porque é muito válido e interessante para eles. Na verdade, é dentro da sala de aula que definimos o conteúdo. Como por exemplo aquela menina da autoescola, a partir daí, do interesse dela em aprender a dirigir, ela trouxe para a sala de aula e eu dei continuidade, trabalhando meios de transportes. Foi muito bom. (REZENDE, 2015, p.).

A alfabetização de Jovens e Adultos avançava no sentido de valorizar as experiências que o educando trazia de casa, suas vivências.

Só escolheria as temáticas após conhecer meus alunos, e os daria total liberdade, para que os mesmos trouxessem para sala de aula, porque

só dessa forma, as aulas teriam real significado para eles. (SILVA, 2015, p.).

Dessa forma, o PME A deixou de trabalhar com cópias e repetições de textos sem sentido e passou a valorizar a produção espontânea dos alunos, os textos oferecidos para leitura, eram aqueles produzidos pelos próprios alunos ou utilizados em seu cotidiano, como por exemplo, contas de água e energia, receitas culinárias, contracheques, entre outros.

Além disso, a concepção de avaliação também sofreu alterações, deixou de ser usada com fins quantitativos e passou a ser vista como instrumento de acompanhamento do trabalho do aluno e professor.

A prática de aplicação de provas e testes foi substituída pela aplicação de diagnósticos e elaboração de relatórios que se atentavam no sentido de não ver apenas o resultado final da aprendizagem do aluno, mas sim o processo de desenvolvimento de cada aluno.

De acordo com as professoras entrevistadas, as provas vinham prontas, elaboradas pelas supervisoras do CEMEPE, e apesar de terem o intuito de ser processual, muitas vezes, apresentava-se fora da realidade dos educandos:

Nas minhas turmas de EJA, no período em que atuei, as avaliações eram enviadas prontas pelo CEMEPE, muitas vezes desvinculadas da realidade e dos conteúdos trabalhados com os alunos, então tínhamos que ler as questões para ajudarmos nossos alunos a entenderem os significados das questões (SILVA, 2015, p.)

Em relação aos trabalhos realizados em sala de aula, FARIA, 2015, nos diz que considerava os mesmos muito importantes, já que representam uma troca de experiência entre os alunos:

Na EJA, também, o método de avaliação era trabalho e provas. Os trabalhos eram realizados na própria escola em grupos, era um momento bastante proveitoso de troca de experiências entre os alunos. Os jovens gostam mais desse momento (...) Não podemos cobrar muito para não desestimulá-los ou deixá-los envergonhados (FARIA, 2015, p.).

Foi possível constatar o quanto a concepção construtivista de educação, influenciou toda a estruturação do PME A, que passou a exigir de seus professores (estagiários) uma nova atuação e um novo perfil.

Para atuar na EJA a partir de então, não bastava apenas o interesse e a compatibilidade de horários, era necessário passar por um processo seletivo realizado

em três etapas: uma prova escrita e uma entrevista, de caráter eliminatório e um treinamento. A prova escrita e a entrevista giravam em torno de questões sobre a problemática do analfabetismo, educação, concepções de alfabetização e ensino-aprendizagem, dentre outras. Mediante a essas etapas, buscava-se selecionar estudantes de graduação dos cursos de licenciatura que tivessem um perfil compatível com a metodologia que se construía. O treinamento era oferecido como o intuito de minimizar as dificuldades e ansiedades iniciais dos estagiários, já que a maioria deles não tinha passado pela experiência de ser professor.

Além disso, havia também a formação continuada que acontecia em estudos semanais sobre as bases teóricas da alfabetização numa perspectiva construtivista, e as implicações dessas teorias na construção de uma nova prática pedagógica. Nessas reuniões os monitores e alfabetizadores, trocavam informações sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre dúvidas e ansiedades na efetivação do trabalho, buscando construir coletivamente novas estratégias pedagógicas.

Além dessas reuniões semanais, existiam ainda encontros mensais com toda a equipe do PME A, nos quais eram realizadas palestras e trocas de experiência visando enriquecer a prática educativa.

Nesse processo de reestruturação, outras mudanças também foram implementadas, como por exemplo, o período de funcionamento do curso foi ampliado para seis meses e as aulas passaram a ter carga horária de 10 horas semanais distribuídas em quatro dias, o contrato com os estagiários foi alterado, de forma que a carga horária semanal passou a ser de 20 horas e o seu salário vinculou-se ao salário mínimo da prefeitura, passando eles a receber 75% desse salário, o número de coordenadores do PME A, foi ampliado para 4 pessoas, visando um maior acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários e o atendimento escolar passou a acontecer, prioritariamente, nos bairros da cidade face à demanda das comunidades. (PME A, 1992).

Sobre as reestruturações, é importante destacar as mudanças na metodologia utilizada no PME A no período proposto:

Quadro 1- Métodos utilizados no programa

Ano	Método
1990 a 19991	Método Dom Bosco de Alfabetização
1992 a 1998	Prática sustentada no construtivismo sócio interacionista e os trabalhos de Paulo Freire
1999	Abordagem construtivista, nas orientações da Proposta Curricular para EJA do MEC.
2000	Embasamento na proposta de Paulo Freire/ Auxílio do material didático Aprender e Viver do MEC.
2001 a 2004	Prática sustentada em teóricos como Paulo Freire, Carlos Brandão, Ana Maria do Vale, João R. Romão e Moacir Gadotti (não se utilizava cartilha).
2005	Prática sustentada no construtivismo sócio interacionista e os trabalhos de Paulo Freire.

Fonte: ROCHA, 2016

O período de 1993 a 1996, a cidade foi administrada pelo prefeito Paulo Ferolla, o secretário de Educação continuou sendo Afrânio M. de Freitas Azevedo, entretanto, houve uma reestruturação na Secretaria de Educação e o Departamento de Projetos Especiais e conseqüentemente o PMEA foram extintos, sob a justificativa de que as turmas seriam incorporadas às escolas municipais, de acordo com sua localização.

Outro fato importante foi a aprovação da Resolução 386/91 pelo Conselho Estadual de Educação, que implementou e normatizou a oferta do ensino regular de suplência na rede pública e particular de ensino em Uberlândia.

Essa Resolução normatizou o que a Constituição de 1988, preconizava que estabeleceu em seu artigo 208, a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso ao Ensino Fundamental aos jovens e adultos que não tiveram essa oportunidade em idade regular. A Constituição de 1988, estabeleceu ainda no seu artigo 212, que os municípios, deveriam aplicar 25% dos recursos orçamentários na educação, responsabilizando-se prioritariamente pelo Ensino Fundamental.

Durante esse período, houve um retrocesso no atendimento de jovens e adultos no município. Já que para atender aos dispositivos da Constituição, houve a transferência das salas de aula do PMEA para o interior das escolas, os contratos dos estagiários não foram prorrogados, o que acarretou na descontinuidade de todos os estudos metodológicos defendidos até então, a equipe das escolas, não estavam preparadas para atender desenvolver a alfabetização de jovens e adultos de acordo com os pressupostos do PMEA.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação, não informou às escolas em tempo hábil sobre a extinção da estrutura do PME A, o que dificultou a integração de suas salas de alfabetização às demais das escolas e provocou um atraso no atendimento em 1993. Houve muitos tropeços e conseqüentemente, uma desmotivação dos alunos, provocando o fechamento de várias salas de aulas.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação, percebeu que a decisão de desativar o PME A não havia alcançado os resultados esperados, e pressionada pelos ex-alunos e ex-estagiários, decidiu, reativar o PME A no segundo semestre de 1993 e formar uma nova equipe de trabalho para iniciar as atividades.

Houve uma nova reestruturação do PME A, com o intuito de recuperar sua credibilidade junto à comunidade: houve a contratação de novos estagiários, e gradativamente, as salas foram reabertas. Nas escolas em que o trabalho havia dado certo, o atendimento continuou a ocorrer, dessa vez com o assessoramento realizado pela coordenadora, que mantinha contato direto com os supervisores escolares.

Nessa nova etapa, o programa contava com uma coordenadora, uma supervisora e aproximadamente 40 estagiários. A coordenação era responsável por acompanhar os trabalhos, reunindo-se sistematicamente, com a equipe pedagógica e a equipe de campo. A supervisora pedagógica orientava e acompanhava o trabalho dos professores, e os estagiários trabalhavam nas salas de aulas ou nas atividades e pesquisa e mobilização.

O tempo de duração das aulas foi alterado para 12 a 18 meses de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos. A coordenação retomou a proposta delineada no ano anterior e reiniciou o processo de formação continuada dos estagiários com reuniões e encontros semanais e mensais. Entretanto, havia grande rotatividade dos profissionais, já que ao vencimento do contrato de 6 meses, eram poucos os que tinham interesse em continuar, o que dificultava a continuidade do processo.

Outra questão que agravava a situação, de acordo com Bernardes (2002) consistia no fato de as supervisoras pedagógicas não tinham experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Os estagiários esperavam que as supervisoras lhes “ensinassem” como alfabetizar, no entanto, elas também não sabiam e muitas vezes, influenciadas pelo chavão do construtivismo, argumentavam “não existir receitas”, que o professor precisava construir o seu caminho. O que não era errado em termos conceituais, mas um péssimo argumento.

Além disso, havia também o problema da evasão escolar, o que angustiava supervisores e estagiários, que na nossa leitura a evasão estava relacionada intimamente ao despreparo profissional dos envolvidos no processo educacional.

Percebemos durante os primeiros anos que o PME A, era um programa com grandes instabilidades, mas que buscava alcançar bons resultados na alfabetização de jovens e adultos. Apesar dos estagiários terem muito compromisso e entusiasmo com o trabalho, faltavam-lhes as ferramentas básicas que eram os saberes teórico-práticos para desenvolverem seu trabalho.

Na pesquisa documental no acervo do CEMEPE, observamos que só existem registros a partir do ano de 1994, anterior a esse ano, não há dados dos resultados alcançados com o PME A, de acordo com a atual coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), antes de tal período, os coordenadores da Educação de Adultos não viam a necessidade em registrar acontecimentos e fatos da Educação de Adultos.

Quadro 2- Quantitativo Sala/Alunos

Ano	Nº de Salas	Nº de alunos
1990	Não há registro	Não há registro
1991	96	2.400
1992	80	1.300
1993	23	Não há registro
1994	25	317
1995	28	406
1996	29	487
1997	34	520
1998	22	369
1999	32	447
2000	25	473
2001	29	584
2002	28	594
2003	24	431
2004	26	510
2005	29	416

Fonte: ROCHA, 2016.

Vale ressaltar que não há registro do número de alunos que foram realmente alfabetizados pelo PME A. Mas, de acordo com o censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Uberlândia em 2010 contava com 604.013 habitantes, desse número, 478.424 são de habitantes com mais de 15 anos, entre os quais 3,8% (17.924) não sabem ler e escrever.

Quadro 3- Dados do analfabetismo em Uberlândia

Ano	População Total	População com mais de 15 anos	Número de Analfabetos	Porcentagem de Analfabetos
1991	367.061	252.725	21.490	8,5%
2000	500.095	370.152	18.660	5,04%
2010	604.013	478.424	17.924	3,8%

Fonte: ROCHA, 2016

No período de 1994 a 1996, constatamos que o trabalho no PME A, foi gradativamente se ampliando. Os profissionais envolvidos no Programa estavam mais experientes, e conseqüentemente, os resultados foram mais significativos. Foram promovidos cursos e encontros entre profissionais e alunos, com o intuito de socializar saberes e fazeres desta modalidade.

Ainda em 1995, a SME, criou a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos-CEJA, para dedicar-se integralmente aos problemas relacionados ao PME A. Esse departamento passou a coordenar e orientar todo o atendimento desta modalidade de ensino, dessa forma, a EJA ganhou destaque na estrutura da Secretaria Municipal de Educação. A CEJA, realizou um levantamento entre os profissionais da Prefeitura Municipal de Uberlândia, afim de oferecer aos mesmos, pelo menos o acesso à educação básica.

Várias outras empresas se interessaram pela abertura de salas dentro de suas repartições. Dessa forma, novas parcerias foram efetivadas e a credibilidade do programa junto à sociedade foi resgatada. (BERNARDES, 2002).

Em 1995, consiste nos momentos de estudos dos estagiários responsáveis pela alfabetização dos jovens e adultos. A equipe de supervisores elaborou um projeto de "capacitação" que tinha como objetivo, oferecer ao estagiário do Programa, a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos acerca do ensino da leitura e escrita.

Tal projeto incluía ciclos de estudos sistematizados e sequenciados, que seriam realizados semanalmente com os estagiários. Embora, o planejamento e a própria formação em si fossem realizados de maneira eficiente, os resultados alcançados foram poucos.

Ainda nesse ano, a Secretaria Municipal de Educação, informou ao PME A que apenas estagiários do curso de Pedagogia e Letras poderiam continuar no Programa. Sendo assim, muitos estagiários se desligaram do Programa havendo mais uma vez, um

retrocesso em relação ao trabalho desenvolvido anteriormente, além da falta de estagiários para a continuidade do Programa.

No ano de 1996, houve uma política de contenção de gastos que definiu que só poderiam existir 40 salas de aula do PME A, e que outras só seriam abertas mediante fechamento de outras, incompreensível do ponto de vista acadêmico e político. Lamentável o tamanho despreparo encontrado, mas esse foi o quadro encontrado no município de Uberlândia. (PME A, 1996).

Dessa forma, a equipe pedagógica, passou a ser formada por professores efetivos do próprio município sob o regime de dobra de turno, a equipe de mobilização de campo deixou de existir, e suas atividades passaram a ser desenvolvidas pela supervisora da sala, que criava alternativas tais como, distribuição de cartazes e panfletos em missas, cultos e outros eventos que aconteciam nos bairros.

Para melhor elucidação, segue o Quadro 4 relativo aos agentes que atuaram como professores no programa.

Quadro 4- Professores do PME A

Ano	Professores do PME A
1990 a 19994	Estagiários de todas as áreas do convênio UFU e FIT
1995	Professores com graduação e apenas estagiários da Pedagogia ou Letras.
1996	Professores concursados da prefeitura (em regime de dobra) e poucos estagiários
19997 a 1999	Apenas professores efetivos (em regime de dobra)
2000	Professores efetivos e três voluntários
2001 a 2005	Professores efetivos da Prefeitura Municipal de Uberlândia

Fonte: ROCHA, 2016

Os novos profissionais que compunham a equipe do PME A eram advindos em sua maioria da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, o que gerava mais uma vez a necessidade de preparar através de formações específicas, os mesmos para a alfabetização de Jovens e Adultos.

Entretanto, o momento para módulo- nota de rodapé: O módulo, representa para os professores municipais, um momento de troca de experiências com o supervisores pedagógicos. Esse momento é destinado para elaboração do planejamento pedagógico e estudos. era apenas de uma hora e meia, o que não era suficiente para eliminar todas as dúvidas. Houve ainda a tentativa de passar esse módulo para três horas quinzenais, mas era impossível conciliar o horário para todos os professores. Então, a equipe de supervisores, optou em realizar esse módulo de forma isolado, o que acarretou em

grande perda para a formação. Mais uma vez ao fim do ano, os profissionais envolvidos com o PMEIA, estavam desmotivados e temendo que o mesmo fosse extinto.

No ano de 1997, o prefeito Virgílio Galassi, o qual implementou o PMEIA em sua primeira gestão no período de 1989-1992, retoma o poder. Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos, foi novamente negligenciada, não sendo considerada uma prioridade da gestão, uma vez que, a Secretaria Municipal de Educação foi assumida pela professora Ilar Garotti, aposentada da UFU, que contraditoriamente, o que se esperava dela enquanto profissional da área e vinda da academia, durante todo o seu mandato, não apoiou o trabalho desenvolvido na EJA (Rocha, 2016).

O trabalho realizado pelo PMEIA continuou, porém sem incentivos e sem perspectivas de melhoria. Uma das ações dessa nova gestão foi cancelar os convênios com a UFU e FIT, dessa forma, os poucos estagiários que ainda existiam, foram desligados definitivamente, passando a funcionar apenas com professores efetivos.

Durante esse período, foram oferecidas dobras de turno, apenas para professores da Educação Infantil que interessavam em trabalhar com Jovens e Adultos e os professores que atuavam no Ensino Fundamental não puderam continuar seu trabalho, devido às novas regras do FUNDEF. Com isso, foi necessário, retomar novamente a questão da formação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino. Durante esse período, 520 alunos foram atendidos em 34 salas de aulas distribuídas pela cidade.

No ano seguinte, fecharam-se as salas de EJA, que atendia 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede Estadual. Essa medida ocorreu para atender às normativas da LDB 9394/96, no que diz respeito à divisão de responsabilidades entre as esferas federal, estadual e municipal, que define a responsabilidade de oferta do Ensino Fundamental aos municípios.

Dessa forma, houve aumento da demanda atendida pelo PMEIA. O desejo da equipe que atuava naquele período era que o atendimento fosse expandido para que os alunos tivessem a oportunidade de continuar seus estudos, entretanto a Secretaria de Educação, não compartilhava desse desejo “A secretaria entendia que o PMEIA estava realizando um atendimento paralelo ao da escola e que isso comprometia o orçamento do município”. (BERNARDES, 2002, p.70).

Apesar da coordenação do PMEIA, argumentar que a maioria dos alunos do Programa era composta por adultos e idosos, os quais possuíam dificuldades em se adaptarem a estrutura de ensino regular, a Secretaria de Educação manteve sua decisão e algumas salas do PMEIA foram fechadas.

No ano de 1998, a Superintendência de Educação de Minas Gerais, suspendeu o atendimento nas primeiras quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, respaldada pela LDB 9394/96, que apresentou uma divisão clara entre as responsabilidades da União, Estados e Municípios na oferta da Educação no Ensino Fundamental.

Devido a tal medida, ocorreu uma grande demanda pela escolarização inicial de jovens e adultos na rede municipal, dessa forma, as salas do PMEA, tiveram um aumento considerável devido ao grande número de pessoas que buscavam por essa modalidade de ensino, principalmente nos bairros periféricos.

Apesar da equipe do PMEA acreditar que era necessário ampliar o atendimento, abrindo não apenas salas de alfabetização, mas também de pós alfabetização, o que partilhava com as ideias do documento “Diretrizes Nacionais para EJA” elaborado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos em 1994,

A educação básica de jovens e Adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e as operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a comunicação e o esporte. (GADOTTI E ROMÃO, 2000, p. 119).

Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação, não partilhava desse entendimento, restringindo a atuação da equipe de profissionais do PMEA à alfabetização, restringindo-se ao ensino da leitura e da escrita correspondendo à 1ª série do Ensino Fundamental.

Além disso, cada vez mais a equipe do PMEA tinha sua autonomia limitada, já que a Secretaria de Educação, com a finalidade de avaliar o trabalho desenvolvido pela equipe do Programa, designou os inspetores escolares para visitarem sistematicamente o programa, a fim de analisar sua estrutura e funcionamento, verificando o número de salas, o tempo de funcionamento destas e o número de alunos atendidos.

No ano de 1999, a CEJA foi fechada, e a coordenação do PMEA, ficou sob responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julita Diniz-CEMEPE, por meio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

A centralização das decisões do PMEA, trouxe um “clima de desesperança e apatia no grupo” envolvido com a EJA, o que dificultou mais uma vez a continuidade do Programa. (BERNARDES, 2002, p. 72).

Dessa forma, as supervisoras que estavam envolvidas no Programa, buscavam alternativas para driblar as dificuldades do dia-a-dia, e pensaram em elaborar uma

proposta curricular específica para atender as particularidades. Planejaram, então, o estudo da proposta curricular para a EJA destinada ao 1º segmento do Ensino Fundamental⁴, que continha a sistematização das ideias defendidas pelo grupo.

As supervisoras estudavam a proposta com as professoras o que tornou um suporte para o atendimento na alfabetização desenvolvida nas turmas do PME.A. No ano de 1999, o Programa atendeu 447 alunos em 32 salas de aula.

A partir de então a EJA passou a ser organizada em eixos temáticos, trabalhando conteúdos básicos através de uma proposta interdisciplinar, respeitando o ritmo e experiência de vida dos alunos.

No ano de 2000, o PME.A contava com uma equipe de 4 pedagogas efetivas do CEMEPE, 30 professoras, sendo 3 delas voluntárias, atendiam 473 alunos e 25 salas, que eram distribuídas no local de trabalho dos alunos, as quais eram mantidas com recursos da própria empresa, cabendo ao PME.A apenas o acompanhamento pedagógico do trabalho.

Em relação aos professores voluntários, eles pertenciam à Central de voluntariados de Uberlândia, e estes apresentavam pouco entendimento da proposta e metodologia do PME.A e até desconheciam as ideologias de Paulo freire.

Entre 2001-2004, Zaire Rezende assumiu como prefeito, e mais uma vez, o programa foi assumido por uma nova coordenação. O que nos faz concordar com Nogueira:

interrupção de iniciativas, projetos, programas e obra, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se em considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvida e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições. (NOGUEIRA, 2006, p. 13).

Nessa nova gestão foi realizado um levantamento a fim de levantar o perfil desses educandos, constatando que a faixa etária variava entre 18 e 90 anos, pertencentes à população de baixa renda, a maioria casada, empregada nos setores de

⁴ Essa proposta foi produzida por uma equipe de profissionais com experiência na EJA e formação de professor da Ação Educativa, organização não governamental, que atua na área da educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. O documento constitui-se em um referencial para elaboração de programas de educação de jovens e adultos, para o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores desta modalidade de ensino.

produção social, em atividades braçais, A maioria desses alunos, buscavam se qualificar para o mercado de trabalho ou para a conquista de um emprego.

A proposta metodológica se preocupava com a alfabetização como processo de libertação, embasados por Freire, Brandão, Vale, Ramos, Gadotti.

Durante esse período as salas eram espalhadas em diversos bairros da cidade, em locais diversificados: escolas estaduais, municipais, particulares, empresas. Os professores na maioria eram contratados em regime de dobra com carga horária de até 20 horas semanais, sendo 7 horas e 30 minutos de módulo semanal realizados em grupos de estudo e produção de material didático. A carga horária diária do aluno era equivalente a 2:30h, de segunda à sexta-feira.

Aos alunos eram oferecidos encontros de confraternizações, palestras, assistência oftalmológica, assistência ao transporte através de carteirinhas de estudante e acompanhamento de pedagogos às salas de assessoramento ao aluno e ao professor. (PMEA, 2001-2004).

Em 2005, o Programa passou por mudanças novamente. Odelmo Leão assumiu o governo e reestruturou o setor da Educação de Jovens e Adultos. Ampliou-se o número de coordenadores, entretanto, a metodologia continuava pautada na filosofia da pedagogia libertadora.

Paulo Freire Influenciou demasiadamente toda a rede municipal, com seu pensamento, por esse motivo, consideramos importante elucidar suas ideias e seus ideais, como trazemos a seguir.

2.4- IDEIAS E IDEAIS DE FREIRE

Paulo Freire, um dos mais célebres educador brasileiro, é a principal referência no que diz respeito à educação de Jovens e Adultos. Freire sempre esteve envolvido em movimentos sociais ligados à questão do analfabetismo. Para este autor a educação deveria dar possibilidades para os educandos participarem da vida política, econômica e social do país.

Para Freire (2007), uma das tarefas fundamentais da Educação Popular, é inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum pelo conhecimento mais crítico.

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos - trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar, ou discutir seus direitos – nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2007, p. 15-16).

Freire denominou a educação proposta para os grupos sociais, como educação libertadora, uma vez que, a concepção de educação para este autor, implica numa “inserção na realidade, num contato analítico com o existente para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente, buscando através deste contato, o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e democrática em seus educandos (FREIRE, 1967, p. 93).

Para melhor entendermos a educação libertadora proposta pelo autor, é necessário, que antes entendamos a educação bancária, a qual ele se opõe e busca superar através de uma educação dialógica.

De acordo com Freire (1987), a educação bancária tem como característica fundamental a utilização da narração ou dissertação para transmitir os saberes dominantes. Estas “práticas de ensino” exigem um sujeito narrador- o professor, sujeito que tudo sabe- e outro ouvinte e paciente, que são os educandos. A crítica que o autor faz é que através destas práticas de ensino a realidade é tratada “como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado” (FREIRE, 1987, p.33) e, muitas vezes, alheia às experiências de vida que os educandos possuem.

A educação bancária é uma analogia, em que a cabeça do educando representa o banco em que podem ser depositados conhecimentos, fica claro que o que importa é a capacidade de memorizar os conteúdos e não refletir sobre os seus significados.

Nesta concepção de educação não há diálogo, os saberes são construídos a partir de comunicados que é uma doação, quase um favor, daqueles que sabem, que se julgam sábios para aqueles que não sabem. Esta doação está baseada na ideologia da opressão, alienação e ignorância, já que não existe problematização dos conteúdos, que são “depositados” como prontos e acabados na cabeça dos educandos, para que não haja tomada de consciência dos educandos.

Contudo, para Freire, só existe aprendizado se houver comunicação e interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos devem ser pensados e discutidos de acordo com o interesse e a realidade dos educandos. De acordo

com Freire, não podemos impor um conteúdo para o trabalhador impondo um modelo de bom homem contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos, pois desta forma, haveria um desrespeito pela visão do mundo particular de cada sujeito como uma espécie de “invasão cultural” (FREIRE, 1987, p.49).

Diante disso, percebemos que a educação bancária, tem a função de apassivar os homens, adaptá-los ao mundo da opressão e dificultar seu pensamento autêntico. A educação funciona como um instrumento de domesticação, em que o sujeito mais educado é aquele mais adaptado ao mundo.

A educação bancária se disfarça como “neutra” e “humana” para defender certos interesses, ao mesmo tempo em que oculta a realidade e ilude os homens (BRANDÃO, 1983). E este é o desejo dos opressores: “quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias preservar” (FREIRE, 1987, p.36).

Tendo em vista esta situação opressora que ocorre no âmbito escolar através da educação bancária, surge a necessidade de uma reforma no sistema educativo, Freire propunha uma educação conscientizadora como forma de superar as amarras da opressão.

Segundo Freire (1967), conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência que, por sua vez pode ser entendida como a compreensão que se tem da realidade. **O autor aponta três formas de consciência:**

- I- Consciência intransitiva: uma consciência fechada, que se atenta apenas para questões vitais e não realiza questionamentos mais amplos, limitando sua esfera de interesses e preocupações. Segundo Freire, esta forma de consciência representa uma falta de comprometimento do homem com sua própria existência.**
- II- Consciência transitiva: à medida que aumenta o interesse do sujeito em estabelecer diálogos com outros homens e com o mundo sua consciência transita podendo se tornar consciência ingênua que se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas por aceitar explicações fabulosas em vez de assumir uma postura investigativa e pela fragilidade na argumentação e no estabelecimento de um diálogo.**
- III- Consciência crítica: pode ser desenvolvida a partir de uma educação dialógica e que insira o sujeito num papel ativo, lhe proporcionando a problematização de situações vivenciadas e a prática de tomada de decisão. Nesta concepção o sujeito assume responsabilidades políticas e sociais, recusa a passividade possui segurança em sua argumentação, além de estar sempre aberto para receber novos questionamentos.**

Esta última forma de consciência, é um ponto de partida para que o sujeito não aceite ser mero expectador de sua história e busque participar dos processos de tomada de decisão. Para o autor a atitude consciente e crítica é um meio de realizar sua vocação natural de integrar-se ao mundo.

Entretanto, apesar da educação ser um instrumento para favorecer este tipo de consciência:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto pela pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE, 1967, p.95).

Segundo Freire, a educação deve ser um ato coletivo e solidário, diferentemente da forma como ocorre a educação bancária. A superação da condição de oprimido e a conquista da liberdade devem ocorrer a partir do conhecimento e do reconhecimento da necessidade de lutar por sua libertação, ou seja, deve ocorrer através da práxis.

O conceito de práxis tem um papel central na teoria de Freire “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p.21). A autêntica reflexão irá conduzir à prática; e os saberes resultantes da ação deverá ser objeto de reflexão crítica. Assim a práxis conduzirá à construção permanente de novos saberes sobre a realidade. Segundo o educador, a libertação através da práxis se efetiva a partir de uma relação dialógica permanente.

A construção do conhecimento ocorre através de um diálogo crítico e libertador. Dessa forma, deve ser realizado no encontro dos educadores com os educandos a partir da valorização da realidade vivenciada por esses últimos.

Ao contrário do educador bancário, que não se questiona sobre o conteúdo a ser depositado em seus educandos, o educador dialógico, propõem os temas de acordo com a realidade dos educandos.

Arroyo (2006b) afirma que a relação entre o saber popular e o saber escolar pode ser considerado uma riqueza para o saber educativo da EJA e tal diálogo não pode ser perdido. De acordo com o autor o caráter dialógico apresentado por Freire foi um importante legado que passou a realizar uma leitura positiva dos saberes populares

trazidos pelos educandos. Outra autora que também concorda com essa posição é Ribeiro:

a disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nesta modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagens (1999, p. 193).

O educador na perspectiva da educação libertadora, não é aquele que apenas educa, mas também é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação é entendida como uma troca entre as pessoas mediatizadas pelo mundo, e não uma imposição ou uma construção isolada, assim, o conhecimento é construído coletivamente através de práticas permanentes de ação e reflexão.

Outra especificidade da EJA, está relacionada à conscientização política da mesma, segundo Arroyo (2006^a) esta situação só foi possível devido ao fato da EJA ser um campo que recebeu intervenções e propostas de diversos segmentos da sociedade.

Freire, sempre defendeu a importância da conscientização política para tomada de consciência da sociedade, para que isso seja possível, devemos nos atentar para que a prática educativa não se aprisione pela burocracia de elementos escolarizantes.

Diante disso, Freire (1987), defende que o papel do educador é problematizar os conteúdos e recriá-los junto com os educandos, que não são mais vistos como meros recipientes de depósitos, mas sim como sujeitos investigadores, que estabelecem diálogos críticos. A ideia é que o educador em conjunto com os educandos busque superar a consciência ingênua e a desenvolverem um pensamento crítico.

A teoria de Freire influenciou todos os cursos de formação da equipe da Secretaria Municipal de Educação nesse período.

Segundo documentos consultados a Secretaria Municipal de Educação era responsável pela folha de pagamento dos professores que cumpriam 20 horas semanais, distribuídas em 15 horas de trabalho em sala de aula e 5 horas de módulo para a confecção de material e formação com as coordenadoras, já os alunos, cumpriam 15 horas semanais de aula. Em 2005 eram 29 salas de aula que atendiam à 416 alunos.

Contatamos que no período analisado, a Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia, passou por diversas reestruturações dentro do PME, sempre com o discurso de desenvolver uma proposta mais adequada de alfabetização, atrelada

aos interesses políticos de cada gestão. Como projeto foi tratada como modalidade, e como modalidade foi tratada equivocadamente como programa e projeto.

CAPITULO III

AS POLÍTICAS PÚBLICAS: NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Neste capítulo, realizamos um histórico das principais políticas públicas educacionais que envolveram o campo de educacional brasileiro de uma maneira geral, considerando principalmente a Educação de Jovens em Adultos e o curso de Pedagogia, de maneira geral, por representar, historicamente, um dos principais *locus* da formação docente para atuação nas séries iniciais.

Getúlio Vargas, no ano de 1937, fundou a Universidade do Brasil, que por meio do Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História.

De acordo com Miranda e Ribeiro, 2008

O curso visava à formação de licenciado e bacharel; para o bacharel, a duração seria de três anos; para o licenciado, mais um ano de Didática, em um esquema que ficou conhecido como “3+1” (MIRANDA, RIBEIRO, p. 1, 2008).

Dessa forma, o currículo para o curso de Pedagogia, seria estabelecido da seguinte forma: Primeiro ano: de Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Sociológicos da Educação; no segundo ano: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Além das disciplinas que eram trabalhadas nos três anos de curso, como por exemplo, Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar (SILVA, 1999). Para ser bacharel, era necessário também cursar a Didática geral e Didática Especial.

No ano de 1962, foram feitas algumas alterações no Currículo do Curso de Pedagogia, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

Com o Parecer/ CEF 251/62, o Curso de pedagogia, destinava-se à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal, por

meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. O currículo, ficou definido da seguinte forma: para o bacharel um mínimo fixado em sete matérias, cinco obrigatórias- Psicologia da Educação, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais que poderiam ser: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para se tornar licenciado, era necessário cursar também as disciplinas de Didática e Prática de Ensino.

O campo de trabalho tanto dos licenciados como dos bacharéis, não estava bem definido nesse período, dessa forma, em meio às críticas, foi necessário a reformulação do curso e da estrutura curricular, a ideia era que em determinado momento do curso, os alunos pudessem optar quais disciplinas curriculares iriam cursar de acordo com as tarefas que iriam desenvolver.

Em 1969, o Parecer/ CFE nº. 252/69, também de autoria de Valmir Chagas, foi incorporado à Resolução/ CFE n. 2/69, que aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, visando a formação de professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção.

De acordo com Silva, 1999, a reformulação da estrutura curricular do curso, criou as habilitações para a formação de profissionais específicos o que fragmentou a formação do pedagogo.

Com isso, o curso passou a ter uma base comum constituída pelas disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Também existia outra base das habilitações específicas que era constituída por: Magistério dos cursos normais e Atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Para essas áreas foram previstas as habilitações em: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, sendo que as três últimas poderiam ser oferecidas nos cursos de curta duração que formavam profissionais que poderiam atuar em escolas de 1º grau e nos de duração plena que formavam profissionais que poderiam atuar em escolas de 1º e 2º graus. (SILVA, 1999).

Nas habilitações de curta duração em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, a disciplina Estrutura e Funcionamento do 2º grau retirada e

Princípios e Métodos foi substituída por Administração da escola de 1º grau, Supervisão da Escola de 1º grau e Inspeção da Escola de 1º grau. (SILVA, 1999)

Embora contendo um leque de habilitações, o Curso de Pedagogia tem um único diploma. Segundo Silva (1999),

O Parecer é favorável que esse diploma seja o de bacharel e não de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter licença por meio de formação pedagógica (...), o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de Pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de “licenciado”, em decorrência da aprovação pelo plenário, por maioria de votos da emenda apresentada pelo então Conselheiro Dom Luciano Duarte (SILVA, 1999, p.49).

Vale ressaltar, que, além das habilitações previstas pelo Parecer, outras poderiam ser criadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) ou pelas Instituições de Ensino Superior (IES). O Estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências do Parecer, já que é fundamental que um diplomado tenha contato com a área escolhida.

De acordo com Silva, 1999, o Parecer 252/69, aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas manteve a formação de especialistas, o que se torna incoerente.

Em 1973, foram encaminhadas ao CFE, um conjunto de indicações que chegaram a ser homologadas pelo Ministro da Educação e Cultura (MEC), forma sustadas e devolvidas ao Conselho.

Dessa forma, foram elaborados documentos legais como parte do “pacote pedagógico”, nota de rodapé: denomina-se pacote pedagógico um conjunto de documentos legais relacionados à educação. como por exemplo a Indicação CEF nº. 67/75 que apresentava a orientação básica a ser seguida, que consubstanciada em quatro outras indicações, a saber: CEF nº. 68/75 que redefinia a formação pedagógica das licenciaturas; CEF nº. 69/75, que não foi conduzida, mas previa regulamentar a formação em nível superior do professor dos anos iniciais de escolarização; CFE nº 70/76 que regulamentaria o preparo de especialistas e professores da educação; CFE 71/76 que regulamentaria a formação superior de professores para a educação especial. Sobre a homologação do “pacote pedagógico”, Brzezinski assim se posiciona:

A homologação do pacote pela CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam

dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta (2006, p. 81-82).

A partir de então, iniciativas com o intuito de repensar curso foram colocadas em prática. A questão, de acordo com Miranda e Ribeiro (2006), passou a girar em torno da identidade do pedagogo e do próprio curso e envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores. Como marco inicial das mudanças a cerca do curso de Pedagogia, tivemos o I Seminário de Educação Brasileira realizado pela Universidade de Campinas (UNICAMP) em 1978, que teve como temática “Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira”. Sobre esse Seminário, Brzezinski, afirma que,

(...) a floraram mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as soluções, muito mais conscientização do que alienação enfim, muito mais antinomias sobre o curso de pedagogia, tornando mais frágil a sua difusa identidade (BRZEZINNSKI, 2006, p. 100).

Em 1980, foi a vez da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) sediar a Conferência de Educação, nessa conferência, foi criado o Comitê Nacional de Pró- Reformulação dos cursos de Formação de Educadores que, em 1983, se transforma em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, em 1990, em Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), que teria a função de articular os comitês que passariam a ser criados, assim como as atividades de professores e de alunos voltados para a Reformulação do curso de Pedagogia (MIRANDA e RIBEIRO, 2008).

Em 1983, Aconteceu em Belo Horizonte, o I Encontro Nacional, em que teve início a formulação de princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores.

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador(...)

(...) a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCONTRO NACIONAL, 1983).

A partir desse encontro, foi elaborado o “Documento Final”, que fortaleceu a ideia da Pedagogia como curso, entretanto, de acordo com Brzezinski, 2006, a tendência de formar o docente no curso de Pedagogia, só foi consolidada no II Encontro Nacional em 1986.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei Federal nº 9.394/96, tivemos novamente mudança em relação aos cursos de formação dos Educadores, como veremos nos artigos 62, 63 e 64 da mesma:

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 séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBEN nº 9394/96).

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão:
I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBEN nº 9394/96)

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBEN nº 9394/96).

Os artigos acima definem as instituições de Ensino Superior e as Universidades como formadoras de docentes para atuar na educação básica e também o curso de Pedagogia como instância de formação de profissionais na educação para as tarefas não docentes.

As discussões após a promulgação da LDBEN 9394/96, deram início ao processo de elaboração das propostas das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em nível superior, por meio do Edital nº. 04, de 04 de dezembro de 1997.

Sobre os avanços que a LDBN trouxe para o curso de Pedagogia, nossas narrativas esclarecem que,

Trouxe muitos avanços e não acho que retrocedeu, mas dificultou a aplicabilidade, a funcionalidade, mais específico em relação ao curso de Pedagogia, o mais importante foi oferecer parâmetros para as novas diretrizes do curso, que foram elaboradas e estão fundamentadas na LDB. (...) a questão da pesquisa, do ensino fundamentado na pesquisa, a nova concepção de docência, que não é só enquanto ministrar aulas,

mas você ter uma prática docente fundamentada na pesquisa. Isso em termo conceitual foi um avanço, mas em termo pragmático, desencadeou muita confusão (MIRANDA, 2016,p.).

Em contrapartida, Nunes, 2016, afirma que,

(...) A LDB, não detalha nada sobre o Ensino Superior. Aliás, o grande problema foi esse, porque durante muitos anos os cursos não tinham diretrizes e ficavam a mercê de cada instituição ou das mantenedoras e isso pra mim, foi um atraso, porque a LDB é de 1996, e foram dez anos para criar as diretrizes e isso foi muito ruim, porque o pedagogo não tinha muita clareza do que ele seria e existia muita polêmica em torno do curso (NUNES, 2016, p.).

Foi instituída uma comissão formada por professores de diferentes Universidades do país, com mandato de dois anos (1998-2000). Essa comissão elaborou as propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. No dia 6 de maio de 1999, a proposta foi encaminhada ao MEC e ao CNE. Nesse documento, o perfil do pedagogo ficou assim definido:

profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia- CEEP, 1999, p. 1).

A proposta não foi homologada, antes do término do mandato da Comissão, então no ano de 2000, a Secretaria de Educação Superior (SESU) publicou a Portaria CNE nº. 1518, designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Essa nova comissão elaborou uma proposta em conjunto com a antiga comissão, reafirmando a ideia da docência como base de formação do profissional da educação “(...) não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, desolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos”. (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 2002, p.4) Além disso, definiu que o curso de pedagogia formaria o licenciado e o bacharel.

Entretanto a proposta também não foi homologada. Pois, no mesmo período o MEC/ SESU e o CNE, deram início a um processo de regulamentação da formação do professor da Educação Básica. Tivemos várias ações legais que trataram sobre a formação de professores no período de 1999 a 2004 Parecer/Câmara de Educação

Básica (CEB) nº. 01/1999 e resolução/CEB 04/1999- institui as DCNs para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio (previsto no art. 62 da LDBN), aos professores que pretendem exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Parecer Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 115, de 10/08/1999 - trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.
- Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº. 970, de 09/11/1999- trata sobre o Curso Normal Superior e a habilitação do Magistério em Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia.
- Decreto nº. 3276, de 06/12/1999, alterado pelo Decreto nº. 3554/20001 - dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.
- Decreto nº. 3554, 07/08/2000 - altera o Decreto nº 3276, considerando que a formação de professores, se daria preferencialmente e não exclusivamente nos cursos de Normal Superior, o que reforça o Curso de Pedagogia como licenciatura.
- Parecer CNE/ CP nº. 133, de 30/01/2001- trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CP nº. 09/2001, 08/05/2001- trata das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/ CP nº. 02/2002, 19/02/2002- institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica.
- Resolução CNE/CEB nº 01, de 20/08/2003- dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9394/96, e dá outras providências (MIRANDA E RIBEIRO, 2008, p. 10-11).

As leis que trouxeram mais impacto para a área de formação de professores foram as que tratavam do curso de Normal Superior, uma vez que, a partir destas houve uma grande expansão desses cursos, em sua maioria, sem compromisso com a pesquisa, ensino e extensão de qualidade, além de colocar em dúvida o porquê da existência do Curso de Pedagogia.

A grande expansão desses cursos, e também oferta de cursos rápidos ou a distância por parte das IES, pode ser explicada pela falta de clareza e compreensão no art. 87,§ 4º da LDBN 9.394/96: “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Fato que podemos comprovar em nossas narrativas:

No curso em que fui coordenadora, tivemos tranquilidade nessa passagem (instituição da LDB). Trouxe muitos avanços para a educação. A UNITRI, ofereceu cursos de formação com aulas modulares aos sábados com a metodologia do currículo em rede. O principal avanço foi a expansão do curso de Pedagogia. Atendemos nesse período várias cidades da região (TORQUETTE, 2016, p.).

No início de 2005, o CNE, tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia, o que gerou mais uma vez discussões e debates no campo educacional. E em 13/05/2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que institui as DCNs para o Curso de Pedagogia. O Parecer aprovado, apresentou uma incoerência em seu art. 14, ao dizer que a formação dos especialistas, fosse realizada em cursos de pós-graduação, o que iria contra o art. 64 da LDBN, que garantia que a formação desses profissionais seria feita nos curso de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

(...) na época eu fiz essa discussão mais de uma vez com os alunos, porque eles começaram a ter aquela dúvida, “quando a gente formar a gente vai ser só professor?” como se fosse professor era pouca coisa. Então, eu explicava que de acordo com o artigo 64 da LDB, que diz: “para atuar, na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as matérias pedagógicas de nível médio nas disciplinas de coordenação de supervisão, você tem que ser graduado em pedagogia ou especialização em uma dessas áreas.” E muita gente entendeu esse **ou** como **e** . Mas não é isso. Esse **ou** é pra quem tem outra licenciatura que não seja a pedagogia, é necessário que tenha uma especialização em orientação ou supervisão para fazer um concurso. Essa foi uma das críticas em torno das diretrizes no início, porque os pedagogos achavam que deveriam ser somente os egressos dos cursos de Pedagogia que poderiam assumir essas funções. Então consideraram que esse foi um ponto negativo das Diretrizes e foi mesmo. Porque você poderia ser licenciado em Língua Portuguesa, faz uma especialização de 360 horas que é o que a lei exige e pode concorrer com quem fez o curso de quatro anos. Então realmente esse foi um ponto negativo das Diretrizes, mas aí temos que mudar isso é na LDB, no artigo 64 (MIRANDA, 2016, p.).

Sendo assim, o Parecer foi encaminhado para o CNE reexaminar o art. 14, que ficou com a seguinte redação:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9394/96.

§1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser completamente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino,

nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº. 9394/96 (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/ 2006).

Após muitas discussões e debates, as DCNs para o curso de Pedagogia, foram aprovadas em 15/05/2006, e definiram que a formação a ser oferecida iria abranger a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas.

Art. 4. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único- As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/ 2006).

De acordo com Miranda, 2016,

Essas diretrizes vieram pois a LDB determina que cada curso deve ter suas diretrizes. Então cada curso de organizou para formar as diretrizes. Foi um longo período de discussões, de debates até se chegar a um documento final que já tinha de forma explícita um grupo contrário ao texto final (MIRANDA, 2016, p.).

A partir das DCNs para o Curso de Pedagogia as Universidades e as IES, tiveram que elaborar novos Projetos Pedagógicos e conseqüentemente novos Currículos, tendo como referencial as DCNs.

As diretrizes não engessam, ela oferece um norte em termos de formação, fala das disciplinas de fundamentos da metodologia, do estágio, mas cada instituição tem autonomia para definir o perfil de curso que ela vai oferecer, ela não pode fazer nada que contrarie ou não contemple as Diretrizes, mas a forma de efetivar e fazer isso acontecer, a instituição tem autonomia pra isso. Por exemplo, você tem um curso com o foco na Educação Especial, outro com foco na Pedagogia Empresarial, o nosso, (UFU), o foco é a escola, oferecemos optativas de Psicopedagogia, Pedagogia Empresarial para os alunos terem uma noção, porque em quatro anos não dá para abranger todas as especificidades do curso de Pedagogia. (MIRANDA, 2016, p.).

Cada instituição tinha autonomia para definirem seu currículo e as ementas das disciplinas:

As ementas desse novo currículo foram definidas a partir das ementas que já existiam e em discussões dos Núcleos que são formados por disciplinas que têm uma ligação entre si, cada Núcleo elaborou suas ementas (MIRANDA, 2016, p.).

As ementas sempre foram definidas junto com o colegiado que é composto por todos os professores do curso. Temos o que denominamos de NDE (Núcleo Docente Estruturante), que foi formado após as Diretrizes, então, qualquer mudança passa pelo NDE, depois pelo colegiado (NUNES, 2016, p.).

Percebemos através das narrativas das coordenadoras, que a definição das ementas das disciplinas do curso, ocorria através de reuniões com os professores do curso.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, “colocou de lado o Plano Decenal de Educação e priorizou a implementação de uma Reforma Político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.121)

A emenda Constitucional nº14/1996, modificou artigos do capítulo da Educação presente na Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao Art. N°60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual “comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.123).

Em 1995, o senador Darcy Ribeiro, foi designado para relatar a nova LDB e, através de um golpe de relatoria, eliminou o projeto elaborado em debates ao longo de oito anos.

Com a aprovação da LDB/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um ganho significativo ao institucionalizar essa modalidade de ensino.

A LDB 9.394/96 denominou de Educação de Jovens e Adultos, o que até então era denominado de Ensino supletivo desde a Lei nº 5.692/71, que foi visto de maneira

positiva pelos educadores, uma vez que de acordo com Soares (2002, p.12), o termo “ensino” se restringe a mera instrução, enquanto o termo “Educação” compreende os diversos processos de formação.

A seção V, da LDB, é dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos, reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, ajustado às suas condições peculiares de estudo, bem como o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A novidade ficou por conta da diminuição da idade para candidatos ao exame supletivos, fixados em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, com a intenção de acelerar o fluxo e assim, aumentar o número de concluintes do ensino fundamental. Com relação à legislação anterior, a LDB/96 termina com a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando a organização da Educação de Jovens e Adultos a uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média.

A LDB/96 possibilitou aos sistemas de ensino, oferecer alternativas diferenciadas e adequadas às condições desse educando, incluindo, dentre os princípios que devem fundamentar o ensino, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (IX, X, XI, Art, 3º), constatamos nos seguintes artigos:

Art. 37- A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e 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.

Art.38- Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º- Os exames a que se refere o artigo realizar-se-ão: I- No nível de conclusão do Ensino Fundamental para maiores de 15 anos;

II- No nível de conclusão do Ensino Médio para maiores de 28 2 anos.

§ 2º- Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames,

Apesar do artigo 37 estabelecer que o direito à educação abrange o ensino fundamental e médio, o que prevaleceu no texto foi o caráter supletivo da EJA presente na legislação do regime militar, Lei 5.692/71. Já o artigo 38, embora admita que a

escola não seja o único espaço educativo, retoma a questão do ensino supletivo, dando ênfase aos exames.

Entretanto, ao enfatizar os exames supletivos, se nega a vivência dos processos escolares, levando aos alunos a optarem pelos exames, considerando mais importante o certificado do que o processo de aprendizagem.

Ao retomar o termo “exame supletivo”, ressalta a realização desses exames para certificação dos níveis fundamentais e médio de educação básica, o que acaba induzindo alunos muito jovens abandonarem seus estudos para prestarem tais exames, retomando a ênfase na perspectiva compensatória, além disso, ao trazer o currículo regular traz também preceitos de uma escola regular que não leva em consideração a realidade dos educandos, que seria fundamental na EJA.

Segundo Bernardes (2002) a redação da Lei não mencionou sobre as responsabilidades e encargos do sistema educacional na promoção dessa modalidade de educação. Além disso, o texto sequer trata sobre a questão do analfabetismo, ignorando os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Vários autores, dentre eles Haddad (1999) também concordam com o fato de que a Lei não incorporou a concepção de educação de EJA que tanto se desejava. O projeto que tramitava na Câmara, e foi desprezado, defendia que o currículo deveria estar centrado na prática social dos educandos e adequado as experiências e maturidade de seus alunos, devendo possuir uma estrutura flexível e diferenciado do currículo para crianças. Outros objetivos do projeto consistiam em ter escolas localizadas próximas às residências dos alunos, programas sociais de alimentação, transporte, saúde, organizações curriculares diferenciadas que atendessem as diferentes regiões do país.

Podemos verificar também nos Artigos 4º e 5º, menções sobre a Educação de Jovens e Adultos:

4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: inciso I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tivera, acesso na idade própria; e artigo.

5º- O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder Público para exigi-lo.

O artigo 4º da LDB de 1996 reiterou o artigo 208 da Constituição de 1988, reafirmando o compromisso do poder público com a oferta gratuita e universal do

ensino fundamental a todos os cidadãos, independentemente da idade, assegurando-o como direito público de todos.

A temática da EJA continuou em segundo plano, sendo priorizada a educação fundamental regular. Embora a LDB trate da EJA, essa modalidade, ora é vista como uma possibilidade assegurada pela constituição como um direito subjetivo do cidadão, ora é vista como a ideia de resgate de oportunidades perdida. O que evidencia ambiguidade da Lei e revela contradições no movimento de sua construção e aprovação. No governo de Fernando Henrique Cardoso, oito anos após a promulgação da Constituição de 1988 com uma orientação política voltada para a diminuição das responsabilidades do Estado, foi editada a Emenda Constitucional nº14/1996, regulamentada pela Lei Federal nº 9.424/96. Tal Emenda representou especialmente para a EJA um retrocesso em termos da preocupação em incluir no sistema educacional aqueles que se encontravam excluídos desse sistema.

Dessa forma, a LDB 9.394/96, ficou aquém do necessário. As novidades que trouxeram para a EJA foi a integração da educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, pois em relação à legislação anterior, o ensino supletivo era considerado um sistema independente do ensino regular; e a redução da idade mínima para a realização dos exames supletivos.

Haddad (2002b) afirma que a LDB só veio completar um movimento de transformar a educação de jovens e adultos em uma modalidade de segunda linha. O autor, também nos traz alguns aspectos que desqualificam ainda mais a EJA:

- Alteração do inciso I do artigo 208 da Constituição, o qual retira a obrigatoriedade do poder público oferecer educação pública para os jovens e adultos;
- Veto do presidente da República em 1996 à consideração das matrículas das classes de EJA das redes de ensino fundamental nos estados e municípios para o recebimento dos recursos do recém criado Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF);
- Veto do presidente da República em 1996 à Lei nº 107/94 que criou o Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos que estabelecia que empresas e órgãos públicos com mais de cem funcionários analfabetos aderissem ao Programa e instituisse classes de alfabetização no local de trabalho.

O Parecer CEB 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e é entendido como a principal referência normativa da modalidade. Tal parecer retoma e discute diversos pontos colocados pela LDB de 1996,

e também reforça a concepção da EJA como representativa de uma dívida social que deve ser reparada para aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura.

Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000b, p. 06).

O parecer reconhece a EJA como parte da educação nacional e que deve possuir finalidade e funções específicas, da qual se destacam três principais: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora refere-se à restauração do direito negado de acesso e permanência em uma escola de qualidade, além do reconhecimento de igualdade entre todo e qualquer ser humano deste bem real, social e simbolicamente importante que é a educação.

A função equalizadora consiste no estabelecimento de oportunidades iguais, tanto nas inserções do mundo de trabalho como no meio social e em outras esferas de participação readquirindo um ponto igualitário no jogo de conflito da sociedade.

Por fim, a função qualificadora visa proporcionar a todos uma atualização de conhecimentos ao longo da vida seja através de meios escolares ou não. Esta função é o próprio sentido da EJA, pois indica que:

(...) em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcenda, os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000b, p.12).

Dessa forma, a função qualificadora, se refere ao caráter permanente da EJA e tem como base o caráter incompleto do ser humano.

O trabalho na EJA propõe aos professores alguns desafios, dentre eles, destaca-se a heterogeneidade das classes, uma vez que o jovem, de um modo geral, apresenta-se inquieto e questionador, o que demanda que a organização escolar atenda as suas expectativas e sonhos. Muitos desses jovens questionam a escola e seus rituais, uma vez que não encontram nela um espaço que venha de encontro aos seus anseios, motivo pelo qual existe ainda tanta evasão escolar.

Em contrapartida, a maior parte dos alunos adultos acredita ser a escola tradicional a que verdadeiramente ensina. Para estes, a escola seria o espaço do conhecimento, no qual somente o professor sabe e por isso ensina a quem não sabe, que

no caso são os alunos. Além disso, atribuem um valor muito grande às cópias e repetições acreditando ser esse a melhor maneira para aprender.

Conciliar os anseios e curiosidades dos jovens com a “resistência” dos adultos e saber lidar com os conflitos geracionais entre os alunos matriculados, consistem em um dos maiores desafios dos professores desta modalidade. Cabe aos profissionais, oferecer aos alunos experiências de ensino- aprendizagem que permitam a reformulação dessas visões, através do diálogo e do respeito às opiniões de todos envolvidos.

Green e Bigun (1995) discutem a questão dos conflitos geracionais que incomoda tanto aos professores quanto aos alunos. Tais autores acreditam que um dos causadores desse conflito refere-se a coexistência de dois mundos distintos: o dos que viveram em uma cultura impressa e os que se situam numa cultura áudio visual. De acordo com os autores, “para maioria dos adultos a tecnologia digital (...) desenvolveu-se ao redor de nós e nós nos adaptamos a ela, alguns mais prontamente que outros. Em contraste, nossos (as) jovens nasceram nela; é seu ambiente natural” (GREEN E BIGUN, 1995, p. 210).

É necessário romper a visão compensatória da EJA e partir para a visão emancipatória. De acordo com Maria Clara Di Pierro (2003), ambas se digladiam, enquanto a visão compensatória privilegia o conhecimento erudito, presentes nos currículos tradicionais e que visam repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência, a visão emancipatória parte do pressuposto de que a educação ocorre por toda a vida. Para que haja educação de qualidade os processos de aprendizagens formais e informais devem ser valorizados

Dessa forma a educação deve ser vista a partir de uma perspectiva de continuidade e complementaridade por toda a vida, aspecto que vem sendo defendido em inúmeros fóruns, como por exemplo, na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997.

Sendo assim, a concepção de EJA que defendemos reafirma o princípio de uma educação emancipatória como direito humano ao longo da vida, independente da idade, em diferentes espaços e dimensões formadoras.

Di Pierro (2010) acredita a organização rígida da escola incompatível com o modo de vida dos trabalhadores e conteúdos pouco relevantes ou desvinculados da realidade do educando, são fatores que contribuem para explicar a baixa frequência nas aulas de EJA. Para superar tais obstáculos, é necessário que se busquem formas mais

flexíveis e de qualidade para a organização das classes de jovens e adultos, o que só será possível com a profissionalização do corpo docente que atua na área.

Para Arroyo, uma das principais características comuns aos professores que atuam na EJA, consiste no interesse e indignação política: “A EJA dificilmente será despolitizada porque as trajetórias, interrogações, escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não respondidas, antes agravadas em nossa sociedade” (ARROYO, 2006^a, p. 42).

Considerando o caráter político da EJA, ressaltamos a concepção do professor como um intelectual crítico, evidenciada por Freire e Giroux. Para tais autores, o professor deve desenvolver um discurso e uma atitude em favor da ocorrência de mudanças na sociedade, manifestando-se contra as injustiças sociais, econômicas e políticas, que ocorrem dentro e fora das escolas, incentivando os educandos a criarem uma postura de luta por seus direitos.

CAPÍTULO IV

O LUGAR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EJA: MODOS DE APRENDER

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.32).

Neste capítulo buscamos analisar a formação inicial de professores para atuarem na EJA, em um contexto onde crescia a importância das universidades públicas estenderem suas ações no que se refere ao debate, a estudos, pesquisas e propostas de reformulação do processo de formação inicial de professores que desejavam atuar na Educação Básica.

Para isso, optamos em realizar uma breve contextualização histórica do curso de Pedagogia, por considerarmos esse como *locus* privilegiado da formação docente daqueles que escolheram a EJA para se desenvolverem profissionalmente. Posteriormente, trouxemos os avanços e desafios em relação à formação de professores e por fim, os saberes essenciais a serem considerados pelos cursos de formação inicial.

Historicamente, a formação de professores no Brasil, tem forte influência das chamadas escolas normais, considerado o *locus* de formação de professores até a Reforma Universitária em 1968, quando criaram-se as faculdades de educação. O resultado de tal reforma, teve como consequência a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, com o intuito de preparar professores para os anos iniciais e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam professores nas diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries e das diversas disciplinas do 2º grau. Tal modelo de formação vigorou-se até a LDB/96, que em seu formato padrão não incluía a formação específica para atender aos alunos jovens e adultos.

No final da década de 1980, as faculdades de educação realizaram um amplo debate em relação à atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Como resultado desse rico debate, as instituições públicas de educação superior, compreenderam que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar também em diversos campos como, diretor, coordenador e supervisor. A partir dessa

compreensão alguns cursos passam a ter formações específicas em sua habilitação, surgindo também cursos com habilitação específica na EJA.

Existiam até o ano de 2006, de acordo com dados do Inep, 27 cursos de pedagogia com habilitação em EJA de um total de 1.698 cursos de pedagogia.

Tal realidade evidencia a defasagem da formação específica das diversas licenciaturas que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990, uma vez que, não propiciaram aos futuros professores, a oportunidade de aprender em suas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização.

Em relação à disciplina de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação de professores, percebemos, que a mesma, não existia, dessa forma, deparamo-nos com dois grandes desafios, o primeiro consistia em pensar nos cursos de formação inicial de professores, no que diz respeito a incluírem em seus currículos, disciplinas que considerem a EJA como modalidade de ensino que necessita ser pensada a partir de suas especificidades, já o segundo consiste na formação continuada de professores que já atuam na EJA, já que muito provavelmente, não viram nos cursos de formação inicial nenhuma disciplina voltada para essa modalidade de ensino.

Em relação à formação de professores para atuarem na EJA, as reflexões vem desde a década de 1960, idealizadas pelo educador pernambucano Paulo Freire. A partir dos movimentos populares iniciados durante esse período, a visão de uma educação emancipatória e a perspectiva do educador como agente político na sociedade.

Com a criação dos Fóruns de EJA a partir de 1996, foram realizados diversos encontros estaduais, regionais e nacionais para discutir o campo da EJA e produzir o documento nacional a ser apresentado na V Conferência Internacional da Educação de Adultos, realizada em 1997 em Hamburgo, Alemanha.

A questão da formação de professores não pode se restringir ao processo de construção de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação específica mínima, centrada no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar de áreas em que se habilitam a serem professores. O que se torna um grande desafio na atuação de EJA, uma vez que, esta modalidade de ensino requer um trabalho interdisciplinar.

A formação inicial de professores nos cursos de pedagogia deveriam ter desenvolvido em seus alunos que mais tarde vieram a ser docentes na EJA, saberes

mínimos para atuar em classes de EJA, de acordo com as características específicas desta modalidade.

Ao serem questionadas sobre a existência da disciplina de EJA nos cursos onde foram coordenadoras, obtivemos as seguintes narrativas, Miranda, 2016, coordenadora da UFU, nos relatou que apesar de ter a disciplina de EJA como obrigatória após as DCNs,

Fica como se fosse algo em segundo plano, e como agravante tem aquilo que já te falei antes, a gente não discute e não fazemos um trabalho mais integrado, porque se a gente discutisse um trabalho mais integrado, mesmo eu não sendo professora de EJA, eu sentaria com a professora de EJA e pensaríamos um projeto juntas, o que iria intensificando a compreensão, o interesse na área, mas isso não é feito, então fica cada professor trabalhando na sua área e isso fica em segundo plano. Se você fizer essa pergunta aos alunos do curso, e como você foi aluna, você também tem essa noção, você vai ver que o interesse pela EJA é pequeno, não são muitos que querem atuar na EJA. É claro que tem aqueles que preferem mas é um quantitativo bem menor que as outras modalidades (MIRANDA, 2016, p.).

Nunes, que coordenou o curso de Pedagogia da UNIPAC, nos relatou que sempre existiu a disciplina de EJA, mesmo antes das DCNs. E Torquette, que coordenou o curso de Pedagogia da UNITRI, nos relatou que,

Como trabalhávamos com o currículo em rede, cada eixo trabalhava com todas as modalidades de ensino, tentávamos abarcar tudo que o profissional de pedagogia precisava estar ciente dentro dos eixos (TORQUETTE, 2016, p.).

Nesse contexto de problemas da formação recorro a Tardif (2002) que acredita e defende ser necessário relacionar os saberes desenvolvidos na prática cotidiana com os saberes acadêmicos. Este autor vê a questão do saber docente de forma ampla em que engloba além dos saberes mobilizados por professores considerados “eficientes” durante sua ação em sala de aula, mas também todos os saberes possíveis de serem mobilizados pelos professores.

Além disso, a questão do saber docente, para este autor, não deve ser estudada isoladamente, mas dentro do conceito mais amplo que a profissão docente está situada considerando os condicionantes e contexto do trabalho do professor.

Em seus estudos, Tardif (2002), afirma que sem a consideração dos saberes docentes os cursos de formação desses profissionais contribuem para a instauração de um processo de “desprofissionalização docente”, pois os saberes existem, são construídos, reconstruídos e mobilizados constantemente pelos docentes no exercício de

suas funções. No entanto, sem tal consideração, segundo Gauthier (1998) o que temos é a constituição de “saberes sem ofício”, assim como de concepção da função docente como um “ofício sem saberes”.

Tardif (2002) buscou em seus estudos estabelecer alguns fios condutores para melhor situar os saberes dos professores, dentre eles a compreensão da utilização dos saberes docentes em função do trabalho e das situações e condicionamentos ligados a ele. Além disso, pontua também a pluralidade dos saberes docentes, pois envolvem fontes e naturezas diferentes, e sua temporalidade, uma vez que os saberes são construídos progressivamente ao longo da vida e da carreira profissional.

De acordo com Gauthier et al. (1998), as pesquisas que visam investigar este repertório de conhecimentos vinculados ao ensino têm encontrado dois grandes obstáculos. O primeiro se refere à própria atividade de ensino que ocorre sem refletir sobre os saberes necessários à execução de atividades que lhe são próprias. O segundo obstáculo, refere-se aos saberes produzidos pelas ciências da educação que não levam em conta as condições concretas em que ocorre o exercício do magistério.

Gauthier et al (1998) conceberam o ensino como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p.20). Esses autores, também defendem que este reservatório de saberes é composto por saberes de diferentes origens:

Saberes disciplinares - são os conhecimentos produzidos pelas pesquisas nas diferentes áreas científicas e segundo Tardif (2002), se referem ao campo de conhecimento com que o professor irá trabalhar. Esses saberes definidos e selecionados pelas instituições universitárias e transmitidos nos programas de formação por meio das disciplinas geralmente independentes das faculdades e departamentos da educação (TARDIF, 2002).

Saberes curriculares - correspondem aos saberes docentes em torno dos “programas escolares”, que por sua vez, se referem aos saberes disciplinares selecionados, organizados e transformados num corpus de conhecimento a serem ensinados. Para Tardif (2002) estes saberes podem ser entendidos como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar valida como modelo de cultura erudita e que são concretizados nos programas escolares que os professores devem seguir.

Saberes das ciências da educação - são os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação profissional, transmitidos por meio de programas de formação de professores e que abordam questões específicas da educação de um modo geral; Tardif (2002) denomina tais saberes como *saberes da formação profissional* e complementa afirmando que tais saberes abordam o professor e a prática educativa como objetos de conhecimento, buscando não apenas a produção de conhecimentos, mas a incorporação dos mesmos à prática docente.

Saberes da tradição pedagógica - são aqueles conhecimentos adquiridos e cristalizados pelos licenciados ao longo da sua formação na educação básica, ou seja, são as crenças e representações prévias que os sujeitos possuem antes mesmo de iniciar sua formação docente.

Saberes experienciais - correspondem àquelas aprendizagens construídas a partir de experiências particulares ocorridas no exercício da atividade docente. Contudo, tais saberes ficam recolhidos no próprio universo do docente, com regras particulares construídas ao longo de anos e ao sabor de erros e acertos. Tardif (2002) sugere uma concepção mais ampla de saberes experienciais se referindo aos saberes específicos baseados no trabalho cotidiano do professor e em seu conhecimento sobre o meio. Para Tardif “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (2002, p.39), sendo incorporados às experiências individuais ou coletivas.

Saberes da ação pedagógicas- podem ser entendidos como os saberes experienciais que se tornam público e que podem ser investigados pelas pesquisas. Gauthier et al. (1998) consideram os saberes da ação pedagógica como fundamentais para uma melhor definição da identidade profissional do professor, pois sendo tais saberes oriundos da sala de aula e, ao menos em partes, possíveis de serem formalizados, poderão ser tomados como ponto de partida na busca da determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Esses autores defendem que a partir, do momento em que tais saberes forem validados tanto pela pesquisa como pela ação docente, poderão fornecer bases para maiores reflexões na formação de professores visando um aperfeiçoamento da prática docente e também contribuindo para uma maior integração entre os conhecimentos científicos e os oriundos da prática. Vale ressaltar, que tais saberes não podem ser tomados de forma isolada. Um influencia e é dialeticamente, influenciado pelos demais.

Além disso, o estabelecimento de um repertório de conhecimentos para o ensino a partir dos saberes da ação pedagógica também consiste em “dar ao professor um papel

preponderante, apoiando-se naquilo que ele produz no exercício de sua profissão em contexto real, sem deixar de ser crítico em relação a esse produto” (GAUTHIER et. Al., 1998, p. 400).

Nesse sentido a realidade social deve ser ponto de partida e de chegada, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação docente, uma vez que a formação inicial poderia tomar os saberes e práticas dos professores como referência para reflexão e interrogação de suas próprias práticas (PIMENTA, 2005).

Os estudos sobre a formação de professores tomaram outros caminhos. Na década de 1970, o enfoque de formação era acadêmico, visto como um processo de transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade e a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas cujo conteúdo devia ser transmitido, além da metodologia de ensino dessa disciplina. Acreditava-se que a formação se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica nas áreas das disciplinas escolares, não havendo uma preocupação específica com a formação continuada ou permanente dos professores que atuam nas escolas públicas.

A concepção sobre a formação inicial nas academias estava centrada na crença de que o aluno “viria a ser docente”, dessa forma fatores tais como: a passagem do século e as transformações sociais, tecnológicas e científicas parecem ter levado a humanidade a interrogar sobre muitas coisas, principalmente sobre sua trajetória histórica. Direcionada por tantas mudanças, esta refez valores e crenças. Diante dessa realidade, na busca por novos caminhos, a formação de professores de um modo geral e em especial da EJA, é um tema que tem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade e principalmente na academia.

Desenvolver uma reflexão sobre o lugar da formação inicial de professores de EJA foi a proposta base desta pesquisa. A preocupação, com a formação de professores nos aparece em um primeiro momento, através de acompanhamento de estudos e pesquisas do grupo de Santos (2001) que revelam propostas, posturas e atividades inadequadas pautadas dentre outros em caracteres assistencialistas, seletivos, discriminatórios, excludentes.

Mostrar que um caráter humanitário, inclusivo e qualitativo no âmbito educacional para o Jovem e adulto, modifica o paradigma dado, teorizar o tema na intenção de provocar, no mínimo, um desconforto em concepções arraigadas dadas como coerentes muitas vezes contraditórias sobre a formação de professores de EJA. Descubro nos grupos de pesquisas e nos relatórios dessas a possibilidade de se pensar

um outro curso de pedagogia, que deveria ter por objetivo formar alunos que por sua vez viriam a formar outros alunos que tornariam cidadãos sem discriminação de raça, cor ou etnia que tiveram seus direitos negados numa escola excludente e elitista, ora pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino.

Os estudos sobre essa temática enfatizam a necessidade de refletirmos e redefinirmos o campo da formação no curso de pedagogia como também o campo das práticas pedagógicas, e que esses campos deveriam cuidar do planejamento, dos sujeitos da EJA, dos lugares de atuação, do currículo, e cruzá-los às práticas sociais e culturais. Dessa forma os cursos de pedagogia deveriam priorizar teorias, novas metodologias e recursos didáticos possíveis de serem utilizados no cotidiano escolar, visando atender ao princípio da adequação destes à realidade cultural dos alunos.

A ideia de romper com as habilitações de orientação, supervisão, inspeção, isso eu acho positivo, eu vivenciei uma situação na rede municipal quando eu trabalhei, que eu sei que isso não se dava só naquele contexto, se dava em outros lugares também, por exemplo, um aluno que dá problema, tudo que era relacionado ao aluno era de responsabilidade do orientador e tudo o que era relacionado ao professor era de responsabilidade do supervisor, então, tínhamos na escola, uma fragmentação muito grande, e precisamos romper com esse quadrado, com essa fragmentação, discutir de forma geral o que acontece na escola. Então assim, se a escola não vai bem, se o aluno ou o professor apresenta algum problema, é sentar e conversar. As coisas ficavam muito divididas, eu me lembro que tinha escolas que falava assim: aquilo é problema do professor e eu não tenho nada com isso. É o supervisor que tem que olhar, sendo que estava dentro da mesma escola, faz parte do mesmo grupo de trabalho. Nesse sentido eu acho que melhorou, romper com essas amarras, romper com essa fragmentação eu acho que foi bom (MIRANDA, 2016, p.).

A formação dos profissionais de EJA que atuam nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação de estudiosos e pesquisadores de diversas universidades brasileiras, essa é uma questão crucial, pois o cerne do processo educacional baseia-se nas relações concretas entre os saberes dos professores e seus modos de ensinar.

O debate sobre essa temática se reacendeu em decorrência das medidas governamentais para o cumprimento da LDB de 1996, como também dos resultados alarmantes das avaliações realizadas nos últimos 20 anos.

Para que a educação acompanhe os avanços do mundo, é necessário e urgente que a escola se aproprie dessas mudanças, e isso só pode acontecer via formação de professores. Entendemos e defendemos que o desenvolvimento profissional docente é

uma necessidade permanente, e deve ser contextualizada nas diversas realidades das escolas brasileiras, observando suas singularidades e, portanto, com perspectivas históricas diferenciadas. Desse modo é desejável que os projetos de Formação estejam comprometidos com uma educação inclusiva de qualidade social e com as transformações mais amplas da sociedade.

Os cursos de pedagogia das três universidades que compuseram este estudo, em geral, estavam voltados para alguns conhecimentos específicos (conceituais ou temáticos), habilidades e atitudes no exercício da profissão do pedagogo, deixando a deriva da sorte a docência na EJA.

Percebemos, que, nas instituições em que nossas entrevistadas se formaram, não havia o hábito de realizar pesquisas ou questionários com os alunos egressos afim de elaborarem ou modificarem seus currículos. É necessário que os professores externem mais sobre suas necessidades formativas, evitando assim o desinteresse pelo curso de pedagogia e conseqüentemente a descontinuidade dos projetos de formação continuada de professores para aturem nessa área. Se a Formação inicial deveria visar mudanças nos futuros professores, os processos de formação deveriam neste contexto terem uma carga de reflexão, de crítica e de criatividade, devendo motivar o docente a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Segundo Gadotti “ser professor ... é viver intensamente o seu tempo, com consciência e responsabilidade. (...) Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (2003, p.18-20).

A partir dessa afirmação, podemos confirmar que os professores necessitam refletir como seus educandos aprendem, precisamos ir além dos saberes disciplinares e práticas educativas, é preciso considerar a bagagem cultural e a experiência acumulada dos professores. Assim, o um passo importante a ser considerado é reconhecer os professores como portadores de cultura e saberes. Dessa forma é importante que o professor faça sua reflexão sobre sua prática. Nas narrativas das coordenadoras de curso, essa prerrogativa está longe uma vez que os currículos tinham outra preocupação.

A proposta curricular dos cursos de pedagogia acreditavam que estavam preparando professores para identificar, na realidade escolar, eixos críticos, a fim de desdobrá-los teoricamente e propor alternativas aos mesmos, constituindo-se profissionais que dariam conta de considerem a diversidade e a complexidade dos desejos, dos interesses e das necessidades dos alunos da EJA.

Em relação ao currículo, Torquette, 2016, ressalta em nossas narrativas que,

Quando entrei na Uniri, o currículo estava sendo reformulado. Mirlene, a então coordenadora, trouxe um currículo bem diferenciado, denominado de Currículo em Rede, esse currículo acontecia da seguinte forma, eram sete professores no curso que davam aulas em todos os períodos. A temática que mais se destacou pra mim foi a que tratava da identidade do pedagogo. Tínhamos uma A forma de avaliação era bem diferente, cada professor a cada semestre, ficava responsável por um dos períodos. A avaliação acontecia de forma transdisciplinar, tudo contextualizado, cada professor elaborava cinco questões do seu contexto e para organizava a prova de acordo com o que era proposto como objetivos para aquele período. A prova era composta de questões fechadas e também questão dissertativa. Os seminários também faziam parte do sistema de avaliação, cada professor era responsável por um grupo e cada semana um período era avaliado. Havia no final das avaliações o dia do feedback, onde os professores do curso se reuniam com fichas e fotos dos alunos, afim de conversar sobre cada aluno em cada disciplina, além disso, havia do feedback individual com cada aluno e outro em que os alunos também participavam e avaliavam uns aos outros. Era um currículo encantador. (Torquette, 2016, p.)

Descobrimos nas narrativas que os processos de formação de professores para atuarem na EJA deveriam ter criado possibilidades de interação dos sujeitos, com suas culturas, realidades em que viviam e com o conhecimento, produzindo e integrando novos conceitos aos processos de formação, visto que o curso de pedagogia deveria ser um espaço de vivencia, de trocas e de reflexão sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Neste estudo foi possível compreender porque no final do século XX, as críticas ao sistema escolar foram concentradas na formação de professores, principalmente com relação ao curso de pedagogia, considerando-o curto, inadequado, inadaptado, insuficiente, antiquado.

Nesses últimos trinta anos consolidaram-se duas propostas para a formação de professores. Na primeira é possível encontrar o discurso do descaso e uma prática baseada no tecnicismo e na reprodução de modelos prontos. Na segunda temos o discurso utópico de que a formação de professores pode mudar os rumos da nação quanto ao fracasso da escola pública. Esse discurso é uma leitura equivocada dos problemas atuais da escola pública e do processo de formação e tem trazido como consequência sérios problemas para os professores. (SANTOS, 2001).

Parece-nos que os projetos e propostas que cuidam da formação de professores da EJA “têm ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘FORMAR’ e ‘FORMAR-SE’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Chartier. A. M, Chesse & Hébrard, (1996) esclarecem que os formadores não têm conseguido realizar corretamente a difusão dos resultados de pesquisas. Essa seria uma das razões do desconhecimento dos professores, da produção científica das universidades.

Acreditamos que o desejo da maioria dos estudiosos e pesquisadores brasileiros é o de que os professores não perguntassem o que fazer. Eles deveriam saber, a fim de decidir por si mesmos, o que fazer e como fazer, rompendo com a concepção de ensino mecânica e linear, mas neste estudo de posse das narrativas de professores e coordenadores de curso de pedagogia, os professores vão continuar a perguntar o que e como fazer, principalmente na EJA.

As narrativas demonstram claramente somada aos estudos teóricos, que em Minas Gerais, o processo de formação de professores principalmente de alfabetizadoras de EJA, agravou-se progressivamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, licenciaturas estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Na prática das escolas, prevalece uma ambiguidade: resistência às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, especialmente das relações paternalistas e, por outro lado, lutas pelo reconhecimento do profissionalismo docente. (SANTOS, 2001).

Entender a docência e o papel das alfabetizadoras mineiras não tem sido uma tarefa fácil, entendemos que aqui como um sujeito que ensina, segundo documento produzido pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), educador é aquele que;

tem a docência como base de sua identidade profissional: domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de perceber as relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (1997, p.9).

As coordenadoras entrevistadas afirmaram que a base do curso de pedagogia era a docência, e estão cientes que um curso de quatro anos é incapaz de abranger todas as especificidades propostas pelas DCNs. Como afirma Miranda, 2016.

Essa inclusive é uma crítica do Libâneo e da Selma Garrido em torno das diretrizes. Porque para eles dessa forma, o curso de Pedagogia, estava formando um faz tudo, mas o que diz as diretrizes é que posteriormente, você pode se especializar na área de mais afinidade. Então por exemplo, se você quer focar mais na orientação dos alunos, você pode procurar um curso de orientação escolar ou Psicopedagogia, que tem um foco nas aprendizagens. Então você vai se especializar, é isso que está nas diretrizes, o curso te dá uma panorâmica, e claro que depois você tem que ir se especializando, porque se a gente for olhar as especificidades do processo formativo do professor, a gente teria que ter um curso de dez anos para dar conta de tudo, principalmente se considerarmos agora, a questão da tecnologia, da lei das etnias, são muitas facetas, é uma formação constante, as diretrizes trabalha nessa perspectiva da formação continuada, você tem a formação inicial num curso de quatro anos, depois você tem a formação continuada em que você irá se especializar. Até foi um pouco em função disso, que houve aquela confusão de que só poderia ser supervisor quem estivesse especializado. (MIRANDA, 2016, p.)

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação de professores se deu, segundo Gómez (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três polos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a ideia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da ideia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas se centravam muito mais nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se

[...] pela procura das características intrínsecas do bom professor, [...] pela busca do melhor método de ensino e [...] pelo estudo da sala-de-aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica. (LIMA, 1997, p.2).

A partir de 1990, as propostas de formação de alfabetizadores que se baseavam na concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, através da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado, foram rejeitados pelas próprias alfabetizadoras. Essa modalidade, vê a alfabetizadora de EJA como uma técnica especialista, que aplica com rigor às regras que derivam do conhecimento científico e tem suas raízes na racionalidade técnica.

Para Gómez, é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a “atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (1995, p.96). A ideia é de que esse tipo de preparação levará a alfabetizadora a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

Ao mesmo tempo, o direcionamento do trabalho das alfabetizadoras, fundado na racionalidade técnica, apoiado nos programas de ensino elaborados por especialistas e nas cartilhas, tem impedido que se constate que o currículo real da escola é construído pela alfabetizadora, que o interpreta e recria, sendo o "ator principal" do processo de transposição didática. Isso porque as situações práticas vivenciadas no cotidiano das alfabetizadoras em sala de aula são singulares, complexas e instáveis, não permitindo a aplicação de soluções técnicas construídas em outras situações, com outras particularidades.

Nóvoa analisando a relação entre a formação contínua do professor e a organização-escola, afirma que os anos 1980 foram difíceis para a afirmação social dos professores. Neles, a degradação das condições de trabalho e os conflitos salariais constituíram a ponta visível de uma crise mais profunda. Nos anos 90,

[...]impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos. (1995, p.67).

Nesta concepção, as alfabetizadoras, seus saberes bem como seus lugares de formação, objeto de vários estudos de Santos (2001) são as protagonistas do processo educativo nas diversas dimensões. Segundo essa mesma autora, é necessário que elas se assumam como produtoras de sua profissão.

O que implicaria desenvolver o profissionalismo docente, articulado com as escolas e seus projetos, ou seja, as escolas não mudam sem que os professores queiram e desejem e, por sua vez, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que exercem seu ofício. (NÓVOA, 1995, p.72).

Para Kramer (1996), as pedagogias: “Tradicional”, “Nova” e “Tecnicista”, assim como a “Libertadora” a “Histórico-Crítica” e a “Crítico-Social dos Conteúdos” estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização que é desenvolvido nas escolas

pelas alfabetizadoras, que por sua vez, também foram influenciados por movimentos provocados por teóricos estrangeiros. Recuperar esta história significa reconstituir a história da educação em Minas Gerais, suas principais influências e os seus principais teóricos. Analisando a formação das alfabetizadoras, no curso de pedagogia podemos afirmar que a mesma esteve e está distanciada da realidade educacional brasileira neste contexto como defender uma formação que, prepare a alfabetizadora, para que entenda e passe a produzir saberes, que possa assumir o ensino enquanto descoberta, investigação e produção de conhecimento.

Acreditamos que as alfabetizadoras de EJA têm sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, capaz de transformar seus saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que os alunos não apenas compreendam, mas assimile e incorpore estes ensinamentos de variadas formas. Porém, a alfabetizadora que exerce seu ofício em sala de aula vive uma situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive quotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da re-produtividade.

Tudo isto, ou, com alguns autores denominam, "*a crise de identidade dos professores*", tem estimulado o desenvolvimento de inúmeras pesquisas sobre as vidas dos professores e suas carreiras, a partir dos anos 70 e 80, influenciados pelo desenvolvimento do método de história oral, em vários países da Europa, Estados Unidos e Canadá.

Nóvoa, recuperando a história da investigação pedagógica, pontua que, durante muito tempo, especialmente no pós-guerra,

se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica (1995, p.15).

Nóvoa classificou os anos de 1960 como sendo o período em que os professores foram "*ignorados*", permaneceram "*ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa*". Nos anos seguintes, os professores foram "*esmagados*" e acusados de reproduzir as desigualdades sociais, seguindo de mecanismos de controle e práticas de avaliação dos professores foram redobradas. Segundo ele, nesse período cresceram bastante os estudos na Europa, EUA e Canadá sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos

profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou seus desenvolvimentos pessoais e profissionais, ou ainda seus saberes e práticas.

Huberman (1989) em "La vie des enseignants", mostra os resultados de sua pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, analisando as diversas fases do desenvolvimento da carreira docente. Ele estabelece "quatro regras de conduta" que norteiam a investigação: a primeira é evitar o estudo do desenvolvimento a partir de um fator, seja psicológico, cultural ou físico; acredita nas abordagens que não são únicas e dominantes; a segunda regra, verificar as relações que existem entre as representações e as práticas dos professores; a terceira regra é privilegiar o narrador, o modo como a pessoa que viveu a situação a explica; e, a quarta e última regra é enfrentar a generalização e estar consciente dos limites do trabalho. Trata-se de um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de sua vida profissional, de suas representações sobre suas vidas, ou seja, como os professores constroem e encaram suas carreiras.

Para Goodson (1992), que coordenou três estudos, tendo como preocupação básica resgatar as práticas pedagógicas dos professores a partir de suas histórias de vida, respeitando e dando voz ao professor, acredita que devemos observar o modo como ele vive dentro e fora da escola, e que sua identidade e cultura oculta têm impacto sobre os modelos de ensino que utiliza e sobre sua prática pedagógica. Esse mesmo autor afirma nas suas pesquisas que é necessário considerar os ciclos particulares da vida dos professores, e que esses ciclos influenciam seu trabalho cotidiano; os vários níveis da carreira e as decisões sobre ela devem ser analisados no seu próprio contexto. É preciso considerar também os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores porque eles podem afetar sua percepção e suas práticas.

Muitas pesquisas realizadas em Minas Gerais (BORGES, 2001; SANTOS, 2001; ARAÚJO, 2005; DEMETRIO, 2008; CASTRO, 2010, dentre outros) têm privilegiado o trabalho com histórias orais com o objetivo de investigação e de formação. São os estudos na linha de biografias educativas construídas e analisadas em grupo. Neste âmbito, estão os estudos de Nóvoa (1988) e Dominicé (1990).

Para Nóvoa,

[...]o objetivo final das abordagens autobiográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação de adultos, ainda que não se possa lá chegar sem passar por uma reflexão centrada no nosso próprio processo de formação" [Afirma ainda que]"mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais; equacionar a profissão à luz da pessoa e vice-versa: de aceitar que, por detrás de uma logia

[uma razão], há sempre uma filia [um sentimento] e pelas histórias de vida podem passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (1988, p.7-20) .

Dominicé (1990) acredita que a formação dos adultos não se dá somente através de uma ação educativa, mas é resultado de uma trajetória de vida e da reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado tempo e de espaços educativos. Os saberes sobre a formação é resultado do processo de flexibilidade dos que se formam.

Existem várias pesquisas que cruzam abordagens e metodologias, utilizando procedimentos biográficos no sentido de analisar as transformações na profissão docente. Holly (1989) recuperou diários biográficos de professores como instrumentos de investigação da prática educativa, analisando as opções de escrita, as maneiras como exploram seus mundos cotidiano e profissional.

De acordo com Torquette,2016, “a grande maioria dos alunos dos cursos de formação de professores, não pensam na EJA, e sim ‘caem’ na EJA” (p.). Dessa forma, podemos dizer que a EJA, não é abordada ou valorizada na maioria dos cursos de formação de professores. O que contribui para sua desvalorização em relação às demais modalidades de ensino.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye, no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são, muitas vezes, previsíveis e passíveis de uma definição acabada. “Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar” (1991, p.228).

Estas habilidades para Perrenoud (1997) formam os “*habitus*”, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional” que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano”. Neste contexto busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, até então uma concepção de metodologia do ensino articulada com a forma de produção do conhecimento específico da área disciplinar. Logo, o que se busca é o resgate do saber docente. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar” (PERRENOUD, 1997, p.224).

Como explicar, então, as questões sobre os saberes da alfabetizadora? Sobre a prática, o papel e a produção da alfabetizadora, diante deste conjunto plural e complexo de saberes? Qual é o lugar social de sua produção? Não seria o curso de pedagogia?

Segundo Esteve (1991) a função docente deve ser analisada à luz dos fatores de mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor. As propostas de formação para as alfabetizadoras, realizadas por centros de estudos, secretarias municipais de educação, ou instituições superiores, quando acontece, acabam perdendo a credibilidade dos/as alfabetizadores/as, seus principais sujeitos.

Pelos estudos que realizados por (BORGES, 2001; SANTOS, 2001; ARAÚJO, 2005; DEMETRIO, 2008; CASTRO, 2010, dentre outros) somados a nossa prática de pedagoga mineira e uberlandense parece-nos pelas narrativas das alfabetizadoras de maneira geral as propostas e projetos de estudos não tem conseguido relacionar teoria/prática, as propostas não conseguiram compreender e interagir com os problemas reais, buscar parceiras para solucionar problemas que são semelhantes em muitas escolas, e que de fato atuará na formação alfabetizadores, como afirma Garcia:

Treinamento de professores nas quais se ensina como a criança aprende e como o professor deve ensinar, sem considerar a prática concreta dos professores, é radicalmente oposto a partir da prática docente, proporcionar a troca de experiências entre os professores e a teorização sobre a prática, ampliando e aprofundando o conhecimento empírico dos professores com o conhecimento científico de ponta (1989, p.34).

O desenvolvimento dos meios de comunicação, alternativos à escola “obriga o professor a integrar no seu trabalho estas novas fontes, alterando o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos”, num momento de ruptura do “consenso social sobre objetivos e os valores que a educação deve fomentar, pois vivemos numa sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e até contraditórios” (ESTEVE, 1991, p.101). O que provocou um aumento nas contradições da alfabetizadora no exercício da docência, uma vez que não foi possível integrar às escolas que cuidam da alfabetização, às diversas exigências e concepções, tornando a alfabetizadora permanente alvo de críticas.

Neste contexto de mudanças gerais no sistema, modifica-se a valorização social da maioria dos profissionais da educação principalmente a alfabetizadora que nunca teve “status”, sendo que os demais professores vêm perdendo paulatinamente, “o status

social e cultural, paralelamente à desvalorização salarial". Este processo é acompanhado de *"mudanças nos conteúdos curriculares e pela escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho"*. Para este autor, *"o ensino de qualidade, hoje em dia, é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas"*. (ESTEVE,1991, p. 102)

Nestes últimos anos, os estudos acadêmicos na área de educação têm-se ocupado com grande número de pesquisas sobre a alfabetizadora. A formação inicial e a continuada, a competência da alfabetizadora, o estudo da sua prática educativa e de seu desenvolvimento profissional têm sido enfocados como os principais aspectos a serem estudados para compreender o trabalho docente. Isso tem sendo feito através de metodologias que vão desde o estudo autobiográfico/história de vida, análise de diários de aula, até pesquisas participantes em grupos de formação continuada/em serviço. Inúmeros pesquisadores vêm realizando esses tipos de estudo em vários países, Minas Gerais assim como todo país tem tido acesso a vasta bibliografia produzida principalmente por espanhóis, ingleses, franceses, portugueses e norte-americanos⁵ que se dedicam à temática, além de estar também produzindo número significativo de estudos⁶.

Os inúmeros cursos e projetos de formação continuada propostos e realizados, constituindo parte significativa das propostas governamentais e do projeto político educacional, com o objetivo de reverter os índices de fracasso, apesar de envolver boa parte dos recursos financeiros destinados à educação, quase relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (BRASIL, 2000b, p.56). O que evidencia ainda mais a necessidade de que todos os cursos de licenciatura, tenham disciplinas específicas para o trabalho com as turmas de EJA.

A EJA, desde o final dos anos 80, sofreu mudanças significativas em relação a seus conceitos, tais mudanças fazem parte de um processo de lutas em defesa da educação, que teve como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar a LDB de 1996, que reconheceu a EJA como modalidade do ensino fundamental e médio, portanto direito de todos independentes da idade.

5 Donald Schön, Kenneth Zeichner, António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Angel Perez Gómez, Thomas s. Popkewitz, Joe L. Kincheloe, Jose Contreras, Jose Gimeno Sacristán, Cesar Coll, Juan Delval, Miguel A. Zabalza, Angela Rodrigues, Manuela Estrela, José Esteve, Maria Helena Cavaco, John Elliot, entre outros.

6 Candau(1997), Dieckel(1997), Gatti(1996), Guarnieri(1997), Lima(1997), Gmaldaner e Shcnetzler(1997), Maldaner(1997), Nascimento(1997), Candau(1997), Polletini(1997), Silva(1997).

Mais importante do que a mudança de nomenclatura para se referir à Educação de Jovens e Adultos, é a mudança de paradigma, no sentido de considerar a EJA como um direito à educação para a vida e não mais como educação compensatória. Considerando essa perspectiva de Educação para Jovens e Adultos é que iremos abordar a formação de professores que atuam na EJA.

Contudo, mesmo após a promulgação da LDB 9394/96, percebeu-se que era necessário ampliar estudos e debates em relação a essa modalidade de ensino, repensando sobre a oferta, identidade e consolidação de uma pedagogia que viabilize o acesso e permanência do educando, que historicamente, enfrenta dificuldades em permanecer matriculado no curso de EJA.

Até a aprovação da LDB 9.394/96, quando queríamos nos referir à Educação de Jovens e Adultos, a denominávamos de Ensino Supletivo e alguns até se referiam ao MOBRAL⁷ Ambas denominações deixaram para a EJA um estigma relacionado à educação compensatória difícil de ser superado.

A partir das experiências com o MOBRAL e ensino supletivo, estigmatizou-se que aqueles jovens e adultos que retomam aos estudos possuem pressa, e por isso é necessário que façam um curso rápido e fácil sem preocupações com o processo avaliativo para a obtenção da certificação. Outro estigma sobre a EJA que se torna difícil de ser superado, refere-se na despreocupação com a qualidade dessa educação, uma vez que, o censo comum, define que alunos do curso noturno, período em que a maioria dos cursos da EJA são ofertados, são alunos desinteressados e sem muito conhecimento.

Ao serem questionadas sobre quais avanços e dificuldades a LDB 9.344/96 trouxe para o cursos de Pedagogia, observamos diferentes posições nas falas das coordenadoras entrevistadas:

No curso em que fui coordenadora, tivemos tranquilidade nessa passagem. Trouxe muitos avanços para a educação. A Unetri, ofereceu cursos de formação com aulas modulares aos sábados com a metodologia do currículo em rede. O principal avanço foi a expansão do curso de Pedagogia, atendemos nesse período várias cidades da região. (Torquette, 2016, p.)

Trouxe muitos avanços e não acho que retrocedeu, mas dificultou a aplicabilidade, a funcionalidade, mais específico em relação ao curso de pedagogia, o mais importante foi oferecer parâmetros para as novas diretrizes do curso, que foram

⁷ Idealizado pela Lei 5379, de 1967

elaboradas e estão fundamentadas na LDB. (MIRANDA, 2016, p.)

Em contrapartida, Nunes, 2016, nos diz que:

Sinceramente eu acho que a LDB, não detalha nada sobre o Ensino Superior. Aliás, o grande problema foi esse, porque durante muitos anos os cursos não tinham diretrizes e ficavam a mercê de cada instituição ou das mantenedoras e isso pra mim na verdade foi um atraso, porque a LDB é de 96, e foram dez anos para criar as diretrizes, isso foi muito ruim, porque o pedagogo não tinha muita clareza do que ele seria, e também porque tinha muita polêmica em torno do curso, tinha defesa a favor do curso ser formador de professor, tinha também a defesa para ser um curso formador de especialista, que se chamavam, um nome que eu acho horrível. Na verdade, eram as funções que hoje são chamadas de função de apoio. A LDB apontou para a necessidade de se estabelecer Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior isso foi um avanço. Antes da LDB, cada instituição faria como queria, tinha a Lei do Ensino Superior de 1970, que na verdade ainda era da época da Ditadura. (NUNES, 2016, p.)

Alguns dos fatores citados anteriormente devem de fato ser considerados, por exemplo, que os jovens e adultos que estão retornando aos estudos, possuem certa ansiedade em “recuperar o tempo perdido”, entretanto, tal ansiedade, não justifica uma educação sem qualidade apenas com o intuito de certificação. As escolas precisam ver esses alunos como sujeitos de direito à educação, considerando seus conhecimentos prévios e conhecimento de vida como importantes no sentido de confrontar o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos.

Vóvio (2010), ao fazer um breve inventário sobre os desafios e impasses que tematizam a formação de educadores em EJA, afirma que há modos distintos de se focalizar e retratar essa modalidade de ensino, que irão interferir nas ações educativas que se propõem para ela. A autora destaca que a definição das políticas para a EJA passa, entre outros fatores, pela definição das especificidades dos sujeitos dessa educação.

As análises de Vóvio a respeito desse público, num primeiro momento, parecem coincidir com afirmação de Oliveira (1999):

Um terceiro plano a partir do qual podemos focalizar a EJA diz respeito aos perfis dos sujeitos da EJA, suas identidades, representações sobre a educação e processos de aprendizagem, enfim,

seus patrimônios culturais construídos em bases muito distintas de outros segmentos (VÓVIO, 2010, p. 69).

A formação inicial de professores é entendida como aquela que ocorre em cursos universitários de licenciaturas. É necessário que essa formação forneça bases para construir o conhecimento pedagógico, fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através de diferentes experiências durante sua ocorrência (IMBERNÓN, 2000, p.22), não limitando que tais experiências aconteçam apenas no período de estágio ou nas práticas de ensino, mas ao longo de todo o curso nas diferentes disciplinas, sejam elas das áreas específicas ou pedagógicas.

Diversos autores concordam com o fato de que o processo de formação docente começa antes mesmo do início dos cursos de licenciatura, através das experiências como alunos e nas experiências de vida em geral. Tais vivências irão influenciar as atitudes e decisões das práticas educativas destes profissionais de ensino. Sendo assim, os cursos de formação inicial, não são o início nem o término da formação docente, e sim são intermediários na trajetória da formação docente.

O que é bem evidenciado nos depoimentos de REZENDE e SILVA, 2016, ao serem questionadas sobre a motivação na escolha do curso:

Pra te falar a verdade, o que me motivou foi uma professora do primário, a professora Orlanda Strack, que inclusive tem uma escola com o nome dela. Eu gostava muito de ajudar as crianças junto com ela, era uma sala muito carente, da prefeitura mesmo. Então, eu gostava muito de ajudar. Parecia que eu era a aluna mais velha e ajudava nas dificuldades de aprendizagens (...) Foi ela quem falou: ‘- Você vai ser uma professora! (REZENDE, 2015, p.).

Desde pequena admirava minhas professoras e adorava brincar de escolinha com minha mãe e primas, nessas brincadeiras eu sempre era a professora e elas minhas alunas. Tive durante os tempos de escola, professoras do primário que foram inspiradoras na escolha de minha profissão (SILVA, 2016, p.).

Para Pimenta (2005) os programas de formação inicial de professores devem possibilitar que os alunos desenvolvam “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (2005, p.18). De acordo com essa autora, o principal desafio dos cursos de formação de professores, consiste em fazer que os alunos se vejam como professores, o que se refere à construção da identidade docente.

(...) a transição de aprendiz para professor é fundamental e difícil, exige tempo, espaço, esforço integrado, apoio e, também, um conjunto de procedimentos para articular e elucidar as habilidades requeridas, tais como auto avaliação e a consideração prática das características específicas do próprio trabalho (FREITAS, VILLANI, 2002, p.225).

Pimenta (2005) afirma que os cursos de formação inicial docente pouco têm contribuído para a construção de uma nova identidade profissional dos professores, isto se deve ao desenvolvimento de um currículo burocrático cujos conteúdos e atividades de estágio, se encontram distanciados da realidade das escolas.

A esse respeito, Torquette, 2016, elucida que,

Hoje, o curso de Pedagogia está voltado para a licenciatura. Acredito que isso é sim muito importante, mas é necessário também que os cursos tenham também disciplinas voltadas para o lado técnico e burocrático do ser pedagogo. No currículo em rede fazíamos essa formação no todo, o que é mais interessante do que focar apenas na licenciatura. (TORQUETTE, 2016, p.)

Garcia (1999) ressalta que a formação inicial de professores deve ser compreendida como a primeira fase de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Soares, (2009) ao afirmar que a formação inicial de professores não tem pretensão de “dar conta de tudo”, mas é necessário que se ofereça que uma base mínima, compatível com as necessidades da realidade educacional de nosso país.

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

Os cursos de formação de professores se deparam com alguns desafios, dentre eles, alguns cursos são voltados para o bacharelado e para a pesquisa e deixam em segundo plano a docência, ausência de ações e discussões sobre a relação teoria e prática das disciplinas pedagógicas, a falta de vinculação dos conteúdos específicos com sua abordagem na escola básica, falta de professores efetivos nas disciplinas pedagógicas causando descontinuidades nas propostas de formação. Além disso, existem outras desvantagens tais como baixos salários dos professores, baixa infraestrutura das escolas, excesso de carga horária, o que estimula ainda mais o desinteresse pela docência.

Percebemos, que nos cursos de formação inicial de professores que pesquisamos, a disciplina de EJA, é pouco abordada, dessa forma, é imprescindível que

o professor que atua nessa modalidade de ensino, participe de cursos de formação continuada, com o intuito de se aperfeiçoar para que possa desenvolver um trabalho realmente eficaz com os jovens e adultos. Trazer narrativas coordenadoras

Diversas pesquisas têm apontado a necessidade de uma formação específica para o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Henriques e Defourny (2006), são mais de 175 mil professores que atuam na EJA considerando somente o ensino fundamental, destes, a maioria nunca recebeu formação específica para a função que exercem.

Com isso, a formação em serviço do professor, se tornou uma alternativa dos Sistemas Educacionais para a superação de políticas ineficientes para resolver os desafios relacionados à EJA. O espaço para a formação do professor que atua na EJA deve ser visto como um espaço para a reflexão da prática pedagógica, que estimule o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, fica claro que a ação docente não pode ser reduzida à grade curricular e ao acúmulo de disciplinas, ela deve ser fundamentada em práticas educativas investigativas e criteriosas.

Na busca constante pela melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação continuada de professores tem se constituído uma das mais importantes frentes de atuação de entidades públicas e privadas que vêm trabalhando com essa modalidade de ensino, visando oferecer oportunidades educacionais comprometidas com a efetiva construção da cidadania (DEVARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005, p. 120).

É possível percebermos que os professores que atuam na EJA, possuem as mais distintas motivações: conveniência de horário, acréscimo no percentual do salário, possibilidade de trabalhar mais próximo de sua residência, entre outras (DE VARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005). Dessa forma, sabemos que a preparação teórica metodológica prévia e os conhecimentos necessários a essa modalidade de ensino, são construídos apenas no decorrer do trabalho desses profissionais, através de um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2002, p. 53), construindo, dessa forma, a identidade do educador da EJA.

De acordo com Guimarães (2004), a formação de professores para atuar na EJA deve ter em vista uma relação pedagógica de proximidade com os sujeitos, trabalhadores ou não, e deve ter em conta experiências de vida que não podem ser

ignoradas. É importante que tal formação, abranja questões relacionadas à diversidade, ao diálogo e à autonomia como as mais recorrentes.

A diversidade que mencionamos, diz respeito às diferenças de idade entre os educandos de uma mesma classe de alfabetização, que abrange desde jovens de 15 anos de idade à idosos de até 80 anos de idade, além disso, o que conseqüentemente, gera diferenças no papel que esse sujeito educando ocupa na sociedade, que vai desde filhos até avós ou avôs que são chefes de família e possuem uma experiência de vida riquíssima. Tais aspectos, dificultam a percepção dos professores em relação a formar a identidade da turma.

Por isso, é pertinente propostas educativas que contemplem a problemática da diversidade cultural, ressaltando as tensões estabelecidas pela diferença e desigualdade (SANTOS, 1999), entendendo que “toda diferença é produzida socialmente e é portadora de sentido histórico” (ORTIZ, 2007, p.14).

Em diálogo com essa diversidade, será possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação. Será possível avançar em outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e seus cursos de formação. Inclusive a pesquisa e teorização (ARRROYO, 2008, p.13-14).

É importante que a formação docente, leve em conta a diversidade a identidade cultural de seus educandos, o que, conseqüentemente, de acordo com Monteiro; Orey, Domite (2004), integra-se à ação dialógica no centro das atenções das práticas pedagógicas.

A dimensão do diálogo, na educação principalmente no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos vem sendo discutida desde a década de 60, e é um elemento fundamental para que haja êxito nesta modalidade de ensino, com o intuito de superar preconceitos.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos, demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre seu próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 1976, p.49).

Em relação à prática pedagógica, os professores que atuavam ou atuam na EJA, sentem insegurança em relação a como combater a baixa autoestima dos educandos, até

que ponto podem interferir nos conteúdos curriculares estabelecidos criando alternativas que contemplem as especificidades dos educandos sem que prejudique o currículo.

Percebemos que tais indagações e inseguranças, são frutos de uma formação inicial ausente de reflexões que privilegie a diversidade, a autonomia e o diálogo, o que conseqüentemente, dificulta o educador de ter uma postura que leve em conta os saberes dos alunos na construção de conhecimentos.

A formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância, tendo em vista que os espaços de formação são importantes para a troca de experiências e discussões para elaboração de propostas que melhorem a qualidade de ensino e (re) construa saberes e práticas docentes, além de permitir a (trans) formação das suas práticas, visando novas realidades e novas formas de desenvolver os processos de ensino e de formação.

O intuito da EJA, não consiste em depositar conhecimentos nos alunos, mas sim em apoiar os alunos e incentivá-los para uma melhoria de vida. Por isso é importante conhecer o aluno e o contexto social em que o mesmo está envolvido, valorizando sua cultura e seus saberes.

O papel do professor da EJA como aquele quem conduz o processo de aquisição de conhecimento, em que todos juntos, são levados a pensar e questionar os fatos do mundo é fundamental para a permanência do educando, esse ato de ensinar de maneira crítica, depende do preparo e da formação do professor.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e é do papel hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p.29).

Percebe-se que o educador da EJA adquire seus saberes na prática e na formação continuada, pois, dificilmente, na formação inicial ele teve oportunidades de aprender e refletir sobre os processos de desenvolvimento do aluno adulto.

Sobre a necessidade e importância da formação continuada, Miranda, 2016, nos diz que, é necessário que

(...) você vai se especializar, é isso que está nas diretrizes, o curso te dá uma panorâmica, e claro que depois você tem que ir se especializando, porque se a gente for olhar as especificidades do processo formativo do professor, a gente teria que ter um curso de dez anos para dar conta de tudo, principalmente se considerarmos agora, a

questão da tecnologia, da lei das etnias, são muitas facetas, é uma formação constante, as diretrizes trabalha nessa perspectiva da formação continuada, você tem a formação inicial num curso de quatro anos, depois você tem a formação continuada em que você irá se especializar. (MIRANDA, 2016, p.)

A questão da dicotomia entre formação e atuação profissional, baseada na racionalidade técnica, passa a ser discutida, a partir da década de 80, quando questões relacionadas a integração entre saberes científicos e saberes da experiência passam a serem considerados relevantes. Schön (1992) e Tardif (2002) apontam que a aprendizagem por imersão na prática como uma fecunda estratégia de formação docente, tendo em vista que os significados e as representações das experiências, dos valores, das atitudes e das concepções são elementos componentes dos percursos formativos e intervêm na prática dos profissionais.

Considerando os desafios relacionados à docência, o ato de planejar, selecionar metodologias, construir instrumentos de avaliação, gerir uma sala de aula requer dos professores o domínio de saberes que não se limitam à transmissão de conhecimentos. Esses “desafios, exigem do professor que reconheçam “as diferentes trajetórias de vida dos educandos”, que se flexibilizem “os conteúdos, os objetivos, as formas de ensinar e de avaliar”, por outras palavras, que se contextualize e recrie o currículo (SILVA, 2003, p.13)

É importante também, considerar a bagagem cultural traga pelos educandos, e trazê-las como temáticas para a alfabetização, dessa forma, o diálogo, tem a função de promover a interação entre os sujeitos e a construção da autonomia dos mesmos, de maneira que leve esses adultos a participarem da vida em sociedade de maneira mais crítica e ativa.

A formação da alfabetizadora que trabalha na Educação de Jovens e Adultos, deve ser contínua, além de possibilitar ao educador a visão de um currículo, que seja:

Sinônimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (MORGADO, 2005, p. 272)

A Educação de Jovens e Adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhorar a sua qualidade como um todo, dentre esses desafios, encontra-se a

formação docente, percebemos que a formação inicial por si só não consegue formar um profissional pronto e acabado, o que torna evidente a necessidade de formação continuada dos docentes. A formação do educador deve ser constante, para que a atuação do profissional, não se limite ao preenchimento de fichas, diários e outras burocracias do trabalho docente. Dessa forma, pensar a formação docente, nos faz pensar na escola com espaço privilegiado para tal formação, já que as trocas entre os pares e a apropriação de teorias que se referem à tal modalidade de ensino, geram uma transformação capaz de suprir as necessidades da sala de aula.

O momento da formação docente consiste em uma troca de experiência entre os profissionais que se mostra bastante significativa para a prática em sala de aula.

Saviani afirma que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (1995, p.98). Considerando que a Educação de Jovens e Adultos, é destinada para aqueles que foram excluídos da sociedade, tal modalidade de ensino, se destaca em relação às demais modalidades, assume esse caráter de incentivadora de uma prática social e uma prática política.

Freire (1993) já defendia na década de 70 e 80 que os conteúdos da Educação Popular, não poderiam ser totalmente estranhos àquela cotidianidade, o que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos trabalhadores urbanos e rurais, reunindo-se para rezar ou discutir seus direitos, pois, “nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular” (FREIRE, 1993, p.27).

O caráter político da Educação de Jovens e Adultos está voltado para a afirmação do direito de Educação para todos, visando a participação ativa nas esferas políticas, econômicas e cultural do país.

De acordo com Rodrigues (2002), a EJA, deve ter matrizes pedagógicas diferentes, que adequem os processos educativos à condição de vida dos jovens e adultos, e não o contrário, que estes se adaptem à realidade escolar organizada para as crianças e adolescentes que não têm ocupação. A relação entre educador e educando, nessa modalidade, é essencialmente de aceitação recíproca e de partilha do reconhecimento da capacidade que todos possuem de serem sujeitos que se educam simultaneamente. A complexidade e heterogeneidade fazem parte da realidade da EJA e devem ser encaradas como um incentivo que serve de orientação a esse processo que

tem de ser baseado no respeito e na confiança que todos têm que contribuir uns com os outros.

Freire (1977), afirma, no seu livro *Pedagogia do Oprimido* que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Cabe ao professor da EJA, que saiba dominar os objetivos e conteúdos a fim de favorecer a autonomia dos educandos, criando um clima favorável de participação e diálogo entre os jovens e adultos envolvidos no processo de educação.

Sobre o diálogo, Gadotti afirma ser a “filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado” (2002, p. 34) e da reflexão sobre a prática educativa, respeitando a cultura. Ainda para Gadotti “a educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural (2002, p.33)”. Nesse sentido a EJA é uma educação para a compreensão mútua, contra qualquer tipo de exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação.

A falta de formação dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos influencia diretamente na qualidade da mesma. Como podemos perceber através de pesquisas e relatos dos professores que trabalharam/trabalham nesta modalidade de ensino, o curso de graduação, não ofereceu disciplinas que preparassem o professor a tal realidade, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos, é bem diferente em relação às demais modalidades de ensino.

Sabemos que a formação de professores para a EJA é essencial para a qualidade na educação. Considerando os pressupostos de Freire, 1979, no que diz respeito à aprendizagem do aluno “o professor é apenas um ajustador do aluno em relação à alfabetização (aprendizagem), esse aluno em que deve criar o saber, criar no sentido de fazer a alfabetização de dentro pra fora”, dessa forma, quando o conteúdo está relacionado com a realidade do educando, o mesmo se identifica e assimila melhor o conteúdo que é ensinado pelo professor.

Materiais didáticos prontos torna o aluno alienado e desinteressado em continuar a estudar, por isso, o método deve ser o próprio aluno, fazendo com que o mesmo acredite na sua capacidade de pensar, refletir e agir sobre os problemas da sociedade em que vive. Através do conhecimento, o educando toma a história em suas próprias mãos a fim de mudar o rumo da mesma.

O conhecimento que o educando traz da sua experiência fora do ambiente da sala de aula, é mais importante para o seu aprendizado quando relacionado com o

conteúdo de modo a torna-lo crítico e reflexivo na sociedade, considerando tanto sua comunidade como o mundo como um todo.

No trabalho em sala de aula, percebemos que um dos principais recursos utilizados pelos professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, é a interdisciplinaridade, é usada como técnica e possui como objetivo fazer com que os estudantes se sintam parte de um mundo de conhecimentos e oportunidades.

De acordo com Gadotti, o objetivo principal da interdisciplinaridade, consiste em articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc, o que se traduz na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola. (2006, p.65).

Cabe ao professor da Educação de Jovens e Adultos, saber articular os conhecimentos advindos da realidade social do aluno com os conteúdos do currículo programático.

Santos (2010), listou em sua pesquisa voltada para o contexto dos anos iniciais e do ensino fundamental que abordam o tema Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos, alguns saberes e competências profissionais a serem consideradas no trabalho com a EJA. Constatamos que os princípios educacionais listados pelo autor teve a influência do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire a saber:

- **Reconhecimento das experiências e das práticas dos educandos**

Apesar da consideração da realidade e experiência do educando estar presente nos discursos acadêmicos, a efetivação em sala de aula, apresentou-se insatisfatória.

- **Dimensão Política do processo educacional**

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentabilidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionabilidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar da incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas (ROMÃO, 2007b, p. 69).

- **Diálogo como elemento fundante do trabalho docente**

Importância de se estabelecer uma relação dialógica entre professor e alunos, reconhecendo as diferenças como uma riqueza para o fazer educativo (ARROYO, 2006 a), de maneira que todos os envolvidos no processo educativo, possam ensinar e também aprender.

- **O reconhecimento e o trabalho com a diversidade cultural dos alunos**

Reconhecer a pluralidade cultural com o intuito do futuro professor superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas.

- **Gestão democrática dos processos formativos e da organização do processo ensino-aprendizagem**

Participação coletiva em questões que vão desde o planejamento até a avaliação dos processos de ensino, tendo como fundamento a interdisciplinaridade. Numa perspectiva freireana, a gestão democrática na escola pode ser compreendida como a “democratização das relações e a participação no processo de tomada de decisão, a democratização do acesso e a democratização do conhecimento” (FREITAS, 2004, p.37).

- **Articulação dialética entre teoria e práticas docentes**

Necessidade do confronto e integração contínua dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica visando um currículo orientado para a ação. Os cursos de formação de professores devem realizar discussões acerca da relação entre teoria e prática afim de evitarem dicotomias entre elas, de modo que a prática não se restringe à aplicação de conhecimentos anteriormente adquiridos.

Para que haja uma formação crítica para os professores que atuam na EJA, é necessário considerar que os sujeitos da EJA, se encontram inseridos nas relações sociais em sua plenitude, possuem saberes e experiências que podem ser utilizadas como ferramentas para realizar a leitura do mundo, desvelando processos de geração e manutenção de desigualdades e opressão, que é o que visa esta perspectiva crítica. Na EJA, é importante que se formem sujeitos ativos, críticos e que questionem os problemas sociais, e auxiliem no desenvolvimento crítico em seus estudantes.

Para Pinto (2010) o educador, sob o olhar de um enfoque crítico, deve ter consciência de que sua atividade é social e que, diante da influência que sua prática docente causa no seu meio, é necessário que o professor conheça, reflita e participe dos acontecimentos ao seu redor.

De acordo com Giroux (1997), as contribuições do pensamento de Freire para o processo formativo docente deveria adotar como referência, o modelo intelectual crítico uma vez que este se opõe à vertente do racionalismo técnico, cujas características incluem a divisão hierárquica entre quem produz conhecimento e quem os aplica. Giroux (1997) defende a vertente que considera o professor como um profissional reflexivo, sobre sua prática de ensino, tornando-se em um pesquisador da prática pedagógica. Contudo, esta reflexão se restringe ao âmbito da sala de aula, o grande desafio do professor reflexivo, consiste em atentar-se às reflexões acerca dos problemas sociais, políticos e econômicos que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Mas de que forma podemos introduzir tais aspectos nos cursos de formação de professores, principalmente no curso de pedagogia? Contreras, respaldado em Giroux (1997) defende a ideia de que o trabalho do professor deveria ser concebido como um trabalho intelectual, dessa forma, os formadores de professores, deveriam desenvolver nos futuros docentes um,

conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p.157-158).

Além disso, Giroux (1997), ressalta a importância de encarar os professores como intelectuais transformadores a partir de três pontos:

- Necessidade da base teórica para o exame da prática docente como um trabalho intelectual. A ênfase na “teoria” proposta nesta vertente se opõe à relação teoria-prática do tipo aplicacionista e ressalta conhecimentos gerais da Filosofia, História, Sociologia, entre outras, de modo a permitir uma análise e discussão das estruturas sociais e visar uma relação dialética entre teoria e prática .
- A perspectiva crítica permite que os docentes esclareçam as ideologias e práticas necessárias para tomar seu trabalho como uma atividade intelectual.
- Esta vertente ajuda a esclarecer o papel e função social que os docentes desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através das pedagogias utilizadas nas escolas, que, por sua vez, devem ser entendidas como espaços de conflitos entre diferentes valores e interesses atrelados a questões de poder e controle.

Dessa forma, concordamos com Giroux (1997), ao dizer que os professores devem assumir a responsabilidade de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político, sendo necessário, relacionar a escolarização e esfera política de maneira

que possibilite os estudantes a refletirem e agirem criticamente na luta contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, é necessário também, tratar os estudantes como agentes críticos, que problematizem os conhecimentos se desenvolvam um diálogo crítico e questionador relacionado às experiências cotidianas.

Entretanto, a proposta de considerar o professor como um intelectual, apresenta, de acordo com Contreras (2002), alguns desafios, tais como de que forma os docentes podem construir uma visão crítica em relação à sua profissão diante das circunstâncias reais de seu trabalho e suas limitações.

Para Freire (1987), a formação do educador deve ser orientada pela luta da humanização de seus estudantes juntamente de sua própria, que pode ser traduzida pela desalienação e afirmação dos homens como pessoas, por meio do desvelamento das ideologias dominantes que nos conduzem a uma situação de opressão.

Em 1963, quando Freire, coordenou campanhas de alfabetização, relatou que uma das principais dificuldades, constava-se na formação dos professores, dificuldades, não associada à aprendizagem e sim na criação de uma nova atitude entre esses de diálogo com o outro.

Freire afirma a importância do diálogo, do respeito pelo educador ao saber e a linguagem do senso comum que os alunos possuem, ressaltando também a importância da problematização do conhecimento a ser ensinado e a amorosidade, visto que a educação não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), escrito a partir de sua experiência como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Freire, destaca a importância da formação permanente como prática profissional do professor. Para Freire, o mais importante, não é o que o professor precisa saber para ensinar, mas como ele deve ser para ensinar: um profissional que rejeite qualquer tipo de discriminação respeite a autonomia do educando, seja alegre, esperançoso, curioso, generoso, comprometido, saiba escutar.

Sendo assim, o docente deve estar aberto às indagações, curiosidades e perguntas dos alunos, e principalmente disposto a educar-se constantemente na relação com o outro, já que, “ensinar, não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção e construção” (FREIRE, 1996, p.25).

É importante que tanto educadores como educandos, assumam uma postura dialógica e crítica. De acordo com Freire e Schor (1986), o educador deve libertar assim ele deve estar atento ao desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e também da

sua própria, e que esse processo não é só uma questão instrumental, mas que é necessário estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade, estender as reflexões críticas para além do âmbito da sala de aula, questionando as bases políticas e econômicas na qual as escolas são constituídas e denunciando a ideologia dominante.

Entretanto, o educador deve estar ciente de que a educação não é a alavanca para a transformação revolucionária, é preciso conhecer suas possibilidades e também seus limites, para que não caiam em frustração ao ver que sua prática docente não causou a revolução que se esperava.

A educação libertadora pode fazer isto - mudar a compreensão da realidade, mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE; SHOR, 1986, p. 106).

O professor na perspectiva da pedagogia libertadora deveria ter ciência da impossibilidade de ser neutro, uma vez que, ele é o responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo, escolhendo os objetivos, os livros a serem lidos, as perguntas a serem feitas, o modelo de sua sala de aula - tudo isso de acordo com Freire e Shor (1986) envolve nossa política. É necessário que ao exprimir suas opções políticas, o educador, respeite os educandos, justificando o porquê de suas escolhas, mantendo um cuidado para não impor sua posição aos mesmos.

O educador libertador, deve estar sempre refletindo sobre sua prática em sala de aula afim de melhorar as atividades futuras. Além disso, deve instigar os estudantes a realizarem investigações, tanto dos conteúdos escolares como da realidade vivenciada, dessa forma, é possível que o professor conheça seus alunos, seus níveis cognitivos, o grau de alienação e suas condições de vida, fatores essenciais para que se estabeleça o diálogo em sala de aula.

Outro aspecto que tem dificultado a formação de professores, defendido por Charlot (2008), consiste no fato do afastamento entre pesquisa educacional e sala de aula, o que evidencia que a pesquisa não consegue abranger a totalidade da situação educacional e exige condições que não condizem com a realidade da escola e também a relação conflituosa entre professor e pesquisador, em que muitas vezes, o primeiro vê o segundo com desconfiança.

Sendo assim o trabalho do professor na EJA, requer uma formação inicial mínima, pois não se pode deixar a responsabilidade toda na formação contínua, pois o

professor, precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Para Freire, 2000 “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”

Um dos desafios da EJA, consiste na capacidade do educador, em mostrar para os alunos que encontram-se na maioria das vezes desestimulados com a escola que estudar vale à pena, auxiliar o aluno a tornar-se aquilo que tem capacidade para ser.

Segundo Nóvoa,

[...] o amanhã da profissão docente - um amanhã que organize o hoje - não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembrese, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são ‘meros agentes’ de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional os professores poderão definir estratégias de acção que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca (1995, p.40).

Se o processo de internalização do conhecimento cultural não é passivo, mas de transformação, de síntese, concluímos que as alfabetizadoras de EJA são construtoras de conhecimentos. E essa construção é que gera a transformação na educação, através do conflito na prática e da reflexão sobre ele, ou seja, da criação do saberdocente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o lugar da Educação de Jovens Adultos no município de Uberlândia, no período de 1990 – 2006. Para que isso fosse possível, optamos em realizar um cruzamento de fontes bibliográficas e documentais com as narrativas de professoras que atuaram nessa modalidade de ensino e as coordenadoras dos cursos em que as mesmas se concluíram sua formação inicial.

Realizamos a princípio uma contextualização da Educação de jovens e Adultos no país, em Minas Gerais e no município de Uberlândia. Através das pesquisas realizadas, comprovamos que desde o início da colônia brasileira a educação esteve atrelada aos interesses políticos e econômicos da sociedade dominante. Posteriormente analisamos as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e realizamos também uma contextualização do curso de Pedagogia desde a criação da Universidade Brasileira, e percebemos o quanto os movimentos populares estiveram presentes no cenário educacional em busca de uma educação melhor seja através de seminários, encontros e conferências que abrangem a Educação como um todo. Por fim abordamos o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia.

O ano de 1990 foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização, e propôs como objetivo, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos., sendo, dessa forma, estabelecidas metas para redução do analfabetismo em um prazo de 10 anos, o que acarretou a disseminação da EJA pelo país.

O termo Educação de Jovens e Adultos adotado, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, documento que define a EJA como modalidade da educação básica e destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na etapa do ensino fundamental e médio, na idade considerada apropriada (BRASIL, 1996).

Anteriormente a promulgação da lei, os cursos destinados a adolescentes e adultos que não concluíram a educação básica, eram denominados de “ensino supletivo”. A mudança não consiste apenas em considerar o ensino de jovens e adultos como uma modalidade de ensino, mas principalmente desvincular a visão compensatória e assistencialista do ensino supletivo. Dessa forma, de acordo com

Arroyo (2006 a), a principal preocupação da EJA, consiste em garantir os direitos dos cidadãos.

Descobrimos através da pesquisa, que desvincular a visão compensatória da EJA, não consiste em uma tarefa fácil, visto que modificar pensamentos e posições afirmados durante décadas, é algo quase impossível, principalmente quando estão atrelados aos interesses políticos.

É possível concluir que educação foi e continua sendo vista como mercadoria, uma vez que propõe a escolarização como forma de inclusão no mercado de trabalho. Apesar de nas últimas décadas terem ocorridos avanços no âmbito das políticas públicas educacionais no campo da EJA, constatamos que tal modalidade ainda não está consolidada, nem mesmo nos cursos de formação de professores.

O que fica evidenciado pela interrupção de políticas públicas e projetos que possuíam um bom fundamento e intencionalidade a cada mudança de governo.

Constamos que a EJA viveu em um campo de indefinições em diversos aspectos que estão presentes tanto na formação de professores, o que é evidenciado pela desarticulação desta disciplina com outras consideradas fundamentais no currículo dos cursos de formação de professores, e principalmente pela carga horária inferior desta disciplina em relação às que abrangem outras modalidades de ensino; como na prática em salas de EJA, o que é evidenciado pela metodologia que muitas vezes consiste em simplificações de textos utilizados no ensino regular, prevalecendo a ideia de que basta resumir um conteúdo que os conceitos se tornarão mais acessíveis aos educandos da EJA, e também pelo fato da maioria dos professores que atuam com essa modalidade, partirem do senso comum na elaboração de suas aulas.

Apesar do conteúdo da EJA ser elaborado a partir da realidade dos alunos, o planejamento requer do professor conhecimento das especificidades desta modalidade, o que ficou claro não ocorrer nos cursos de formação de professores, o que conseqüentemente, requer formação continuada.

Tal situação nos remete a pensar no lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores, pergunta que nos moveu para a realização dessa pesquisa. Percebemos através das narrativas, que antes da promulgação da LDB 9394/96, a disciplina de EJA não era obrigatória nos cursos de formação de professores, o que evidencia que a EJA não ocupou um lugar de importância nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia.

Essa realidade foi justificada por uma das coordenadoras, pelo fato de que a o currículo reflete as preferências dos alunos egressos no curso de Pedagogia, e a EJA, não representa uma prioridade para tais alunos, que se interessam mais pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O que nos intrigou foi o fato de que as entrevistadas se formaram após a promulgação da LDB 9.394/96, que considera a EJA como modalidade de ensino. E apesar disso, as mesmas afirmaram que o que aprenderam em relação à EJA aprenderam na prática e não nos cursos de formação de professores.

O que nos permite concluir, que mesmo após à LDB 9394/96, a EJA continuou em terceiro plano nos cursos de formação de professores.

Tal situação se justifica de diferentes maneiras nas instituições pesquisadas, antes das DCNs para o curso de Pedagogia, a disciplina de Educação de jovens e Adultos era oferecida ora como disciplina optativa (UFU), ora com uma carga horária considerada pequena (UNIPAC), ora através de projetos (UNITRI).

O que percebemos através de tais considerações é que de fato, a disciplina de EJA não ocupou um lugar significativo nos cursos de Pedagogia, seja pela sua ausência no currículo, ou pela falta de compreensão e articulação dos professores formadores envolvidos com a temática.

Sabemos que não há um método específico para a Educação de Jovens e Adultos, devido à heterogeneidade cultural e social dos alunos. É fundamental que no processo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, as dimensões socioculturais, cognitivas e afetivas destes sujeitos sejam respeitadas.

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação inicial para professores, abordem a temática da EJA, ressaltando suas especificidades e heterogeneidade, para que os futuros professores tenham um norte quando se depararem com essa modalidade de ensino.

Por isso, é de extrema importância que os professores se envolvam afetivamente com o trabalho na EJA, para que dessa forma, estimule e incentive seus alunos a continuarem seus estudos. O professor deve despertar no sujeito adulto, a consciência sobre a necessidade de se instruir, o que só é possível a partir da consciência crítica de sua realidade, de sua capacidade em participar ativamente da sociedade em que está inserido.

Para que isso seja possível, a metodologia da EJA, não consiste em um programa de ensino pronto e acabado. Os conteúdos devem partir da realidade dos educandos,

deve ser construído junto com os mesmos, para que tenham real significado na vida deles.

Nas entrevistadas realizadas, percebemos que as professoras partiam exatamente desse pressuposto, que mesmo não sendo fácil, era bastante compensador trabalhar dessa forma, pois os alunos se interessavam bastante pela metodologia.

Um dos maiores desafios da EJA, consiste na especificidade do modo de aprender desses educandos, e a na capacidade de integrar os saberes à experiência de vida dos mesmos, pois esses jovens e adultos têm uma história de vida com inúmeras experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo.

Para que o ensino na EJA tenha realmente sentido para os educandos, não podemos tratar o aluno como uma criança cuja história de vida está apenas começando. É necessário que o aluno compreenda a aplicação imediata do que está aprendendo. Mas ao mesmo tempo, esse aluno apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade.

Por esse motivo, o ponto de partida no processo de ensino na educação de jovens e adultos, deve ser o que o aluno sabe, e não o que ele ignora. Vale ressaltar que reconhecer e valorizar os saberes que os sujeitos trazem consigo, não significa negar o acesso à cultura geral, mas trata-se de considerar a cultura e experiência desse aluno.”

Através de relatos das professoras entrevistadas, foi possível destacarmos algumas dificuldades comuns enfrentadas pelos profissionais que atuam na EJA, são elas: a falta de conhecimento desta modalidade de ensino e suas especificidades durante o curso de formação inicial e a dificuldade em trabalhar as diferenças culturais e etárias de seus alunos.

A diferença de idades dos alunos da EJA, é decorrência do Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que estabeleceu em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para o ingresso na modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio.

Dessa forma, nos últimos anos a EJA tem recebido tanto adolescentes e jovens que se encontravam fora das escolas quanto àqueles que acumularam grande defasagem na relação idade/ série ideal. A polêmica em torno desta questão ocorre porque enquanto alguns movimentos postulam a elevação da idade mínima para o ingresso na modalidade, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial da formação de adolescentes e que a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade rejeitada

pela escola comum, outros se preocupam que esta postura poderia contribuir para aumentar ainda mais o número de sujeitos excluídos pelo processo educacional.

Percebemos que a importância de compreender o desenvolvimento de jovens e adultos em processos escolares vai além de oferecer melhores condições para elevação da escolaridade, a ideia é proporcionar uma escola que possa ser apropriada por estes sujeitos, tornando-se um lugar social de todos que convivem nela.

Os resultados da pesquisa permitiram-nos afirmar que a formação e a construção de novos saberes se alcança não somente nas práticas culturais e de memória, mas sobretudo nas interações que se realizam durante a execução dessas práticas e no valor que os professores aprendem a atribuir a elas no seu exercício. Inúmeros foram os depoimentos que eles nos forneceram a esse respeito.

A pesquisa provou que a EJA, não ocupou um lugar de destaque nos cursos de formação de professores das instituições pesquisadas, o que é evidenciado pelas narrativas das professoras entrevistadas, ao dizerem que o que aprenderam foi na prática em sala de aula, em contato com os alunos.

Sabemos que o trabalho com a EJA, requer partir da realidade dos educandos, o que significa que não há como ensinar nos cursos de formação de professores o conteúdo a ser trabalhado com esse público tão heterogêneo. Entretanto, é necessário que nos cursos de formação de professores, os alunos e futuros professores, tenham a compreensão de todas as especificidades do trabalho com o jovem e adulto, para que não se corra o risco de infantilizá-los, tornando o retorno a escola traumático.

Além disso, os professores que atuam tanto na EJA, como em qualquer outra modalidade de ensino, devem estar cientes, da necessidade da formação constante do professor, visto a amplitude do formar-se pedagogo. Não é possível que apenas com o curso de Pedagogia, consigamos abarcar todas as especificidades do ser pedagogo. São muitas as direções que podemos optar, cabe a nós então, de acordo com nossas preferências, nos especializarmos na área que mais nos identificamos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. In: Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, n77, 1991. p. 53- 61.
- ANDRÉ, Marli E. D.E. Etnografia da prática escolar. Campinas: Editora Papirus, 1995. APPLE, Michael W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. Modos de leitura de alfabetizadoras. História, memória e representação. 2005. 218f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, Autêntica. 2006.
- ARROYO, Miguel González.. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006, 2ªedição.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/ RAAAB, 2005, p.221-230.
- ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.).Quando a diversidade interroga a formação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARROYO, MIGUEL . Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto: Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan. 2000.
- BASTOS, F.; NARDI, R. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências – Contribuições da Pesquisa na Área. São Paulo: Escrituras.2008
- BENJAMIM, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. In: Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-232.
- . Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política (7a ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNARDES, Adriana A alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia (1971-1985). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.
- BICCAS, Maurilane de Souza. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. IN: ARAUJO, José Carlos Souza, JUNIOR, Décio Gatti (Org).- Campinas, S.P: Autores Associados; Uberlândia, MG; Edufu, 2002.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Batista. Porto Editora, 1999.

BOM MEIHY, José Carlos. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 2ª ed., 1996.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade. Educação & Sociedade Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: ed.t.a. Queiroz, 1987.

BOSSA, Nadia. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003. (Publicado originalmente em francês, 1994).

BRASIL. (1996). Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. (1999). Parecer/CEB nº. 01/1999. Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

_____. (1999). Parecer/CES nº. 970/1999. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

_____. (1999). Parecer/CNE nº. 115/1999. Tratados Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores.

_____. (1999). Decreto nº. 3.276/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. (2000). Decreto nº. 3.554/2000. Altera o Decreto nº. 3.276/1999.

_____. (2001) Parecer CNE/CP nº. 133/2001. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

_____. (2001) Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. (2001). Parecer CNE/CP nº. 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. (2002). Resolução CNE/CP nº. 01/2002. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. (2002). Resolução CNE/CP nº. 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica.

_____. (2003). Resolução CNE/CEB nº. 01/2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências.

_____. (2004) Parecer CNE/CP 04/2004 (incorporada a Resolução nº. 02/2004). Trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº. 01/2001, que institui as DCN para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1/2006

_____. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

I Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

CEEP. Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 1999.

CEEP; CEFPE. Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2002. BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). História oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993. p.75-99. Castro, M. de. (2007). A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Vol. 23, nº 2, pp. 199-227). Porto Alegre: ANPAE

Política e Administração da Educação (Vol. 23, nº 2, pp. 199-227). Porto Alegre: ANPAE.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. Revista Conceitos. N. 11 e 12, Jul.2004/Jun. 2005. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>. Acesso em 04 nov. 2015.

Certeau, M. de; A invenção do cotidiano. artes de fazer. v. 1. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Certeau, M. de; Giard, L.; Maiyol, P. A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar, v.2. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. Administração On Line, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEEBA, Salvador, n.30, v. 17, p.17-32, jul./dez. 2008.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, R (dir.). Práticas de Leitura. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

CONTRERAS, José. Autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED- MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

Damis, O.T. ENDIPE, Curso de pedagogia: um processo histórico de construção de sua identidade. ENDIPE,2008.

DEMETRIO, Magnoli, História da Paz. São Paulo, Contexto, 2008;

Di Pierro, M.C. (Coord.) Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010

. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ, VASCONCELOS (orgs.) Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos; belo horizonte: formato, 2004.

Dominicé, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

Fernandes, M. E. A. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRARO (FERRARI), Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação e Sociedade, São Paulo, v.23, n.81, p.21-47, dez. 2002 FISCHER, Rosa Maria Bueno; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault, um diálogo.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003>

Educação e realidade. Dossiê Michel Foucault, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2004.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del ni-o. México: Siglo XXI, 1979.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra-, 1976 3. Cartas a Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 4. Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia). São Paulo: Loyola, 1979 5. Diálogo com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987. 6. Política e Educação. São Paulo, Cortez., 1993 7. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Denise de; VILLANI, Alberto. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. v.7, n. n.3, p. 25-37, 2002.

Freitas, L.C.; Sordi, M.R.L.; Malavazi, M.M. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. (Orgs.). Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.61-88.

GADOTTI, Moacir e José E. Romão (orgs.). Educação de J ovem e Adultos Teoria, pr ática e pr oposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Carlos Macedo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1987.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114ez 1995

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora .1992.

GUARATO, Mônica. A alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia (1971-1985). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, n. 14, maio./ago. 2000. p.108-130.

HALBWACHS, Maurice – A memória Coletiva – São Paulo – Editora Revista dos Tribunais – 1990.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vicent. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07- 08.

Holly, M. L. (1989). Writing to grow: Keeping a personal-professional journal. Portsmouth, New Hampshire: Heinmann.

HUBERMAN, M. La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession. Paris, Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé, 1989.

Imbernón, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

KEMMIS, Stephen. La investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo profesional del docente: política. Investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel.(1996). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. SP: Papirus.

LAGES, Susana Kampff (2007) "Walter Benjamin, tradutor de Baudelaire." *Alea. Estudos Neolatinos*, vol. 9, pp. 239-249.

<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2007000200009>

LE GOFF, Jaques. *Memória - história*. Tradução de Memória: Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: *Enciclopédia Einaud*, v. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, Série Separatas, 1997.

LIMA, Michelle Castro e SANTOS, Sônia Maria dos. *História e Memória das Cartilhas e Métodos de Alfabetização do Triângulo Mineiro 1960-2000*. Disponível em: www.horizontecientifico.propp.ufu.br Acesso em 15 de novembro de 2015.

LOPES, Izolda, TRINDADE, Ana Beatriz, CANDINHA, Marcia. *Pedagogia Empresarial: Formas e Contexto de atuação*. Wak, Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. *EJA: uma educação possível ou mera utopia?* CEREJA. 2010. Disponível em:

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. In: *Projeto de História- trabalhos da memória*, nº 17. São Paulo: Educ, 1998.

Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930*.

Revista Brasileira de História da Educação ISSN 1519-5902 1º NÚMERO – 2001, Editora Autores Associados – Campinas-SP

MARZOLA, Norma. *Reprodução e contradição: a escola e classes populares*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.1, p.43-46. Jan/Jun.1986.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: ed. Loyola, 1996.

Mendes, E. G. *Perspectivas atuais da Educação Inclusiva no Brasil*. *Seminário de Educação Especial*, Maringá, n. 3, p. 15-35, 2001.

MINAYO, M.C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRANDA, Maria Irene. RIBEIRO Mônica Luíz de Lima. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Análise histórica e política*. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br. Acesso em 15 de novembro de 2015.

Monteiro, I.A. Formação Inicial e Profissão Docente: As representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Universitária UFPE, 2005

MONTENEGRO, Antônio Torres. Oralidade, memória e história: questões metodológicas. In: Encontro Regional Sul de História Oral, 2. 2005, Porto Alegre, não publicado.

MORGADO, Lina. Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia On Line, in SILVA, R.V. e SILVA, A.V. Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um paradigma para professores do século XXI. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

MORTATTI, Maria do R. L. Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: Um Pacto Secular. Caderno Cedes, Unicamp, ano XX, n. 52, p. 45, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf> acesso em 15 de novembro de 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
<https://doi.org/10.7476/9788539302697>

Moura, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. (Org.). A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão. Maceió: Edufal, 2006.

Nagle, J. Educação e sociedade na Primeira República (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. A escola primária noturna na política educacional mineira 1891–1924. 2009. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: PUC-SP, n.10, 1993.

NÓVOA, António (org.). Vida de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111- 140).

NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico. São Paulo: editora Scipione, 1995.

. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral.

História oral, Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106. jan./jun. 2005.

ORLANDI, Eni, P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993

ORTIZ, Cisele. O papel do professor de crianças pequenas. Revista Pátio – Educação Infantil. Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In PAIVA, E. V. de (Org). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PATTO. Maria Helena Sousa. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia: São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores: pesquisas representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Pérez GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas.

PICONEZ, Estela C. Bertholo. A Educação Escolar de Jovens e Adultos . Campinas. SP: Papirus 2002

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTASSILGO, António Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: Colóquio Internacional – História, Políticas e Saberes em Educação Escolar, 2005, Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2005. p. 01-23. Professores. Porto: Porto Editora, 1992

POPOVIC, Ana Maria. Cartas a Professora de Alfa um. Abril Cultural, 1980.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. Projeto história, Local, v.?, n.14, p. 7- 39, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Revista Projeto História, São Paulo. n. 15, 1998.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. A introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento. UFMG, Faculdade de Educação. 1989. Dissertação de Mestrado.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988,

ROCHA, Juliana Andrades. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia- MG (1990-2008). Dissertação de mestrado. UFG (Universidade Federal de Goiás) 2016.

VIEIRA, Mônica Luíz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política, 2008. Disponível em:

RODRIGUES, David (org.). Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2002.

ROMÃO, José E; TEIXEIRA, Estêvão C. Educação musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música. Cadernos de Pós Graduação – Educação, São Paulo, 2007. Volume 6.

Santos, P. O.; Bispo, J. S.; Omena, M. L. R. A. O ensino de Ciências Naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Ciência e Educação, Bauru, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000300006>

SANTOS, S. M & ARAUJO, R. O. História Oral: vozes, narrativas e textos. Cadernos de História da Educação. Uberlândia: Edufu. n. 6, p. 191- 201. jan/dez, 2007.

Santos, S. V. Possibilidades para a EJA, Possibilidades para a Educação Profissional: o Proeja. Revista educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Sônia Maria dos. Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. p. 14-43.

Saviani, D. Escola e Democracia. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Schon, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. A análise de necessidades na formação contínua de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos 71 com necessidades

educativas especiais no ensino regular. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69. BBE.

SILVA, Tomas Tadeu (Org.). O Sujeito da educação: estudos Foucautianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, C. S. B. da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Estágio Supervisionado em Pedagogia. Anhanguera: Alinea, 2014.

Siman, L. M. C. A história na memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades. 1988. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 169-184.

SOARES, Leôncio J. Gomes. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos: Educação e Realidade. Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Soares, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 5-16, Set./Dez 1995.

SOARES, Magda B. Metamemória, memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. 124p.

SOARES, Leôncio (org.). Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/UNESCO, T 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 20 out. 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto. 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2003, 128p.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.) Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004-2005. Volumes I, II, III.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954, p.3-22. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/padroes.html> . Acesso em 15 de novembro de 2015.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA Karla C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)

THOMPSON, Paul. A voz do passado. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Thompson, J. B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner O. Brandão. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). História oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993. p. 19-43.

VARGAS, S. M. de; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011

VASCONCELLOS, Celso S. Construção do Conhecimento em sala de aula. São Paulo, Libertad. 1999.

VIEIRA, Maria Clarisse. Mémória, História e Experiência: Trajetória de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Â ngela das (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 129-145.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Roteiro de Entrevistas- Professores que atuaram na EJA

Nome pesquisadora:.

Nome da professora:

Idade:

Ano de formou:

- 01) Qual seu nome e em que ano se formou?
- 02) O que a (o) motivou na escolha da profissão de professor?
- 03) Como veio para a EJA?
- 04) Voce escolheu essa área ou foi por razões financeira?
- 05) Em sua formação inicial você teve alguma disciplina de Educação de Jovens e Adultos? Se sim era como disciplina optativa ou obrigatória?
- 06) Para atuar na EJA, sua formação te auxiliou em algo?
- 07) Quais as principais dificuldades enfrentadas na formação inicial?
- 08) Para você, quais temas, considera mais importante para se trabalhar na formação de professores que atuarão na EJA?
- 09) Você lembra do conteúdo trabalhado na sua formação?
- 10) Como era realizado as avaliações? Provas ou trabalhos? como avalia esse processo vivenciado?
- 11) Voce leu algum livro de EJA ou Educação Popular?
- 12) Qual metodologia mais gostava de seu professor de EJA?
- 13) Qual a situação que mais marcou seus estudos na graduação com relação a EJA?
- 14) Por quanto tempo atuou na EJA?
- 15) Se fosse professor de EJA, como escolheria as temáticas, o conteúdo, o processo de avaliação?
- 16) O que significou ser professor de EJA?

ANEXO 2:

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Roteiro de Entrevistas- Coordenador curso de Pedagogia

Nome pesquisadora:.

Nome da professora:

Idade:

Ano de formou:

- 1) Qual seu nome, em que ano se formou?
- 2) Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
- 3) Qual o período que esteve na coordenação do Curso de Pedagogia? Houve alguma reformulação no período em que foi coordenadora?
- 4) Quais foram os avanços e as dificuldades que a promulgação da LDB 9.394/96, trouxe para o curso de Pedagogia?
- 5) Pra você quais as áreas/ disciplinas fundamentais em um curso de formação de professores, pensando no campo de atuação e nas modalidades de ensino?
- 6) De que forma eram definidas as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia?
- 7) Quais eram as dificuldades enfrentadas no período em que esteve na coordenação do curso?
- 8) Como eram realizadas as avaliações dos professores formadores de suas práticas, você se lembra se em alguma reunião algum professor falou sobre a importância da EJA no currículo de formação de professores ?
- 9) No período em que foi coordenador do curso de Pedagogia, existia a disciplina de EJA? Era optativa ou obrigatória?
- 10) Quais as impressões dos alunos e professores formadores em relação à EJA? Para você a área da EJA como componente curricular faz falta na formação de professores?
- 11) Como coordenadora do curso de Pedagogia o que tem a dizer sobre a EJA como modalidade de Ensino e o lugar que essa área deve ocupar no curso de Pedagogia?

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Nome pesquisadora: Fernanda Afonso Bernardes.

Nome da professora: Dora Lúcia de Sousa Faria

Idade: 58

Local que fez licenciatura: UNIPAC

Ano de formou: 2000

BERNARDES 1- Qual seu nome, sua formação e em que ano concluiu seu curso?

FARIA - Meu nome é Dora Lúcia de Sousa Faria. Antes de me formar no curso de Pedagogia, fiz magistério. No magistério, me formei em 1980, o curso de Pedagogia, se tornou uma exigência, anos mais tarde, me formei no mesmo no ano de 2000.

BERNARDES 2- O que a motivou na escolha dessa área?

FARIA - O que me motivou a escolher essa área, foi o fato de trabalhar com pessoas, foram razões pessoais e não por motivos financeiros.

BERNARDES 3- Você teve alguma disciplina direcionada para a Educação de Jovens e Adultos em sua formação?

FARIA - Não tive a disciplina de Educação de Jovens e Adultos nem no magistério nem na graduação. O que me auxiliou na prática em sala de aula foram as adaptações que fazia entre teoria e prática.

BERNARDES 4- Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o período da graduação?

FARIA - O que era mais difícil naquela época em que nos foi exigido a formação em Pedagogia, era conciliar, trabalho, faculdade e família.

BERNARDES 5- Para você o que é mais importante o professor considerar para trabalhar na EJA?

FARIA - Conhecer as diferenças dos jovens / adultos e idosos e ainda a inclusão. Os jovens de 15 anos que não conseguem ler são enviados para a EJA, o adulto vem para a EJA com o intuito de se adequar ao mercado de trabalho, alguns familiares enviam seus parentes idosos, para ajuda-los a saírem da depressão e a ocuparem seu tempo.

BERNARDES 6- Há quanto tempo atua na EJA?

FARIA - Trabalho com a EJA, aproximadamente a 12 anos, fiquei um período afastada, mas retornei. Até o ano de 2007 a EJA era destinada aos adultos que queria, se aprimorar para o mercado de trabalho, a partir daí, o governo começou a misturar com jovens que não aprendiam a ler, o que desqualificou o ensino. A carga horária dos alunos é de 2 horas e meia diárias, nós professores, devemos cumprir além dessas 2 horas e meia, mais 1 hora e meia na escola.

BERNARDES 7- Você se lembra do conteúdo trabalhado na sua graduação?

FARIA - Não me lembro muito das matérias do curso de Pedagogia, lembro que no curso de Pedagogia, não gostava de matemática nem estatística, as disciplinas que eu mais gostava e gosto até hoje eram psicologia e português. Acredito que o curso de magistério foi mais proveitoso do que o de Pedagogia, pois me ajudou mais na prática em sala de aula.

BERNARDES 8- Como era realizada as avaliações durante a graduação e como você realizava suas avaliações com sua turma de EJA? Como avalia esse processo vivenciado?

FARIA - A avaliação no curso de formação inicial era feita através de trabalhos e avaliações, tinham professoras que davam trabalhos interessantes, outros nada haver. Dependia muito de professor para professor. Na EJA também o método de avaliação era

trabalho e provas. Os trabalhos, eram realizados na própria escola em grupos, é um momento bastante proveitoso de troca de experiências entre os alunos. Os jovens gostam mais desse momento, pois é um momento em que vão para a sala de laboratório, os idosos, não gostam muito. Nas avaliações e nos trabalhos, não podemos cobrar muito dos alunos, para não desestimulá-los ou deixá-los envergonhados.

BERNARDES 9-Você já leu algum livro de EJA ou Educação Popular?

FARIA - Não li nenhum livro que trate sobre a EJA ou Educação Popular, tudo o que aprendi foi realmente com a prática em sala de aula.

BERNARDES 10-Qual a situação que mais marcou na sua atuação com a EJA?

FARIA - O que mais me marca até os dias de hoje, são quando chega pra gente, aqueles alunos que precisam aprender a ler para não perderem seu emprego, ou aqueles que querem tirar carteira de habilitação e precisam aprender a ler. Já teve casos de pessoas ficarem até 10 anos para aprenderem a ler e escrever, muitos idosos. Acho que os idosos são carentes, por isso gostam tanto de estarem na EJA. Quando chegam o momento que tem que mudar de etapa e de escola, alguns até choram. Percebemos que eles têm dificuldades de leitura e escrita, mas tem muito a nos oferecer, em relação a artesanato, expressão oral.

BERNARDES 11- Como escolhia as temáticas, o conteúdo e o processo de avaliação?

FARIA - Os conteúdos da EJA, eram escolhidos a partir da realidade dos alunos, pois dessa forma, é mais interessante para eles.

BERNARDES 12- O que significa ser professor de EJA?

FARIA- Para mim ser professor da EJA, é uma grande satisfação. Quando estou com meus alunos me sinto importante e feliz em poder fazer parte da construção de seus saberes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006** sob a responsabilidade dos pesquisadores Sônia Maria dos Santos / professora FACED / UFU e Fernanda Afonso Bernardes - pesquisadora/UFU). Nesta pesquisa buscamos compreender e apresentar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos, ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia. A ideia inicial foi identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006 e analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra Sônia Maria dos Santos, na casa ou escola do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História ORAL TEMÁTICA, ela colhe narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professoras que atuaram na EJA no período de 1990 a 2006 e as coordenadoras do curso de Pedagogia em que as mesmas se formaram.

Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas, e aos respectivos entrevistados para que os mesmos autorizem a publicação de suas narrativas.

As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia, durante o período de 1990 a 2006. Informamos que na pesquisa você será identificado e os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com as entrevistas, os benefícios deste estudo será destinado a compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na EJA durante o período de 1990 a 2006 e a micro história vivenciada no município de Uberlândia com relação a temática proposta. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra Sônia Maria dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação-FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394163 Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres -Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2016.

Dra
Sônia Maria dos Santos / Fernanda Afonso Bernardes
Assinaturas das coordenadoras da pesquisa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Nome pesquisadora: Fernanda Afonso Bernardes.

Nome da professora: Maria das Graças Saraiva Rezende

Idade: 63

Local que fez licenciatura: UNITRI

Ano de formou: 1991

BERNARDES 1- Qual seu nome, sua formação e em que ano concluiu seu curso?

REZENDE- Meu nome é Maria das Graças Saraiva Rezende e atuei na EJA por uns 10 anos. Antes de fazer pedagogia, eu trabalhava de contrato com a Educação de Jovens e Adultos aqui no Bom Jesus, nessa época eu só tinha magistério, quando veio o concurso eu prestei, mas o meu concurso era normal de 1ª à 4ª série, não era de Educação de Jovens e Adultos. Quando eu fui para a escola, pro Thales, eu continuei com a Educação de Jovens e Adultos, porque fecharam aqui no Bom Jesus, aí eu fui para lá, trabalhei e foi assim, sabe?

BERNARDES 2- E foi em que ano isso?

REZENDE- Foi... ah, já fazia uns 5 anos que eu estava na EJA, assim o ano certinho eu não sei te falar, já tinha 5 anos que eu estava aqui no Bom Jesus, fui lá pro Thales... Bem dizer tem 20 anos, né? Porque só depois que eu fui fazer pedagogia, que eu fui estudar, é que eu passei para durante o dia, que tinha uma vaga, porque a Izabel foi pra direção e tinha a vaga dela, aí eu pedi para ficar na escola para não precisar mudar de escola, que aí eu iria para o lugar dela pra mim estudar e fazer Pedagogia, foi onde eu deixei a Educação de Jovens e Adultos. Muito bom, gostei muito, aprendi muito, porque a gente aprende muito com eles, é muito bom.

BERNARDES 3- Você lembra o ano em que se formou no curso de Pedagogia?

REZENDE- Foi em 2000.

BERNARDES 4- Então o tempo todo em que você trabalhou com a EJA, a sua formação era só o magistério?

REZENDE- Foi, era só o magistério. Foi em 2000 que eles pediram para fazermos o curso e eu fui para a UNITRI, pra fazer o curso de Pedagogia, antes não precisava.

BERNARDES 5- O que te motivou na escolha da profissão?

REZENDE -Pra te falar a verdade, foi uma professora do primário, a professora Orlanda Strack, que inclusive tem uma escola com o nome dela. Eu gostava muito de ajudar as crianças junto com ela, era uma sala muito carente, da prefeitura mesmo, então eu gostava muito de ajudar, parecia que eu era a aluna mais velha e gostava muito de ajudar as crianças que tinham dificuldades de aprendizagem. Eram aquelas carteiras de dois e eu sempre sentava perto de um para poder ajudar. E foi ela que falou: "Você vai ser uma professora!" Mas na época que era pra mim fazer magistério, meu pai faleceu e eu não tive oportunidades para fazer na época certa, então eu vim fazer depois de casada, que eu pensei: "gente eu vou fazer magistério que eu vou trabalhar." Eu percebi a minha defasagem quando fui ensinar meus filhos, principalmente na matemática do ensino, que tinha mudado toda sua estrutura, aí coincidiu de vir o concurso da prefeitura e eu passei e comecei a trabalhar. Foi muito bom essa época, e foi a professora Orlanda que me motivou. A Célia Tavares, também foi minha professora na faculdade, e provou toda sua capacidade, quando veio para Secretaria de Educação, era uma pessoa maravilhosa e desenvolveu um trabalho maravilhoso na educação.

BERNARDES 6-O que a motivou na escolha dessa área?

REZENDE - Escolhi essa área por razões pessoais, na verdade, juntei o útil ao agradável, porque naquela época, graças à Deus, não precisava. Eu podia ter ficado com as crianças, mas eu queria, tive a oportunidade e meu marido nunca importou, até ficava com as crianças para eu poder estudar, porque nessa época ela já tinha terminado o curso de Direito. Então deu certo, e eu trabalhei com muito gosto até o final, e me faz muita falta. Foi um mundo diferente. Eu vejo tanta gente que não gosta de trabalhar e não dá valor ao trabalho, e pra mim foi muito gratificante foi uma experiência muito rica eu tive que eu tive tanto com a EJA como com a Educação Infantil, que também amo de paixão. A experiência de vida dos Jovens e Adultos é riquíssima, então a vontade que eles têm de aprender a ler e a escrever é muito grande, principalmente dos que passaram por mim, aprendi muito com a experiência de vida deles. Eu tenho uma menina que entrou para aprender a escrever seu nome e tirar carteira de carro, mas ela percebeu que para aprender a dirigir precisava também de estudar as placas, então ela ficava todos os dias depois da aula para estudarmos quando os demais alunos iam embora. Então ela tirou carteira e eu não (risos). Hoje eu penso que podia ter aproveitado a oportunidade, mas na época eu não tinha interesse. Eu achei esse momento muito interessante, e essa menina, me agradece até o dia de hoje, ela se lembra que aprendeu a ler por esse interesse em aprender a dirigir.

BERNARDES 7-Você teve alguma disciplina direcionada para a Educação de Jovens e Adultos em sua formação?

REZENDE -Não, na época do magistério não. Mas eu tinha uma bagagem da EJA através do MOBREAL, porque quando eu tinha meus 14 anos, mais ou menos, meu cunhado fazia o MOBREAL. Só que o MOBREAL era diferente da época em que eu vim trabalhar. No MOBREAL, eles estudavam em cartilhas mesmo. Então eu achava engraçado eles aprenderem em cartilhas de crianças que o governo mandava pra cá, eles liam aquelas cartilhas, e eu ficava com dó deles aprenderem no mesmo material que as crianças, quando eu vim trabalhar, eu ficava encantada porque eu trabalhava com a realidade deles. A minha supervisora na época era a Izildinha, que também tem uma escola com o nome dela. Então, ela montava comigo o material, o esquema daquilo que eu podia trabalhar. Então, eu trabalhava com eles a realidade vivida por eles, muito bom. Sabe, eu vi alunos meus construírem textos maravilhosos. A gente ia conversando, batendo papo, e eles iam falando mesmo, porque não sabiam escrever ainda, e eu ia colocando no quadro, aquilo pra mim era gratificante demais, o desenvolvimento deles que eles mesmo reconheciam depois iam marcando as palavras. Foi muito bom.

BERNARDES 8-E no curso de Pedagogia?

REZENDE -Quando fiz pedagogia, tinha uma professora que não me lembro o nome, que fazia um projeto lá na UNITRI sobre a EJA. Esse projeto foi desenvolvido nos primeiros semestres da Pedagogia. Ela sempre comentava sobre esse projeto dela. Nessa época eu pensava: “Graças à Deus vai expandir a EJA, no Brasil inteiro”. Porque nós sabemos que ainda existem muitos analfabetos no Brasil. Existem jovens que estudaram até a 5ª série, mas existem também aqueles adultos que nunca foram à escola ou foram e desistiram antes de aprenderem a ler e escrever.

BERNARDES 9-Essa formação que você teve no magistério e na pedagogia, te auxiliou na prática?

REZENDE -Muito, no magistério com os adultos, eu senti falta de mais conhecimento, mesmo que minhas supervisoras eram muito boas, mas em mim eu sentia que precisava mais, e na época não existia o computador como existe hoje pra fazer pesquisa, tinham apenas os livros que a gente recebia pra estar acompanhando, e muitas vezes a realidade do nosso aluno jovem e adulto, não é o que vem fazer a pedagogia, eu estudei e

proveitei bastante, só que aí eu não voltei pra EJA, já fiquei na Educação Infantil e logo que fui para a vice direção.

BERNARDES 10-Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o período da graduação?

REZENDE -As dificuldades enfrentadas foi em relação ao magistério, porque eu sentia que precisava saber mais.

BERNARDES 11-Para você o que é mais importante o professor considerar para trabalhar na EJA?

REZENDE -A realidade dos alunos porque é muito válido e interessante pra eles. Na verdade é dentro da sala de aula que definimos o conteúdo. Como por exemplo, aquela menina da auto escola, a partir daí, do interesse dela em aprender a dirigir, ela trouxe para a sala de aula e eu dei continuidade, trabalhando meio de transportes. Foi muito bom. Na época vinham as avaliações da Secretaria para fazermos com eles, pra passar de um ano para o outro tinham que passar por essas avaliações.

BERNARDES 12-Vocês tinham acesso à essas avaliações antes deles?

REZENDE -Tínhamos que olhar para no momento da aplicação intercedermos.

BERNARDES 13-O que você achava dessas avaliações que vinham de lá?

REZENDE -Nunca gostei. A avaliação tem que ser mudada, pensa você, em todo o tipo de avaliação que a gente vai fazer a gente tem dificuldades e com eles a dificuldade é maior ainda. Muitas vezes as avaliações eram fora da realidade deles, mesmo que a gente trabalhasse os conteúdos que estavam lá, era diferente a maneira da gente fazer, o jeito de perguntar era diferente, por isso eu gostava de ver primeiro antes de passar pra eles, pra poder ajudá-los a compreender as perguntas.

BERNARDES 14-Você já leu algum livro sobre Educação Popular ou Educação de Jovens e Adultos?

REZENDE -De Educação Popular sim, Educação de Jovens e Adultos, não. Na época era Educação Popular. Tem um livro do Brandão que eu gostei muito que era Educação Popular. A gente estudava muito teorias na época. Estudamos também Paulo Freire que até hoje é uma inspiração pra gente, porque na época em que ele foi exilado, ele alfabetizou jovens e adultos. Houve uma mudança muito grande do MOBREAL, que era do governo que queria alfabetizar as pessoas e o Paulo Freire entrou e mudou a concepção.

BERNARDES 15-Na graduação, você teve alguma disciplina relacionada à EJA?

REZENDE -Na pedagogia não tivemos, na época essa disciplina, era só o projeto. Eu e um colega fizemos uma vez um trabalho sobre a EJA em um seminário que teve na UNITRI.

BERNARDES 16-Há quanto tempo atua na EJA?

REZENDE -Cinco anos aqui no Bom Jesus e Cinco anos no Thales.

BERNARDES 17-Você se lembra do conteúdo trabalhado na sua graduação?

REZENDE -Não me lembro muito das matérias do curso de Pedagogia, lembro que no curso de Pedagogia, não gostava de matemática nem estatística, as disciplinas que eu mais gostava e gosto até hoje eram psicologia e português. Acredito que o curso de magistério foi mais proveitoso do que o de Pedagogia, pois me ajudou mais na prática em sala de aula.

BERNARDES 18-Como era realizada as avaliações durante a graduação e como você realizava suas avaliações com sua turma de EJA? Como avalia esse processo vivenciado?

REZENDE -A avaliação no curso de formação inicial era feita através de trabalhos e avaliações, tinham professoras que davam trabalhos interessantes, outros nada haver. Dependia muito de professor para professor.

Na EJA também o método de avaliação era trabalho e provas. Os trabalhos, eram realizados na própria escola em grupos, é um momento bastante proveitoso de troca de experiências entre os alunos. Os jovens gostam mais desse momento, pois é um momento em que vão para a sala de laboratório, os idosos, não gostam muito. Nas avaliações e nos trabalhos, não podemos cobrar muito dos alunos, para não desestimulá-los ou deixá-los envergonhados.

BERNARDES 19- Se ainda fosse professor de EJA, como escolheria a temática e os conteúdos a serem trabalhados?

REZENDE -Foi muito válido trabalhar com eles a maneira que eu trabalhei, eu concordo plenamente com aquele método, gostaria que a EJA continuasse dessa maneira, que é trabalhar com a realidade. Não é fácil, mas é muito satisfatório, compensador, vê a pessoa com aquele interesse e levar para a sala de aula com aquele interesse em se alfabetizar, de aprender a ler, por aquele motivo que ele quer, então isso é muito válido. Pela avaliação que eu fazia com eles, não acho válido. Teriam que repensar sobre isso, se ainda é feita assim. Porque cada professor tem sua maneira de trabalhar com seus alunos.

BERNARDES 20-Tinha muita diferença de idade?

REZENDE -Tinha jovens de 15 e adultos de até 70 anos. Aqui no Bom Jesus, eu trabalhava com as quatro séries, do 1º ao 4º ano, por isso que eu te falo, que minhas supervisoras foram excelentes. Porque pra você dar conta de trabalhar com uma turma de 20 alunos e cada um com suas dificuldades, cada um na sua etapa, na sua série, não é fácil. E a gente trabalhava era sozinha, não tinha uma pessoa pra nos ajudar, e agente dava conta.

BERNARDES 21-E a maioria desses alunos terminavam o curso?

REZENDE -Sim, os adultos principalmente, porque muitos eram cobrados pelo emprego para continuarem trabalhando. Mesmo bem motivado não era fácil. Depois de 8 horas de trabalho, muitos iam sem janta. A prefeitura oferecia o lanche, e lá na escola (Thales), era muito bom, era a dona Cilene que fazia o lanche, e ela fazia janta mesmo, aqui no Bom Jesus era só um lanche mesmo. É gratificante lembrar, é uma vida.

BERNARDES 22-O que significa ser professor de EJA?

REZENDE- Foi uma experiência fantástica trabalhar com jovens e adultos. Cada dia eramos surpreendidos por diferentes histórias e experiências cotidianas que faziam parte do aprendizado dos alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006** sob a responsabilidade dos pesquisadores Sônia Maria dos Santos / professora FACED / UFU e Fernanda Afonso Bernardes - pesquisadora/UFU).

Nesta pesquisa buscamos compreender e apresentar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos, ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia. A ideia inicial foi identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006 e analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra Sônia Maria dos Santos, na casa ou escola do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História ORAL TEMÁTICA, ela colhe narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professoras que atuaram na EJA no período de 1990 a 2006 e as coordenadoras do curso de Pedagogia em que as mesmas se formaram.

Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas, e aos respectivos entrevistados para que os mesmos autorizem a publicação de suas narrativas.

As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia, durante o período de 1990 a 2006. Informamos que na pesquisa você será identificado e os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com as entrevistas, os benefícios deste estudo será destinado a compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na EJA durante o período de 1990 a 2006 e a micro história vivenciada no município de Uberlândia com relação a temática proposta. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra Sônia Maria dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação -FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394163

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres -Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2016.

Dra
Sônia Maria dos Santos / Fernanda Afonso Bernardes
Assinaturas das coordenadoras da pesquisa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Nome pesquisadora: Fernanda Afonso Bernardes.

Nome da professora: Dulcimar Inácio da Silva

Idade: 44 anos

Local que fez licenciatura: Universidade Presidente Antônio Carlos- UNIPAC

Ano de formou: 2006

BERNARDES 1- Qual seu nome, sua formação e em que ano concluiu seu curso de pedagogia?

SILVA -Meu nome é Dulcimar Inácio da Silva, conclui meu curso de magistério em 1990, depois, retornei aos estudos e conclui Pedagogia em 2006, porque teve um período que para trabalhar como professora, apenas o magistério era suficiente, depois, foi exigido pela Prefeitura que fizéssemos o curso de Pedagogia, para isso eles nos deram um tempo, por isso, só consegui me formar efetivamente no ano de 2006. Mas pra te falar a verdade, o curso de magistério, na minha opinião foi bem mais proveitoso do que o de Pedagogia em si, no magistério, as questões relacionadas à prática em sala de aula eram mais abordadas.

BERNARDES 2- O que a motivou na escolha dessa área?

SILVA-Desde pequena, admirava minhas professoras e adorava brincar de escolinhas em que minha mãe, irmãs e primas eram alunos e eu era a professora. Tive durante os tempos de escolas professoras do primário que foram inspiradoras para que eu escolhesse essa área como profissão. Quando fui crescendo tinha facilidade em aprender os conteúdos, gostava de ajudar os meus colegas que tinham dificuldades de aprendizagens e teve uma época em que ajudava com aulas de reforço na escola, foi dessa maneira que me tornei professora. Quando finalizei o ensino médio, optei em fazer o curso de pedagogia para trabalhar com a educação.

BERNARDES 3- Você teve alguma disciplina direcionada para a Educação de Jovens e Adultos em sua formação?

SILVA- Não, tanto na época em que fiz magistério como na época do curso de Normal Superior, não existia nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Foi na prática, nas formações desenvolvidas no CEMEPE que fui me aperfeiçoando para trabalhar com os jovens e adultos.

BERNARDES 4- Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o período da graduação?

SILVA- Naquela época em que fazia faculdade, tinha que trabalhar para poder me manter estudando. Acho que isso foi a maior dificuldade enfrentada naquele período.

BERNARDES 5- Para você o que é mais importante o professor considerar para trabalhar na EJA?

SILVA- O mais importante na Educação de Jovens e Adultos que fui aprendendo durante o pequeno período em que trabalhei com esses alunos, consiste em saber ouvi-los, ter interesse pelo que trazem para sala de aula, afinal de contas é a partir da realidade deles que devemos desenvolver o trabalho em sala de aula. Esses alunos, precisam se sentir motivados, precisam sentir que na sala de aula, tudo o que disserem será levado em consideração. Por isso, pra mim, o mais importante, é saber ouvi-los e saber trazer o que eles nos dizem em forma de conteúdo para trabalhar em sala de aula.

BERNARDES 6- Há quanto tempo atua na EJA?

SILVA- Atuei na Educação de Jovens e Adultos de 1993 até o ano de 2000, depois consegui mudar de turno, o que na época era mais importante pra mim, então fui para a

Educação Infantil, aqui na escola mesmo e estou até hoje, muito feliz, porque para mim a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, são as modalidades mais importantes e gratificantes para nós professores.

BERNARDES 7-Você se lembra do conteúdo trabalhado na sua graduação?

SILVA-Lembro que durante a graduação vimos muitas matérias relacionadas com a Psicologia e Filosofia da Educação, também tivemos Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Alfabetização, mas dentro dessas disciplinas, a única que abordou superficialmente a Educação de Jovens e Adultos, foi a disciplina de alfabetização, que mesmo assim não conseguiu abranger de forma significativa nem a alfabetização inicial, muito menos a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Eu acredito, que nada melhor que a prática para nos ensinar a ser professores, o que não pode acontecer é nos desesperarmos com as dificuldades, às vezes temos a sensação de que não vamos conseguir, é nessa hora, que devemos buscar respaldos, seja através de leituras ou de cursos que nos auxiliem a vencer tais desafios.

BERNARDES 8-Como era realizada as avaliações durante a graduação e como você realizava suas avaliações com sua turma de EJA? Como avalia esse processo vivenciado?

SILVA- No curso de Pedagogia, o processo de alfabetização era o tradicional, as diversas disciplinas, lançavam seus conteúdos, tinham trabalhos em grupo e no fim do semestre a avaliação que diferentemente do que os professores pregavam e defendiam, cobrava só conteúdos de todo o semestre, e se preocupavam apenas com o processo final. Nas minhas turmas de EJA, no período em que atuei, as avaliações eram enviadas prontas pelo CEMEPE, muitas vezes desvinculadas com a realidade dos educandos, então tínhamos que ler as questões e ajudar nossos alunos a entenderem, os significados das questões.

BERNARDES 9-Você já leu algum livro de EJA ou Educação Popular?

SILVA - Já li diversos materiais, principalmente no tempo em que trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos, acho que para melhorar a metodologia em sala de aula, de alguma forma, o professor deve fazer sua parte, e eu ia atrás tanto de materiais que me ajudavam a trabalhar, como de cursos de formação de professores que atendiam à tal modalidade de educação.

BERNARDES 10- Qual a situação que mais marcou na sua atuação com a EJA?

SILVA-Todas as vezes que recebia novos alunos, ficava tentando imaginar o processo vivido pelo mesmo que o fez deixar seus estudos, na mesma hora, uma alegria imensa me invadia, ao saber que eu era uma das principais responsáveis pela permanência deste aluno na escola.

BERNARDES 11- Como escolhia as temáticas, o conteúdo e o processo de avaliação?

SILVA- Só escolheria as temáticas, após conhecer meus alunos, e os daria total liberdade, para que os mesmos trouxessem os temas para sala de aula, porque só dessa forma, as aulas terão real significado para os educandos.

BERNARDES 12-O que significa ser professor de EJA?

SILVA- Pra mim foi algo gratificante, ver nos olhos dos meus alunos a esperança em se tornar alguém melhor através da leitura e escrita e ouvir de seus lábios palavras de agradecimento. Ser professor de EJA, me mostrou o quanto poderia fazer a diferença na vida de algumas pessoas. No período em que trabalhei, nas minhas turmas a maioria eram adultos ou idosos, hoje eu sei que a clientela mudou e ouço de colegas que ainda trabalham com essa modalidade, que o fato de misturar adolescentes com adultos e idosos, não foi muito bom para os mais velhos, as diferenças de idades e conseqüentemente de ideias, gera uma série de dificuldades para o professor.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006** sob a responsabilidade dos pesquisadores Sônia Maria dos Santos / professora FACED / UFU e Fernanda Afonso Bernardes - pesquisadora/UFU).

Nesta pesquisa buscamos compreender e apresentar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos, ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia. A ideia inicial foi identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006 e analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra Sônia Maria dos Santos, na casa ou escola do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História ORAL TEMÁTICA, ela colhe narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professoras que atuaram na EJA no período de 1990 a 2006 e as coordenadoras do curso de Pedagogia em que as mesmas se formaram.

Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas, e aos respectivos entrevistados para que os mesmos autorizem a publicação de suas narrativas.

As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia, durante o período de 1990 a 2006. Informamos que na pesquisa você será identificado e os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com as entrevistas, os benefícios deste estudo será destinado a compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na EJA durante o período de 1990 a 2006 e a micro história vivenciada no município de Uberlândia com relação a temática proposta. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra Sônia Maria dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação -FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394163

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres -Humanos –

Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2016.

Dra

Sônia Maria dos Santos / Fernanda Afonso Bernardes
Assinaturas das coordenadoras da pesquisa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Roteiro de Entrevistas- Coordenador curso de Pedagogia

Nome pesquisadora: Fernanda Afonso Bernardes.

Nome da professora: Rosana Gonçalves Torquette

Ano de formou: 1989

BERNARDES: 1- Qual seu nome, em que ano se formou?

TORQUETTE: Rosana Gonçalves Torquette formou-se em 1989.

BERNARDES: 2- Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

TORQUETTE: Fiz magistério, morava em Rondônia, parece que já nasci sabendo que queria ser professora. Em Rondônia a área da educação era restrita, precisavam de professores para a Educação Infantil, então comecei a dar aulas nos turnos da manhã e tarde. Quando fui fazer Pedagogia, precisava ir para a capital. Meus pais eram servidores públicos federais e pediram transferência para a escola agrotécnica de Uberlândia. O vestibular já tinha acontecido quando viemos para a cidade, como meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade pra mim, comecei a trabalhar para pagar meu curso. Em 1988 já estava de contrato na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Passei no concurso logo em seguida, finalizei o curso e comecei uma pós graduação em Barretos. Quando comecei a trabalhar nas escolas municipais, era o professor quem fazia tudo, dava suas aulas, atendia os pais, quando faltava funcionário na cozinha ajudava no lanche. A partir de 1990, quando o prefeito Virgílio Galassi ganhou as eleições, o mesmo organizou as escolas na estrutura que conhecemos hoje. Houve um processo seletivo para o cargo de diretor, eu fiz esse processo e fiquei na direção do Mamede até 1997, quando engravidei da minha segunda filha e quis sair. Depois disso, passei em outro concurso, e uma amiga me convidou para ser sócia e inaugurarmos uma escola.

BERNARDES: 3- Qual o período que esteve na coordenação do Curso de Pedagogia? Houve alguma reformulação do curso no período em que foi coordenadora?

TORQUETTE: Estive na coordenação do curso de Pedagogia da Unitri durante o período de 2002 à 2008. Quando fui convidada para coordenar o curso, ministrava cinco disciplinas no mesmo. O curso de Pedagogia da Unitri, possuía uma proposta curricular diferenciada que denominávamos de currículo em rede. Mesmo sendo coordenadora, continuava responsável por algumas disciplinas. Durante esse período estava trabalhando na Prefeitura, na escola particular em que era sócia e na Unitri. Entretanto, era exigido que eu trabalhasse 40 horas na Unitri, isso estava me deixando fora da sociedade. Por recomendação médica, precisava diminuir minha carga horária. Então, pedi para o reitor da Unitri para diminuir minha carga horária, me tirando ou da sala de aula ou da coordenação do curso, como não foi possível pedi para sair no ano de 2008. Nesse mesmo período também desfiz minha sociedade na escola particular e permaneci apenas na prefeitura dando aulas. Fui convidada por uma amiga para ser sócia em uma empresa de assessoria pedagógica e fiquei nessa empresa por algum tempo. Quando Odélmo Leão foi eleito prefeito, convidou minha amiga Célia Tavares para ser assessora e ela me convidou para fazer parte de sua equipe para que eu ficasse responsável pela Educação Infantil e por lá permaneci durante 8 anos, período em que Odélmo foi prefeito de Uberlândia. Em janeiro de 2013, voltei para a sala de aula. Nesse

mesmo ano, a Celinha, me convidou para ser sub- secretária de educação em uma cidade metropolitana do Rio de Janeiro em que ela estava trabalhando. Fui trabalhar com ela novamente, e fiquei por lá até agosto de 2015, quando assumi um novo concurso como supervisora.

BERANRDES: 4- Quais foram os avanços e as dificuldades que a promulgação da LDB 9.394/96, trouxe para o curso de Pedagogia?

TORQUETTE: No curso em que fui coordenadora, tivemos tranquilidade nessa passagem. Trouxe muitos avanços para a educação. A Unetri, ofereceu cursos de formação com aulas modulares aos sábados com a metodologia do currículo em rede. O principal avanço foi a expansão do curso de Pedagogia. Atendemos nesse período várias cidades da região.

BERNARDES: 5- Pra você quais as áreas/disciplinas fundamentais em um curso de formação de professores, pensando no campo de atuação e nas modalidades de ensino?

TORQUETTE: Hoje, o curso de Pedagogia está voltado para a licenciatura. Acredito que isso é sim muito importante, mas é necessário também que os cursos tenham também disciplinas voltadas para o lado técnico e burocrático do ser pedagogo. No currículo em rede fazíamos essa formação no todo, o que é mais interessante do que focar apenas na licenciatura. Pra mim, uma das principais disciplinas para o curso de Pedagogia é a disciplina de Psicologia, pois é importante que o futuro professor precisa entender cada faixa etária. Em minha opinião, a disciplina de Didática também necessita ser revisada, pois os alunos vem bastante estimulados tecnologicamente, e a sala de aula não consegue competir com esses atrativos, então é necessário revermos a sala de aula. A disciplina de estágio precisa ser mais eficaz. Percebemos que os alunos, buscam apenas a carga horária. Os professores devem estar mais atentos com o cumprimento da carga horária.

BERNARDES: 6- De que forma eram definidas as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia?

TORQUETTE: Currículo em rede tudo foi feito em conjunto, pensamos como seria o contexto, tínhamos um eixo de Linguagem, História, Currículo, Liderança- que incluía os tipos de Pedagogia, Avaliação, Identidade do Pedagogo, Educação Inclusiva- que envolvia também a Educação de Jovens e Adultos. Em todos os eixos eram trabalhado a reflexão dos alunos.

BERANRDES: 7- Quais eram as dificuldades enfrentadas no período em que esteve na coordenação do curso?

TORQUETTE: As dificuldades encontradas, é que trabalhávamos com um currículo muito novo que exigia muito dos profissionais envolvidos. Estudávamos muito, o que dificultava é que todos os professores tinham outras obrigações e para que tivéssemos êxito em nosso trabalho, era preciso que estudássemos, e esses estudos não faziam parte da carga horária do nosso trabalho, dessa forma, ficávamos muito cansadas.

BERNARDES: 8- Como eram realizadas as avaliações dos professores formadores e de suas práticas, você lembra se em alguma reunião algum professor falou sobre a importância da EJA no currículo de formação de professores?

TORQUETTE: Quando entrei na Unetri, o currículo estava sendo reformulado. Mirlene, a então coordenadora, trouxe um currículo bem diferenciado, denominado de currículo em rede, esse currículo acontecia da seguinte forma, eram sete professores no curso que davam aulas em todos os período. A temática que mais se destacou pra mim foi a que tratava da identidade do pedagogo. Tínhamos uma forma de avaliação bem

diferenciada, cada professor a cada semestre, ficava responsável por um dos períodos a avaliação acontecia de forma transdisciplinar, tudo contextualizado, cada professor elaborava cinco questões para organizar a prova de acordo com o que era proposto como objetivos para aquele período. A prova era composta de questões fechadas e também questão dissertativa. Os seminários também faziam parte do sistema de avaliação, cada professor era responsável por um grupo e cada semana um período era avaliado. Havia no final das avaliações o dia do feedback, onde os professores do curso se reuniam com fichas e fotos dos alunos, afim de conversar sobre cada aluno em cada disciplina, além disso, havia feedback individual com cada aluno e outro em que os alunos também participavam e avaliavam uns aos outros. Era um currículo encantador. Quando voltei para Uberlândia, fui convidada para coordenar o curso de Pedagogia da Unipac, e, confesso que tive dificuldades com o currículo, e me senti frustrada. Na Uniter, meu envolvimento pedagógico era muito grande, tentei fazer isso na Unipac, mas não consegui. Respeito a forma como eles trabalham, mas não consegui. O currículo da Uniter era muito bom, inclusive conversei com a Mirlene até hoje e sempre falamos que precisamos escrever sobre essa nossa experiência.

BERNARDES: 9- No período em que foi coordenador do curso de Pedagogia, existia a disciplina de EJA? Era optativa ou obrigatória?

TORQUETTE: Como trabalhávamos com o currículo em rede, cada eixo trabalhava com todas as modalidades de ensino, tentávamos abarcar tudo que o profissional de pedagogia precisava estar ciente dentro dos eixos.

BERNARDES: 10- Quais as impressões dos alunos e professores formadores em relação à EJA? Para você a área da EJA como componente curricular faz falta na formação dos professores?

TORQUETTE: A grande maioria dos alunos que formamos não pensam na EJA, o professor acaba “caindo” na EJA. Era responsável pelo eixo da identidade do pedagogo, e trabalhava como o pedagogo deve atuar na EJA. É necessário pensarmos na diferenciação entre os adultos e crianças.

BERNARDES: 11-Como coordenadora de curso de Pedagogia o que tem a dizer sobre a EJA como modalidade de Ensino e o lugar que essa área deve ocupar no curso de Pedagogia?

TORQUETTE: A EJA deve ocupar um lugar tão importante como o da formação de professores da Educação Infantil ou Fundamental. Os professores ficam perdidos quando se vêm na EJA. Quando fui para na EJA, eu precisei repensar minhas práticas, é necessário e importante essa reflexão. Percebemos a desmotivação dos jovens e adultos que não conseguiram se formar na idade certa, além disso, a EJA é vista como um lugar para recuperar o tempo perdido.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006** sob a responsabilidade dos pesquisadores Sônia Maria dos Santos / professora FACED / UFU e Fernanda Afonso Bernardes - pesquisadora/UFU).

Nesta pesquisa buscamos compreender e apresentar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos, ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia. A ideia inicial foi identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006 e a analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra Sônia Maria dos Santos, na casa ou escola do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História ORAL TEMÁTICA, ela colhe narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professoras que atuaram na EJA no período de 1990 a 2006 e as coordenadoras do curso de Pedagogia em que as mesmas se formaram.

Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas, e aos respectivos entrevistados para que os mesmos autorizem a publicação de suas narrativas.

As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia, durante o período de 1990 a 2006. Informamos que na pesquisa você será identificado e os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com as entrevistas, os benefícios deste estudo será destinado a compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na EJA durante o período de 1990 a 2006 e a micro história vivenciada no município de Uberlândia com relação a temática proposta. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra Sônia Maria dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação -FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394163 Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres -Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2016.

Dra
Sônia Maria dos Santos / Fernanda Afonso Bernardes
Assinaturas das coordenadoras da pesquisa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Roteiro de Entrevistas- Coordenador curso de Pedagogia

Nome pesquisadora: Fernanda Afonso Bernardes.

Nome da professora: Maria Irene Miranda

Ano de formou: 1990

BERNARDES: 1- Qual seu nome, em que ano se formou?

MIRANDA: Maria Irene Miranda. Me formei em 1990.

BERNARDES: 2- Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

MIRANDA: Me formei na UFU em Pedagogia em 1990, nesse período eu já trabalhava na rede municipal como professora, então eu fiz a graduação aqui, fiz o curso de especialização em Psicopedagogia aqui também e fiz o mestrado. O tempo em que eu fiz a especialização e graduação eu trabalhava na rede. Fui professora, fui diretora, participei de um projeto como Psicopedagoga e quando eu estava no mestrado aqui, fiz o concurso para professora e fui aprovada. Eu já tive experiência aqui como professora substituta, então fiz o concurso para efetiva e fui aprovada. Tem mais de quinze anos. Quando eu já estava como efetiva, que fui para o Doutorado, fiz o Doutorado na PUC de São Paulo e terminei meu Doutorado em 2005. Voltei pra cá, continuei com minhas aulas e assumi a coordenação do curso de Pedagogia presencial de 2006 à 2010. Depois sai da coordenação do curso presencial, em 2013 assumi a coordenação do curso de Pedagogia à Distância e estou até hoje na coordenação do mesmo. Essa é minha trajetória de forma sintetizada.

BERNARDES: 3- Qual o período que esteve na coordenação do Curso de Pedagogia?

MIRANDA: O período de discussão, de elaboração e de debates em torno do projeto de reformulação do curso eu estava para o doutorado. Quando eu voltei em 2005 e assumi a coordenação no início de 2006, então quem implementou o novo projeto fui eu. O projeto estava de acordo com as novas Diretrizes Curriculares da Pedagogia que também foram instituídas em 2006. Então eu iniciei o atual projeto.

BERNARDES: Eu entrei em 2006.

MIRANDA: Então você foi da primeira turma do currículo novo. Você se lembra que eram duas turmas? As disciplinas estavam mudando de nomenclaturas, porque antes tínhamos as habilitações no currículo antigo, de acordo com as diretrizes o POTP por exemplo, veio para substituir a disciplina Princípios e Métodos da Orientação e Supervisão que era do currículo antigo porque no currículo antigo ainda existiam as habilitações e no currículo novo não, ele já estava de acordo com as Diretrizes. Essas disciplinas tiveram uma reconfiguração, foi onde colocamos o POTP (Princípios e Organização do Trabalho Pedagógico) é uma disciplina que aborda mais o trabalho do gestor, do docente em uma outra perspectiva, não na perspectiva de fragmentação das funções como era antes.

BERNARDES: 4- Quais foram os avanços e as dificuldades que a promulgação da LDB 9.394/96, trouxe para o curso de Pedagogia?

MIRANDA: Teríamos que ir olhando artigo por artigo para irmos pontuando. Trouxe muitos avanços e não acho que retrocedeu, mas dificultou a aplicabilidade, a funcionalidade, mais específico em relação ao curso de pedagogia, o mais importante foi oferecer parâmetros para as novas diretrizes do curso, que foram elaboradas e estão fundamentadas na LDB. Então, essa questão da pesquisa, do ensino fundamentado na pesquisa, essa nova concepção de docência, que não é só enquanto ministrar aulas, mas você ter uma prática docente fundamentada na pesquisa. Isso em termos conceitual foi um

avanço, mas em termo pragmático, não é que foi um retrocesso, mas desencadeou muita confusão. Acho que até hoje essa concepção de docência das Diretrizes e da LDB elas ainda não estão bem entendidas. Porque a concepção que se tinha de docência, é a do professor que ministra aulas, você tem determinada formação e ministra as aulas referentes a determinado conteúdo e ponto. Agora, de acordo com a LDB, de acordo com as Diretrizes da Pedagogia, a docência tem um sentido mais amplo, ela não está desvinculada da gestão, então gestão e docência estão juntos, que é aquela coisa do professor gestar sua práxis, quando a gente fala em práxis não é só a práxis no sentido metodológico, no sentido prático, mas também algo que envolve a reflexão, a pesquisa. É uma concepção mais ampliada de um professor que consegue olhar para o cotidiano onde ele atua e problematizar esse cotidiano, ter um olhar mais crítico para essa realidade dele, dos alunos, da situação educacional do país em geral, conseguir contextualizar isso dentro de um panorama mais amplo político e economicamente. Então essa perspectiva ampliada de docência, não foi algo muito prático de se entender, muito menos de aplicar. As diretrizes já nasceram com um problema, eu vou dizer assim, porque não havia um consenso, se bem que nunca se tem um consenso, mas eu acho que, não sei se você sabe mas as diretrizes da Pedagogia foram as últimas a serem aprovadas, o processo de discussão depois da LDB, até saírem essas diretrizes foram dez anos. Essas diretrizes, vieram pois a LDB determina que cada curso deve ter suas diretrizes. Então cada curso se organizou para formar as diretrizes. Para se ter uma noção a LDB é de 96 e as Diretrizes da Pedagogia de 2006, então foram dez anos de discussões, de debates até se chegar a um documento final que já tinha de forma muito explícita um grupo contrário ao texto final. Podemos citar a Selma Garrido, da PUC-SP, o Libâneo da Federal de Goiás, que não concordavam com aquela concepção de docente, com aquela visão ampliada, pois eles já tinham até uma justificativa para isso, consideravam que o Pedagogo seria um faz tudo, ele pode tudo, ele é um orientador, um supervisor, um gestor, o que descaracterizaria a identidade do egresso. Fazem a crítica considerando que é um tempo curto para a formação, criticavam também outros aspectos das Diretrizes, principalmente essa abrangência do egresso no curso de Pedagogia poder atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, supervisão, espaços escolares, espaços não escolares. Esses professores defendiam a formação em bacharelado justamente para ter essa formação mais específica voltada para a pesquisa, acabou que a Pedagogia ficou apenas como licenciatura. Na concepção de alguns houve um reducionismo, pois como o professor não assimilaria tudo isso e ficaria restrito à sala de aula.

Tem aspectos positivos, mas tem coisa que precisa ser melhorada sim, por exemplo essa ideia de romper com as habilitações de orientação, supervisão, inspeção, isso eu acho positivo, eu vivenciei uma situação na rede municipal quando eu trabalhei, que eu sei que isso não se dava só naquele contexto, se dava em outros lugares também, por exemplo, um aluno que dá problema, tudo que era relacionado ao aluno era de responsabilidade do orientador e tudo o que era relacionado ao professor era de responsabilidade do supervisor, então, tínhamos na escola, uma fragmentação muito grande, e precisamos romper com esse quadrado, com essa fragmentação, discutir de forma geral o que acontece na escola. Então assim, se a escola não vai bem, se o aluno ou o professor apresenta algum problema, é sentar e conversar. As coisas ficavam muito divididas, eu me lembro que tinha escolas que falava assim: aquilo é problema do professor e eu não tenho nada com isso. É o supervisor que tem que olhar, sendo que estava dentro da mesma escola, faz parte do mesmo grupo de trabalho. Nesse sentido eu acho que melhorou, romper com essas amarras, romper com essa fragmentação eu acho que foi bom. A questão de ampliar a pesquisa como uma base para a formação também é bom. Eu acho que nós avançamos pouco na compreensão de como fazer isso, mas o fato de trazer, desencadear essa discussão, nos fazer pensar sobre

isso, é um fato positivo da pesquisa estar junto com a pesquisa, de não fragmentar, isso foi positivo. Tem concepções interessantes nas diretrizes. Mas, trazendo para nossa realidade eu acho que isso foi pouco discutido. Havia um grupo que estava mais focado com as novas diretrizes, mas havia também muita gente dispersa, então, quando as diretrizes chegaram pra muita gente caiu de cima pra baixo, porque não estavam acompanhando as discussões, não estava por dentro do que estava se passando, e agora, muda o projeto do curso em função das diretrizes, foi muito do que aconteceu aqui na UFU. Quando o nosso projeto começou em 2006, teve muita resistência, muitos professores que não concordavam com o novo formato, ou com as disciplinas ou o lugar que a disciplina estaria no currículo, muitos problemas, a ideia da pesquisa no curso. A gente tem um componente curricular para tentar fazer a articulação das disciplinas que é o PIPE. Cada curso iria organizar o seu PIPE que seria um Projeto Integrado de Prática Educativa para fazer as disciplinas conversarem. Então assim, eram coisas que do ponto de vista teórico e metodológico, não eram novidades para os professores, mas era novidade quando se pensava na prática, porque a gente não sabia como fazer isso. Tanto que cada curso da UFU deu uma identidade, uma cara para o PIPE e o da Pedagogia, deu muito a cara de uma disciplina, então ele está lá com 120 horas no 1º e 2º Ano e o nosso projeto coloca o PIPE em articulação com o estágio no 3º e 4º Ano. Só que infelizmente a gente sabe que não acontece dessa forma, tanto que os professores responsáveis por esse componente curricular, eles nem sentam para conversar ou planejar uns com os outros. Aliás, esse é um ponto sensível aqui do nosso curso, e a gente sabe que isso não é só aqui, isso é da nossa cultura, da forma como a gente foi formado mesmo, do curso que a gente fez, cada um na sua área, cada um com o seu trabalho, e não tem aquele diálogo, aquela conversa, isso é um fator complicador. E se você analisa as diretrizes, os princípios, o que está ali, ela rema justamente ao contrário disso, no sentido de provocar de fazer os professores conversarem de romper com essa fragmentação epistemológica, então nesse sentido eu acho que é um avanço.

Quando tinha concurso, até hoje a prefeitura continua fazendo concurso por habilitações a gente percebe que tem por exemplo, se tem vaga para orientador, é bem menos do que supervisor. Eu considero que nesse ponto foi um avanço, porque não dá pra gente olhar para o processo educativo considerando só o aluno ou só o professor, esse processo se dá na relação dos dois, então temos que olhar para os dois. É uma via de mão dupla.

BERNARDES: A gente fica pensando se esses quatro anos, são suficientes para sair com todas essas noções que abarca o trabalho do pedagogo.

MIRANDA: Essa inclusive é uma crítica do Libâneo e da Selma Garrido em torno das diretrizes. Porque para eles dessa forma, o curso de Pedagogia, estava formando um faz tudo, mas o que diz as diretrizes é que posteriormente, você pode se especializar na área de mais afinidade. Então por exemplo, se você quer focar mais na orientação dos alunos, você pode procurar um curso de orientação escolar ou Psicopedagogia, que tem um foco nas aprendizagens. Então você vai se especializar, é isso que está nas diretrizes, o curso te dá uma panorâmica, e claro que depois você tem que ir se especializando, porque se a gente for olhar as especificidades do processo formativo do professor, a gente teria que ter um curso de dez anos para dar conta de tudo, principalmente se considerarmos agora, a questão da tecnologia, da lei das etnias, são muitas facetas, é uma formação constante, as diretrizes trabalha nessa perspectiva da formação continuada, você tem a formação inicial num curso de quatro anos, depois você tem a formação continuada em que você irá se especializar. Até foi um pouco em função disso, que houve aquela confusão de que só poderia ser supervisor quem estivesse especialização. Não sei se você lembra que na época eu fiz essas discussões mais de uma vez com os alunos, porque eles começaram a ter aquela dúvida, “quando a gente formar a gente vai ser dó professor?” como se fosse professor era pouca

coisa, eu explicava que de acordo com o artigo 64 da LDB, que diz : “ para atuar, na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as matérias pedagógicas de nível médio nas disciplinas de coordenação de supervisão, você tem que ser graduado em pedagogia ou especialização em uma dessas áreas.” E muita gente entendeu esse ou como e. Mas não é isso. Esse ou é pra quem tem outra licenciatura que não seja a pedagogia, é necessário que tenha uma especialização em orientação ou supervisão para fazer um concurso. Essa foi uma das críticas em torno das diretrizes no início, porque os pedagogos achavam que deveriam ser somente os egressos dos cursos de Pedagogia que poderiam assumir essas funções. Então consideram que esse foi um ponto negativo das Diretrizes e foi mesmo. Porque você poderia ser licenciado em Língua Portuguesa, faz uma especialização de 360 horas que é o que a lei exige e pode concorrer com quem fez o curso de quatro anos. Então realmente esse foi um ponto negativo das Diretrizes, mas aí temos que mudar isso é na LDB, no artigo 64. E é claro que quem faz uma especialização tem um currículo melhor. Eu dizia muito isso para os meu alunos, se você vai fazer um concurso público ou um processo seletivo para o mestrado por exemplo, seu currículo fica melhor, pontua mais, e não só do ponto de vista do currículo, mas também de sua formação, porque você tem uma formação melhor, porque se especializou, se aprofundou.

BERNARDES: 5- Pra você quais as áreas/ disciplinas fundamentais em um curso de formação de professores, pensando no campo de atuação e nas modalidades de ensino?

MIRANDA: Disciplinas principais? Nossa eu teria dificuldades em responder isso, porque a partir do momento em que você pontua umas disciplinas, você desconsidera outras, então escolher uma, é abrir mão de outras, e eu acho que todas são importantes em seu conjunto. Todas tem a sua contribuição para a formação. Eu não colocaria essa ou aquela como mais importante não, o que eu penso que poderia melhorar é em relação à articulação, o diálogo entre essas disciplinas elas precisariam conversar mais, desenvolver projetos e ações mais integrados, mas todas tem a sua contribuição, todas são importantes. O que precisamos aprender é romper com as fragmentações para termos um olhar mais rico para a realidade do contexto escolar, da educação de uma forma geral.

BERNARDES: Uma dúvida que surgiu, realizando as entrevistas, percebi que o currículo das universidades pesquisadas são totalmente diferentes um do outro. Os cursos tiveram essa flexibilidade?

MIRANDA: Sim, as diretrizes, não engessam, ela oferece um norte em termos de formação, fala das disciplinas de fundamentos, da metodologia, do estágio, mas cada instituição tem autonomia para definir o perfil de curso que ela vai oferecer, ela não pode fazer nada que contrarie ou não contemple as Diretrizes, mas a forma de efetivar e fazer isso acontecer, a instituição tem autonomia para isso. Por exemplo, você tem curso de Pedagogia com o foco na Educação Especial, se eu não me engano o da Uniti foi assim, outros com o foco na Pedagogia Empresarial, o nosso foco é a escola, temos as disciplinas de Psicopedagogia e Pedagogia Empresarial como optativas para os alunos terem a noção, mas não dá para formarmos em quatro anos todas as especificidades do curso. Nosso currículo não consegue contemplar tudo isso. então o foco do curso de Pedagogia da UFU, é a escola.

BERNARDES: 6- De que forma eram definidas as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia?

MIRANDA: As ementas desse novo currículo foram definidas a partir das ementas que já existiam e em discussões dos Núcleos que são formados por disciplinas que têm uma ligação entre si, cada Núcleo elaborou suas ementas. Tinham como parâmetro as ementas já existentes e discussões da área, provenientes de pesquisas. Por exemplo, eu sou do Núcleo de Psicologia, quando vamos mexer na ementa, pesquisamos o que outras

instituições estão trabalhando, o que pesquisas na área estão dizendo e assim, a gente faz uma ementa que corresponde a isso. É interessante a gente ter também como parâmetro o perfil do egresso, que aluno é esse que estamos formando que aluno queremos formar. Então a elaboração das ementas, são de responsabilidade dos Núcleos.

Bernardes: 7-Quais eram as dificuldades enfrentadas no período em que esteve na coordenação do curso?

MIRANDA: Bom, acho que as dificuldades foram decorrentes principalmente com a implementação de um novo currículo, que não contavam com a simpatia de todos os professores. Então tinha a resistência com o novo currículo e consequentemente a indisposição em participar das reuniões do curso para o planejamento, porque aí o professor, quando não se tem aquela afinidade, quando não se envolve afetivamente, emocionalmente com o negócio, então aquilo desencadeia uma indisposição não só afetiva, mas também cognitiva, é difícil a gente se envolver em termos de inteligência com algo que não temos afinidade. Imagina você fazendo sua dissertação em uma área que você não gosta, já dá trabalho fazermos em uma área que gostamos, imagina se não gostássemos. Eu acho que era mais ou menos esse movimento, tinha professores, eu lembro que logo no final de 2006, nós já construímos uma comissão de reformulação do currículo. Eram tantas as críticas, os apontamentos que nós já começamos a formar essa comissão. Acompanhávamos a primeira turma que foi a sua e assim, essa comissão teve muito trabalho para trabalhar, eu era presidente dessa comissão, e convidávamos e convocávamos, fazíamos uma campanha para sensibilizar o professor a participar, mas eles não se envolviam muito. E as críticas eram constantes. Isso foi uma dificuldade, mas eu percebo dificuldade também em muitos professores não conhecerem o projeto, por não serem nem mesmo lido. Acho que pela indisposição mesmo, eles não sentavam para ler e tentar entender o que era a proposta do projeto. Isso foi outra grande dificuldade. E teve também a questão de que quando implantamos um novo currículo, temos aquele processo de transição, então ficamos no início com duas turmas, sendo uma do currículo novo e três do currículo antigo, muitos do currículo antigo queriam mudar para o currículo novo porque achavam que ele era melhor, mas depois percebiam que tinham que fazer tantas adaptações que não compensaria. Ficar com turmas de currículo diferente era complicado, não só do ponto de vista administrativo, mas também do humano do relacional. Às vezes estávamos ministrando duas disciplinas, uma do currículo novo e outra do currículo antigo, então eram essas as dificuldades que tínhamos no início.

BERANRDES: 8- Como eram realizadas as avaliações dos professores formadores e de suas práticas, você se lembra se em alguma reunião algum professor falou sobre a importância da EJA no currículo de formação de professores?

MIRANDA: Acho que cada professor ficou muito fechado no seu conteúdo. Preocupavam com a carga horária da sua disciplina, porque muitas disciplinas perderam carga horária, por exemplo, o PMA (Princípios e Métodos de Alfabetização) no currículo antigo, tinha 120 horas, no currículo novo passou para 90 horas, então o núcleo de alfabetização brigou muito por conta disso. Em relação a EJA, no currículo anterior ela era optativa, e no currículo novo, passou a ser obrigatória com carga horária de 60 horas. Não é a carga horária tão interessante, mas o fato de se tornar obrigatória já é um avanço. Quem mais se voltou para isso, foi o professor da área que já ministrava essa disciplina como optativa e passou a ministrá-la como obrigatória, mas não houve discussão em torno da EJA.

BERANRDES: Porque você acha que a EJA sempre foi uma modalidade menos ressaltada que as outras?

MIRANDA: Então interessante isso, existe uma demanda do professor da EJA que tem que atuar de forma específica, porque é uma modalidade que tem as suas especificidades. Historicamente a gente sabe que dava aula para EJA da mesma forma que na Educação

Infantil e Anos Iniciais, que levava muito das características da Educação infantil para o adulto infantilizava muito o ensino para o adulto, o que era inclusive motivo de evasão de desistência, por parte de muitos adultos. Ou seja, a necessidade de ter um professor com formação específica para isso. Sempre foi prioridade nos cursos de Pedagogia, não só o nosso, a questão da formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, se você colocar em uma ordem de prioridade, primeiro é a Educação Infantil, parece que o pessoal em aquela preferência pela Educação infantil, depois os Anos Iniciais e depois a EJA e é interessante que isso se reflete no currículo. Temos uma carga horária maior da Educação Infantil no currículo, depois temos uma carga horária na questão da alfabetização e menor ainda pra EJA. Eu acho que isso é um pouco cultural. Eu penso assim, legal seria se não precisássemos ter a EJA, tivéssemos todos com acesso a educação em tempo normal, porque a EJA é para responder uma questão paliativa, porque não conseguimos suprir aquela necessidade na idade certa, aí viemos com esse paliativo com essa modalidade para atender a essa necessidade. Por isso eu acho que não tem muita gente interessada, muita gente envolvida nessa questão.

BERNARDES: 9- No período em que foi coordenador do curso de Pedagogia, existia a disciplina de EJA? Era optativa ou obrigatória? Se não tinha por que você acha que essa modalidade de ensino não foi assumida pelo curso que coordenava.

MIRANDA: Fica como se fosse algo em segundo plano, e como agravante tem aquilo que já te falei antes, a gente não discute e não fazemos um trabalho mais integrado, porque se a gente discutisse um trabalho mais integrado, mesmo eu não sendo professora de EJA, eu sentaria com a professora de EJA e pensaríamos um projeto juntas, o que iria intensificando a compreensão, o interesse na área, mas isso não é feito, então fica cada professor trabalhando na sua área e isso fica em segundo plano. Se você fizer essa pergunta aos alunos do curso, e como você foi aluna, você também tem essa noção, você vai ver que o interesse pela EJA é pequeno, não são muitos que querem atuar na EJA. É claro que tem aqueles que preferem mas é um quantitativo bem menor que as outras modalidades.

BERNARDES: 10- Na sua opinião, quais eram as impressões dos alunos e professores formadores em relação à EJA? Para você a área de EJA como componente curricular faz falta na formação dos professores? Se sim de que forma?

MIRANDA: Sim, porque é igual eu te falei antes, existe a demanda, a gente ainda não consegue suprir essa demanda se a gente ainda não consegue oferecer a formação para todos no tempo normal, a gente precisa ter a EJA e precisamos também de pessoas qualificadas para trabalhar com essa modalidade assim como o pedagogo empresarial, o pedagogo do hospital, a formação na Pedagogia precisa contemplar essas frentes de trabalho. Mas é aquilo que a gente já falou, nós não conseguimos abraçar tudo, por isso temos que nos especializar.

BERNARDES: 11- Como coordenadora do curso de pedagogia o que tem a dizer sobre a EJA como modalidade de Ensino e o lugar que essa área deve ocupar no curso de pedagogia?

MIRANDA: Então, acho que ela tem sim o seu espaço, por existir a demanda, acho que não é uma disciplina que deveria ser abolida do curso de forma alguma, mas o que a EJA preciso, na verdade não só a EJA, mas todas as disciplinas do curso é de um diálogo maior com as outras disciplinas, a gente precisa dialogar mais. A EJA está alocada no Núcleo de Alfabetização e ali ela só conversa com a Metodologia da Língua Portuguesa e com a disciplina de Princípios e Métodos de Alfabetização, então elas tem a suas interfaces, mas precisamos buscar outras interfaces. É romper com essas áreas muito divididas, e isso não é só um problema da EJA, é um problema geral do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006** sob a responsabilidade dos pesquisadores Sônia Maria dos Santos / professora FAGED / UFU e Fernanda Afonso Bernardes - pesquisadora/UFU).

Nesta pesquisa buscamos compreender e apresentar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos, ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia. A ideia inicial foi identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006 e analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra Sônia Maria dos Santos, na casa ou escola do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História ORAL TEMÁTICA, ela colhe narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professoras que atuaram na EJA no período de 1990 a 2006 e as coordenadoras do curso de Pedagogia em que as mesmas se formaram.

Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas, e aos respectivos entrevistados para que os mesmos autorizem a publicação de suas narrativas.

As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia, durante o período de 1990 a 2006. Informamos que na pesquisa você será identificado e os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com as entrevistas, os benefícios deste estudo será destinado a compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na EJA durante o período de 1990 a 2006 e a micro história vivenciada no município de Uberlândia com relação a temática proposta. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra Sônia Maria dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação -FAGED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394163

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2016.

Dra
Sônia Maria dos Santos / Fernanda Afonso Bernardes
Assinaturas das coordenadoras da pesquisa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TEMA: MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006

Roteiro de Entrevistas- Coordenador curso de Pedagogia

Nome pesquisadora: Fernanda Afonso Bernardes.

Nome da professora: Silma do Carmo Nunes

Ano de formou: 1976

BERNARDES: 1- Qual seu nome, em que ano se formou?

NUNES: Silma do Carmo Nunes. Me formei na graduação em 1976 em História.

BERNARDES: 2- Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

NUNES: Eu sou licenciada em História tenho mestrado em Educação pela UFU e doutorado em Educação pela UNICAMP. Comecei a atuar como professora da Educação básica ainda na faculdade, era professora alfabetizadora. Antes de me formar eu já comecei a dar aula na rede Estadual, depois fui para a ESEBA, depois entrei como substituta na UFU, na Pedagogia, fui coordenadora do curso de Pedagogia da Unicaldas, depois da UNIPAC, depois da Faculdade Católica, retornei novamente para a UNIPAC e também sou avaliadora do MEC.

BERNARDES: 3- Qual o período que esteve na coordenação do Curso de Pedagogia? Houve alguma reformulação do curso no período em que foi coordenadora?

NUNES: Aqui na UNIPAC, de 2004 quando foi fundado o curso, até 2009, depois voltei no 2º semestre de 2015 e agora estou na direção do curso. Teve como começamos o curso, ainda eram as habilitações antigas, supervisão, orientação e gestão. Depois com as DCN's em 2006, o curso foi reformulado para se adequar Às mesmas, e agora ele está sendo novamente reformulado novamente agora em 2016. Os alunos que estão no 2º, 3º 4º Período já estão na matriz nova.

BERNARDES: 4- Quais foram os avanços e as dificuldades que a promulgação da LDB 9.394/96, trouxe para o curso de Pedagogia?

NUNES: Não vejo dificuldades. Sinceramente eu acho que a LDB, não detalha nada sobre o Ensino Superior. Aliás, o grande problema foi esse, porque durante muitos anos os cursos não tinham diretrizes e ficavam a mercê de cada instituição ou das mantenedoras e isso pra mim na verdade foi um atraso, porque a LDB é de 96, e foram dez anos para criar as diretrizes, isso foi muito ruim, porque o pedagogo não tinha muita clareza do que ele seria, e também porque tinha muita polêmica em torno do curso, tinha defesa a favor do curso ser formador de professor, tinha também a defesa para ser um curso formador de especialista, que se chamavam, um nome que eu acho horrível. Na verdade, eram as funções que hoje são chamadas de função de apoio. A LDB apontou para a necessidade de se estabelecer Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior isso foi um avanço. Antes da LDB, cada instituição faria como queria, tinha a Lei do Ensino Superior de 1970, que na verdade ainda era da época da Ditadura.

BERNARDES: 5- Pra você quais as áreas/disciplinas fundamentais em um curso de formação de professores, pensando no campo de atuação e nas modalidades de ensino?

NUNES: Considerando que o curso de Pedagogia forma professores para os Anos Iniciais e Educação Infantil, eu considero muito importante que tenha uma visão acadêmica, um currículo que tenha disciplinas voltadas para o conhecimento geral e também a parte metodológica. Por exemplo, não adianta nada eu trabalhar muito bem com a disciplina de história e o aluno não saber história, então por isso o nosso curso tem história, geografia, bastante português, tem matemática, ciências, educação física, artes, mas ele tem também as metodologias, tem também Ensino Religioso, porque essa matriz nova habilita também

o professor para dar aulas de Ensino Religioso ele tem as 500 horas exigidas para a habilitação em Ensino Religioso.

BERNARDES: 6- De que forma eram definidas as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia?

NUNES: As ementas sempre foram definidas junto com o colegiado que é composto por todos os professores do curso, porque antigamente também, não tinha o NDE (Núcleo Docente Estruturante) que só passou a existir depois das Diretrizes, então qualquer mudança passa pelo NDE, depois pelo colegiado.

BERNARDES: 7- Quais eram as dificuldades enfrentadas no período em que es teve na coordenação do curso?

NUNES: Nunca tive dificuldades com a coordenação, sempre trabalhei muito bem, na época em que comecei aqui tínhamos Normal Superior e Pedagogia, depois Normal Superior foi extinto com as DCN's da Pedagogia. Eu nunca tive dificuldades, sempre achei que a UNIPAC tem um currículo muito bom, em qualquer um dos períodos de habilitação que já trabalhamos. O quadro docente é muito bom, a maioria dos professores estão aqui desde 2006, então, isso facilita muito também. Hoje nós temos 18 professores e destes temos 11 mestres e 6 especialistas. O que dificulta a pesquisa é que nossos professores não tem Dedicção Exclusiva.

BERNARDES: 8- Como eram realizadas as avaliações dos professores formadores e de suas práticas, você lembra se em alguma reunião algum professor falou sobre a importância da EJA no currículo de formação de professores?

NUNES: A avaliação sempre foi do mesmo formato que é hoje pelo sistema de avaliação do MEC, CPA (Próprio de avaliação). Nós temos uma professora aqui que é geógrafa, mas é mestre em educação, ela sempre trabalhou com EJA, inclusive nós temos projetos com a sociedade, trabalhamos com a Limpebrás, trabalhamos muito com a EJA.

BERNARDES: 9- No período em que foi coordenador do curso de Pedagogia, existia a disciplina de EJA? Era optativa ou obrigatória?

NUNES: Sempre existiu. Como obrigatória.

BERNARDES: 10- Quais as impressões dos alunos e professores formadores em relação à EJA? Para você a área da EJA como componente curricular faz falta na formação dos professores?

NUNES: Os alunos gostam muito e os professores que ministram a disciplina também gostam muito da EJA. Ninguém aqui discrimina a EJA, muito pelo contrário.

BERNARDES: 11-Como coordenadora de curso de Pedagogia o que tem a dizer sobre a EJA como modalidade de Ensino e o lugar que essa área deve ocupar no curso de Pedagogia?

NUNES: Faz, porque o pedagogo pode ter que trabalhar com EJA, ela deve ocupar um lugar como disciplina obrigatória, minimamente 4 horas aulas por semana, 'q o que nós temos aqui, deve ser ministrada por professores que entendam da EJA, por exemplo nossos professores aqui trabalhavam durante muito tempo com a EJA,então nossos alunos fazem muito estágios na EJA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **MODOS DE FORMAR PROFESSORES DE EJA 1990-2006** sob a responsabilidade dos pesquisadores Sônia Maria dos Santos / professora FACED / UFU e Fernanda Afonso Bernardes - pesquisadora/UFU). Nesta pesquisa buscamos compreender e apresentar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos, ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia. A ideia inicial foi identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o período de 1990 a 2006 e analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra Sônia Maria dos Santos, na casa ou escola do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História ORAL TEMÁTICA, ela colhe narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professoras que atuaram na EJA no período de 1990 a 2006 e as coordenadoras do curso de Pedagogia em que as mesmas se formaram.

Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas, e aos respectivos entrevistados para que os mesmos autorizem a publicação de suas narrativas.

As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre o lugar que a EJA ocupou nos cursos de formação de professores no município de Uberlândia, durante o período de 1990 a 2006. Informamos que na pesquisa você será identificado e os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com as entrevistas, os benefícios deste estudo será destinado a compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na EJA durante o período de 1990 a 2006 e a micro história vivenciada no município de Uberlândia com relação a temática proposta. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra Sônia Maria dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação -FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394163 Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres -Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2016.

Dra
Sônia Maria dos Santos / Fernanda Afonso Bernardes
Assinaturas das coordenadoras da pesquisa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa