

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
HUMANA

**MÁRCIO FERNANDO DA SILVA**

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA:**

OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO  
PROEF-2 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E  
ADULTOS - UM ESTUDO DE CASO

**BELO HORIZONTE**

**2017**

Márcio Fernando da Silva

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA:**

OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO  
PROEF-2 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E  
ADULTOS – UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Culturas, memórias e linguagens em processos educativos.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Santuza Amorim da Silva

Belo Horizonte

2017

*Dedico esse trabalho à minha mãe, Maria dos Anjos, pelo amor incondicional  
e pela dedicação infinita a minha pessoa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha existência!

À minha mãe, aos meus irmãos, à minha cunhada e às minhas sobrinhas, pela família que somos.

A todos os meus familiares, que de alguma forma incentivaram e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A todos os meus amigos por acompanhar e por estimular a continuidade dos meus estudos. Um agradecimento especial à galera da ONE (Jean, Jorge, Juliana e Marco Túlio), amigos fieis e companheiros para todas as horas.

Ao meu grande amigo Júlio César, parceiro de tantos anos e de tantos caminhos.

À minha amiga-irmã Cláudia Motta, pela amizade verdadeira, pelos conselhos, pelo contínuo compartilhamento de saberes e pela distância que não existe entre nós.

A todos os amigos do PROEF-2/CP-UMFG pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Um agradecimento especial à Edna Magalhães, à Maria da Conceição, à Ana Rafaela e à Rosana Reis pelos exemplos de conduta profissional.

Ao Marcelo de Castro e à Ires Figueredo, amigos tão importantes nesse estágio da minha vida.

A todos os profissionais da área de Educação, em especial aos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que seguem na luta pela aquisição, pela consolidação e pela manutenção de direitos.

À minha orientadora, Santuza Amorim, pela paciência e considerações na feitura dessa pesquisa.

Às professoras Ana Cláudia Ferreira Godinho (UFRGS) e Regina Magna Bonifácio de Araujo (UFOP), pela plena disposição em fazer parte da banca examinadora dessa dissertação.

A todos os profissionais da Faculdade de Educação da UEMG, pelo auxílio na continuidade de meus estudos.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, que de alguma forma auxiliaram no meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Aos colegas da Turma VII do mestrado, pelo companheirismo e pelo compartilhamento de saberes, de dúvidas e de angústias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da UEMG, pela possibilidade de continuação de meus estudos e crescimento pessoal e profissional.

*“(...) O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.”*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta investigação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cujo objetivo foi a reflexão acerca dos desafios colocados na formação de educadores/as de jovens e adultos. Dessa forma, objetivou-se a compreensão de questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento, denominado PROEF-2. Trata-se de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicado à iniciação à docência de graduandos/as em licenciatura da universidade em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PROEF-2 abarca dimensões formativas que envolvem a interdisciplinaridade universitária, estabelecendo uma objetividade ímpar na produção e no desenvolvimento de alternativas para projetos pedagógicos de aprendizagem na modalidade EJA e na formação inicial de professores/as. Nesse sentido, esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, que optou pelo uso do estudo de caso, como método investigativo, e pela observação participante e pela entrevista semiestruturada, como instrumentos de coletas de dados. A observação participante ocorreu nas reuniões formativas do PROEF-2 e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com coordenadores e com monitores do projeto. Os resultados indicam que o PROEF-2 constitui-se como um espaço de formação de professores/as, com especificidades formativas voltadas para a EJA, contribuindo efetivamente para a formação de educadores/as de jovens e adultos, suas limitações encontram-se nas delimitações institucionais inerentes a um projeto de extensão universitária. Entende-se, no entanto, que as contribuições superam as limitações e que estas podem ser superadas com planejamentos futuros, adequados às demandas da formação docente na EJA.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Educação de Jovens e Adultos. Educadores/as de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research held in the postgraduate program in Education at Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), which objective was to think about the challenges in the formation of teachers of young people and adults. Therefore, the aim was to understand the issues related to the limits and contributions of the experiences acquired in the Project of Elementary School for Young people and Adults of the Second segment (last four years) named PROEF-2 – “Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º segmento” in portuguese. It is a university extension project of Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dedicated to the training of future teachers, its undergraduate students enrolled in courses that offer teacher’s licenses, in the classes of the Education of Young people and Adults (EJA), which is a modality of study for those who did not attend regular classes at proper age. PROEF-2 embraces aspects of formation that involve academic interdisciplinarity, establishing a unique objectivity in the production and development of alternatives for the academic projects of learning in the modality of EJA and in the initial training of teachers. Thus, we used a qualitative approach in this research and we chose the case study as an investigative method and the participant observation and the semi-structured interview as data collection instruments. The participant observation took place in the training meetings of the project and participated of the semi-structured interviews its coordinators and monitors. The results indicate that PROEF-2 constitutes a space for the formation of teachers, one specifically focused on EJA, effectively contributing for the formation of teachers of young people and adults; its limitations are the institutional delimitations inherent to a university extension project. However, we understand that the contributions exceed the limitations and that the latter ones can be overcome with future planning, proper for the needs of the teachers’ formation in EJA.

**Key-words:** Teachers’ formation. Education of Young people and Adults. Teachers of Young people and Adults.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Perfil dos monitores professores do PROEF-2.....	78
Quadro 02 - Perfil das Coordenadoras do PROEF-2.....	86

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CF – Constituição Federal

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

COLTEC – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

CNAEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CP/UFMG – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOVA - Movimento de Alfabetização

NEJA/UFMG - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais

ONG – Organização Não Governamental

PEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PROEF-1 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 1º Segmento

PROEF-2 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento

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

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O PROEF-2.....</b>	<b>19</b>
1.1 A Concepção Formativa do PROEF-2.....	22
1.2 Delimitação do Grupo Pesquisado.....	24
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>26</b>
2.1 Primeira Etapa.....	29
2.1.1 Levantamento Bibliográfico.....	29
2.2 Segunda Etapa.....	29
2.2.1 O delineamento dos processos de investigação.....	29
<b>3 A EJA E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ATUALIDADE.....</b>	<b>33</b>
3.1 Pontos e contrapontos de um campo educacional de lutas e reivindicações.....	33
3.2 A EJA e o campo das pesquisas acadêmico-científicas.....	37
3.3 Movimentos contemporâneos em prol da EJA.....	40
3.4 Educação de Jovens e Adultos e as realidades do presente.....	43
<b>4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>48</b>
4.1 Elementos de uma formação docente contextualizada com o presente.....	48
4.2 Especificidades da formação docente na EJA.....	52
4.3 Identidade do Educador de Jovens e Adultos.....	56
4.4 Políticas Públicas na Formação Docente na EJA.....	60

<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1 A observação participante das reuniões formativas do PROEF-2.....</b>	<b>65</b>
<b>5.2 As entrevistas semiestruturadas com os monitores professores e os coordenadores do PROEF-2.....</b>	<b>77</b>
<b>5.2.1 Os monitores professores do PROEF-2.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.2 A coordenação do PROEF-2.....</b>	<b>86</b>
<b>5.3 Os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos.....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

No devir de minha formação acadêmica, vivenciei diversos processos de aprendizado que enriqueceram e nortearam a continuidade de meus estudos. Como aluno do curso de Licenciatura em Histórica, pela Universidade Federal de Minas Gerais<sup>1</sup>, fui bolsista de graduação em trabalhos administrativos, bolsista de iniciação científica e bolsista de extensão. Durante a participação em um projeto de extensão, denominado Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento<sup>2</sup>, dedicado à iniciação à docência em turmas de educação de jovens e adultos, senti que as reflexões acerca da prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) me envolveram mais do que todas as experiências acadêmicas anteriores.

O PROEF-2 é um projeto de extensão que integra um amplo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG<sup>3</sup>. O Programa é composto pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 1º Segmento (PROEF-1), pelo PROEF-2 e pelo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). O PROEF-2 é desenvolvido nas dependências do Centro Pedagógico (CP), a escola de Ensino Fundamental da UFMG, e oferece aos funcionários da universidade e à comunidade externa em geral a oportunidade de escolarização na modalidade EJA.

Durante o período de 2011 a 2013, fui bolsista de extensão do PROEF-2, lecionado aulas de História para turmas de Educação de Jovens e Adultos. O planejamento do ensino aplicado aos alunos da EJA no PROEF-2 proporcionou-me reflexões a respeito da construção do ensino destinado aos estudantes jovens e adultos. Ao analisar o contexto dos educandos, na tentativa de compreender melhor suas necessidades educacionais individuais e coletivas, percebi a necessidade de uma abordagem de ensino congruente à realidade desses sujeitos. Unidos por um objetivo em comum, geralmente ligado à construção de uma cidadania que só o conhecimento é capaz de produzir, os estudantes da EJA diferenciam-se por diferentes idades, anseios e necessidades escolares. Essa grande diversidade requer a escolha de práticas docentes voltadas para as realidades dos alunos, de forma a inseri-los no processo de aprendizagem como sujeitos pensantes. E isso

---

<sup>1</sup> Doravante UFMG.

<sup>2</sup> Doravante PROEF-2.

<sup>3</sup> Este Programa está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e ao NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação – FaE/UFMG.

somente torna-se possível a partir de uma formação docente coerente com as realidades e as diversidades inerente à Educação de Jovens e Adultos.

A EJA, como modalidade de ensino, carece de propostas formativas que definam e orientem uma formação específica de professores/as para atuação nessa modalidade educacional. Faz-se necessária, então, uma argumentação em favor de uma política de formação de educadores que considere os contextos históricos dos estudantes jovens e adultos, perfazendo os contornos formativos que a EJA tanto reivindica (BORGHI, 2007). Nesse contexto, Soares (2008) expõe que a formação docente do educador de jovens e adultos não é um tema necessariamente novo, mas, somente nas últimas décadas, ganhou dimensão mais ampla. Os avanços constitucionais recentes e a contínua luta dos movimentos sociais certamente favoreceram a oferta de ensino para o público jovem e adulto. No entanto, a relevância destinada à EJA e, conseqüentemente, a formação docente na Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional ainda permanecem aquém da real necessidade.

Seguindo essa linha argumentativa, Ribas e Soares (2012) consideram primordial a busca por uma formação docente inovadora para com o educador de jovens e adultos. Almeja-se, nesse sentido, a uma formação compromissada com a formação humana dos indivíduos, visto que os educadores/as de jovens e adultos lidam com pessoas que ficaram à margem dos processos de escolarização, indivíduos, muitas vezes, ausentes de experiências escolares de cunho humano. Obstina-se, assim, uma formação que não se limite simplesmente a transmissão de conhecimentos, mas que igualmente propicie reflexão crítica e emancipação cidadã.

Esse não é um pensamento recente nos diálogos e referências acerca da EJA. Desde o final da década de 1950, as considerações do educador Paulo Freire (1963; 1967; 1970; 1996) sobre a teoria e a prática de uma educação transformadora, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, vêm inspirando e orientando o campo educacional ao redor do mundo. Paulo Freire propunha uma educação libertadora e humanizada, direcionada para uma sociedade que sente, ouve e pensa. Uma proposta que representa a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento por meio da articulação dos saberes e das vivências individuais e coletivas dos sujeitos alunos. O educador de adultos, nesse contexto, reconhece e valoriza os estudantes jovens e adultos como seres de identidade histórica e cultural

(MIRANDA; BARROSO, 2007). Passadas quase seis décadas, o pensamento de Freire mostra-se contemporâneo e inovador e, em certa medida, cabe à sociedade brasileira reflexão crítica por não ter plenamente implantado, em nosso sistema educacional, a forma de compreensão de mundo e de pessoas aludida por Paulo Freire.

Constata-se, então, que, no campo das pesquisas e dos estudos em EJA, existe grande demanda por pesquisas relativas à formação específica do educador de jovens e adultos. Sendo assim, a pesquisa proposta, neste estudo, justifica-se pela intrínseca necessidade de averiguações a respeito dos desafios inerentes à formação docente na EJA. Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2006, p. 199) indica a “necessidade ainda maior de investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos”. Diniz-Pereira (2006) chega a essa constatação após análise dos trabalhos e pôsteres, aprovados na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) entre os anos de 2000 e 2005, que versavam sobre a formação de educadores de jovens e adultos<sup>4</sup>. A carência de pesquisas científicas relativas à formação de professores para a EJA igualmente pôde ser apurada mediante averiguação de Araújo e Jardimino (2011), em análise da produção do campo da Educação de Jovens e Adultos em reuniões da Anped entre os anos de 2006 a 2010<sup>5</sup>. Segundo esses autores, a temática de formação de professores abarcou menos de um terço dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 18 da Anped, específico para a educação de pessoas jovens e adultas, durante o referido período.

Conforme análise de Freitas (2014), os trabalhos apresentados durante os anos de 2011 e 2012 no Grupo de Trabalho 18 da Anped também representaram poucas produções sobre a formação docente na EJA. Verificou-se que, durante esse período, os trabalhos com temática em políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos tiveram maior ênfase nas produções acadêmicas apresentadas no GT 18. Aproximadamente 30% das pesquisas acadêmicas abordadas no Grupo de Trabalho

---

<sup>4</sup> DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na Anped (2000-2005). In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de Educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 187-202.

<sup>5</sup> ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo 2006-2010. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun. 2011.

de Educação de Pessoas Adultas, no referido período, foram sobre a temática de políticas públicas. O alto índice de trabalhos científicos com essa temática ocorreu, provavelmente, em decorrência do avanço das políticas para com a EJA durante os dois mandatos do ex-presidente Lula (2003-2010), nos quais foram criados programas federais de incentivo à educação de jovens e adultos, como o PROJOVEM e o PROEJA.

Após análise no site da Anped, não foram encontrados trabalhos relacionados especificamente à formação docente na EJA nas pesquisas discutidas no GT 18 na reunião anual de 2013. Na reunião anual de 2015<sup>6</sup>, dos 23 trabalhos apresentados no GT 18, apenas 2 abordaram efetivamente a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Outro fator, que evidencia a ausência de trabalhos científicos acadêmicos focados na formação de professores para a EJA, foi que, durante o período de 1998 a 2015, somente no ano de 2006 a formação docente na Educação de Jovens e Adultos foi tema dos trabalhos encomendados para o GT 18 da Anped. Ao analisar os trabalhos do GT 08, relativos à formação de professores/as, durante os anos de 2010 a 2015, também não foram encontrados trabalhos que abordassem diretamente à formação de educadores/as para a Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup>.

Esses indicadores apontam que a temática da formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos apresenta desajuste com as efetivas demandas do campo de estudos da EJA. Apesar de relevantes e do gradual aumento das pesquisas científico-acadêmicas referentes a essa temática, os estudos a respeito da formação docente para a EJA ainda são insuficientes (SOARES, 2003). Dessa forma, este estudo tem como objeto de pesquisa a investigação e a compreensão das questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do PROEF-2<sup>8</sup> para a formação de educadores/as de jovens e adultos, bem como a reflexão acerca dos conceitos, das metodologias e dos desafios colocados no contexto dessa formação. Entende-se

---

<sup>6</sup> Nos anos de 2014 e 2016, não houve reuniões anuais da Anped, mas sim reuniões regionais.

<sup>7</sup> Obviamente isso não indica que a EJA e/ou os educadores dessa modalidade não tenham sido fonte de abordagem dos trabalhos das reuniões da Anped no período avaliado. Diante de inúmeras temáticas relacionadas ao campo das pesquisas em educação, certamente a EJA e/ou seus educadores/as estão entre os temas de pesquisa. O que se evidencia é o baixo índice de produções acadêmicas com foco específico na formação docente na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>8</sup> No capítulo destinado à contextualização do campo de pesquisa, há uma caracterização mais detalhada sobre este estudo.

que a problemática de pesquisa apresentada, relacionada à formação docente na Educação de Jovens e Adultos, possui relevância e precisão investigativa perante o campo da educação de pessoas jovens e adultas.

Diante do exposto, este texto organiza-se em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, é feita uma contextualização do campo de pesquisa, de modo a explicar e a compreender as circunstâncias do projeto de extensão universitária pesquisado. No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos e estão elencadas as principais características da abordagem de pesquisa que conduzem este estudo. O terceiro capítulo aborda a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, de modo a avaliar o atual momento dessa modalidade de ensino no contexto educacional brasileiro. O quarto capítulo pondera a respeito da formação docente na EJA, abarcando as potenciais características dessa formação e refletindo sobre a carência de uma formação docente específica para a Educação de Jovens e Adultos. O quinto capítulo expõe os resultados desta pesquisa. Ao final, serão realizadas breves considerações a respeito da investigação realizada.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O PROEF-2

A pesquisa aqui apresentada teve como sujeitos do processo investigativo: coordenadoras e professores/monitores do PROEF-2. Trata-se de um projeto de extensão universitária da UFMG, destinado à iniciação docente de alunos dos cursos de licenciatura dessa universidade e à oferta de Ensino Fundamental 2 na modalidade EJA. O PROEF-2 integra um amplo Programa de Educação Básica de Jovens Adultos, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFMG, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da mesma universidade.

A história desse projeto tem início no ano de 1986, quando era conhecido como Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG. O Projeto Supletivo foi criado em meio a mudanças institucionais na universidade e após reivindicações de funcionários da instituição, que não possuíam escolaridade e/ou tinham escolaridade incompleta. Esses trabalhadores vivenciavam um paradoxo: trabalhavam em uma instituição de ensino de excelência reconhecida, mas tinham trajetórias de exclusão escolar. Dessa forma, a oferta de Educação de Jovens e Adultos na UFMG teve início a partir de uma demanda interna da universidade. Por intermédio das reivindicações de funcionários e da ação institucional da Reitoria e Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, foi criado o Projeto Supletivo, que ofertava turmas de alfabetização e de ensino supletivo no espaço físico do CP/UFMG, em horário noturno (DINIZ-PEREIRA et al., 2008).

Assim foi até o ano de 1998, quando ocorreu a segmentação do Projeto Supletivo em três projetos de alfabetização e de escolarização na modalidade EJA. O primeiro correspondia aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o segundo aos anos finais do Ensino Fundamental e o terceiro ao Ensino Médio. Atualmente, tais projetos são denominados de PROEF-1, PROEF-2<sup>9</sup> e PEMJA<sup>10</sup>, respectivamente, e integram o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG.

Os primeiros anos do projeto foram repletos de dificuldades. Além do desprestígio designado à educação de jovens e adultos, havia muita precariedade

---

<sup>9</sup> O PROEF-1 e o PROEF-2 referem-se ao primeiro e ao segundo segmentos do Ensino Fundamental, respectivamente.

<sup>10</sup> O PEMJA refere-se ao Ensino Médio, sendo desenvolvido até o ano de 2016 no espaço físico do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC).

estrutural, relacionada às contradições do ensino noturno da UFMG. A universidade funcionava plenamente durante o período diurno, mas, em horário noturno, apenas funcionavam setores imprescindíveis, mesmo assim de forma parcial. Setores como bibliotecas, reprografia e cantinas não atendiam plenamente à noite e a grande maioria dos cursos de graduação era ofertada durante o dia. Isso dificultava os trabalhos de coordenadores e professores/monitores e a permanência dos alunos jovens e adultos no projeto (SILVA, 2011).

Outro empecilho eram as restrições quanto à avaliação de processos de ensino e a emissão de certificados em Minas Gerais no fim da década de 1980. De acordo com Soares (1995 apud SILVA, 2011), na década de 1970, apenas dois estabelecimentos de ensino particulares possuíam autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) para a avaliação de processos de ensino e a emissão de certificados de conclusão de curso. Isso mudou somente com a Resolução 381/1991, que autorizou o funcionamento de novos cursos de suplência. No caso do Projeto Supletivo da UFMG, houve uma consulta ao CEE sobre a possibilidade da emissão de certificados de conclusão do ensino fundamental por parte do CP/UFMG. O CEE/MG, no entanto, como órgão estadual de regulamentação, eximiu-se de qualquer parecer a respeito, alegando que a universidade, como instituição de ensino de âmbito federal reconhecida pelo MEC, possuía autonomia para a emissão de certificados de conclusão de cursos, ainda que no nível da educação básica. Assim sendo, usufruindo de sua autonomia institucional, a UFMG, via CP e COLTEC, é a responsável pela emissão de certificados dos cursos da Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos no ambiente da universidade (SILVA, 2011).

Observa-se que o histórico do PROEF-2 se assemelha com a conjuntura da Educação de Jovens e Adultos, temporalmente e historicamente. O projeto surge a partir de reivindicações de oportunidades de alfabetização e de escolaridade de funcionários da universidade que não tiveram essa oportunidade em idade regular<sup>11</sup> de ensino. Os primórdios do projeto foram marcados por falta de credibilidade, por

---

<sup>11</sup> O termo “idade regular de ensino” empregado apropria-se do entendimento do Inciso I do Artigo 208 da CF/88, que determina a: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

insegurança, por precariedade estrutural e por superações. Somente após os recentes avanços constitucionais de acesso universal à educação, o PROEF-2, assim como os demais projetos de extensão mencionados, adquiriu relevância e reconhecimento em uma trajetória constante de conquistas e de reorganização (SILVA, 2011).

Atualmente, a proposta do PROEF-2 dispõe pela conclusão do Ensino Fundamental 2 em três anos de curso. As turmas são denominadas iniciantes, continuidade e concluintes e representam estágios subsequentes de aprendizagem. A quantidade de turmas referentes a cada estágio pode variar conforme a quantidade de alunos aptos a avançar de uma fase de ensino para outra, sendo geralmente duas turmas para cada estágio de aprendizagem. A forma de ingresso ocorre através de processo seletivo que avalia habilidades como escrita, leitura e resoluções aritméticas. A seleção é feita para ingresso somente nas turmas iniciantes, não sendo possível o ingresso imediato em turmas de continuidade ou de concluintes. Essa foi uma decisão pedagógica do projeto, visando a uma experiência escolar completa por parte dos estudantes. Aos concluintes do PROEF-1 é garantida a inserção imediata ao PROEF-2, caso seja de interesse dos alunos (SILVA, 2011).

A distribuição de aulas é feita da seguinte forma: duas aulas semanais de Ciências, de História, de Geografia, de Matemática e de Português; uma aula semanal de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e uma aula semanal de Expressão Corporal (Teatro ou Educação Física). As aulas ocorrem de segunda a quinta, em um total de três aulas diárias, em horário noturno. As sextas-feiras são oferecidas aos estudantes jovens e adultos opções 'complementares de ensino, como aulas de informática e/ou cursos diversos (SILVA, 2011).

Todos os professores/monitores do projeto são estudantes dos diversos cursos de licenciatura da UFMG<sup>12</sup> e bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão<sup>13</sup>. Eles desempenham 20 horas semanais de trabalho, entre reuniões formativas, preparação e execução de aulas. A seleção dos bolsistas é feita anualmente, mediante edital público de seleção, sendo possível a permanência no projeto como

---

<sup>12</sup> A saber: Artes ou Educação Física, Biologia, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>13</sup> No início do projeto, ainda na década de 1980, os bolsistas eram voluntários. Atualmente, recebem Bolsa Institucional no valor de R\$ 400,00 por mês.

bolsista pelo período de dois anos<sup>14</sup>. No presente momento, o PROEF-2 dispõe de 24 bolsas de extensão, organizadas em 20 bolsas destinadas especificamente a estudantes de licenciaturas e 04 bolsas de caráter administrativo que podem ser preenchidas por estudantes de outras áreas. Por tratar-se de um projeto de iniciação à docência, não é exigida dos professores/monitores experiência pregressa em docência ou conhecimentos em EJA. Esse é um fator interessante e que evidencia o viés formativo do PROEF-2, uma vez que a entrada como professor/monitor não demanda conhecimentos prévios em EJA (SILVA, 2011)

### **1.1 A Concepção Formativa do PROEF-2**

A concepção formativa do PROEF-2 abarca as três dimensões que envolvem o princípio da interdisciplinaridade universitária, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. O projeto estabelece uma objetividade ímpar na produção e no desenvolvimento de alternativas para projetos pedagógicos de aprendizagem ao proporcionar a formação de profissionais (ensino), ao se estabelecer como um amplo campo de produção de conhecimento (pesquisa) e ao ofertar a prestação de serviços à comunidade (extensão). Nesse sentido, Fonseca et al. (2004) pondera que a proposta formativa que vem sendo construída no PROEF-2 busca situar os alunos jovens e adultos como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, desmitificando conceitos idealizados e resistências no que concerne à aquisição de saberes e às experiências escolares. Ao mesmo tempo, o projeto também se situa como um espaço de formação de professores em EJA, estabelecendo um importante diálogo entre teoria e prática e proporcionando uma efetiva reflexão acerca do desenvolvimento dos processos educativos na Educação de Jovens e Adultos (FONSECA et al., 2004).

Sendo assim, nota-se que o PROEF-2 dispõe de uma concepção formativa direcionada ao campo da formação docente na educação de pessoas jovens e adultas. São ofertadas, no projeto, turmas do ensino fundamental 2, na modalidade EJA, cujos professores são alunos de licenciatura da UFMG. Esses professores são coordenados e orientados por docentes da Faculdade de Educação da UFMG e/ou por professores do Centro Pedagógico, escola de ensino fundamental da UFMG. No

---

<sup>14</sup> O período de permanência no PROEF-2 como bolsista de extensão não é definido pela Pró-Reitoria de Extensão, mas sim pela coordenação do projeto. Em casos excepcionais, como ausência de novos candidatos, esse período pode ser estendido.

sentido de orientar as ações pedagógicas e didáticas das turmas que fazem parte do projeto, o PROEF-2 dispõe de três reuniões semanais de caráter formativo. Essas reuniões são divididas da seguinte forma:

- Reunião formativa com os professores/monitores da mesma área de conhecimento: tem como principal função a orientação das pautas curriculares específicas de cada disciplina. Essa reunião é geralmente coordenada por um docente de igual formação dos monitores professores e ocorre semanalmente;
- Reunião formativa com todos os professores/monitores de uma mesma turma de ensino, independente da área de conhecimento: tem como principal função a orientação e a resolução de problemas comuns ao cotidiano escolar das turmas do projeto e também ocorre semanalmente;
- Reunião formativa com todos os monitores/professores do projeto, juntamente com coordenadores e alguns alunos representantes das turmas do PROEF-2: denominada como reunião geral, ocorre mensalmente e tem como principal função o diálogo entre os integrantes do projeto, sejam eles coordenadores, sejam eles professores/monitores ou alunos. Um fator relevante dessa reunião é a abordagem de temas relativos ao campo de pesquisa da educação de jovens e adultos<sup>15</sup>, no sentido de debater acerca da atualidade de conceitos e de propostas do campo da EJA.

Fica evidente o viés de formação docente presente no PROEF-2, enquanto projeto de extensão dedicado à iniciação docente na modalidade EJA. As referidas reuniões formativas envolvem coordenação, orientação e diálogo, no sentido de fortalecer a prática docente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos ofertadas no projeto. Trata-se uma experiência docente formativa que se desenvolve no âmbito de uma instituição de ensino superior e que vincula sua atividade prática à educação básica, reduzindo, assim, o distanciamento entre a educação superior e o ensino de nível básico.

---

<sup>15</sup> Esses temas podem variar desde a leitura e/ou debate de textos com foco na Educação de Jovens e Adultos ou a apresentação/discussão de pesquisas acadêmico-científicas que tiveram o PROEF-2 como campo de pesquisa.

## 1.2 Delimitação do Grupo Pesquisado

O PROEF-2 conta com três equipes de trabalho, referentes aos níveis de ensino em curso no projeto. São elas: Equipe de Iniciantes, destinada aos alunos que iniciam os estudos no projeto; Equipe de Continuidade, destinada aos alunos em continuidade no projeto, ou seja, aprovados ao passar pela Equipe de Iniciantes; e Equipe de Concluintes, destinada aos alunos em fase final de estudos no projeto. O número total de turmas e de alunos no projeto pode variar conforme fatores relacionados à procura por vagas e à evasão escolar. Nesse sentido, de acordo com Fonseca et al. (2004), o PROEF-2 tem capacidade de estrutural e profissional de receber aproximadamente 200 alunos, que podem ser divididos em até 08 turmas. Durante o ano de 2016, foram cerca de 100 alunos, distribuídos em 06 turmas (duas turmas para cada nível de ensino). As turmas com maior número de estudantes foram as turmas de iniciantes, com aproximadamente 50% do total de estudantes do projeto. As turmas de continuidade e de concluintes representaram cerca de 35% e 15% dos alunos do projeto, respectivamente.

Observou-se um descompasso entre a representatividade de alunos das turmas de iniciantes em comparação com as turmas de continuidade e, principalmente, com as turmas de concluintes. Geralmente, as turmas com maior número de estudantes no PROEF-2 são as turmas de iniciantes<sup>16</sup>, e a diminuição gradual de alunos no comparativo das turmas conforme o estágio de ensino ocorre devido à evasão escolar no decorrer do processo de aprendizado. A evasão escolar é algo recorrente na Educação de Jovens e Adultos, e, como bem esclarece Fonseca et al. (2004), além da dificuldade de retornar e/ou iniciar os estudos básicos na fase adulta, há, igualmente, a dificuldade de concluir esses estudos.

Com relação ao grupo pesquisado, foi escolhida uma equipe de trabalho do PROEF-2 para observação participante e realização das entrevistas, na tentativa de dinamizar a coleta de dados. A equipe escolhida foi a Equipe de Concluintes, que trabalha com alunos em fase final de estudos no PROEF-2. A equipe é composta por sete monitores professores, estudantes dos cursos de graduação da UFMG, e

---

<sup>16</sup> As turmas de iniciantes geralmente começam o ano letivo com 30 alunos. A capacidade estrutural do projeto permite até 04 turmas de iniciantes com essa capacidade. O número de alunos das turmas de continuidade e de concluintes depende do total de alunos aprovados de um estágio de ensino para outro.

que são orientados por uma professora efetiva do CP/UFMG. Os monitores professores da referida equipe lecionam para duas turmas, intituladas de Turma 78 e Turma 79<sup>17</sup>, em um total de três aulas diárias, de segunda à quinta, em horário noturno.

A escolha da Equipe de Concluintes, como grupo pesquisado, ocorreu de forma aleatória, uma vez que a distribuição de monitores bolsistas no projeto transcorre de forma equitativa, sempre mesclando bolsistas veteranos com bolsistas novatos. Nesse contexto, observou-se apenas a disponibilidade de horários para realização das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, assim como a predisposição dos participantes da pesquisa para com os objetivos desta investigação.

---

<sup>17</sup> O número das turmas é definido no ingresso no PROEF-2, ainda na fase iniciante, e permanece o mesmo até a fase final de estudos.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que optou pelo uso do estudo de caso como método investigativo do processo de formação docente na EJA presente no PROEF-2. A escolha do estudo de caso como procedimento advém da singularidade formativa existente no PROEF-2. A Educação de Jovens e Adultos, apesar da necessidade intrínseca, não possui uma formação docente específica<sup>18</sup>. Sendo assim, o PROEF-2 caracteriza, mesmo que involuntariamente, uma formação específica na EJA. Nesse sentido e corroborando com o discurso de Lüdke e André (1986), a escolha do estudo de caso como procedimento explica-se pela potencialidade e particularidade do processo de formação docente analisado. Acerca dos estudos de caso, Ventura (2007) aponta que eles:

[...] estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade de seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentando singularidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007, p. 386).

Fator importante no estudo de caso é a delimitação da unidade que constitui o caso, de forma a dimensionar a tipicidade do problema de pesquisa e o planejamento estratégico da pesquisa. Yin (2003) avalia que as estratégias de planejamento de um estudo de caso devem ponderar por uma pesquisa abrangente, no sentido de que os estudos de caso podem tanto responder perguntas complexas, quanto apresentar respostas para questões comuns.

Ainda segundo Yin (2003), o estudo de caso pode incluir tantos casos únicos quanto casos múltiplos. De acordo com o autor, algumas áreas tentam distanciar ou delimitar as abordagens de estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Yin

---

<sup>18</sup> Embora a formação de nível superior em Pedagogia e/ou demais Licenciaturas habilite o profissional docente para lecionar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não há, na grade curricular desses cursos, a obrigatoriedade de uma formação específica para a EJA. Alguns cursos de Pedagogia oferecem disciplinas sobre a modalidade EJA e/ou complementações curriculares focadas nessa mesma modalidade, mas isso não ocorre como regra, o que provoca uma lacuna conceitual na formação acadêmica dos profissionais em educação, no que se refere às distinções entre as modalidades de ensino. Conceitualmente, a Pedagogia ainda reflete a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as demais Licenciaturas a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

(2003), no entanto, avalia que as abordagens única e múltipla são apenas variantes de projeções do estudo a ser analisado, sendo utilizadas conforme as particularidades e as evidências de cada caso. No caso específico desta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso único, em decorrência da já expressada singularidade do campo de pesquisa analisado.

Como recursos metodológicos de coleta de dados, adotaram-se a observação participante e a entrevista semiestruturada. As escolhas metodológicas foram feitas no intuito de melhor compreensão e reflexão acerca da proposta de pesquisa inicialmente estabelecida. Objetivou-se, assim, não somente responder ao problema de pesquisa apresentado, mas também ponderação e interação em relação à construção do objeto de pesquisa e as definições metodológicas. De acordo com Flick:

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de encará-la como variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituído parte da interpretação (FLICK, 2009, p. 25).

Nesse sentido, segundo Oliveira e Piccinini (2009, p. 98), “a reflexividade traz o pesquisador para o centro da realização da pesquisa, fazendo-o analisar suas ações com relação aos temas, sujeitos e resultados de seus trabalhos”. Ou seja, o pesquisador é inserido em um processo de construção do conhecimento que exige compromisso com os pressupostos e as abordagens metodológicas previamente definidas. Fator igualmente relevante, por parte do pesquisador, é a ciência crítica de que o contexto histórico social vivido por ele pode interferir nos resultados da pesquisa, cabendo, nesse caso, adequação ao método e rigor na análise dos dados (OLIVEIRA; PICCININI, 2009).

A pesquisa em educação envolve contextos diversos e discussões complexas. Não se trata apenas de discutir os aspectos e/ou características da escola, mas de analisar e refletir a respeito de várias representações sociais e culturais. Schafranski (2005) avalia que a pesquisa em educação precisa interagir com todas as dimensões sociais e buscar respostas que contribuam para modificar

as desigualdades sociais existente na atualidade. Dessa forma, a pesquisa científica em educação abrange circunstâncias que sobressaem o meio educacional, afinal o entendimento atual é de que existem diferentes formas de aprendizagem e, conseqüentemente, diversos espaços de formação.

Tendo em vista que a objetivação de pesquisa apresentada encontra-se no campo da formação docente na EJA, tencionou-se a averiguação do processo formativo ocorrente no PROEF-2 e a análise de como esse processo tem lidado como as realidades e emergências do campo prático da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, tratar das relações de formação no contexto educacional exige posicionamento crítico sobre a efetiva relevância do campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que produzir uma pesquisa acadêmica imprime dedicação e compromisso ético com a análise de dados e formulação de resultados. Nessa perspectiva, Chizzotti considera que:

Uma agenda futura para pesquisa sugere que algumas questões candentes continuarão a provocar os pesquisadores: algumas epistemologias: a onipresença e a onipotência do autor no texto e a relevância do “outro”, o estilo e a validade do discurso como tradução da realidade descrita, o público e a apresentação perfunctória ou performática do texto científico; outras, ético-políticas, como os fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder e a emancipação, a solidariedade e a participação deliberada da vida humana. Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se dedicarem a descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e a objetividade, mas reconhecem que a existência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Dessa forma, os procedimentos metodológicos filiados a essa pesquisa almejam garantir a qualidade e o rigor que se espera de um processo investigativo de nível acadêmico. O processo de coleta de dados transcorreu da seguinte forma:

## **2.1 Primeira Etapa**

### **2.1.1 Levantamento Bibliográfico**

Os procedimentos deste estágio tiveram como objetivo realizar um levantamento bibliográfico a respeito das informações relevantes ao campo de conhecimento da EJA e à especificidade do objeto de pesquisa em questão. O levantamento e/ou revisão bibliográfica, de acordo com Pimentel (2001), proporciona análise interpretativa à pesquisa, ao mesmo tempo em que alinha uma direção de percurso para a averiguação planejada. Sendo assim, ao referenciar teoricamente a problemática proposta, buscou-se delinear as representações e as instâncias da formação docente na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades históricas e específicas do campo de pesquisa em EJA.

A realização de um levantamento bibliográfico trouxe fundamentação teórica preliminar e norteou a coleta de dados. Cunha (2001) reflete que, após escolhido o tema da pesquisa, faz-se necessário definir quais fontes de informação serão usadas na pesquisa. Ainda segundo o referido autor, a pesquisa científica acadêmica exige uma estruturação bibliográfica, no sentido de apurar os principais conceitos a respeito da temática abordada. No caso da delimitação do problema desta investigação, referente à formação docente na EJA, foi preciso conseguir fontes que expressassem as realidades contextuais do campo prático da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que as carências da ação docente intencionam as demandas pela formação de educadores.

O processo de levantamento bibliográfico foi fundamental para elaboração do roteiro de entrevistas, durante a permanência no campo de pesquisa. Tal permanência se dividiu em dois momentos: o primeiro destinado à observação participante e o segundo quando ocorreram as entrevistas semiestruturadas.

## **2.2 Segunda Etapa**

### **2.2.1 O delineamento do processo de investigação**

A partir da delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, relacionado com as possibilidades de formação docente em Educação de Jovens e Adultos no

PROEF-2, foi estabelecido o delineamento do processo investigativo. Partindo-se do pressuposto de que pesquisar significa ter que fazer escolhas (CASTRO, 2006), optou-se pelo estudo de caso como modalidade de pesquisa mais congruente com as especificações da pesquisa proposta. Avalia-se, nesse sentido, o estudo de caso como uma metodologia investigativa que oferta possibilidades de analisar as peculiaridades de uma unidade de pesquisa e o que essa unidade representa diante de um todo. Seguindo essa linha de pensamento, definiu-se a observação participante e a entrevista semiestruturada como técnicas de pesquisas colaborativas desta investigação. A seguir, apresenta-se uma breve discussão sobre tais instrumentos de coleta de dados.

### **Observação Participante:**

Utilizou-se do procedimento da observação participante nas reuniões formativas do PROEF-2, no intuito de acompanhar as experiências formativas dos sujeitos professores/monitores do referido projeto de extensão. A observação participante ocorreu somente nas reuniões formativas e não nas aulas práticas dos professores/monitores, uma vez que o objeto de pesquisa deste estudo foi a formação docente e não necessariamente a ação docente.

A partir da observação participante, foi possível o acompanhamento das reuniões formativas da Equipe de Concluintes do PROEF2, de forma a verificar os procedimentos, as orientações e as condutas formativas dos coordenadores do projeto para com os professores/monitores. Com origem na antropologia e na sociologia, a observação participante permite um contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, possibilitando uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Cabe ao pesquisador, no entanto, definir o grau de sua participação na observação da realidade dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Lüdke e André:

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente se a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Sendo assim, a decisão a respeito do grau de envolvimento na observação do fenômeno estudado envolve, além de escolhas pessoais e de método científico, planejamento estrutural acerca do tempo específico da coleta de dados e da delimitação das relações entre o pesquisador observador e os sujeitos participantes da pesquisa.

Dessa forma, a escolha da observação participante, neste estudo, ocorreu devido à possibilidade de presenciar a diversidade e a complexidade da ação formativa na Educação de Jovens e Adultos no PROEF-2. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que, quando alinhado ao procedimento do estudo de caso, a observação participante possibilita a aproximação do pesquisador ao contexto a ser analisado, permitindo uma interação direta com o campo de pesquisa (FLICK, 2003).

#### **Entrevista semiestruturada:**

A entrevista semiestruturada, ou semipadronizada, complementou os procedimentos metodológicos da coleta de dados. Esse procedimento foi escolhido por representar uma forma mais objetiva de desenvolver os questionamentos da pesquisa, do que outras formas de entrevista. Além disso, em decorrência do uso do estudo de caso e da observação participante, a entrevista semiestruturada demonstrou ser o procedimento mais adequado para complementar o processo de entendimento e de análise do objeto de pesquisa. A respeito das contribuições da entrevista semiestruturada, Flick argumenta que:

A relevância geral dessa abordagem é que os diversos tipos de questões permitem aos pesquisadores lidarem de forma mais explícita com as pressuposições que levam para a entrevista em relação aos entrevistados. (...). Os diferentes tipos de questões, os quais representam abordagens distintas para tornar explícito o conhecimento implícito, podem indicar o caminho para a solução de um problema mais geral da pesquisa qualitativa (FLICK, 2003, p. 153).

Nesse sentido, o procedimento da entrevista semiestruturada apresenta-se como um recurso de estruturação previamente definido, mas factível de adaptações conforme os percursos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O uso desse modelo de entrevista exige a elaboração de um roteiro preestabelecido, conforme as

delimitações do problema e as concepções e os questionamentos do campo de pesquisa. Dessa forma, faz-se necessária a formulação de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos previamente definidos. Cabe ao entrevistador atenção e capacidade de comunicação verbal para um bom desenvolvimento da entrevista. Lüdke e André (1986, p. 36) explanam que não há um modelo perfeito de entrevista a ser seguido, “mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”.

No estudo de caso aqui apresentado, sobre a formação docente dos monitores bolsistas do PROEF-2, foi elaborado um roteiro inicial de entrevistas, desenvolvido de acordo com os objetivos desta investigação e que se encontra nos apêndices desta dissertação. A definição do roteiro das entrevistas ocorreu somente após a observação participante de algumas reuniões formativas, pois as discussões e as reflexões dessas reuniões proporcionaram maior objetividade e estrutura ao roteiro das entrevistas. O grupo de sujeitos entrevistados foi composto pelos bolsistas do PROEF-2, em uma quantidade de sete entrevistados, membros da Equipe de Concluintes. Também foram entrevistadas a coordenadora da Equipe de Concluintes, uma ex-coordenadora do projeto de extensão pesquisado e a atual coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Dessa forma, essa pesquisa teve um total de 10 participantes entrevistados. As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas em texto.

Após o término da coleta de dados, teve início a etapa de classificação e organização das informações coletadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Como mencionado anteriormente, a coleta e a análise dos dados se deram pelo uso do método qualitativo, a fim de permitir o avanço na elaboração dos resultados da pesquisa. Por meio dos procedimentos metodológicos mencionados, intencionou-se que a coleta e a análise de dados seguissem uma rotina contínua, sem acúmulo de dados e/ou informações que pudessem postergar os rumos da pesquisa.

### **3 A EJA E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ATUALIDADE**

Neste capítulo, serão abordados os contextos da Educação de Jovens e Adultos na atualidade. Objetiva-se debater o cenário histórico de lutas, de desigualdade e de reivindicações da EJA; os avanços legislativos para essa modalidade e os apontamentos dos contornos sociais, políticos e econômicos dos educandos da EJA. Pretende-se ainda reconhecer o papel do ensino de pessoas jovens e adultas nas pesquisas acadêmico-científicas e estabelecer qual a relação da EJA com os movimentos sociais na contemporaneidade. Por fim, busca-se analisar a relação da Educação de Jovens e Adultos com as realidades educacionais, político-econômicas e sociais do presente.

#### **3.1 Pontos e contrapontos de um campo educacional de lutas e reivindicações**

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a uma parcela populacional que, por razões diversas, não teve a oportunidade de iniciar e/ou concluir seus estudos em idade regular de ensino. Culturalmente, o ensino destinado aos jovens e adultos sempre foi inferiorizado pelas sociedades, do mesmo modo, essa inferioridade era auferida àqueles que usufruíam dessa modalidade escolar (ROMÃO; VERONE, 2011). No cenário brasileiro, temporalmente e historicamente, houve inúmeros programas, projetos ou campanhas de alfabetização de adultos, que receberam várias denominações e usufruíam de diversas metodologias de ensino. Dentre tantos métodos e práticas de alfabetização de jovens e adultos, muitos foram os fracassos e poucas as experiências de relativo sucesso. Destaca-se, nesse caso, a vertente pedagógica de Paulo Freire, que na década de 1960, no nordeste do Brasil, fundamentou um método de alfabetização inovador, no qual os estudantes jovens e adultos aprendiam igualmente, conforme sua própria leitura de mundo (ROMÃO; VERONE, 2011).

Passados mais de 50 anos desde o início da experiência freireana<sup>19</sup>, Paulo Freire ainda é uma das referências mais pontuais quando se fala em ensino de pessoas jovens e adultas, tanto em caráter nacional, quanto internacional. Entretanto, apesar do reconhecimento das contribuições de Paulo Freire para com a

---

<sup>19</sup> Entenda-se: Experiência de Angicos.

EJA e dos consideráveis avanços nas políticas em favor da Educação de Jovens e Adultos, ainda são muitos os dilemas e urgências presentes nesse contexto. Nesse sentido, Arroyo (2005) explana que o campo de ensino de pessoas jovens e adultas possui uma longa história de conquistas e conflitos, nem sempre bem definidos no devir dos acontecimentos históricos da Educação de Jovens e Adultos. Ainda de acordo com Arroyo (2005, p. 19-20), “um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjecturais”. Um olhar mais apurado, no entanto, evidencia a Educação de Jovens e Adultos como um campo educacional repleto de tensões e lutas em busca de reconhecimento para sua especialidade. Não se trata, portanto, de um campo simplesmente indefinido ou repleto de amadorismo, mas sim de um movimento que, historicamente, lutou por reconhecimento social e governamental.

Nesse sentido, Jardimino e Araújo (2014) avaliam que o contexto social e político da EJA, no cenário brasileiro, deve ser avaliado a partir da análise dos contornos políticos, econômicos e sociais envolvidos na educação ofertada aos diversos segmentos da sociedade temporalmente. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, no contexto nacional:

[...] pode-se falar de uma história de desigualdade, que foi deixando à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significativa que, hoje, são os sujeitos da EJA [...] Trata-se de uma educação destinada aos setores aliados de bens sociais. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 47)

Dessa forma, falar sobre a história da EJA é falar sobre desigualdades sociais, que, conseqüentemente, converteram-se em desigualdades escolares. Externar acerca do contexto da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito brasileiro, é reconhecer que essa sempre foi uma educação direcionada às camadas populares, excluídas do desenvolvimento econômico/social e dos processos regulares de aprendizagem. Falar sobre a EJA é falar sobre a relevância da participação da sociedade civil e dos movimentos sociais na criação, no desenvolvimento e no aperfeiçoamento da Educação de Jovens e Adultos no devir dos tempos históricos (HADDAD, 1992).

Nesse contexto, Di Pierro (2001, p. 69) explica que “a demanda pelo ensino de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas”. Apesar dessa constatação, pode-se afirmar que o ensino voltado a esse público apresenta enorme demanda no contexto atual da educação brasileira. As dificuldades históricas na luta por espaços formadores e pela demarcação de fronteiras ideológicas evidenciam que educação de jovens adultos percorreu longo caminho em busca de representatividade e de políticas públicas de efetiva amplitude social (DI PIERRO, 2001).

Avaliando o contexto atual da EJA, Paiva (2005) disserta que somente a partir das afirmações constitucionais recentes, que referendaram a educação como um direito legítimo, pertinente a todos os cidadãos, foi que a EJA adquiriu alguma relevância nas políticas nacionais destinadas ao campo educacional. De acordo com os capítulos I e II do artigo 208 da Constituição Federal de 1988<sup>20</sup>, dentre os diversos deveres do Estado com a Educação, encontram-se:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II. Progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; (BRASIL, 1988).

Ainda referindo ao campo legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996<sup>21</sup>, estabeleceu, em seu artigo 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Essa definição constituiu legal e amplamente a EJA como uma modalidade educacional, detentora de incentivos e investimentos governamentais, objetivando uma educação universal, independente da idade dos estudantes. Essa garantia legislativa definiu amparo governamental nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e estabeleceu novas condições e posicionamentos para essa modalidade educacional. O conselho Nacional de Educação (CNE), em parecer publicado em maio de 1997<sup>22</sup>, ou seja, posterior às diretrizes da LDB/96, propôs regulamentações

---

<sup>20</sup> Brasil. Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016).

<sup>21</sup> Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 2016).

<sup>22</sup> Brasil. Parecer CNE/CEB nº 05/1997 (BRASIL, 2016).

para toda a educação básica, inclusive para a Educação de Jovens e Adultos. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) seguinte a LDB/96, sancionado em 2001<sup>23</sup>, corroborou pelo avanço das ações em favor da EJA, estabelecendo metas audaciosas de alfabetização de jovens e adultos e erradicação do analfabetismo em curto prazo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Observa-se que os anos seguintes ao marco constitucional da CF/88 e da LDB/96 foram de contorno regulamentar, no intuito de estabelecer parâmetros, diretrizes curriculares e amplitudes de direitos para a Educação de Jovens e Adultos. Foram inúmeras as resoluções, portarias, decretos e pareceres deliberados pelo Ministério da Educação (MEC), pela CNE/CEB ou pelo Congresso Nacional, na tentativa de estabelecer critérios de oferta, de fomentação de currículos e de avaliação na EJA. Cabe ressaltar dentre essas normas ou regulamentações a Resolução CNE/CEB nº 01/2000<sup>24</sup>, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Decreto nº 5.840/2006<sup>25</sup>, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); a Resolução CNE/CEB nº 02/2010<sup>26</sup>, que dispôs sobre as diretrizes para a oferta de EJA em estabelecimentos penais; e a Lei nº 13.005/2014<sup>27</sup>, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos 10 anos, e estabeleceu metas claras para a Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Sendo assim, constitucionalmente, a EJA tem equivalência de direitos na distribuição dos investimentos educacionais. No entanto, sabe-se que a realidade da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro não é a de equidade com o restante das modalidades do ensino básico. Apesar do considerável reconhecimento, principalmente nas últimas décadas, a EJA ainda não recebe a mesma atenção deliberada à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, quando ofertados em idade regular de ensino (EITERER; REIS, 2009).

As carências de deliberações a respeito da EJA não ocorrem somente nas questões práticas da atividade educativa. Ribeiro (2014) avalia que o campo da

---

<sup>23</sup> Brasil. Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2016).

<sup>24</sup> Brasil. Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2016).

<sup>25</sup> Brasil. Decreto nº 5.840/2016 (BRASIL, 2016).

<sup>26</sup> Brasil. Resolução nº 02/2010 (BRASIL, 2016).

<sup>27</sup> Brasil. Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2016).

educação de pessoas jovens e adultas é também carente de pesquisas avaliativas que orientem a tomada de decisões acerca das práticas pedagógicas. Claramente, essa não é uma situação exclusiva do campo da EJA, ou existente unicamente no cenário educacional brasileiro, trata-se de uma realidade sobre as pesquisas em educação de forma geral. Diante desse contexto, evidencia-se a urgência no aprofundamento e no desenvolvimento das práticas, dos saberes e dos fundamentos teórico-metodológicos para com a Educação de Jovens e Adultos.

### **3.2 A EJA e o campo das pesquisas acadêmico-científicas**

Pensar a Educação de Jovens e Adultos, no cenário atual, envolve a avaliação de contextos que vão além da simples oferta dessa modalidade de ensino. Arroyo (2005) considera que uma das frentes mais significativas do campo da EJA atualmente é a sua entrada definitiva no campo das responsabilidades públicas do Estado. Como já dito, a efetivação da EJA, nas diretrizes públicas em favor da educação, foi uma conquista histórica, por meio de décadas de tensões e de reivindicações de diversos setores da sociedade. Contudo, há um fator relevante que precisa ser considerado ao discutir a Educação de Jovens e Adultos nos dias de hoje. Torna-se necessário saber e relativizar a importância das representações e das reflexões do meio acadêmico na educação de pessoas jovens e adultas, na conjuntura atual dessa modalidade de ensino (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Seguindo essa linha de raciocínio, Arroyo (2005) observa que o fato de as universidades e seus centros de pesquisa e formação terem assumido os jovens e adultos em suas pesquisas é um ponto promissor para o que pode ser chamado de reconfiguração da EJA. Além dos sistemas de ensino superior terem absorvido as demandas da Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2005) enfatiza outros fatores que indicam uma nova vertente para as representações sobre a EJA:

Há outros indicadores promissores para a reconfiguração da EJA. Além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Podemos encontrar indicadores novos que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para a EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais (ARROYO, 2005, p. 20).

O discurso de Arroyo, acerca dos avanços no campo da educação de pessoas adultos, reflete, de alguma forma, o progresso dos investimentos em políticas públicas destinadas ao meio educacional de maneira geral, ocorridos nas últimas décadas. Apesar do reconhecimento de que os investimentos na EJA apresentaram avanços e de que a Educação de Jovens e Adultos atualmente expõe representatividade em diversos cenários de nossa sociedade, ainda são muitos os desafios no campo específico da EJA. Haddad (2011, p. 07) relata que pelo fato do “campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ser recente, poucas são as pesquisas e poucos são os pesquisadores”. E esse também se apresenta com um dos desafios do campo da EJA nos dias de hoje: o aprofundamento das averiguações sobre a Educação de Jovens e Adultos de forma panorâmica, de modo que as ações sociais, os trabalhos acadêmicos e as ações governamentais possam ser analisados em diferentes perspectivas e temáticas. Tenciona-se, assim, uma avaliação em prospectiva horizontal, que propicie diálogos com os diferentes temas da Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2011).

A presença da EJA, no cenário acadêmico, também se faz presente por meio de ofertas de cursos de formação docente e pelas iniciativas de programas e/ou projetos de extensão, que ofertam atividades de ensino e formação na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, evidencia-se a ausência de uma política específica de formação de educadores de jovens e adultos, o que demonstra que as universidades não abarcam todas as necessidades inerentes à EJA. Geralmente, os professores da EJA não obtiveram em sua formação inicial embasamento metodológico para lidar com as necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos. Os cursos de graduação em pedagogia e em licenciatura ainda estão muito focados na instrução de competências para trabalhar com a educação de crianças e de adolescentes. Essa inexpressividade, nas políticas de formação inicial para atuar na EJA, requer investimentos em cursos de formação continuada de professores, mobilizados em cursos de capacitação profissional ou especialização acadêmica em Educação de Jovens e Adultos e organizados por representações acadêmicas e/ou por movimentos sociais organizados (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Ao se discutir a participação da EJA no meio universitário, vale ressaltar o gradativo aumento das pesquisas acadêmicas com foco na Educação de Jovens e Adultos. Como já mencionado, ainda são poucas as pesquisas e os pesquisadores na área, contudo, igualmente é preciso reconhecer que a EJA, como campo de pesquisa, vem se afirmando no atual contexto brasileiro. E a partir da redemocratização e dos avanços constitucionais das últimas duas décadas, o campo da educação de pessoas jovens e adultas tem fomentado maior número de pesquisas com temática relativa à EJA (SOARES, 2011). A relevância da Educação de Jovens e Adultos, no cenário das pesquisas acadêmicas na atualidade, pode ser constatada por meio da criação de um Grupo de Trabalho (GT) específico de estudos em EJA<sup>28</sup>, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Fundada em 1978<sup>29</sup>, a Anped possui atuação decisiva no desenvolvimento da educação no Brasil e no incentivo em pesquisas acadêmico-científicas, além, é claro, de fortalecer a pós-graduação em educação no âmbito nacional e internacional (SOARES, 2011).

O surgimento do GT – 18 ocorreu no ano de 1998, após um momento de reavaliação da importância do campo da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Anped. Nesse contexto, Soares descreve que até então:

Os trabalhos na área de Educação de Jovens e Adultos inscreviam-se nos GTs Movimentos Sociais e Educação, Educação Popular ou para outro GT afim da temática do estudo. Ao mesmo tempo em que a diversidade de enfoques favorecia os debates sobre a EJA, ficava evidente aos pesquisadores a necessidade de se debruçarem sobre as questões a esse campo com maior profundidade e interlocução. Já nos anos de 1996 e 1997 avolumaram-se trabalhos e interessados pela área. Daí o Grupo de Estudos Educação de Jovens Adultos emerge quando se reconhece que a produção existente tornara-se substantiva, e que ela seria suficiente para manter as discussões, o aprofundamento e os apontamentos desse campo em um espaço próprio (SOARES, 2011, p. 24).

O surgimento, na Anped, de um Grupo de Pesquisa específico, para a apresentação/divulgação de trabalhos de nível acadêmico e pesquisas científicas sobre EJA, enalteceu o campo da Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que incentivou a continuidade e o advento de novas pesquisas no referido

---

<sup>28</sup> Atualmente, denominado de GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

<sup>29</sup> Mais informações: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>.

campo (SOARES, 2011). Seguindo a mesma lógica de pensamento, Jardimino e Araújo (2014) relatam que a importância do GT – 18 para os estudos em EJA pode ser mensurada por meio dos trabalhos acadêmicos produzidos a partir da criação do Grupo de Trabalho específico sobre a EJA na Anped. Em muitos casos, esses trabalhos acadêmicos e pesquisas científicas são desenvolvidos especialmente para as reuniões anuais ou regionais da Anped, ou são produções que reúnem trabalhos considerados relevantes nas chamadas pesquisas de estado da arte (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dessa forma, o campo da EJA demonstra integração ao meio acadêmico brasileiro, seja na forma de produção de conhecimentos, seja no incentivo às pesquisas científicas nas diversas temáticas em Educação de Jovens e Adultos, seja nos debates e diálogos que a academia vem proporcionando sobre essa modalidade de ensino. Muitas ainda são as lacunas a serem preenchidas, como a formulação de uma política efetiva de formação de educadores de jovens e adultos ou a criação/orientação de diretrizes curriculares inerentes às realidades dos estudantes da EJA. Deve-se admitir, no entanto, que a participação do campo da educação de pessoas jovens e adultas, no meio universitário, vem exercendo um papel importante no debate acerca das atuais demandas da Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

### **3.3 Movimentos contemporâneos em prol da EJA**

Outro fator de importância, nos apontamentos sobre a EJA na contemporaneidade, é a relevância dos Fóruns de EJA e dos encontros nacionais e internacionais na Educação de Jovens e Adultos. Esses expoentes representam espaços de diálogo e de interlocução na articulação por efetivas ações governamentais no campo do ensino de pessoas jovens e adultas. Trata-se de encontros, seminários, simpósios, além de Fóruns de EJA, que auxiliam nas discussões sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos e apresentam opiniões, diagnósticos, metas e propostas para a EJA, muitas vezes, confrontantes com as abordagens e as realizações do poder governamental nas políticas públicas aplicadas a essa modalidade de ensino. Estabelecidos como canais de comunicação e de militância entre os diversos representantes sociais, que de alguma forma lutam pelo empoderamento e pela afirmação da Educação de Jovens e Adultos, esses

eventos assumem, nos dias atuais, relevante atribuição nas concepções, nas gestões e nas avaliações definidas para a EJA (CATELLI JR; HADDAD; RIBEIRO, 2014).

Dentre esses expoentes, destacam-se os Fóruns de EJA, pela possibilidade real de diálogo e atuação entre educandos e educadores, entre especialistas em educação, entre políticos pró EJA e tantos outros sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Di Pierro (2005) aponta que os Fóruns de EJA surgiram em meados da década de 1990<sup>30</sup>, posteriores a afirmação dos amplos direitos educacionais da CF/88, mas em meio a uma agenda governamental de posição neoliberal e de contenção de gastos. Ou seja, surgiram em uma zona de conflito entre as orientações legais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos e a realidade das ações educativas. Dessa forma, verifica-se que, desde seu surgimento, os Fóruns de EJA configuram-se como um campo de articulação política e/ou como um mecanismo de resistência à posição de inferioridade geralmente aferida à EJA no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, Ireland (2012) relata que o Estado do Rio de Janeiro foi o pioneiro na mobilização de um Fórum de EJA, no ano de 1996. Ao longo da década seguinte, todos os outros estados brasileiros e o Distrito Federal criaram seus Fóruns Estaduais de EJA, além de inúmeras outras mobilizações para a realização de fóruns regionais e municipais com essa temática. Isso comprova a pertinência e a relevância desses eventos nas ações em prol da Educação de Jovens e Adultos na atualidade. Da mesma forma, pensam Jardimino e Araújo (2014, p. 76) ao refletirem que “a continuidade e intensidade com que esses fóruns se projetaram no Brasil reflete a urgência de se discutir a educação de pessoas jovens e adultas em nosso país”.

Outro expoente de destaque, no desenvolvimento de experiências de participação coletiva em favor da EJA, é o Movimento de Alfabetização (MOVA),

---

<sup>30</sup> Os Fóruns de EJA, no Brasil, tiveram origem a partir da preparação brasileira para a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. O Ministério da Educação (MEC) seguiu as orientações da então recém-criada Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) para fomentar encontros estaduais para diagnosticar as metas e as ações de EJA em seus territórios. Esses encontros acirraram as divergências entre a sociedade civil e a administração pública federal, deixando clara a insatisfação em relação à posição secundária das políticas públicas de EJA na agenda educacional. Nesse cenário, e desde então, os fóruns assumiram como uma de suas tarefas o compromisso de monitorar o cumprimento das metas firmadas na V Confinteia pelo estado brasileiro (DI PIERRO, 2005).

criado na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire estava à frente da Secretaria Municipal de Educação. A partir da experiência paulistana, conforme explica Haddad (2009, p. 357), “o MOVA ganhou notoriedade nacional e passou a ser implantado em diversas prefeituras, criando uma articulação nacional de educadores e educandos que permanece até hoje como rede e com encontros nacionais regulares”. Haddad (2007) discute a importância do MOVA na construção de níveis de articulação efetivamente constituídos de participação coletiva no campo da educação de pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, o MOVA trouxe para a EJA a perspectiva da experiência democrática, mesclando a participação de diversos movimentos e entidades na implementação e na gestão de um programa de alfabetização de adultos.

Constata-se, por meio dos movimentos e das ações sociais em prol da EJA no presente, que as lutas e reivindicações não cessaram, mas se renovam diante do contexto educacional contemporâneo. Acerca dos percursos históricos dos movimentos pró EJA, Di Pierro esclarece que:

A história da educação brasileira nos últimos 50 anos permite que se reconheça a existência de um movimento de educação de adultos, que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos eles manteve relações de cooperação e conflito com os governos. Desde os anos de 1960, sua influência e participação na execução de políticas públicas foram mais intensas nos períodos de vigência do regime democrático e junto a governos de orientação progressista. Na segunda metade da década de 1990 esse movimento se reorganizou para opor resistência à desconstituição dos direitos educativos conquistados na transição democrática. (...) O movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição nos estados de fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais (DI PIERRO, 2005, p. 1130).

Assim sendo, os movimentos pró EJA têm se posicionado e estabelecido diálogos, mesmo que conflitantes, com o poder público e com diversos setores da sociedade, em um esforço coletivo para vencer os novos desafios que se impõem perante a EJA. Arroyo (2006) aponta que, dentre esses desafios, encontra-se a construção de um ensino que se identifique com as realidades do estudante em fase adulta, que o reconheça e o defina como sujeito de direitos. Nesse sentido, as orientações em favor da Educação de Jovens e Adultos precisam avaliar e ponderar

acerca de todo o processo de aprendizagem, formal e informal, em que os estudantes jovens e adultos possam desenvolver suas habilidades, enriquecer seus conhecimentos e enfrentar suas realidades (PAIVA, 2004).

### **3.4 Educação de Jovens e Adultos e as realidades do presente**

A realidade da atual situação da EJA pode ser mensurada pelo alto índice de pessoas analfabetas no Brasil. De acordo com informações do Portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>31</sup>, e segundo apontamentos do IBGE por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2014, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais está estimada em 8,3%, o que seria correspondente a 13,2 milhões de pessoas<sup>32</sup>. Isso significa, de acordo com o IBGE, um avanço, visto que apresenta uma diminuição de 4,3% do número total de analfabetos em relação ao ano de 2001. Porém, o índice ainda é considerado elevado, principalmente quando são comparadas as taxas regionais de analfabetismo no Brasil. As regiões Norte e Nordeste apresentam índices de 16,6% e de 9%, respectivamente, enquanto as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentam índices de 6,5%, de 4,6% e de 4,4%, respectivamente. Nota-se que as regiões de maior desigualdade social são as regiões com maior taxa percentual de pessoas analfabetas. Certamente, isso não é uma simples coincidência, uma vez que regiões de maior industrialização e maior perímetro urbano tendem a possuir oferta educacional de maior amplitude e regularidade. Isso justificaria tanto os índices elevados de analfabetismo das regiões Norte e Nordeste, quanto os índices abaixo da média nacional das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, consideradas regiões com maior desenvolvimento econômico (PORTAL DO MEC, 2016).

A Pnad 2014 demonstra que a EJA continua sendo uma modalidade de ensino que evidencia a abrangência da desigualdade social. As regiões com maior índice de analfabetos são, conseqüentemente, as regiões com maiores taxas de desigualdade social. Outro fator que pôde ser constatado é que o maior desafio na escolarização de jovens e adultos ainda se encontra na faixa etária com mais de 60 anos de idade. A Pnad 2014 revela que a maior taxa de analfabetos se encontra nessa faixa etária, aproximadamente de 23,1% do número total de analfabetos. A

---

<sup>31</sup> Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>.

<sup>32</sup> A Pnad 2014 ouviu 362.627 pessoas em 151.291 domicílios e totalizou a população brasileira em 203,2 milhões de habitantes (PORTAL DO MEC, 2015).

pesquisa ainda evidencia que a taxa de analfabetos entre jovens de 15 a 19 anos seria de apenas 0,9%, índice que praticamente comprovaria a erradicação do analfabetismo nessa faixa etária (PORTAL DO MEC, 2016).

Entretanto, algumas ponderações devem ser consideradas antes de constatações definitivas acerca do nível de escolarização no Brasil. O IBGE considera escolarizada uma pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples. Trata-se de uma exigência simplista e que, em termos amplos, não representaria a regularidade e a qualidade do ensino ofertado. Outro fator a ser avaliado é o elevado índice de analfabetos funcionais, mensurado em 17,6% entre os escolarizados, de acordo com a Pnad 2014. O IBGE considera como analfabetos funcionais aqueles que têm menos de quatro anos de escolaridade. Assim sendo, esse é um público em potencial para a EJA, visto que a Educação de Jovens e Adultos não se destina somente aos analfabetos, mas também aos de escolaridade incompleta. Ou seja, as propostas de políticas públicas para a EJA necessitam de abordagens progressistas, no sentido de visualizarem ações educativas para além do senso comum do que seria o público da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Haddad observa que:

[...] percebe-se uma forte tendência ao distanciamento do modelo tradicional de atendimento, onde a EJA é identificada como reposição da escolaridade, tomando-se como espelho o ensino regular. Um novo conceito de EJA vem sendo construído, tendo por base o perfil do jovem e do adulto que demanda escolaridade, bem como as suas necessidades de aprendizagem. A forma como estas necessidades foram contempladas no currículo é consequência de forte presença participativa dos educandos e da comunidade, que influenciam e definem conteúdos e práticas pedagógicas. As necessidades de aprendizagem influenciam ainda o modo de se fazer escola, onde há flexibilidade nos tempos e espaços em que as práticas educativas se dão, assim como nos conteúdos e nas formas de avaliação. Faz parte destas novas características a participação de organizações sociais em programas de EJA, onde a construção de espaços públicos, através da co-gestão entre o poder público e sociedade civil, é tema relevante na lógica do aprimoramento dos processos de democracias participativas (HADDAD, 2007, p. 25).

Assim, percebe-se que a conjuntura da Educação de Jovens e Adultos, no cenário educacional brasileiro na atualidade, não é de total inferioridade e resignação como em épocas passadas. A EJA possui um percurso histórico de lutas e de reivindicações, que levaram a avanços constitucionais e legislativos na garantia

pela oferta regular dessa modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro. E essa talvez seja uma das maiores conquistas no campo da educação de pessoas jovens e adultas: a concretização da EJA como uma modalidade de ensino formal, integrada ao sistema de educação básica. Não há, contudo, a ilusão de que as lutas findaram ou que as conquistas e as políticas até aqui empregadas atendam todas as demandas da Educação de Jovens e Adultos. O papel da EJA, no contexto educacional nacional e internacional, ainda não atingiu o patamar de equidade e de prioridade, necessários para a real efetividade das políticas em favor da Educação de Jovens e Adultos. Faz-se preciso, então, novos ciclos de diálogos, de revisões e de adequações, frente aos novos contextos de formação, de ensino e de aprendizagem presentes na EJA na contemporaneidade (IRELAND, 2013).

Nesse contexto, sabe-se da grande demanda de pessoas que não iniciaram ou interromperam os estudos básicos em idade regular de ensino. Ainda assim, o número de matrículas na modalidade EJA tem obtido decréscimo nos últimos anos<sup>33</sup>. Um dos motivos para a diminuição de matriculados na modalidade EJA poderia ser o fato de muitas pessoas não se reconhecerem ou não se identificarem com as práticas escolares do presente.

Tradicionalmente, a EJA externa a diversidade. Coura e Soares (2011) explicam que são muitas as idades, as culturas, as etnias, as religiões e as gerações em uma mesma sala de aula. Em comum, há a busca pela vivência escolar, que, de alguma forma, lhes foi relegada no passado. Conforme opinam Coura e Soares:

O desejo pela escolarização esteve presente durante a vida desses sujeitos desde a infância, quando não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em “idade regular”, até chegarem à terceira idade. Em vários momentos de suas falas, eles se referem a essa vontade de estudar que alimentaram durante o percurso de vida (COURA; SOARES, 2011, p. 29).

Dessa forma, os sujeitos da EJA, muitas vezes, procuram por uma escola idealizada, de acordo com a educação que deveriam ter tido em suas infâncias e/ou adolescências. Diante disso, o educador da EJA vê-se exposto a dilemas que questionam sua formação e, conseqüentemente, sua prática docente. O educador

---

<sup>33</sup> De acordo com dados obtidos pelo MEC, por meio do Censo Escolar 2013.

de jovens e adultos precisa, então, de uma formação docente que apresente argumentação teórica e prática para lidar com os diversos desafios evidenciados na Educação de Jovens e Adultos.

Vóvio e Bicas (2005) esclarecem que, na EJA, é preciso gerir os processos de aprendizagem docente e refletir acerca da prática cotidiana, para que o educador possa se transformar em um profissional de conhecimentos. Dessa forma, a formação deve ser cingida de acordo com as características e peculiaridades da prática docente da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, é preciso estabelecer diálogos com os estudantes jovens e adultos, assim como trocar experiências com os outros pares da atividade educativa, no sentido de refletir acerca da prática, em favor da formação.

Outro fator relevante, que Vóvio e Bicas (2005, p. 202) descrevem como “investigação sobre as situações de ensino aprendizagem”, é que se torna primordial contextualizar a realidade dos estudantes, suas origens e suas experiências exteriores à escola. Novas formas de entendimento do meio escolar concebem o ser humano como um contínuo, respeitando suas experiências progressas e exteriores ao meio escolar. No tocante ao ensino destinado aos jovens e adultos, a prática docente tem que respeitar e interagir com modos de vida e conhecimentos progressos à escola.

Configurada como uma modalidade de ensino que envolve diversos níveis de escolarização, alfabetização e letramento, a EJA exige de seus educadores um posicionamento reflexivo acerca da diversidade social e cultural de seus alunos. A vida escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos não pode ser caracterizada como uma simples experiência casual de ensino, uma vez que esses estudantes vivenciam realidades educacionais distintas de outros educandos da educação básica. A exclusão desses estudantes do processo de aprendizagem em idade regular e o retorno aos estudos em fase adulta já demonstram a ausência dessa casualidade. Sendo assim, a escolarização, a alfabetização e o letramento na EJA possibilitam um posicionamento acerca das realidades sociais e culturais dos estudantes envolvidos no processo de aprendizagem.

Sobre a responsabilidade de escolarizar, alfabetizar e letrar na EJA, Moura alerta que:

[...] é necessário reafirmar que letrar na perspectiva de escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador. [...] Ao lado de trabalhar com os alfabetizandos o desvelamento da realidade, seus problemas e formas de solucioná-los, instrumentalizá-los com os elementos necessários às reivindicações e buscas dessas soluções, faz-se necessários e, imprescindível, profissionais em permanente formação, profissionais letrados, escolar socialmente (MOURA, 2007, p. 33-34).

Na perspectiva apresentada, o educador de jovens e adultos deve focar-se na realidade contextual dos educandos, de modo a ampará-los em suas buscas e necessidades. Trata-se claramente de uma prática docente ponderativa, baseada na reflexão cotidiana dos acontecimentos em sala de aula. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, verifica-se que a atividade docente na EJA se afirma na valorização dos processos de construção histórica, cultural e social, individuais ou coletivos, dos seus sujeitos estudantes (MOURA, 2007).

Portanto, as ações pedagógicas de formação docente na EJA precisam priorizar a formação dos futuros educadores de jovens e adultos, no sentido de refletir acerca das principais realidades e necessidades do campo educacional/profissional em questão. Observa-se, no entanto, que, apesar das relevantes pesquisas no campo da educação de pessoas jovens e adultas apresentadas na atualidade, as propostas relativas à especificidade da formação do educador de jovens e adultos permanecem escassas. Soares (2015) alerta que, além da inicial ou da continuada, a formação docente na EJA precisa ser específica, de acordo com as premências impostas a essa modalidade de ensino.

## **4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Este capítulo é dedicado à contextualização e à reflexão acerca da concepção teórica e da realidade prática dos processos de formação docente na EJA. Em um momento como o atual, repleto de incertezas acerca das deliberações para com as políticas educacionais futuras, tornam-se significativos os debates sobre as dimensões das propostas de formação profissional docente e a relação dessas propostas com a diversidade social e cultural. Além disso, pretendem-se apontar as especificidades da formação docente na EJA, esclarecendo quais são as singularidades teóricas e práticas da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos. O capítulo ainda busca ponderar a relação de identidade que os educadores necessitam possuir ao lecionar na EJA e refletir a respeito da ausência de políticas públicas efetivas em favor de uma formação docente específica para os educadores de jovens e adultos.

### **4.1 Elementos de uma formação docente contextualizada com o presente**

Os processos de formação docente passam por um momento complexo e cheio de incertezas, o que leva à necessidade de reflexões acerca da construção de uma prática docente contextualizada com o presente (NÓVOA, 2007). Independente da modalidade de ensino, os cursos de pedagogia e de licenciaturas não têm inteiramente capacitado seus estudantes para lidar com as realidades encontradas nas salas de aulas, quando em prática de ofício. Nesse sentido, Nóvoa (2009) pondera que as discussões a respeito da formação docente devem ocupar um lugar central nos debates sobre uma educação autônoma e contextualizada com o presente. É preciso reconhecer as deficiências conceituais dos programas de formação docente na atualidade e desenvolver propostas que incorporem dimensões formativas de diversidade intelectual e cultural.

Arroyo (2015) avalia que as diretrizes de formação de educadores possuem uma história tensa nas políticas públicas pela igualdade do direito à educação. O profissional docente também se configura como um sujeito de direitos e sua formação profissional necessita de reflexões a respeito das políticas relacionadas às diretrizes nacionais de formação. As configurações sobre o perfil de profissional

docente almejado devem ser claras e objetivas, não se permitindo a prevalência de concepções formativas baseadas somente em conteúdos teóricos, sem a necessária reflexão da prática e da ausência de interdisciplinaridade. Nesse sentido, Arroyo (2015) ainda esclarece que a educação se faz por meio de relações sociais, políticas e econômicas e que a igualdade escolar somente é alcançada por meio da igualdade social. Entende-se que os profissionais em educação necessitam de uma formação que aborde concepções voltadas para a diversidade e igualdade social, no intuito de ampliar paradigmas e equacionar disparidades.

O discurso de Arroyo (2015) aponta alguns questionamentos acerca da imposição de padrões e bases comuns na concepção de políticas de formação de professores. As diretrizes para a formação de professores/as devem buscar a diversidade formativa, no sentido de incluir setores antes excluídos nessas diretrizes, além de proporcionar reflexão crítica sobre a equidade de direitos à educação. Sendo assim, a proposta formativa para o docente na contemporaneidade deve considerar o papel diverso do professor em uma sociedade. Sonnevile e Jesus (2009) explicam que:

Tudo isso nos remete ao pensamento complexo como ponto nodal para compreender o processo formativo dos professores e a própria complexidade humana, numa dimensão que se mede pelos limites e obstáculos encontrados historicamente no contexto educacional. A formação de professores se constitui em um grande desafio que precisa ser encarado. O papel do professor, nesse cenário de exigências de toda ordem social, cultural e econômica, é reforçado pelas reformas educacionais que cobram posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às exigências contemporâneas marcadas pela globalização da economia, às tecnologias da informação e comunicação e às políticas públicas vigentes ou em elaboração no País (SONNEVILLE; JESUS, 2009, p. 300).

Nesse contexto, Alves-Mazzotti (2007) avalia que são muitos os desafios da escola na contemporaneidade e, conseqüentemente, dentre esses desafios, está uma formação profissional que capacite professores/as para as crescentes demandas do campo educacional. O cenário atual exige dos profissionais docentes traquejo para lidar com situações de complexidade presentes no cotidiano, como a desigualdade social, a insegurança e a violência doméstica. Além disso, é preciso visar ao domínio das tecnologias e das novas perspectivas da educação, em meio ao avanço das mídias de tecnologia e de informação (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Diante disso, a formação de professores, na atualidade, precisa priorizar o incentivo e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Esses profissionais necessitam de uma formação que lhes proporcione embasamento humano para lidar com adversidades em prática de ofício. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) argumenta que:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 2009, p. 18).

Sendo assim, faz-se preciso uma formação que valorize a diversidade de modelos e de práticas formativas. De acordo com Nóvoa (2009, p. 18), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico”, o que exige reflexão crítica acerca dos processos de formação e de profissionalização docente. Seguindo a mesma linha de pensamento, Gatti (2010) considera que a formação de professores para a educação básica deve ser construída a partir das demandas da prática docente e, assim, adquirir os conhecimentos necessários para refletir sobre as reais necessidades do campo educativo. Dessa forma, os processos de formação de professores/as necessitam de interlocução com as práticas cotidianas do ofício docente. Isso, necessariamente, demandaria maiores reflexões acerca de como as práticas formativas possibilitam a aquisição de conhecimentos, de valores e de atitudes para lidar com os possíveis desafios da profissão docente (GATTI, 2010).

Dessa forma, uma reflexão mais ampla e aprofundada, acerca do papel do profissional docente nas sociedades, faz-se necessária. Tardif e Lessard (2005) avaliam que a profissão docente não pode ser alocada em uma função secundária, devido a sua vital importância para o entendimento das transformações sociais. Nesse contexto, observa-se um paradoxo entre o reconhecimento da importância dos profissionais docentes e a real valorização social desses profissionais (NUNES, 2001). Nota-se um discurso teórico que reconhece a relevância dos profissionais

docentes na construção de uma sociedade democrática, contudo, concomitantemente, a docência enfrenta uma realidade de desvalorização social. Desvalorização esta que, muitas vezes, inicia-se em práticas formativas ultrapassadas e desconectadas com as urgências do presente. Sendo assim, a valorização do trabalho docente deve começar pela formação, ampliando os conceitos e as percepções sobre a profissão docente e investindo nos saberes que o professor é portador, aspectos referidos por Nóvoa (1992) como a construção de saberes a partir do reconhecimento das habilidades e das concepções dos profissionais da área docente.

No que concerne à formação de professores e aos desafios educacionais da atualidade, Florentino e Rodrigues (2015) explanam que o momento atual caracteriza-se pela diversidade de ideias, de saberes e por uma existência social complexa. Por isso, tonar-se primordial que a formação docente atente-se para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade das metodologias e didáticas pedagógicas, no sentido de possibilitar a integração das relações humanas. Assim sendo, Tardif (2002) explica que o saber pode ser compreendido e analisado de diferentes formas, de modo a representar, a contextualizar e a redimensionar o conhecimento. Trata-se de um saber construído na premissa da interdisciplinaridade e da pluralidade, em distintos tempos e contextos, na tentativa de confluir conhecimentos teóricos e práticos.

O discurso de Tardif (2002) revela necessidade de pluralidade na concepção formativa do profissional docente. As discussões acerca da formação de professores devem ser pautadas pela multiplicidade de saberes e pelo enfoque nas relações entre esses saberes e as práticas profissionais. Nessa perspectiva, Gatti (2010) pondera que nem sempre os processos formativos atingem seus objetivos, o que evidencia a urgência por estudos que investiguem os contextos escolares, as relações de interação e socialização profissional, assim como a dimensão dos processos de formação e identificação docente.

Seguindo essa linha de raciocínio, a formação docente precisa, igualmente, investir na pluralidade formativa, para que a atividade educativa tenha capacidade de promover práticas sociais igualitárias. Fator relevante, nessa perspectiva, é a emergência de reconhecimento e de acolhimento da diversidade como uma das formas de lutar contra práticas docentes conservadoras e autoritárias. Com essa

percepção, Arroyo (2008) alerta para a necessidade de uma nova politização da formação docente, para que os cursos formativos representem as vozes e os questionamentos dos coletivos diversos. Avalia-se, assim, que a formação docente tem que priorizar as múltiplas linguagens nos processos de formação e aprofundar a produção do conhecimento em favor do pensamento crítico.

#### **4.2 Especificidades da formação docente na EJA**

Em termos de processo formativo de educadores, a Educação de Jovens e Adultos não tem se diferenciado muito das outras modalidades de ensino. Sem uma formação específica, que capacite professores e professoras com os devidos recursos teóricos e práticos para a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos, os educadores da EJA tendem a reproduzir, na Educação de Jovens e Adultos, as mesmas práticas desenvolvidas nas modalidades educacionais de idade regular. Isso tem sido um empecilho para uma prática docente de ação mais progressista e conscientizadora na EJA. Nas palavras de Moura:

Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área. Esses referenciais teóricos possibilitariam ao professor a compreensão do ato de alfabetizar e escolarizar, permitindo que não mais ignore a complexidade do processo para o qual necessitará de conhecimentos específicos. Esses conhecimentos permitiriam a compreensão das características e especificidades dos alunos nos aspectos antropológico, histórico, filosófico, cultural, psicológico, sociolinguístico. Com essa base é possível entender e colocar, na prática cotidiana, questões e problematizações dos conteúdos das áreas específicas como matemática, linguagem, ciências sociais e naturais criando e desenvolvendo, junto com os alunos, numa perspectiva de mediação, processos metodológicos inovadores que possibilitem aos sujeitos a apropriação das habilidades básicas e essenciais de leitura, escrita e conhecimentos gerais (MOURA, 2008, p. 48-49).

Dessa forma, a EJA carece de processos de formação inicial e continuada de professores, que evidenciem desde a formação profissional às especificidades do ensino voltado para as pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, Soares (2015, p. 14) explica que “o termo especificidades tem sido muito usado no campo da Educação de Jovens e Adultos, geralmente quando se faz referência a questões que estariam ligadas à sua qualidade”. Isso porque o termo especificidade abarca

particularidade e, no caso dos processos de formação profissional na EJA, evidenciaria as singularidades teóricas e práticas da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos.

A formação de educadores de jovens e adultos possui particularidades que envolvem características do campo prático da EJA. Nesse contexto, é preciso (re) conhecer e contextualizar as singularidades da educação de pessoas jovens e adultas, de modo que seja possível definir conceitos e parâmetros para uma formação docente congruente com as realidades da modalidade de ensino em questão. Primeiramente, é preciso (re) afirmar a relevância da educação popular no campo da educação de pessoas jovens e adultas. Nessa perspectiva, Brandão (2002, p. 142) conceitua a educação popular como uma proposta educacional baseada em “relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo”. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a educação popular envolve a compreensão e a valorização cultural das grandes massas populares, público frequente na EJA, de modo que os estudantes jovens e adultos, advindos das classes populares, tenham condições de aprender a partir da sua própria cultura (PAIVA, 1984).

A educação popular representa, assim, recapitulando o pensamento de Paulo Freire (1970) sobre os posicionamentos político-pedagógicos da prática educativa, a integração e a participação das massas populares nas decisões que envolvem o meio educacional. Essa participação popular necessariamente envolve a participação em conselhos municipais e/ou regionais de ensino, passa pelo entendimento do espaço de luta política que a escola representa, e chega até as reivindicações por políticas educacionais efetivas para as classes populares (FREIRE, 2000). Nesse entendimento, Freire (2000) também esclarece que a escola deve ser um espaço de organização e de contestação política, além de um ambiente de difusão do conhecimento e da cultura. Pensamento este que se alinha diretamente com as realidades e as premências da Educação de Jovens e Adultos. Entende-se que as reflexões sobre a EJA passam inevitavelmente pela articulação com a educação popular, uma vez que a exclusão escolar inerente à educação de pessoas adultas atinge diretamente as classes populares (ESTEBAN, 2007).

Outro fator igualmente importante, nas singularidades presentes na formação do educador de jovens e adultos, é afirmação da identidade dos sujeitos alunos da EJA. Esses alunos e alunas são, na maioria das vezes, trabalhadores estudantes, mães e pais de família, geralmente advindos das classes populares e com um histórico particular de exclusão escolar. Trata-se de um público diverso, cujos percursos e cujas experiências pregressas não podem ser ignorados. Nessa perspectiva, Giovanetti (2005) avalia que a EJA possui marcas identitárias, respectivas à origem social de seus educandos e à concepção de educação desses, as quais incorporam o legado da educação popular. Todos esses fatores, que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos, têm de integrar as reflexões nos processos formativos dos docentes para a EJA.

Observa-se, assim, que discussões e reflexões em torno das identidades e das diversidades inerentes à EJA precisam integrar a ação formativa dos educadores de jovens e adultos. Nesse contexto, Soares e Vieira (2009) avaliam que um dos focos da formação docente na EJA deve ser o (re) conhecimento da diversidade de sujeitos e das trajetórias humanas desses. Ainda segundo Soares e Vieira:

Um dos elementos que precisam ser priorizados na formação desse educador está no reforço da identidade da EJA, em suas vinculações com o ideário da educação popular e os movimentos sociais. Trata-se de reconhecer que a EJA se constituiu em uma área de fronteiras entre os movimentos sociais e as instituições governamentais e, portanto, herdou muitas das contribuições do movimento de educação popular. Nessa perspectiva, as políticas de formação não podem perder o foco na própria história da EJA. Da sua estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios e de lutas pela formação do direito à educação como bem social ao qual todos devem ter acesso (SOARES; VIEIRA, 2009, P. 156-157).

Dessa forma, a EJA, assim como os sujeitos educandos dessa modalidade de ensino, possui identidades fundamentadas na diversidade e na pluralidade. Compreende-se, então, que um dos pontos de partida para a construção de processos de formação docente, na Educação de Jovens e Adultos, é o entendimento dessa diversidade e pluralidade. Conforme explanam Jardimino e Araújo (2014, p. 171), as ações específicas na educação de pessoas jovens e adultas precisam “conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu

perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas que venham atender-lhes de maneira específica”. Trata-se de reconhecer esses educandos como sujeitos detentores de direitos, de valorizá-los para além da perspectiva de exclusão, de superar visões estereotipadas e preconceituosas sobre aqueles que não tiveram acesso à escola (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Paralelamente ao reconhecimento e as reflexões acerca da identidade dos jovens e adultos que frequentam a EJA, é necessário haver a estruturação de uma proposta curricular que capacite os educadores de jovens e adultos no domínio dos conhecimentos e dos saberes coletivos inerentes à Educação de Jovens e Adultos (ARROYO, 2006). Além de focar na história de lutas característica da EJA, um currículo de formação de educadores de jovens e adultos precisa alinhar-se com a cultura popular, de modo a responder os inúmeros questionamentos que os representantes das massas populares, a fim de enriquecê-los culturalmente a partir da valorização de sua própria cultura (ARROYO, 2006).

A referida perspectiva curricular, embasada em concepções teóricas, voltadas para as pertinências do campo prático da EJA, certamente, auxiliaria na elaboração de uma atividade docente mais dialógica no ensino de pessoas jovens e adultas. De acordo com Ferro e Pinheiro (2015), faz-se preciso elaborar uma proposta curricular, no campo da formação docente na Educação de Jovens e Adultos, voltada para a diversidade, visto que as sociedades contemporâneas estão imersas em multiculturalismo. Nesse sentido, discutir a ação docente na EJA implica refletir sobre as propostas curriculares na formação docente nessa modalidade educacional e a relação dessas propostas com a diversidade social e cultural. Face às diferenças socioculturais dos estudantes da educação de pessoas jovens e adultas, Ferro e Pinheiro (2015) avaliam que as dimensões formativas e curriculares na EJA devem ser fundamentadas no multiculturalismo, de modo a favorecer os processos democráticos e eliminar conceitos de discriminação e de preconceito.

Percebe-se que as especificidades da EJA aqui relacionadas fundamentam uma proposta de formação docente dialógica, atrelada à diversidade de conhecimentos e de saberes e em harmonia com as urgências do campo da Educação de Jovens e Adultos. A ênfase no legado da educação popular, no respeito à identidade dos educandos da EJA e na construção de uma proposta

curricular formativa, que corresponda às realidades da prática de ofício, representa a opção por uma concepção de formação que reconhece e enaltece o que a EJA simboliza como história, como trajetória de lutas e como projeção futura (ARROYO, 2006).

Nesse sentido, a formação de educadores na EJA necessita de proposições que evidenciem e capacitem educadores e educadoras nas concepções e práticas do ensino de pessoas jovens e adultas. Intencionam-se, conforme discurso de Santos e Campos (2009, p. 41), ações educativas sustentadas por uma perspectiva intercultural, o que “pressupõe um processo dinâmico e permanente de relação, de comunicação e de aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”.

### **4.3 Identidade do Educador de Jovens e Adultos**

A profissão docente exige comprometimento ideológico, preparação técnica, conhecimentos pedagógicos e tantas outras capacitações por parte dos docentes que assumem responsabilidades complexas e desafiadoras no construto de uma sociedade democrática e igualitária (SONNEVILLE; JESUS, 2006). Dessa forma, os profissionais docentes têm de se identificar como os processos educativos do qual fazem parte, o que, necessariamente, envolve referências objetivas e/ou subjetivas de viés ideológico, político e social, em amplitude pessoal e/ou coletiva. No que diz respeito ao processo de identificação docente, Caldeira (2000, p. 2) explica que:

Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor/a (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Nessa abordagem, especificamente versando sobre a EJA, educadores e educadoras de jovens e adultos precisam estar identificados com as reivindicações, as propostas, as diversidades e os contextos da educação de pessoas jovens e

adultas. Diniz-Pereira e Fonseca (2001) avaliam que o reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos aponta para a construção de elementos de identificação docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Considerando que a EJA é uma modalidade de ensino situada no âmbito da justiça social, no desenvolvimento das potencialidades humanas e na luta pela equidade de direitos, objetiva-se que os docentes dessa modalidade estejam conscientes dos contextos históricos e das relações sociais presentes nessa modalidade de ensino (VENTURA; BONFIM, 2015).

Assim sendo, a identificação docente dos educadores de jovens e adultos com as características dessa modalidade parte do pressuposto de que esses educadores estejam conscientes das diferenciações do campo educacional em questão. Contudo, muitas vezes, a constituição da identidade docente somente ocorre na prática de ofício. Nesse sentido, Diniz-Pereira e Fonseca evidenciam:

[...] a influência da participação em uma experiência educacional concreta ainda durante a formação inicial na construção de elementos de identidade docente. Isso ocorre em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente, ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 59).

Dessa forma, o posicionamento construtivo que desenvolve o conceito de identidade profissional docente está efetivamente relacionado a experiências concretas de prática docente. A partir do momento em que assume o papel de professor, colocando-se diante de outras pessoas e reconhecendo-as como estudantes, e identificando-se como educador, é que se inicia o processo de identificação docente (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001). Ainda que esses educadores possuíssem interesses pregressos, ou tivessem se imaginado na condição de professor anteriormente, é somente a partir de experiências concretas de prática docente que a identificação profissional se concretiza. No que se refere ao ensino de jovens e adultos, as possibilidades de identificação profissional docente são prejudicadas pela falta de uma formação inicial específica de educadores de adultos, o que resulta em possíveis conflitos de embasamento teórico e/ou prático na atividade docente (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Ao abordar a necessidade de identificação por parte dos docentes com os contextos da EJA, igualmente faz-se preciso conhecer as origens e as hesitações e os questionamentos desses docentes. Muitas vezes, o educador de jovens e adultos possui idade inferior a de seus alunos e pode sentir-se intimidado e/ou despreparado para lidar com a diversidade presente no contexto escolar da EJA. Conforme analisam Leite e Gazoli (2012), são muitos os aspectos a serem considerados na construção de uma proposta docente na educação de jovens e adultos. Cabe aos educadores de jovens e adultos o planejamento organizacional da ação docente, a partir da contextualização dos saberes dos alunos, além do respeito a diferentes formas e tempos de aprendizado. Não se pode, por exemplo, correr o risco de utilizar atividades bem-sucedidas na educação básica ofertada para estudantes em idade regular, pelo simples pensamento de que elas também terão sucesso na EJA (LEITE; GAZOLI, 2012).

A EJA é uma modalidade educacional caracterizada pela experiência vivencial de seus alunos, o que requer uma ação docente crítica e atenta aos possíveis efeitos dessa ação docente no cotidiano dos educandos. Sendo assim, para Soares (2003), a educação de jovens e adultos, nos dias de hoje, depara-se com a complexidade de construir uma edificação educacional equilibrada e humanizada, com uma estrutura de ensino capaz de suprir as expectativas em torno da prática docente. Para tanto, torna-se necessária uma formação docente específica, que proporcione embasamento teórico e autoconhecimento aos futuros professores e professoras da EJA. Acerca dessa temática, Soares diz que:

Para abordar este tema – a EJA – é importante destacar algumas questões: Qual a origem social destes sujeitos? Quais as suas trajetórias escolares e acadêmicas e seus destinos profissionais? Como eles veem a articulação/desarticulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica? Na inserção/atuação profissional, como enfrentam a difícil combinação entre docência e pesquisa? Os estudantes que também trabalham se identificam com o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA? Esse fato tem alguma consequência em suas práticas pedagógicas? Como esses profissionais, na medida em que atuam em uma entidade próxima do aluno trabalhador, percebem a articulação/desarticulação entre a sua dimensão política e a dimensão pedagógica? Na visão do egresso, o tempo dedicado à habilitação foi suficiente? Além das aulas, que outras estratégias fizeram parte dessa formação? Quais questões foram consideradas fundamentais na discussão teórico metodológica no campo da Educação de Jovens e Adultos? Quais foram os impactos que esses

processos formativos têm tido na prática cotidiana do professor? (SOARES, 2003, p. 121).

Dessa forma, a construção de uma formação docente capaz de abordar conceitos e práticas contextuais à EJA também passa pelas experiências anteriores, pelas descobertas e pelos objetivos do educador de jovens e adultos. Existe uma trajetória em torno da formação desse educador que não pode ser desconsiderada, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos apresenta situações que exigem compreensão acerca da realidade social dos sujeitos alunos e alunas dessa modalidade educacional (BORGHI, 2007).

No caso da EJA, uma das maiores dificuldades na contemporaneidade é a formação de um profissional docente adepto de práticas pedagógicas inovadoras e humanas, portador de uma metodologia integralista e, ao mesmo tempo, diversificada, voltada para transformação dos indivíduos culturalmente. Nesse sentido, Soares (2003) considera que as dificuldades encontradas no âmbito da formação profissional prejudicam a prática docente, visto que o profissional não apresenta preparo suficiente para enfrentar as realidades nem sempre amistosas da Educação de Jovens e Adultos.

Freire (1996), em sua obra clássica “Pedagogia da Autonomia”, pondera a respeito da ausência de reflexão crítica na prática educativa cotidiana. Segundo o autor, essa ausência reflexiva advém de uma formação docente que prioriza a repetição mecânica dos saberes, denominava, por Freire (1970), como educação bancária. Classificada como uma mera transmissão passiva de conteúdos do professor para o aluno, a educação bancária ignora a existência de conhecimentos exteriores à escola por parte dos educandos e possíveis relações de aprendizado entre docentes e discentes. Nesse sentido, e no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, nega-se aos estudantes o compartilhamento de toda uma trajetória pessoal repleta de experiências de vida.

Inúmeras ações educacionais fracassaram pelo fato de não considerarem os estudantes como seres sociais pensantes, taxando-os apenas pelo desempenho no âmbito escolar. Obviamente, o fracasso dessas ações não pode simplesmente ser apregoado aos profissionais em educação. O êxito das práticas escolares está diretamente relacionado à abrangência das políticas públicas aplicadas no campo

educacional. Em decorrência disso, entende-se que a inovação e a adequação dos processos de formação docente tornam-se reivindicações pertinentes para as políticas públicas no campo da educação.

#### **4.4 Políticas Públicas na Formação Docente na EJA**

Historicamente, as demandas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foram tratadas com políticas públicas marginais e de viés emergencial (DI PIERRO, 2005). Conseqüentemente, a ausência de políticas governamentais efetivas estabeleceu a EJA como um espaço de lutas, de reivindicações e de resistências. E, apesar dos avanços das últimas décadas, como o ingresso da EJA no FUNDEB e a criações dos Fóruns regionais e/ou municipais de EJA, as políticas públicas destinadas ao ensino de pessoas jovens e adultas ainda deixa a desejar. Um dos pontos temas centrais das discussões sobre as políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos é a formação de educadores para essa modalidade de ensino. Citando Di Pierro:

A formação inicial e continuada de educadores é um dos temas abordados com prioridade pelos fóruns de EJA que, convencidos de que a educação de jovens e adultos guarda especificidades relacionadas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, há longa data reivindicam espaços e processos próprios de qualificação. (...) A agenda de diálogo, reivindicação e conflito dos fóruns com os governos exprime assim, em grande medida, os principais desafios das políticas de educação de jovens e adultos na atualidade (DI PIERRO, 2005, p. 1131-1132).

A necessidade de políticas públicas focadas na capacitação de educadores e educadoras para EJA se impõe por uma multiplicidade de fatores e de questões. Verifica-se, a título de exemplo, grande dificuldade em estabelecer e consolidar espaços de formação, assim como a insistência em conceitos equivocados e discriminatórios que alocam a EJA em uma posição de inferioridade, de ensino compensatório e aberto à improvisação (DI PIERRO, 2005). A constatação dessa realidade tão somente corrobora a emergência de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores/as no ensino de pessoas jovens e adultas.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (1999) afirma que as reivindicações pretendidas para a formação docente necessitam estar em consonância com as modificações pretendidas para a educação de forma geral. O profissional docente carece em sua formação de vivências oriundas da educação básica, desde a educação infantil, passando pela educação de jovens adolescentes, até o ensino de jovens e adultos. A diversidade presente na realidade dos sujeitos educandos deve ser uma força motriz nos projetos pedagógicos de formação. Apesar dessa alusão, Diniz-Pereira (1999) considera que uma análise mais crítica do contexto educacional evidencia uma defasagem teórica e prática dos processos de formação. Como resultante, avalia-se que a atuação profissional de professores corra sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação.

A ausência de crítica e de reflexão na prática docente demonstra carências e descontinuidades no processo formativo educacional. Quando discutimos a formação docente do educador de jovens e adultos, temos que, necessariamente, argumentar pela precisão de formação humana na formação desse educador. Nesse contexto, Moura (2007) ressalta que a objetividade pragmática de conceitos pedagógicos, encontrados em alguns processos de formação, tem se mostrado um obstáculo para uma dialética constituinte de consciência reflexiva. Não obstante, a formação docente deve ser repleta de subjetividade, mas, diante de realidades estruturais que inibem práticas sociais de afeto, de compaixão e de justiça, torna-se preciso a abordagem de uma subjetividade potencializada, que provoque e incite a interrogação crítica na formação docente.

Nesse contexto, Soares (2011, p. 287) aponta que um dos principais desafios da EJA atualmente é “a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração, situa-se a formação do educador de jovens e adultos para além dos cursos de pedagogia”. Seguindo essa linha de raciocínio, faz-se necessária a afirmação de políticas públicas destinadas à formação específica de educadores de jovens e adultos. Mas o desenvolvimento dos processos formativos não se restringe somente a políticas de ação governamental, pois, cada vez mais, cresce a relevância e a participação da sociedade civil na formação profissional de educadores da EJA, por meio dos movimentos sociais, de organizações não governamentais e dos sindicatos. Trata-se de parcerias que enriquecem a disseminação de práticas docentes e de concepções formativas diversificadas, uma

vez que alcançam diretamente o público característico da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância de diferentes instâncias de políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Barreto (2006), é preciso estabelecer distinções entre a formação inicial e a formação permanente dos educadores de jovens e adultos. A formação inicial integra um processo formativo que busca saber como agir e como ensinar na alfabetização e na escolarização de jovens e adultos. Esse processo formativo é, geralmente, caracterizado por contextualizações das diversidades socioculturais, políticas e econômicas da EJA, e tem como público-alvo docentes em formação, que ainda não tiveram experiências em sala de aula. A formação permanente, que igualmente pode ser configurada como formação continuada (BARRETO, 2006), estabelece o desenvolvimento de ações integradoras ao processo de formação inicial. Por meio da atividade docente cotidiana, educadores e educadoras constataam as realidades do campo educacional e aperfeiçoam a prática profissional através de reflexões críticas.

O discurso apresentado demonstra que as políticas em prol da formação profissional precisam ser dinâmicas e contínuas. A educação é um campo complexo e multifacetado, e a formação profissional docente demanda ações instigadoras que proporcionem fluidez teórica e prática para lidar com os possíveis conflitos do ofício docente. Nesse sentido, políticas públicas afirmativas e contextualizadas com realidades do presente fazem-se necessárias para que o campo educacional da Educação de Jovens e Adultos não continue, de acordo com o que descreve Soares (2011, p. 86), como “um lote vago” ou uma “terra sem dono”.

Diante da necessidade da afirmação de políticas públicas em favor da Educação de Jovens e Adultos, outro fator preponderante é o incentivo em pesquisas em benefício dessa formação. Diniz-Pereira (2008) ressalta que ainda muito pouco se sabe a respeito do docente da EJA. Obviamente, em decorrência das particularidades dessa modalidade de ensino, e ainda segundo Diniz-Pereira (2008), todo educador de jovens e adultos é um educador militante. Porém, quais as razões dessa militância? Quais são as identidades e as singularidades da formação desse educador? Ante esses questionamentos, torna-se necessário incentivar e aprofundar as conexões e as articulações das pesquisas em prol da formação do

educador de jovens e adultos, de forma a formular estratégias e ações concretas na formação de novos educadores, que possam se reverter em políticas públicas eficazes para essa modalidade de ensino.

Observa-se a necessidade de problematizar as concepções, as metodologias e as ações que perpassam a formação de professores da EJA. Tendo em vista as singularidades que marcam os educandos da EJA e a tentativa de ampliar o processo educativo dos diversos sujeitos presentes na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário a fomentação de políticas públicas que estabeleçam propostas humanizadas de formação e de capacitação docente. A respeito da construção de um processo educacional de formação humana e emancipatória na EJA, Ventura avalia que é preciso:

[...] trazer para o âmbito da formação de professores, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura das disciplinas escolares, reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de formação humana desejamos construir com esses jovens e adultos, apontando coletivamente para o horizonte de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais na sociedade (VENTURA, 2012, p. 80).

O discurso de Ventura (2012) expressa um relevante questionamento a respeito dos posicionamentos conceituais e metodológicos para a formação de educadores de pessoas jovens e adultas. As recentes ações governamentais para a modalidade EJA<sup>34</sup> vêm priorizando fatores ligados à afirmação de propostas legislativas, à oferta de vagas, à qualificação profissional de trabalhadores e à estruturação de currículos escolares, no sentido de reconhecer e de estabelecer a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade efetiva perante o meio educativo. A formação de educadores para a EJA, no entanto, apresenta lacunas formativas que dificultam a preparação de profissionais realmente capacitados para essa modalidade educacional. Ventura (2015) aponta diversos estudos (DI PIERRO,

---

<sup>34</sup> Entenda-se: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

2006; SOARES 2008; PORCARO, 2011) que evidenciam o desconforto e a insegurança dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, diante dos contrastes entre a formação profissional adquirida e as realidades encontradas no campo escolar da modalidade de ensino em questão.

Nesse contexto, a política pública almejada para a formação de educadores de jovens e adultos precisa considerar os principais fatores que expressam as especificidades do campo da EJA. Como aponta Arroyo (2006), os futuros professores da EJA devem saber distinguir os anseios do público da Educação de Jovens e Adultos. Devem saber diferenciar o que é ser jovem e o que é ser adulto, mas não qualquer jovem ou qualquer adulto, mas sim o que é ser um jovem e/ou adulto que frequenta a EJA. Para tanto, é preciso superar paradigmas e atenuações de inferioridade que ainda atribuídos à Educação de Jovens e Adultos, além da construção de políticas públicas em parceria com a sociedade, que visem à formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos (VENTURA, 2015).

Observa-se, assim, a necessidade de refletir criticamente sobre o processo de formação docente na EJA e de re (avaliar) as possibilidades e/ou intencionalidades desse processo. É preciso reforçar os debates em torno da emergência de resoluções que ampliem a potencialidade docente na Educação de Jovens e Adultos, incentivando, assim, o aperfeiçoamento da prática escolar no ensino de pessoas jovens e adultas, mediante políticas públicas efetivas de formação profissional docente.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Conforme descrito no capítulo sobre o percurso metodológico, a coleta de dados ocorreu por meio da observação participante de reuniões formativas e mediante entrevistas semiestruturadas com monitores professores e coordenadoras do PROEF-2. Sendo assim, este capítulo apresenta as ponderações e as reflexões sobre os dados de pesquisa coletados. Foram observadas quatro reuniões de equipe e uma reunião geral e realizadas dez entrevistas com sete monitores professores e três coordenadoras.

### 5.1 A observação participante das reuniões formativas

As reuniões formativas, também denominadas de reuniões de equipe, ocorrem todas as sextas-feiras e possuem direcionamento pedagógico e reflexivo acerca da prática docente dos monitores professores. Trata-se de reuniões obrigatórias para os monitores professores bolsistas, no intuito de explorar e de compartilhar as experiências em sala de aula. Nessas reuniões, são apresentados planos de aula, expostas divergências ou dúvidas sobre a prática docente e realizadas orientações formativas que visam ao desenvolvimento das atividades escolares.

Na primeira reunião observada, foi possível verificar que as reuniões seguem uma direção formal, com pautas previamente planejadas, mas em tom, muitas vezes, informal e descontraído. Ocorrida no início do mês de junho/2016, essa reunião tinha como pauta principal a avaliação<sup>35</sup> que todos os alunos são submetidos semestralmente e o relato da repercussão entre os alunos do Seminário 30 anos de EJA na UFMG<sup>36</sup>, ocorrido no final do mês de maio/2016 nas dependências da FaE/UFMG. Com relação ao seminário, que também contou com a presença dos alunos do projeto, os monitores professores relataram as opiniões dos estudantes sobre as temáticas e os debates apresentados.

---

<sup>35</sup> Avaliação de caráter conceitual, no qual são debatidos todos os aspectos da vida escolar dos alunos, como desempenho em todas as disciplinas, sociabilidade, assiduidade e pontualidade. Ocorre a cada fim de semestre e tem como atribuir aprovação ou reprovação ao fim de cada ano letivo.

<sup>36</sup> III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos - 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas, ocorrido no final do mês de maio/2016, e que celebrou os trinta anos da oferta de Educação de Jovens e Adultos na UFMG.

O referido seminário contou com a presença de ex-alunos, ex-monitores e ex-coordenadores, além de várias outras pessoas que fizeram parte da história da educação de pessoas jovens e adultas na UFMG. No relato acerca da opinião dos estudantes, os monitores professores também puderam expressar suas próprias considerações sobre o seminário e, conseqüentemente, sobre o ensino de jovens e adultos na UFMG. Os monitores professores expuseram que os alunos se sentiram motivados ao presenciarem o relato de histórias de superação à exclusão escolar durante o seminário. Histórias que, em muitos casos, refletem o sentimento pessoal de exclusão dos atuais alunos do projeto. Conforme diálogo entre os monitores professores<sup>37</sup>:

A Zena (aluna) falou que antes ela achava que tava muito velha para estudar, mas quando viu o exemplo da Dona Ivone (ex-aluna) falou: ah tô velha não. Falou que quer fazer Pedagogia. A Lourdinha (aluna), ela falou que achava que esse negócio de palestra não tinha nada haver, mas quando ela participou ela viu a importância e serviu como experiência (Monitor professor de Português).

Eles falaram alguma coisa do cunho político, porque na quarta-feira foi essencialmente político (Coordenadora de Equipe).

Falaram, mas aí eu peguei um gancho com a frase do Voltaire, você pode dizer o que você quiser, você tem o direito de se expressar, independente de você estar certo ou não. E a gente tá estudando iluminismo, e eu falei sobre as ideias de Voltaire (Monitora professora de História).

Olha, gente, é isso. É bom levar essa conversa com os alunos e explicar isso, o microfone é voz e vez de todo mundo. A gente não pode delimitar, pedir não falar sobre política. Não pode delimitar essas coisas. É espaço para discordar, né? A gente tem que tirar essa máscara que os deuses do Olímpio estão certos, eles não têm que tá sempre certos (Coordenadora de Equipe).

Mediante a análise da transcrição acima, percebeu-se a variante formativa que o PROEF-2 proporciona aos monitores professores, possibilitando o contato efetivo com as experiências distintas do ensino de pessoas jovens e adultas. A EJA apresenta contextos de diversidade, de opiniões e de representações que podem gerar conflitos, relacionados às diferentes gerações que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Cabe aos educadores dessa modalidade a difícil incumbência de encontrar uma linha tênue, que exalte a diversidade de pensamentos, sempre respeitando as diferentes formas de pensar e os princípios éticos e humanos.

---

<sup>37</sup> De forma a manter o anonimato dos participantes da pesquisa, a fala dos monitores professores e das coordenadoras do PROEF-2 serão identificadas conforme a atuação no Projeto.

Nesse contexto, verificou-se a relevância do caráter dialógico das reuniões formativas. Constatou-se, por meio da observação participante, a representação dialógica nos processos educativos, observada por Vóvio e Kleiman, na qual:

[...] é essencial que haja diálogo e conexão na formulação de políticas, de programas educativos e de formação de educadores de jovens e adultos. Especialmente nos usos culturais e os significados que atribuem ao letramento, seus pontos de vistas, saberes e valores e não suposições da cultura dominante sobre o que querem e o que necessitam aprender (VOVIO; KLEIMAN, 2013, p. 192).

Na parte dedicada as avaliações, discutiram-se o desempenho de cada aluno turmas de concluintes, passando pela opinião individual de cada monitor professor até o consenso coletivo da equipe sobre a participação nas disciplinas; a sociabilidade com os colegas e com os professores; além do aperfeiçoamento das habilidades de cada aluno. Como no PROEF-2 não há avaliação metódica ou períodos de provas atrelados à obtenção de pontuação mínima para aprovação, as avaliações semestrais são a forma usada pelas equipes para mensurar o desenvolvimento do aprendizado dos alunos jovens e adultos do projeto.

Notou-se, durante a feitura das avaliações, que alguns alunos não possuem bom desempenho, no que diz respeito à assimilação dos saberes e dos conhecimentos das disciplinas. Contudo, verificou-se que as avaliações seguem um padrão humanizado, constatando o real impacto da experiência escolar vivenciada no PROEF-2 na vida dos educandos. Acerca do desempenho cognitivo de um dos alunos da Turma 79, o monitor professor de Ciências teve o seguinte entendimento:

A gente sabe que o Geraldo tem dificuldade né, mas ele tá sempre presente nas aulas e sempre tenta fazer todas as atividades. Acho que o problema dele de é alfabetização mesmo, porque ele tem dificuldade pra ler e escrever (Monitor professor de Ciências).

O aluno da Turma 79 acabou obtendo uma avaliação positiva, com ressalvas com relação a um esforço maior por parte do aluno nos quesitos de escrita e de leitura. Também ficou acordado entre os monitores professores a iniciativa de sugerir ao referido aluno aulas de reforço com a professora monitora de Português.

A questão vivenciada pela Equipe de Concluintes demonstra uma realidade constante na EJA, relativa à deficiência na alfabetização de alunos já em fase de escolarização. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam a dificuldade de encontrar caminhos convergentes para a superação de práticas e de metodologias de alfabetização de viés compensatório e coadjuvante, tão comuns na educação de pessoas jovens e adultas. São necessárias, ainda segundo esses autores, políticas públicas afirmativas, em parceria com a sociedade civil, de modo a combater e suprir o desafio de superar o analfabetismo.

Assim como o referido aluno, outras duas educandas da Turma 78 obtiveram avaliações positivas, mesmo apresentando dificuldades cognitivas de aprendizado. Isso evidenciou a relação diferenciada de aprendizado apresentada no PROEF-2, no que se refere às diferentes formas de representar e de mensurar o conhecimento humano. Essa perspectiva de ensino corrobora com o discurso de Freire (1996), uma vez que ensinar exige a tomada consciente de decisões, no sentido de que nem sempre é possível transformar o mundo, mas a educação pode transformar vidas, repetindo as diferentes formas de aprender e as capacidades individuais do ser humano.

O processo avaliativo do projeto consiste na elaboração de uma avaliação individual dos alunos, realizada previamente por cada monitor professor, seguida de uma avaliação coletiva feita pela equipe de trabalho. O texto avaliativo consiste em considerações críticas, ressalvas e apontamentos acerca do andamento do aprendizado, das relações de interatividade, de comportamento e de sociabilidade dos alunos. As avaliações são impressas e entregues aos discentes no último dia letivo de cada semestre, em uma reunião coletiva, na qual todos podem expressar suas opiniões sobre a proposta de ensino realizada e sobre o resultado das avaliações. O PROEF-2 opta pelo não uso do termo reprovado. No final de cada ano letivo, caso uma equipe de trabalho tenha considerado que algum aluno ou aluna não tenha obtido desempenho satisfatório ou ultrapassado o limite de faltas tolerado, ele ou ela será reenturmado (a) no mesmo estágio de ensino no ano seguinte, caso seja de seu interesse continuar no projeto. Como exemplifica a coordenadora da equipe observada:

Essa é uma opção do projeto. Pode parecer que não faz diferença, mas, quando a gente diz que eles (alunos) foram reprovados, parece que eles fracassaram e não foi isso que aconteceu. Queremos que eles se sintam motivados a continuar (Coordenadora de Equipe).

A proposta avaliativa do PROEF-2 demonstra a opção por uma concepção pedagógica embasada na construção coletiva dos saberes, que avalia o desenvolvimento da aprendizagem sob diversos aspectos e contextos. Nesse sentido, Fonseca et al. (2004, p. 3) relatam que “a proposta pedagógica do PROEF-2 sempre procurou pautar-se em princípios segundo os quais o conhecimento da realidade dos alunos e do seu percurso cognitivo são condições essenciais para o processo educativo”. Nota-se, assim, que a percepção avaliativa do projeto observa o desenvolvimento individual e coletivo de cada estudante jovem ou adulto, de modo a ponderar os reais avanços cognitivos, culturais e comportamentais dos educandos.

Durante a avaliação, foi discutido o baixo número de alunos nas turmas concluintes. As Turmas 78 e 79 possuem 09 e 05 alunos, respectivamente, em um total de apenas 14 alunos. Desde o início do letivo de 2016, apenas um aluno da Turma 79 evadiu, o que evidencia que o baixo número de alunos caracterizou as turmas de concluintes desde o começo dos trabalhos escolares do referido ano. O entendimento da equipe de trabalho é de que essa é uma realidade da EJA e que o abandono dos estudos ocorre por razões comuns ao público da Educação de Jovens e Adultos, como a falta de recursos financeiros, a ausência de apoio familiar e/ou a escolha do trabalho como prioridade naquele momento. E, como no PROEF-2 o ingresso de alunos é permitido somente nas turmas de iniciantes e a evasão escolar ocorre durante todas as fases de ensino, essa evasão acaba não sendo “compensada” pelo ingresso de novos estudantes.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a evasão escolar é algo bastante abordado nas literaturas sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Haddad (2007), a evasão é um problema notoriamente conhecido na EJA e está geralmente relacionada a questões inerentes a essa modalidade de ensino e a fatores externos à escola, como a difícil condição social dos educandos. Dessa forma, a lógica de entendimento da equipe de trabalho do PROEF-2 seria assertiva, em relação à evasão dos alunos no devir do processo de aprendizagem

por razões condizentes com as realidades sociais e conjunturais presentes na Educação de Jovens e Adultos.

Fica evidente, no combate a essa evasão, como bem avalia Ireland (2009), a necessidade de reconhecer que a grande maioria dos estudantes que procura a EJA busca algo mais do que a conclusão da educação formal, cabendo aos processos educativos dessa modalidade articulação entre as demandas educacionais e pessoais do público da Educação de Jovens e Adultos. Ao reconhecer e analisar temas relacionados à evasão escolar e a diferentes realidades e contextos do público frequentador da EJA, alguns questionamentos permanecem a respeito da importância social dessa modalidade de ensino. A formação do educador de jovens e adultos, os conteúdos curriculares e a escolha dos materiais didáticos estão entre as questões que se apõem no cenário da EJA (IRELAND, 2012).

Na segunda reunião formativa observada, foram discutidas questões relativas ao andamento das aulas e sobre passeios e visitas de campo que as turmas fariam em breve. Como o PROEF-2 é um projeto de extensão, os bolsistas monitores professores precisam apresentar anualmente um trabalho acadêmico/científico com os resultados do projeto. Geralmente, cada equipe desenvolve uma temática, potencializada interdisciplinarmente durante o ano letivo. No caso da Equipe de Concluintes, a temática apresentada é o Projeto Cidades, com foco na ocupação dos espaços urbanos. Os monitores professores apresentaram seus cronogramas com as aulas temáticas e questionaram sobre uma aula conjunta para a apresentação da temática. A coordenação ponderou que eram poucas as aulas restantes, que era preciso dinamizar o tempo restante e que os alunos já estavam vivenciando a temática interdisciplinar proposta:

O projeto cidades está acontecendo de outro jeito, ele tá acontecendo com as nossas saídas, gente. Ele tá acontecendo com a ida ao observatório, com a ida ao teatro. A gente pode fazer as tarefas. Porque olha só, o próprio seminário foi uma ocupação dos espaços urbanos, ele ocupou um espaço. A gente teve muitas tarefas. Eu entendo que a gente não fez a parte teórica, não fez a apresentação da temática, mas podemos fazer isso no segundo semestre com a apresentação do projeto. Os alunos já começaram a viver algumas coisas do projeto sem saber que eles estavam vivendo (Coordenadora de Equipe).

Em alguns momentos, como o transcrito acima, a coordenadora de equipe teve que equacionar as divergências de ideias e/ou os anseios dos monitores professores, fazendo-os compreender que, muitas vezes, temos que dinamizar as decisões tomadas, em prol de maior otimização do processo de ensino. A mediação ocorrida revela uma proposta formativa, que de acordo com Gatti (2010), estabelece-se como um compartilhamento de saberes e de propostas que busca ensinar às novas gerações de professores um conhecimento acumulado, consolidação de valores e práticas coerentes com a vida e a realidade docente.

A terceira reunião formativa observada ocorreu no último encontro da Equipe de Concluintes no primeiro semestre de 2016. Foram priorizadas as demandas que evoluíssem a finalização dos trabalhos letivos, como a entrega das fichas avaliativas e as ponderações sobre o desenvolvimento das atividades escolares até então. A equipe considerou como positivas as ações educativas e ressaltou o trabalho coletivo desenvolvido por todos.

Após a observação da terceira reunião formativa, ocorreu a reunião geral do projeto, referente ao mês de junho/2016. As reuniões gerais ocorrem uma vez por mês e tem viés informativo, pedagógico e administrativo. Contam com a participação de todos os bolsistas monitores professores e dos coordenadores dos projetos, além de alunos representantes das turmas do PROEF-2. No caso da reunião ocorrida em junho/2016, foram discutidos os preparativos para a festa junina do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, que envolve o PROEF-1, o PROEF-2 e o PEMJA, e outras questões relativas ao funcionamento estrutural do projeto, que, por algum motivo, não funcionaram como o esperado. Observou-se que a reunião geral funciona como um canal de diálogo entre os integrantes do projeto, no qual podem ser compartilhadas experiências, dúvidas e orientações. A participação dos representantes de turma, que podem relatar os contentamentos e as críticas dos estudantes com relação ao projeto, torna mais democrático e transparente o desenvolvimento das atividades escolares.

Durante certo momento da Reunião Geral, houve discussões sobre a realização da Festa Junina do projeto, que demonstraram o espaço de diálogo entre os sujeitos envolvidos. Vejamos alguns diálogos:

Festa Junina tradicionalmente é uma festa que comemora a festa de São João, São Pedro e Santo Antônio? Então, não seria bom se a gente mudar o nome de festa junina e falar que é a festa do sertão, por exemplo. Porque já tá na pessoa, quando fala que é festa junina, essa festa que tem bandeirinha, já tem isso que é uma festa tradicionalmente católica (Monitor da Equipe de Iniciantes).

Oh gente, mas é uma festa que acontece no mês de junho! Por isso festa junina. Olha, aí eu vou interferir porque é o seguinte, a tradição faz parte da nossa história. Não que a gente queira reforçar ou privilegiar uma religião ou outra, a nossa ideia de fato não é essa. Mas faz parte da formação conhecer o que é da tradição também. Na hora que a gente colocar a bandeirinha, fizer a fogueira, vai ter a referência, as outras pessoas vão fazer a associação com São Pedro. Mas aí eu vou deixar de participar porque tem a referência a ele e eu não acredito em São Pedro? (Coordenadora da Equipe de Iniciantes).

Na minha turma, por exemplo, eu tenho uma turma que ela é majoritariamente evangélica. Então, eu sei que vão ter alunos lá que não vão vir, da mesma forma que não vieram ano passado (Monitor da Equipe de Iniciantes).

Mas você acha que o simples fato de trocar o nome da festa vai mudar alguma coisa? Você troca o nome, mas a festa é a mesma (Coordenadora da Equipe de Concluintes).

A gente troca o nome da festa. E a gente mostra pro aluno, olha, vai ter isso, isso e isso. Porém, é uma festa que tem esse tema, que a gente tem que tratar isso, mas explicando o tema. Porque uma coisa é a gente dançar quadrilha dentro da festa junina, outra é a gente dançar quadrilha levando em consideração que uma dança típica deste lugar, que é o tema da festa (Monitor da Equipe de Iniciantes).

Do mesmo jeito o título da festa. Mas eu acho que é um assunto polêmico, porque a presença da tradição, da história que se fez, ela está presente antes de nós. Há um esforço nosso de trazer a temática, de reconfigurar, de subverter, de dá outros significados. Mas eu acho que a escola também tem o objetivo de formar as pessoas em relação à cultura que se fez e que se faz. Claro que a gente pode olhar de diferentes ângulos pra essa cultura. Mas aí a gente vai negar ao grupo, ao público, de conhecer o que se fez? Por que aí a gente vai deixar de ser escola, a gente entra numa discussão mais profunda. Qual que é a razão de ser da escola? A gente pode virar ONG, a gente pode virar inclusive Instituto Religioso, sem problema nenhum. Quantas coisas bacanas as igrejas de diferentes religiões fazem em termos de trabalho de social, de auto-libertação, de Educação de Jovens e Adultos. Eles fazem coisas maravilhosas. Mas a gente vai chamar isso de outra coisa, porque isso não é escola. Porque um dos objetivos básicos da escola é também oferecer as pessoas a possibilidade de conhecer uma tradição e uma história, mesmo que a gente possa reconfigurar, subverter, discutir isso nas turmas. Senão a gente vai virar outra coisa e não escola (Coordenadora da Equipe de Iniciantes).

Eu vou discordar de você, você me desculpa. Eu, particularmente, pessoalmente, sou contra tema de festa junina. Se a festa é festa junina, a gente assume tudo que ela é. Eu acho que se a gente assume que ela vai ser uma coisa diferente, eu acho que a gente pode pensar numa mudança de nome. Eu entendo que junina tem a haver com junho. Mas eu acho que a gente pode pensar mesmo numa mudança no nome da festa, que aí a gente vai entender essa demanda de ser uma festa temática (Monitora da Equipe de Iniciantes).

Eu acho que a mudança é até boa desde que ela não seja só no nome. Se for só para mudar o nome não vai fazer diferença nenhuma. Você vai mudar o nome e ela vai continuar tendo bandeirinha, quadrilha e fogueira (Coordenadora da Equipe de Concluintes).

Eu sei como que o nome vai mudar, a característica vai ser a mesma. Vai ter comida, vai ter fogueira, vai ter quadrilha e não vai ser festa junina? A proposta temática do forró é exatamente por isso também, por ser uma festa junina (Monitora da Equipe de Concluintes).

As pessoas religiosas, as pessoas evangélicas, elas não vão entender isso (Representante de uma Turma de Iniciantes).

Por isso que tem que saber o que eu quero trabalhar com esse tema. As pessoas precisam saber, os alunos da EJA, os alunos do PEMJA, do PROEF-1 e do PROEF-2, eles precisam ter um conhecimento antes de vir pra cá. Então o primeiro a se fazer seria, se as pessoas religiosas acham que a festa junina é de cunho religioso católico, a partir desse tema você vai trabalhar isso. Demonstrar que a ideia da festa junina não é o cunho religioso, mas sim a intenção de comemorar, as pessoas estarem juntas (Monitora da Equipe de Continuidade).

Eu penso assim, os evangélicos, em si, não vão entender essa questão de mudar o nome da festa junina. Porque isso já foi criado né. Para muitos evangélicos, até que católicos não, mais evangélicos, eles acham que dançar festa junina é um pecado. Não são todos não, pelo menos os que eu convivo eles acham que é pecado. Então, eu acho que mudar o nome não vai adiantar, porque eles já têm em mente isso. Mesmo se mudar o nome, eles vão entender que é uma festa junina (Representante de uma das Turmas de Iniciantes).

Com relação ao nome da festa, creio eu que nós como professores devemos assumir o papel de ser transparentes com a turma. Igual por exemplo, a gente aqui mesmo já falou que ano passado teve alunos que faltaram por essa questão de religiosidade. Bem, pega, entra na sala de aula e fala: gente, ano passado reparamos a falta de alunos com a questão religiosa da festa junina. Este ano a gente quer incorporar vocês, quer que vocês venham a essa festa junina. Estão essa festa junina é uma festa de confraternização. É simples, é uma festa de comemoração, de confraternização entre a gente. Se formos transparentes com alunos, isso sem alterar o nome, sem fazer nada desse tipo, creio que isso já vai despertar o interesse deles de comparecer a essa festa (Monitor da Equipe de Continuidade).

Eu acho que a festa ela é muito superior a esses detalhes. (...) Eu penso assim, a gente tem exaltar a grandeza da festa, independente do título. Se todo mundo se empenhar e estimular a classe no sentido real da festa. Enquanto ao nome pode ser feito, assim, uma enquete, pode ser feita uma votação quanto ao título, quanto à mudança ou não, poder ser feita uma votação (Representante de uma das Turmas de Concluintes).

Só um comentário sobre a festa junina. Eu não sei exatamente o país que se originou, que não foi o Brasil. Mas a festa junina ela chegou ao Brasil com outro objetivo. Era que nesse país tinha o hábito de comemorar a colheita do trigo em junho. Aí eles chegaram ao Brasil e queria continuar a festa de tradição de lá, mas aqui não tinha a colheita do trigo, só a colheita do milho. Aí eles adotaram essa festa. Essa é a origem verdadeira da festa junina (Representante de uma das Turmas de Continuidade).

Eu quero sugerir um título para a festa: Festa Sertão EJA!!! Acho que assim será mais aceito. (Representante de uma das Turmas de Concluintes).

Apesar da discussão relatada na transcrição acima aparentar simplicidade, ela revela os contornos de diversidade inerentes à Educação de Jovens e Adultos. Lidar com a diversidade não é algo necessariamente fácil e/ou inteligível. Sobre essa questão, Carrano (2005) aponta para a dificuldade em lidar com a temática da diversidade na construção da escolarização, uma vez que a ideia de homogeneidade é mais plausível à cultura escolar do que a heterogeneidade. Nesse sentido, a negativa de alguns alunos em participar da Festa Junina, em decorrência da religiosidade, não chegou a ser um empecilho para a realização da festa, mas causou discussões e ponderações acerca da adaptação da temática do evento, para que todos pudessem sentir-se confortáveis e integrados à confraternização proposta.

Notou-se, nos diálogos transcritos sobre a adaptação da temática da Festa Junina, que, muitas vezes, houve divergência de pensamentos entre os coordenadores e os monitores do PROEF-2. Mesmo entre eles, houve discordância sobre a possível adaptação do nome da Festa Junina e sobre a perpetuação das concepções de tradição presentes no meio escolar. Isso demonstra, por um lado, que o projeto se constitui como um espaço de diálogo e de apontamento de diferentes pensamentos. Em contrapartida, essa divergência de opiniões igualmente evidencia a complexidade em lidar com o diverso. Nessa perspectiva, ao relatar o desafio de tratar da diversidade na Educação de Jovens e Adultos, Porcaro (2011) explica que a abordagem da diversidade nos processos de escolarização passa pelo respeito às diferentes identidades, sem beneficiar ou prejudicar nenhuma forma de pensamento. Nesse entendimento, a construção de processos de aprendizado que valorizam a diversidade social ocorre por meio do desenvolvimento de um ambiente favorável ao respeito mútuo entre os indivíduos.

A última observação participante ocorreu somente após as férias escolares do mês de julho/2016, já no início do mês de setembro/2016. Nessa reunião formativa, foram tratados os procedimentos para mais uma visita de campo das turmas e uma viagem para Petrópolis/RJ, que aconteceria em outubro/2016. Os monitores professores expuseram as propostas individuais e interdisciplinares para a temática

do Projeto Cidades, com as definições para a apresentação desse projeto. Posteriormente, os monitores professores evidenciaram as dificuldades em abordar temas considerados polêmicos com os estudantes. A monitora professora de Português relatou a sua dificuldade em lidar com certos temas, como está explícito abaixo:

Eu fiz uma aula pra eles na quarta-feira muito TOP, sobre as novas configurações de família, um debate com eles e com as turmas iniciantes. Foi legal demais, a Silvani (aluna) quase morrendo, saiu de lá batendo pé. Ela acha que dois pais não é uma família. Como não é gente? Claro que é gente, por que que não é? (Monitora professora de Português).

O monitor professor de Matemática, a monitora professora de Espanhol e o professor monitor de Ciências complementaram:

Eu tinha ido lá na aula (Português) e a Silvani (aluna) chegou na minha aula falando assim: aula que fala de gay pra mim não é aula. (Monitor professor de Matemática)

Olha o que eu falei ontem, gente. Eu tava fazendo um debate sobre gênero e tal. E aí, quando eu falei de gênero, eu falei: gente, como estudantes, como cidadãos críticos, a gente tem que saber que esse é um conceito que tá atual. A gente aceitando ou não, a gente tem que respeitar (Monitora professora de Espanhol).

Mas eu acho que, mesmo sendo uma concepção que às vezes seja muito radical, é bom a gente ter esse tipo de situação, para que a gente também saiba lidar com esse tipo de coisa (Monitor professor de Ciências).

A coordenadora de equipe considerou assertiva o posicionamento dos monitores professores:

Eles têm que trabalhar isso, gente, isso é pra ser discutido. Nós estamos em um ambiente escolar, é pra vim aqui, é pra discutir, é pra aprender. Eles não podem se apegar a esses conceitos que eles trazem, do que certo ou errado. Isso faz parte da escola (Coordenadora de Equipe).

A abordagem dos referidos temas, considerados polêmicos pelos monitores professores, confere ao processo educativo vivenciado no projeto, no sentido de lidar com objetividade crítica no enfrentamento de questões de opiniões

contraditórias. Nessa perspectiva, Freire (1996) alerta para a necessidade de proposições de conteúdos curriculares que abordem situações, fatos e temas marcados por manifestação de contradição social e/ou política. Sabemos que a proposição e a posterior aplicação de conteúdos avaliados como polêmicos não são de fácil aceitação pelos diferentes sujeitos dos processos educativos. No campo da Educação de Jovens e Adultos, soma-se o fato de muitos estudantes disporem de pensamentos conservadores, contextualizados com épocas passadas, e, de certa forma, intolerantes com as diversidades do presente. Ainda de acordo com a proposição de Freire (1996), a superação de preconceitos e de prejulgamentos ocorre por meio da abordagem sistematizada desses temas, de modo a romper com paradigmas e conceituações ultrapassadas.

A reunião seguiu com discussões sobre a necessidade de abordar temas relacionados à diversidade sexual, de gênero, de raça etc, que, de alguma forma, possam levar reflexão crítica aos alunos, essencialmente, como bem disse a monitora de Geografia, “em tempos extremistas como o atual”. Em sequência, os monitores seguiram com observações sobre as demandas das turmas e os trabalhos que seriam realizados conjuntamente.

A observação participante das reuniões formativas da Equipe de Concluintes do projeto demonstrou o viés formativo docente do PROEF-2. Os monitores professores, ao mesmo tempo em que possuem certa autonomia para lidar com temas e propor ações, recebem uma orientação pertinente por parte da coordenação de equipe. As reuniões formativas adquirem um importante espaço de diálogo, que somadas a outras formas de comunicação como *e-mail*, redes sociais e grupos de *WhatsApp*, proporcionam uma interessante rede de interação de ideias e de propostas escolares.

A equipe observada demonstrou coletividade e interatividade na concepção e na construção do ensino aplicado às turmas concluintes do PROEF-2. A quantidade reduzida de turmas e de estudantes, de certa forma, potencializa os trabalhos, uma vez que os monitores professores podem se dedicar e se preparar melhor para a prática docente<sup>38</sup>. Sabe-se que essa não é a realidade encontrada na prática escolar nas esferas de ensino exteriores ao projeto, mesmo na modalidade de jovens e

---

<sup>38</sup> Obviamente, essa não é a intenção do projeto. Conforme suas limitações estruturais, o PROEF-2 dispõe-se a ofertar a maior quantidade de vagas possíveis.

adultos. Deve-se considerar também que os monitores professores são estudantes de graduação, tendo que conciliar suas tarefas docentes no projeto com os afazeres acadêmicos. Entretanto, independente da realidade distinta e/ou conflituosa que os monitores professores possam encontrar nos caminhos profissionais seguintes ao PROEF-2, e ao fato de eles serem estudantes em formação, os aprendizados de formação adquiridos no projeto certamente os auxiliarão, futuramente, nas atividades escolares e/ou no exercício profissional.

A observação participante das reuniões formativas do PROEF-2 evidenciou a dimensão formativa e institucional do projeto, no sentido de iniciar estudantes de licenciaturas na prática docente. Para além dessa iniciação à docência, cabe ressaltar a possibilidade real de formação inicial de educadores de jovens e adultos propiciada pelo espaço de formação docente do PROEF-2. Por mais que as reuniões formativas do projeto assemelhem-se com conselhos de classe, elas oferecem arcabouço teórico e prático para o enfrentamento de futuros desafios da profissão docente, especialmente na modalidade EJA. É preciso relativizar a amplitude desse espaço formador, assim como refletir acerca das possibilidades de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se que a formação do profissional docente atuante na Educação de Jovens e Adultos almeja por metodologias e práticas inovadoras, mas, igualmente, entende-se que os processos formativos na EJA devem proporcionar a realidade cotidiana da profissão docente no ambiente escolar.

Nesse sentido, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explanam que, diante das incertezas, das complexidades e das provisórias do campo profissional docente, os programas de formação inicial de professores precisam estabelecer questionamentos, dissipar saberes e construir elementos de identidade docente. Assim sendo, seria possível a produção de novos discursos, de novas subjetividades e de novos questionamentos sobre a prática profissional docente.

## **5.2 As entrevistas semiestruturadas com os monitores professores e as coordenadoras do PROEF-2**

Com o objetivo de aprofundar a investigação acerca da formação docente no PROEF-2, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe observada. A definição da amostra dos sujeitos de pesquisa foi configurada a

partir das conjunturas e dimensões do projeto<sup>39</sup> de extensão. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevistas<sup>40</sup> previamente elaborado, que buscou a análise e o entendimento da proposta formativa profissional apresentada no PROEF-2. Com a realização da observação participante, o roteiro de entrevista sofreu pequenas alterações, de modo a melhor configuração às realidades e às particularidades do grupo observado. Foram formulados dois roteiros de entrevista, com bases conceituais semelhantes, mas com distinções singulares conforme o papel desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa no PROEF-2.

### 5.2.1 Os monitores professores do PROEF-2

Objetivando a análise dos dados de pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevistas, para os monitores professores, relativo à percepção de como estes lidam com as dificuldades da prática docente, conciliam as atividades acadêmicas e vivenciam o processo formativo docente estabelecido no PROEF-2. Os dados gerais sobre os monitores professores seguem no quadro a seguir:

Quadro 01- Perfil dos monitores professores do PROEF-2

<b>QUADRO DE ENTREVISTAS COM OS MONITORES PROFESSORES DO PROEF-2</b>				
<b>Função no PROEF-2</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Há quanto Tempo está no PROEF-2</b>
Monitora professora de Espanhol	24	F	Graduanda em Letras, habilitação em espanhol, cursando o 5º período.	1º ano no projeto
Monitora professora Educação Física	21	F	Graduanda em Educação Física, cursando o 4º período.	1º ano no projeto
Monitora professora de Geografia	25	F	Graduanda em Geografia, cursando o 7º período.	1º ano no projeto

<sup>39</sup> O projeto dispõe de 03 equipes de trabalho, relacionadas às 03 fases de ensino do PROEF-2: Iniciantes, Continuidade e Concluintes. Uma vez que todas as equipes dispõem da mesma rotina de trabalho, optou-se, aleatoriamente, pela investigação e análise dos trabalhos da Equipe de Concluintes.

<sup>40</sup> O roteiro utilizado nas entrevistas encontra-se no apêndice desta dissertação.

Monitor professor de Ciências	22	M	Graduando em Ciências Biológicas, cursando o 5º período.	2º ano no projeto
Monitora professora de História	28	F	Graduanda em História, cursando o 8º período.	2º ano no projeto
Monitor professor de Matemática	20	M	Graduando em Matemática, cursando o 4º período.	2º ano no projeto
Monitora professora de Português	21	F	Graduanda em Letras, habilitação em Português, cursando o 6º período.	2º ano no projeto

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Observa-se, por meio da análise do quadro acima, extraído das informações concedidas nas entrevistas, que os monitores professores possuem um perfil característico à proposta de iniciação docente do PROEF-2. São todos jovens estudantes de licenciatura, na casa dos vinte anos de idade, e, em sua maioria, cursando ainda a primeira metade dos cursos de graduação correspondentes. Perfazendo, assim, a concepção orientadora do projeto de iniciar, na prática docente, professores em formação. As únicas monitoras que se encontram em fase de integralização do curso de graduação são as de História e de Geografia, que também são as mais velhas em idade do grupo pesquisado. Nota-se que há uma divisão equilibrada com relação ao tempo de participação no projeto, com quatro licenciandos completando o segundo ano como monitores e três licenciandas iniciando a função de monitoras no ano de 2016.

Verificou-se que, dos sete monitores professores da Equipe de Concluintes, apenas dois são do gênero masculino, sendo as cinco monitoras restantes do gênero feminino. Apesar da Equipe de Concluintes aparentar disparidade na representatividade de gênero, essa não parece ser uma constante quando se avalia o projeto como um todo. Dos vinte e quatro monitores bolsistas do PROEF-2, no ano de 2016<sup>41</sup>, dez são do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Dessa forma, houve

---

<sup>41</sup> Análise feita por meio de informações cedidas pela Secretaria Administrativa do PROEF-2.

uma representatividade equilibrada de gênero quando se avalia o projeto de forma geral<sup>42</sup>.

Durante a observação participante das reuniões formativas, foi possível constatar que os monitores professores com mais experiência no projeto tinham maior domínio sobre as tarefas, os planejamentos e as dinâmicas do PROEF-2. Isso, certamente, ocorre em decorrência do fato de já possuírem experiências acerca das particularidades do projeto. Notou-se que os monitores mais experientes, muitas vezes, tomavam iniciativa nos processos decisórios e auxiliavam e orientavam os monitores iniciantes na realização das atividades inerentes ao projeto. Dessa forma, a interação de conhecimentos e de saberes no PROEF-2, igualmente, ocorre entre os próprios monitores professores, em um relevante compartilhamento das formas do saber profissional docente.

Esse compartilhamento de saberes envolve o que Nóvoa (2009, p. 06) avalia como uma “comunidade de formação de professores”, no sentido de valorizar o conhecimento teórico e prático daqueles que já estão imersos na profissão docente. Desse modo, os monitores mais experientes do projeto, mesmo que igualmente em formação, têm a capacidade de auxiliar os demais monitores em seus processos de formação. Afinal, como bem define Nóvoa (2009), a formação docente se faz a partir da integração em uma cultura profissional, ou seja, em prática de ofício.

Quando questionados acerca das motivações que os levaram a ingressar no PROEF-2, se tinham experiências anteriores de docência ou se possuíam algum conhecimento pregresso em EJA, os monitores apresentaram respostas congruentes entre si. Todos os monitores entrevistados afirmaram ter ingressado no projeto em busca de uma experiência na prática docente. Apenas a monitora professora de História possuía experiência docente anterior ao ingresso no projeto e conhecimentos sobre a educação de pessoas adultas. Em verdade, a experiência e os conhecimentos da referida monitora resumiam-se ao estágio docente de seu curso de licenciatura, realizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, foi essa vivência na EJA que a motivou a buscar novas experiências

---

<sup>42</sup> Obviamente, uma análise mais profunda no quesito gênero poderia revelar distinções de representatividade que vão além do PROEF-2, chegando até os cursos de licenciatura, por exemplo. Como a questão de gênero não está entre os objetivos desta pesquisa, optou-se pela a descrição sucinta desses dados.

nessa modalidade de ensino. Outras repostas, como o interesse em ampliar os horizontes acadêmicos e necessidade de obtenção de renda como bolsista, foram apontadas como motivações para ingresso no projeto. Ressalta-se, no entanto, a configuração do PROEF-2 como um projeto de extensão que oferta uma possibilidade concreta de imersão em uma prática docente formadora.

A rotina de trabalho dos monitores mostrou-se intensa, já que eles conciliam uma vida acadêmica com o desempenho das atividades do projeto. Além das reuniões formativas de equipe e da reunião geral, os monitores professores ainda participam semanalmente de reuniões com coordenadores específicos da área de conhecimento da disciplina ministrada no projeto. Eles também podem ser requeridos para participação em atividades extraclasse ou auxílio em atividades administrativas. Uma rotina extensiva e, às vezes, difícil de conciliar com as demandas dos cursos de graduação:

Às vezes, eu chego aqui (CP/UFMG) depois do almoço mesmo. Eu tenho aula de manhã e reunião de área à tarde, então eu já fico aqui pra dar aula de noite. Às vezes eu venho e fico na sala dos monitores e preparo aulas lá mesmo, porque lá é mais tranquilo (Monitor professor de Matemática).

Eu uso os fins de semana pra preparar as aulas, porque durante a semana é muito corrido às vezes. Tem as reuniões e também os trabalhos da faculdade, para conciliar tudo é puxado (Monitora professora de Espanhol).

A conciliação das atividades do PROEF-2 com a vida acadêmica, apesar de cansativa, parece não afetar o envolvimento dos monitores professores com o projeto. Mesmo entre eles, há um consenso de que a intensidade de tarefas faz parte do momento de aprendizagem em que eles vivem.

Quando questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas na prática docente no projeto, os monitores relatam a falta de experiência como o principal fator dificultador. Eles também apontaram sentir receio em lidar com as opiniões e com os questionamentos dos alunos. No caso dos discentes das duas turmas concluintes do PROEF-2, há um fator peculiar na análise da faixa etária dos sujeitos alunos que pode explicar esse receio de alguns monitores professores. De acordo com informação da equipe de trabalho, o aluno mais novo das turmas concluintes tem 34 anos e a aluna mais velha em idade tem 69 anos. Trata-se de uma EJA sem a presença de jovens e com grande disparidade etária entre os sujeitos alunos.

Outra situação relevante é que todos os alunos têm idade superior aos monitores professores. Nesse sentido, valores relacionados ao respeito e à consideração, empregados às pessoas mais velhas (principalmente indivíduos com idade mais avançada), precisam ser aplicados na configuração das práticas de ensino, para que não haja desconforto e rejeição por parte dos educandos com a metodologia de ensino aplicada (COURA; SOARES, 2011). Seguem alguns relatos dos monitores sobre as dificuldades enfrentadas pela inexperiência em prática docente:

Eu não tinha experiência de sala de aula, então eu não sabia como tratar os alunos, como é que eles iam me receber. E, às vezes, eu não tenho paciência pra carência deles (Monitora professora de Geografia).

Quando cheguei, fiquei até com medo de não conseguir combinar com aquele jeito de trabalhar e de ser reprimida. Porque eu não tinha experiência. Primeiro eu tentei ser uma professora parecida com o que eles achavam que tinha que ser, e foi um fracasso, foi horrível. Eu me senti péssima, a relação foi péssima com os alunos. Quando eu entrei na segunda semana, resolvi trabalhar do meu jeito. Eu comecei a conversar com os alunos, perguntar quem eles eram, da onde que eles vieram, porque que eles estavam aqui. Comecei a construir a minha relação afetiva normal como eu sempre faço, e aí a coisa começou a andar (Monitora professora de História).

Eu achava que dar aula era copiar matéria no quadro, achava que preparar aulas era decorar e ir lá dar aquela aula e escrever no quadro que eu era um bom professor (Monitor professor de Ciências).

Nesse contexto de inexperiência e de dificuldade em lidar com a prática docente cotidiana, os monitores apontam as reuniões formativas com espaços de comunicação e resolução de dúvidas. Os encontros de área e de equipe, assim como a reunião geral, são assinalados como relevantes momentos de aprendizado coletivo:

Nossa, são muito boas (reuniões formativas). Porque às vezes a gente tá com o mesmo problema que outro professor, mas não dá aula no mesmo dia que ele. Então é nas reuniões que a gente se vê e expõe os problemas e as dúvidas (Monitora professora de Português).

Foi nas reuniões que eu aprendi a fazer plano de aula e diário de classe. Eu tinha muito receio de como eles (alunos) iam me tratar, e, nas reuniões, eu, a gente pode expressar essas coisas e ajudar um ao outro (Monitora professora de História).

É muito legal a discussão pedagógica, a reunião de área, essas coisas todas. Porque a gente não aprende a ter uma prática assim em outro lugar.

E isso é necessário para o trabalho, para a gente tentar o novo e não ter medo (Monitora professora de Geografia).

Essas considerações demonstram o sentido de coletividade que fundamenta a proposta de formação do PROEF-2. Trata-se da representação de uma concepção do trabalho docente como uma tarefa coletiva, adepta de um modelo de ensino interdisciplinar e colaborativo com os colegas de profissão e os alunos. Nesse contexto, a concepção de trabalho docente apresentada no projeto abrange o pensamento de Tardif (2002, p. 237), que considera “a atividade profissional dos professores como uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”.

Os monitores professores avaliam o PROEF-2 de forma positiva, considerando que o ensino praticado no projeto atinge seus objetivos ao ofertar uma EJA diferenciada e contextualizada com as necessidades educativas dos sujeitos educandos. Todos também são unânimes em relatar a importância da experiência formativa docente no PROEF-2 para suas vidas acadêmicas e seu futuro profissional. Contudo, quando questionados sobre as amplitudes do projeto, surgiram algumas críticas e ponderações:

O projeto é muito bom, mas isso aqui podia estar cheio, a gente podia ter muito mais alunos. Acho que falta divulgação, tem que ser mais divulgado (Monitor professor de Ciências).

Eu acho que não é divulgado como deveria. A gente tem um potencial de ter muito mais alunos. As pessoas lá fora precisam saber que esse espaço existe (Monitora professora de História).

A remuneração que a gente recebe é muito baixa. A gente faz um trabalho de professor aqui, mas a gente recebe como monitor. Então a gente se sente desmotivado com o valor bolsa (Monitora professora de Geografia).

A transcrição acima reflete um posicionamento crítico deliberado por praticamente todos os monitores professores, quando solicitados que avaliassem o projeto de extensão. Ao mesmo tempo em que eles enaltecem a qualidade da proposta formativa vivenciada no PROEF-2, eles também criticam o que avaliam como divulgação ineficiente das ofertas de vagas discentes do projeto e o valor recebido a título de bolsa de extensão. No que concerne à divulgação das vagas

discentes do projeto, segundo informações da secretaria administrativa do PROEF-2, são realizadas divulgações consistentes em meios de comunicação a cada início de ano. Além disso, os processos seletivos, tanto para alunos quanto para bolsistas monitores, são divulgados pelos próprios sujeitos do projeto, como alunos, monitores e professores. Se o número de alunos encontra-se abaixo do esperado, principalmente nas turmas concluintes, isso provavelmente se deve à dinâmica do projeto, que somente aceita novos alunos nas turmas iniciantes, e pelos fatores relacionados à evasão escolar na EJA já abordados neste texto. Com relação ao valor da remuneração dos monitores, que se resume a quantia de R\$ 400, 00 reais mensais de bolsa de extensão, trata-se de uma questão institucional, relativa à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, e que abarca todos os bolsistas de extensão, pois a bolsa tem valor único.

No que concerne à realidade da atividade docente, em termos de estabilidade e valorização profissional, a crítica dos monitores professores sobre o valor da bolsa de extensão estabelece conformidade com as discussões a respeito do reconhecimento social da profissão docente. Nesse contexto, Arroyo (2015) alerta para condições de trabalho que podem desqualificar os profissionais docentes, dentre elas o trabalho atrelado a uma sub-remuneração. Tais condições trazem desprestígio, desestímulo e até desumanizam o trabalho docente.

As perguntas finais do roteiro de entrevistas questionavam os monitores professores sobre o pleno entendimento de estarem passando por um processo formativo docente na EJA e sobre a possibilidade futura de continuidade como pesquisadores em EJA e/ou educadores de jovens e adultos. Verificou-se, por meio das repostas dos monitores, contradições acerca dos apontamentos em ser um pesquisador em EJA e/ou um educador de jovens e adultos.

Todos os monitores avaliaram que têm pleno entendimento de que estão passando por um processo de formação docente na EJA e que seus conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos evoluíram após o ingresso no PROEF-2. Entretanto, quando interrogados sobre as principais concepções que guiam o planejamento das aulas ministradas no projeto, apenas duas monitoras<sup>43</sup> forneceram

---

<sup>43</sup> As monitoras professoras de História e de Espanhol citaram Paulo Freire e Leôncio Soares como referências da EJA. O restante dos monitores alegaram buscar referências nas reuniões formativas ou em fontes ligadas às respectivas áreas do conhecimento.

referências efetivas acerca do ensino de pessoas jovens e adultas. Com a resposta unânime de que os conhecimentos em EJA evoluíram após o ingresso no projeto, esperava-se que mais monitores expusessem referências concretas sobre a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o que a princípio poderia ser constatado como uma contradição, somente demonstrou que os monitores professores expandiram seus conhecimentos sobre a prática docente, mas que ainda lhes falta embasamento conceitual sobre as concepções, as referências e as contextualizações teóricas da EJA.

Com relação ao questionamento sobre a possibilidade de tornar-se um pesquisador em EJA, apenas as monitoras de História e de Espanhol demonstraram interesse em pesquisas relacionadas ao campo da educação de pessoas adultas. Cabe aqui ressaltar que, conforme nota de rodapé 43, as referidas monitoras igualmente foram as únicas que forneceram referenciais objetivos a respeito da EJA. Certamente, isso não é uma mera coincidência, mas sim uma objetivação do intento de seguir nas pesquisas em EJA. A monitora de História relatou interesse em dar continuidade aos estudos em pós-graduação com a temática da evasão escolar no ensino de jovens e adultos. Segundo suas próprias palavras: “Não quero somente saber por que eles saem, mas entender por que eles permanecem”. Já a monitora de Espanhol alegou ter uma relação de interesse particular com a educação de pessoas jovens e adultas, uma vez que os seus pais se escolarizaram por meio dessa modalidade de ensino.

Por fim, verificou-se que a maioria dos monitores professores demonstrou interesse profissional futuro na Educação de Jovens e Adultos. Com exceção das monitoras de Educação Física e de Geografia que alegaram não se imaginarem futuramente como educadoras de jovens e adultos. Nesse contexto, destacou-se uma fala da monitora de Geografia, que, ao justificar sua negativa em imaginar-se como professora da EJA, disse a seguinte frase: “Não vejo como uma prioridade”. Obviamente, essa frase não pode ser avaliada de forma literal. Por mais que exemplifique certo grau de desprestígio apregoado à Educação de Jovens e Adultos, mesmo entre aqueles que estão passando por um efetivo processo de formação docente na EJA, essa opinião representa tão somente uma escolha pessoal da monitora. Assim como o posicionamento positivo do restante dos monitores

professores, sobre a continuidade como educadores de jovens e adultos, não assegura a permanência deles nessa modalidade educacional.

Os monitores entrevistados demonstraram valorização e reconhecimento pelo processo formativo docente em curso no PROEF-2. Entretanto, não se verificou uma reflexão crítica mais aprofundada acerca da necessidade de processos de formação profissional na Educação de Jovens e Adultos como o por eles vivenciado. Notou-se que alguns monitores professores se identificaram melhor com as características e especificidades da EJA do que outros. Isso pode ser avaliado como algo natural, em meio à diversidade de pensamentos e de percursos formativos. Todavia, independente das representações que cada monitor professor objetivou do processo formativo docente em questão, ou de suas decisões profissionais futuras sobre a prática docente na modalidade EJA, pôde-se efetivamente constatar a experiência formativa profissional docente por eles experimentada no PROEF-2.

### 5.2.2 A coordenação do PROEF-2

Assim como foi feito para os monitores professores, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada para as representantes da coordenação do PROEF-2 participantes desta pesquisa. Buscou-se avaliar a perspectiva formativa docente do projeto sob a ótica daqueles responsáveis pela coordenação pedagógica e administrativa do PROEF-2. Foram realizadas entrevistas com a atual coordenadora da Equipe de Concluintes, com uma ex-coordenadora geral do PROEF-2 e com a atual coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Os dados gerais sobre as coordenadoras do projeto seguem no quadro a seguir:

Quadro 02 – Perfil das Coordenadoras do PROEF-2

QUADRO DE ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DO PROEF-2				
Função no PROEF-2	Idade	Sexo	Formação Acadêmica e atuação profissional	Há quanto tempo está no PROEF-2
Coordenadora de Equipe. Sub Coordenadora Geral	48	F	Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Professora efetiva do Núcleo de Letras	2 anos no projeto (2015 – presente)

do PROEF-2.			do CP/UFMG.	
Ex-Coordenadora Geral. Também exerceu funções de coordenadora de área e coordenadora de equipe no PROEF-2.	56	F	Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação e Linguagem. Professora aposentada do Núcleo de Letras do CP/UFMG.	15 anos no projeto (1998 - 2013)
Coordenadora do Programa de Educação Básica de EJA/UFMG. Também exerceu funções de coordenadora de área e coordenadora de equipe no PROEF-2.	54	F	Graduação em Matemática. Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Professora efetiva do Departamento de Métodos de Ensino da FaE/UFMG.	21 anos no projeto (1995 – presente)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Verificou-se que as coordenadoras entrevistadas possuem ampla capacitação acadêmica e, com exceção da atual coordenadora da Equipe de Concluintes, as outras duas entrevistas possuem muitos anos de dedicação ao projeto em função de coordenação. Todavia, a coordenadora de equipe relatou em entrevista que possui experiência no ensino de jovens adultos, uma vez que foi professora pelo município de Belo Horizonte nessa modalidade educacional. Esse, inclusive, foi um dos motivos que a levou a assumir responsabilidades de coordenação no PROEF-2: a afinidade com as características da Educação de Jovens e Adultos. Vejamos os relatos de ingresso das coordenadoras entrevistadas:

Eu ingressei no projeto por convite, porque eu já trabalhei muitos anos com EJA. Então antes de vir para a universidade eu trabalhei vinte anos na Prefeitura de Belo Horizonte com EJA. Quando eu vim pro CP, o coordenador geral do projeto no CP soube dessa minha experiência e me convidou pra trabalhar com eles (Coordenadora de equipe).

Eu ingressei por interesse, por vontade própria, quando um dos coordenadores do projeto havia se ausentado para o doutorado. E aí precisa de alguém que representasse o Centro Pedagógico nessa organização, então eu entrei. Mas eu sempre tive vontade de entrar. Isso foi em 1998. Eu comecei como coordenadora de área, coordenadora de equipe e coordenadora de turma. Que era, inclusive, as funções que quase todos nós exercíamos na época (...) A formação como conhecedora da EJA se deu a partir da formação mesmo na atuação no projeto e a partir de leituras e participação de leituras (Ex-coordenadora de equipe).

No PROEF-2, eu fui, primeiramente, coordenadora da área de matemática, quando eu entrei, isso nos anos de 1995. Depois eu fui coordenadora de equipe, fui coordenadora geral do projeto, depois eu voltei a ser coordenadora de equipe e hoje eu sou Coordenadora do Programa de Educação Básica da UFMG (...). Eu nunca lecionei pra jovens e adultos na educação básica antes de ser professora da universidade, também porque quando eu comecei a ser professora da universidade eu tinha só cinco anos de atuação na escola básica. Então, eu comecei no PROEF. A minha formação como educadora de jovens e adultos se deu no PROEF-2, atuar como coordenadora foi também a minha formação como educadora (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

Observou-se que as coordenadoras apresentam relações contextualizadas com diferentes momentos do PROEF-2. A ex-coordenadora geral e a atual coordenadora do programa ingressaram no projeto ainda nos anos noventa, sem experiências específicas no campo da educação de pessoas adultas. Já a atual coordenadora de equipe iniciou suas atividades no projeto há apenas dois anos, mas com bastante experiência pregressa em EJA. Apresentam-se, assim, cenários de ingresso distintos, visto que as coordenadoras, que ingressaram na década de noventa, vivenciaram um contexto de adaptações e consolidações do PROEF-2, enquanto a coordenadora de equipe ingressa em um projeto reconhecidamente relevante na oferta de educação de jovens e adultos. Ressalta-se, no entanto, que todas as coordenadoras apresentaram em seus relatos afinidades e conformidades com as representações e as caracterizações do ensino de jovens e adultos. Suas experiências profissionais entrelaçaram-se com a EJA, de modo que elas transformaram-se em docentes educadoras em favor da educação de jovens e adultos. Esse é um conceito abordado por Arroyo (2015), no sentido em que os docentes, envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, têm que se identificar com essa modalidade educacional, a ponto de desconstruir as concepções de sua formação profissional, de maneira em que se aproximem dos contextos, das lutas e das reivindicações da EJA.

As coordenadoras relatam uma rotina de trabalho atarefada no exercício das funções do PROEF-2. A coordenadora da Equipe de Concluintes também exerce a função de sub-coordenadora geral do projeto e descreve uma rotina repleta de reuniões administrativas, de participação em seleção de bolsistas, de reuniões formativas e de preparo conceitual e pedagógico para atuar na coordenação do projeto. A ex-coordenadora geral e a coordenadora do Programa Educação Básica

de EJA/UFMG igualmente exerceram outras funções de coordenação no PROEF-2 e relataram rotinas atarefadas como coordenadoras do projeto. Cabe ressaltar que os coordenadores e as coordenadoras do projeto não recebem valor remuneratório pelo exercício da função de coordenação e que devem conciliar essa função com as tarefas do cargo efetivo de docência que possuem na universidade. O tempo destinado às funções de coordenação pode, no entanto, compor a carga horária que esses docentes devem preencher em atividades de pesquisa e extensão.

Ao relatar as principais dificuldades dos monitores professores na prática docente no projeto, as coordenadoras relataram a falta de experiência como o principal dificultador. Algo já mencionado pelos próprios monitores ao serem questionado por essa mesma indagação.

Eles são professores em formação né. Então eu acho que as dificuldades deles ainda estão associadas a essa questão do fato da falta de contato com a sala de aula, do pouco contato com a sala de aula. Eles ainda são alunos das graduações em licenciatura. Então muitos deles vêm trabalhar no PROEF como primeira experiência de sala de aula. Então esse primeiro contato, saber como tratar esses adultos, às vezes, eles se espantam um pouco com a diferença de idade, porque muitos deles são muito mais novos que os próprios alunos. Então eles têm medo de não ter credibilidade, de não serem aceitos ou de não serem respeitados. Então, o primeiro momento deles, esta questão do conhecimento dos alunos e da rotina em sala de aula surge com a principal dificuldade (Coordenadora de equipe).

A principal dificuldade era a gente desenvolver trabalhos e projetos coletivos de ensino. Porque cada um vinha com a formação compactada da sua unidade, do seu campo do conhecimento. (...). Outro dificultador era o tempo que esses monitores ficavam conosco. No início era um ano, compassível de uma renovação. Então quando eles começavam a ficar mais confiantes nesse trabalho de equipe, nesse trabalho de propor atividades coletivas juntos e elaborar trabalhos juntos, aí já tava na hora de sair. Então a gente tava sempre começando. E sair da caixinha lá de conhecimento da área em quem você está estudando, para poder discutir e propor temas em que todas as áreas pudessem estar envolvidas, ou pelo menos a maior parte delas, isso era um desafio. (Ex-coordenadora Geral)

Eu acho que a maior dificuldade é a formação muito disciplinar. Então, assim, a grande dificuldade em fazer trabalhos interdisciplinares é a nossa total ignorância sobre as outras áreas (...). Outra dificuldade é que os cursos de licenciatura dão pouco subsídio para pensar aquele conhecimento na sala de aula, em geral, nem pra crianças e adolescente. Não dá nem pra dizer que não tá preparado para uma sala de aula de adultos, não tão preparados para uma sala de aula (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

Percebeu-se que as coordenadoras apontam dois principais fatores como as principais dificuldades dos monitores bolsistas. Primeiramente, apontou-se a falta de

experiência como um fator dificultador relevante. Contudo, como o PROEF-2 se trata de um projeto de extensão de iniciação à docência, esse é exatamente o público-alvo como bolsistas, ou seja, estudantes em formação e com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Sendo assim, a falta de experiência progressiva em sala de aula é algo contornável no devir do processo formativo. O outro fator de dificuldade apontado pelas coordenadoras evidencia um distanciamento entre o conhecimento teórico vivenciado nos cursos de licenciatura e a efetiva realidade da prática docente.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura não estariam preparando seus estudantes para as realidades da prática docente cotidiana. Tanto a ex-coordenadora de equipe quanto a coordenadora do programa EJA/UFMG relataram que os campos específicos do conhecimento têm propiciado pouco embasamento aos estudantes das licenciaturas para lidar com a prática profissional. Nessa perspectiva, Gatti (2009) pondera que os cursos de licenciatura continuam a privilegiar os conhecimentos das áreas disciplinares em detrimento de saberes pedagógicos. Com isso, os currículos carecem de questões ligadas à prática profissional e às formas de lidar com a atividade escolar cotidiana em sala de aula.

Discussões sobre a potencialidade das licenciaturas em alinhar os estudantes para as realidades da prática docente são habituais, não somente no campo da EJA, mas de forma geral. Quando abordamos essa questão, envolvendo a educação de jovens e adultos, conseqüentemente, falamos sobre a ausência de uma formação específica para o educador dessa modalidade. Contudo, se as propostas de formação docente específica para o ensino de pessoas jovens e adultas são reduzidas, esperava-se que os cursos de licenciatura regulares também imprimissem reflexão crítica sobre os sujeitos da EJA. Conforme Ventura:

Embora as conquistas no plano formal em relação à EJA sejam fundamentais, resultado da luta dos professores e movimentos sociais, vários estudos têm destacado a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura. Vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos. (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 3).

Observa-se, assim, que a problemática apontada pelas coordenadoras do PROEF-2, a respeito das dificuldades de correlacionar conhecimentos e saberes docentes, devido às limitações disciplinares dos diversos cursos de licenciatura, é algo pertinente no desenvolvimento das atividades educativas, não somente na EJA, mas no âmbito educacional de forma geral. Enfrentar o desafio de construir uma formação profissional docente congruente com as realidades do campo educacional não é uma tarefa fácil. Particularmente falando sobre a formação docente inicial na Educação de Jovens e Adultos, Ventura e Bonfim (2015) apontam que fragilidade da condição docente na EJA confunde-se com a própria vulnerabilidade historicamente existente na modalidade de ensino de pessoas jovens e adultas. Destinatária de poucas verbas orçamentárias e de metas modestas, a EJA carece de políticas afirmativas em diversos sentidos, dentre eles, a formação inicial e continuada de professores.

Quando questionadas sobre o processo de capacitação de conhecimentos teóricos para coordenar e orientar os monitores professores do PROEF-2, as coordenadoras relataram o espaço formativo inerente ao projeto para conhecimento em EJA, tanto para os monitores professores quanto para os coordenadores.

Essa capacitação ela acontece por meio uma rede de estudos da Faculdade de Educação, que é o Pensar Educação, pensar o Brasil. Então, normalmente a gente participa das palestras, dos encontros e troca muita experiência. Nós nos encontramos muito com o pessoal da Faculdade de Educação, principalmente com o Professor Leôncio Soares, que é uma pessoa que nos orienta e que nos ajuda muito. Então há uma troca de conhecimento entre a gente (CP/UFMG) e o pessoal da Faculdade de Educação (Coordenadora de Equipe).

Eu me capacitava através de leituras, através de discussões com os próprios monitores, havia uma troca, era um aprendizado de mão dupla. Eu auxiliava eles (monitores) com o que eu podia colaborar com a minha rotina aqui no dia a dia no CP, com a minha formação em Letras, com a minha prática como professora de língua portuguesa. Mas assim, a EJA, especificamente, a gente tinha que correr atrás de trabalhos, porque eram poucas as opções de bibliografia que a gente tinha. Então, muito do que nós construímos, embora não esteja registrado, foi construído na prática do dia a dia. Esse conhecimento foi se solidificando na prática do dia a dia (Ex-coordenadora Geral).

Eu me sinto o tempo todo em formação. Eu tento sempre aproveitar as experiências que eu tenho nessas chamadas de extensão, para eu conhecer outras possibilidades, outras demandas da Educação de Jovens e Adultos. E outra coisa que eu acho que faz parte da capacitação é a gente não perder a dimensão do complexo da sala de aula. Então, as coisas que eu vivencio no PROEF-2, que é onde eu mais atuei, são sempre objeto de

reflexão. Então eu acho que a formação da gente supõe uma atitude de aprendizagem o tempo todo (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

O relato das coordenadoras demonstra que o PROEF-2 estabelece um ambiente de troca de conhecimentos sobre a prática docente cotidiana na Educação de Jovens e Adultos. Mesmo entre as coordenadoras entrevistadas, que possuem ampla formação acadêmica e grande experiência profissional no campo da EJA, o PROEF-2 surge como um espaço de formação e de possibilidades de ampliação de saberes a respeito do campo docente em questão.

As reuniões formativas foram avaliadas pelas coordenadoras como relevantes para a troca de experiências e para a socialização de informações sobre os educandos e os percursos dos processos de aprendizado em curso no projeto. Nesse sentido, segundo opinião das coordenadoras, os monitores, enquanto professores em formação, vivenciam uma prática docente formativa privilegiada, diante da possibilidade de experimentar diferentes panoramas de formação. As reuniões formativas apresentam diferentes dimensões a respeito da prática docente no que concerne a sua própria área de formação, ao compartilhamento de conhecimentos com outras áreas de conhecimento ou aos diferentes olhares acerca dos alunos que são sujeitos do seu trabalho no dia a dia. De acordo com a fala das coordenadoras:

Eu acho que as reuniões são muito importantes para que eles possam saber lidar com o grupo, saber da questão da disciplina, para que a gente possa ter várias articulações e flexibilizações. Para compartilhar experiências, para que eles possam perceber que essas primeiras dificuldades não são só deles, mas que todos os outros também têm. E como que o outro colega resolve essa questão de enfrentar, de ser o professor da turma. Porque até então os nossos monitores se viam com alunos, e agora eles passaram a ser professores. E tem essa questão do trato mesmo né, com o aluno e com o colega monitor. Entender que eles são professores (Coordenadora de Equipe).

Nas reuniões de equipe você tem diferentes olhares de diferentes sujeitos sobre o sujeito aluno, que eu acho que é um momento muito rico. Acredito que seria muito próximo daquilo que nas escolas tradicionais chamam de conselhos de classe, mas aqui, no projeto, eles acontecem semanalmente. Então esse momento se torna muito mais rico. É um momento de pensar o aluno no processo de construção do conhecimento. Que também traz problemas, porque muitas vezes a gente chega lá no final do ano se perguntando como é que esse aluno chegou até aqui nessas condições, se a gente passou todas as semanas discutindo. Há desafios, apesar de ter esse cuidado, a gente ainda não deu conta de resolver os grandes

impasses que são colocados pelos próprios alunos da EJA pra gente. Isso dá para o aluno monitor essa dimensão de que, por mais cuidados que a gente tenha, alguma coisa ainda escapou E no próximo ano como é que a gente vai pensar isso? Como é que a gente vai fazer? Então, eu acho que esses momentos de formação do monitor são instâncias muito importantes (Ex-coordenadora Geral).

Eu acho que a dimensão da formação é o que justifica esse projeto na universidade. Hoje nós não temos déficit de vagas de EJA em Belo Horizonte. Então o projeto não justifica, assim, nós temos que fazer porque nós temos déficit de adultos em escolas. Nós não temos esse problema em Belo Horizonte. Nós temos um problema de adequação da oferta, de uma oferta que consiga responder um nicho dentro da EJA. E eu acho que nós precisamos refletir sobre isso. Nós temos uma batalha que nós ainda não conseguimos vencer, que é da institucionalização dessa discussão nos cursos de licenciatura. A gente tem essa experiência para um grupo bastante reduzido de licenciandos, os que são bolsistas e os que fazem estágio no projeto. Mas se você pensar na quantidade de licenciandos que nós temos na universidade, nós temos ainda uma demanda enorme que a gente não consegue atender (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

As ponderações das coordenadoras sobre a importância das reuniões formativas do projeto, na construção da prática docente dos monitores professores no PROEF-2, refletem duas questões já discutidas neste texto, acerca da formação docente na Educação de Jovens e Adultos. A primeira questão refere-se à especificidade dessa formação, no que concerne a uma dinâmica reflexiva, sistemática e coletiva na prática profissional docente. Nesse sentido, reconhece-se a especificidade da formação docente na EJA no PROEF-2 por meio das características citadas por Soares (2015), respectivas as posturas dialógicas de formação; as estratégias de acolhimento teórico e prático para com os professores em formação e a necessidade de propostas pedagógicas extraclasse de acordo com as realidades do estudante da EJA. A segunda questão redimensiona os apontamentos de Ventura (2012), acerca das lacunas existentes nas metodologias e nos currículos dos cursos de licenciatura, no que diz respeito à proposição de disciplinas específicas sobre a educação de pessoas jovens e adultas.

O processo formativo docente presente no PROEF-2 é amplamente reconhecido pelas coordenadoras do projeto como uma instância de formação inovadora e dialógica. Contudo, ao avaliar o pleno entendimento dos monitores professores sobre esse processo formativo, as coordenadoras alertaram que a experiência formativa vivenciada no projeto é apenas uma, dentre tantas outras que os monitores estão passando e ainda devem passar na integralização de seu curso de graduação. Apesar de ocorrer na coletividade, entende-se que a vivência

formativa no PROEF-2 desenvolve-se de maneiras distintas em cada indivíduo. Avalia-se, assim, que os sujeitos monitores professores podem demonstrar imediato entendimento sobre o processo de formação docente do qual estão fazendo parte, ou somente obter plena compreensão das distinções dessa formação em experiências docentes futuras. Conforme fala da coordenadora do Programa de EJA/UFMG, sobre o entendimento dos monitores acerca do processo de formação docente em EJA vivenciado no PROEF-2:

Isso eu acho muito variado. A gente tem desde aquele que nos procura porque quer dar aula, quer ter uma experiência docente, independente da modalidade. E tendo essa experiência aqui com a gente tem uma hora que eles atentam que não é só uma experiência docente, mas sim uma experiência docente em EJA. E outros não. Outros vão gostar apenas da experiência docente. Tem aqueles que nos procuram por que querem ter um trabalho de extensão, porque querem ter uma bolsa, e isso tudo é legítimo. A pessoa não precisa ter essa profissão de fé ao entrar. Cabe a nós conquistá-lo para a dimensão formativa dessa experiência. Mas o bolsista é fluido e é assim que tem que ser mesmo, eles passam por nós, e é assim que funciona mesmo a formação. Tanto é que a gente se obrigou a essa questão de só ter o bolsista por dois anos, embora pra nós fosse muito mais confortável se ele quisesse ficar por três ou quatro anos. Mas essa foi uma opção que a gente fez, pra gente se disciplinar a certo despojamento. A gente pensou: fizemos essa formação e agora temos que soltar ele no mundo (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

A fala da coordenadora do programa de EJA/UFMG explanou o entendimento de que a compreensão do processo formativo em questão passa pelos anseios e pelas perspectivas pessoais e profissionais de cada monitor professor em formação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2007) argumenta que a dinâmica da formação de professores nem sempre coincide com a lógica da atividade educativa. Isso, segundo o autor, porque estar em formação implica investimento e dedicação pessoal, passando por decisões próprias, de livre escolha, na tentativa de desenvolver uma identidade pessoal acerca de sua própria formação. Como esclarece Nóvoa (2007, p. 13), “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”. Sendo assim, docentes em formação carregam consigo deliberações pessoais dos percursos formativos dos quais fizeram parte, em uma constante busca por identidade profissional e por conhecimento.

Ao avaliar o PROEF-2, enquanto projeto de extensão destinado à iniciação à docência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as coordenadoras ressaltaram a importância de um espaço de formação docente em meio a uma instituição de ensino que forma professores. A dimensão formativa, de viés dialógico e reflexivo, presente no projeto, assim como seu reconhecimento e sua amplitude, dentro e fora da universidade, foram pontos de consideração entre as coordenadoras ao avaliar o PROEF-2. Quando questionadas sobre a avaliação dos monitores bolsistas por elas coordenados, enquanto docentes no projeto, há a observação de que os processos formativos lidam com pessoas, algumas delas mais engajadas no desenvolvimento das atividades de formação o qual se tentaram a participar do que outras pessoas. A construção do contexto da formação profissional, muitas vezes, não é assimilada de imediato e talvez somente seja valorizada ou dimensionada em experiências ou atividades docentes futuras. Nesse entendimento, considera-se que, independente do grau de interesse e/ou de participação dos monitores no percurso de formação docente proposto, essa experiência provavelmente será mensurada em diferentes perspectivas e dimensões.

Uma questão chama a atenção nas considerações da ex-coordenadora geral do projeto e da coordenadora do Programa de EJA/UFMG. Com larga experiência em atividades de coordenação e de orientação docente no PROEF-2, elas argumentaram que as atividades e as ações em prática no projeto atualmente ultrapassam os limites institucionais de um projeto de extensão universitária. De acordo com a fala das coordenadoras:

Na sua origem, o projeto nasceu por interesse dos funcionários da universidade. Era um projeto que tinha como objetivo atender a demanda desses servidores da universidade, que desejavam ter o ensino fundamental e depois concluir o ensino médio pra poder cursar uma universidade. Hoje, eu fico um pouco receosa em dizer que esse projeto seja um projeto de extensão. Porque o caráter de extensão dele difere de tudo que vem sendo colocado como extensão dentro da universidade. Os projetos de extensão em geral da universidade são todos pagos, e o PROEF ninguém paga. E, além disso, durante o tempo de curso, que são três anos, do início até a conclusão do ensino fundamental, por exemplo, esses alunos são inseridos, são matriculados, como alunos regulares do Centro Pedagógico. Eles fazem parte do censo escolar, participam de programas do governo federal para com a educação. E aí, cadê a extensão?

Eu acho que ele (PROEF-2) ultrapassou os limites do que seria um projeto de extensão. Ele hoje não é reconhecido como o terceiro turno do Centro

Pedagógico, mas também de extensão ele não é. Porque, a partir do momento que você conta esses alunos como estudantes regulares e participantes dos programas do governo federal, eles não são alunos de extensão, mas sim alunos do Centro Pedagógico. Eu não sei até quando haverá essa discussão<sup>44</sup>, mas pensa bem, o número de docentes do Centro Pedagógico envolvidos no PROEF-2 atualmente é muito grande. O Centro Pedagógico está fazendo a formação docente como uma atividade inerente à atividade do Centro Pedagógico e não como projeto de extensão. Não é uma atividade esporádica. Se você pensar como começou esse projeto e como ele está hoje, hoje ele é parte da atividade docente de vários professores do CP, mesmo não sendo institucionalizado (Ex-coordenadora Geral do Projeto).

Eu acho que o projeto cumpre o ideário da extensão. O início deste século foi um momento de muita efervescência no projeto, dos seus quinze aos seus 20, 25 anos. Passou pelo momento da criação do programa de educação básica, porque também a Educação de Jovens e Adultos teve um momento muito forte, de muita reflexão. Também por causa do momento político do país, a subida ao poder de um projeto de país preocupado com a inclusão fez com que a área da Educação de Jovens e Adultos tivesse uma grande efervescência no início do século XXI. E nós, com isso, também crescemos muito, mudamos muito. O projeto que comemorou os 10 anos era muito diferente do que comemorou os 20, e o que comemorou os 30 nem tão diferente do que comemorou os 20. Há uma mudança, uma efervescência que não é só nossa, mas do campo. E eu acho que a gente foi evoluindo na operacionalização. Se a gente pensar a quantidade de bolsistas de extensão que se tornaram alunos de mestrado e doutorado, a gente vai ver como a gente conseguiu inocular nesses bolsistas o vírus da reflexão. Quantos correram atrás e se encaminharam para o campo da EJA, ou mesmo que não tenham se encaminhado, despertaram essa disposição para pensar reflexivamente sobre a prática docente, a partir dessa experiência.

Agora, tudo tem safras. Têm safras de professores, safra de coordenadores, safra de alunos, tem o momento da escola. Porque o momento da discussão sobre a institucionalização ele é um momento muito perigoso, porque se de um lado fortalece, de outro você pode engessar certas coisas. Então a gente tem que tomar cuidado para não se deixar engessar porque ele entrou na estrutura da escola. A gente tá sempre procurando o encanto e o mistério daquilo, ainda que aquilo funcione dentro de uma estrutura.

Hoje o projeto é mais acolhido pelo CP/UFMG. Hoje o que a gente já conseguiu avançar são as orientações de área e de equipe com atribuições dos docentes do CP. E isso é um grande avanço. Nós temos outra que é contabilizar os alunos do projeto como alunos do CP, isso já se faz há algum tempo e com isso a gente consegue algumas prerrogativas ligadas à merenda, ao esporte e ao uso das dependências da universidade. Hoje nós estamos muito mais avançados. Agora, hoje, ser um projeto de extensão nos permite ter bolsistas de extensão e isso é uma coisa que nós não podemos abrir mão. Então, eu não sei se nos interessa deixar de ser projeto de extensão, ao menos que nós conseguíssemos um compromisso com a Pró-Reitoria de Graduação, de que nós continuaríamos com os bolsistas. Mas estrategicamente eu acho que é mais fácil a gente garantir essas bolsas pela Pró-Reitoria de Extensão do que pela Pró-Reitoria de Graduação. E eu não acho que essa é a coisa mais decisiva, eu acho que é

---

<sup>44</sup> Discussão relativa à institucionalização do PROEF-2 pelo Centro Pedagógico/UFMG, o que tornaria a oferta de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos uma ação institucional do CP/UFMG e não mais uma demanda de um projeto de extensão universitária. Para tanto, seriam necessárias, primeiramente, a aprovação dessa demanda pelo conselho docente do Centro Pedagógico e, posteriormente, aprovação pela diretoria administrativa da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) e pelo Conselho Universitário da UFMG.

mais decisivo, nesse momento, a gente ter esse acolhimento pelo corpo docente e administrativo dos funcionários do CP/UFMG. Eu acho que um passo importante é a gente contabilizar as orientações do projeto como carga didática, hoje é contabilizada como carga docente, mas não é ainda carga didática<sup>45</sup>. Para que se tenha uma possibilidade do sujeito professor do Centro Pedagógico colocar isso como uma prioridade da sua vida acadêmica. Então, equiparar as condições eu acho mais decisivo (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

Nota-se que, entre a ex-coordenadora geral do projeto e a coordenadora do Programa de EJA/UFMG, surgem divergências sobre o caráter institucional do PROEF-2 na atualidade e sua possível institucionalização pela escola de ensino fundamental da UFMG. Há o consenso de que hoje o corpo profissional do CP/UFMG assumiu responsabilidades de coordenação e de orientação no projeto que antes eram exercidas pelos profissionais da FaE/UFMG. O uso do espaço físico e da estrutura administrativa, assim como o fato de os estudantes do projeto serem regularmente matriculados com alunos do CP/UFMG, sinalizam a relevância da escola de ensino fundamental da UFMG na caracterização, na organização e no desenvolvimento do PROEF-2 atualmente. No entanto, a simples assimilação de responsabilidades para com o PROEF-2 pelo CP/UFMG não é algo que descaracterize a dimensão de extensão universitária do projeto. De forma geral, os projetos de extensão usufruem do espaço físico, do material administrativo e do corpo humano das universidades para realização de suas objetivações. Nesse sentido, as ponderações a respeito da característica organizacional, da amplitude institucional e das especificidades de oferta do PROEF-2 tão somente reiteram a relevância da proposta educativa presente desde sua criação.

As discussões a respeito da institucionalização do projeto de extensão surgiram da argumentação de que se o CP/UFMG tornou-se autossuficiente na administração e na condução da coordenação e da orientação docente do projeto. Isso significaria que a oferta educacional na modalidade EJA disponibilizada no PROEF-2 poderia ser construída e desenvolvida, a partir das obrigações e das

---

<sup>45</sup> As orientações contam como carga de trabalho do docente, ou seja, como uma das atividades que justificam as suas 40 horas de dedicação exclusiva à Universidade, mas não contam como carga didática, ou seja, como "aula". Assim, o professor apenas incorpora essa atividade como mais uma, entre as muitas que desempenha, muitas vezes, para além de suas 40 de trabalho semanais contratadas. Se contasse como carga didática, em primeiro lugar, obrigaria os setores a sempre prover um professor, para assumir essas coordenações, e implicaria a diminuição do número de aulas que o professor que atuasse na coordenação do PROEF-2 teria que assumir nas turmas do ensino em idade regular do CP/UFMG.

incumbências da escola de ensino fundamental da UFMG para com a educação básica. De acordo com as coordenadoras entrevistadas, a institucionalização do PROEF-1 e do PROEF-2 é uma questão que vem sendo discutida pela Direção do CP/UFMG, em conjunto com os profissionais envolvidos na coordenação e na orientação docente do projeto, com a Pró-Reitoria de Extensão e com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG. A possível institucionalização dos projetos citados não é algo que depende apenas das deliberações internas do CP/UFMG ou da FaE/UFMG. Apesar do consenso de que essa deva ser primeiramente uma pretensão inicial desses órgãos, a efetivação dessa demanda se sujeita à aprovação de organismos de controle e de gestão superiores dentro da universidade.

A institucionalização da educação básica na modalidade EJA é um assunto que divide opiniões. A disponibilidade de cursos de Educação de Jovens e Adultos na UFMG surgiu mediante reivindicações de funcionários da universidade sem escolaridade ou com escolaridade incompleta. Com o passar do tempo, as demandas e objetivações desses cursos se modificaram conforme os diferentes contextos vivenciados. Foram criados outros projetos de extensão na oferta EJA, que conjuntamente integralizam o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, e a dimensão desses projetos passou a ser de caráter formativo docente para os estudantes de licenciatura da UFMG. Dessa forma, a conjuntura atual do PROEF-2 é distinta do contexto de sua criação como Projeto Supletivo ainda na década de 1980. O objetivo principal dos projetos de extensão, ligados ao Programa de EJA/UFMG na atualidade, é a formação inicial de professores/as. Trata-se de projetos de extensão universitária voltados para a iniciação à docência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, quando se discute a institucionalização desses projetos, necessariamente, deve-se avaliar quais as possíveis consequências dessa institucionalização nos processos de formação desenvolvidos nos projetos de extensão em questão.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a possibilidade de institucionalização das atividades do PROEF-2 pelo CP/UFMG, a coordenadora do Programa de EJA/UFMG alertou para as eventuais implicações para a dimensão formativa docente do projeto. No que diz respeito aos estudantes jovens e alunos do projeto de extensão, muitas foram as conquistas. Atualmente, eles são discentes

regularmente matriculados no CP/UFMG, abarcando com isso todos os direitos de um estudante regular da escola de ensino fundamental da UFMG. A certificação de conclusão do ensino fundamental é fornecida pelo CP/UFMG e os alunos e alunas do projeto fazem parte dos programas e das estatísticas governamentais relativas à educação básica<sup>46</sup>. Não há, nesse sentido, interferências nos direitos estabelecidos para os sujeitos estudantes do projeto na possível mudança institucional da oferta de EJA na UFMG. Assim sendo, as ponderações sobre essa questão se voltam para as decorrências dessa mudança institucional no processo formativo docente em prática no Programa de EJA/UFMG.

Conforme fala da coordenadora do Programa de EJA/UFMG, a discussão sobre a institucionalização dos projetos de extensão deve levar em consideração o atual contexto político vivenciado no Brasil:

Eu vejo com muita apreensão, não exatamente o futuro do PROEF-2, mas o futuro da Educação de Jovens e Adultos. Eu acho que a perspectiva que desse grupo tomou o poder é muito perigosa. Não só a Educação de Jovens e Adultos, mas todo o esforço que nós tivemos para incluir grupos que estiveram historicamente excluídos está sob um risco grande. É um momento de grande apreensão, assim, como a investida contra a SECADI. Você ter dentro do ministério uma secretaria na qual está a Educação de Jovens e Adultos e não ela dispersa lá no ensino fundamental, lá no ensino médio, é uma sinalização de que nós estamos priorizando os sujeitos. Na hora que você tem uma investida de extinção da SECADI e o espalhamento desses sujeitos nas várias secretarias que estão relacionadas a determinado nível de ensino, você para de pensar nos sujeitos e começa a pensar só na estrutura. E isso eu acho que é uma sinalização de que a nós não importam os sujeitos.

Então, esse é um momento muito delicado para isso acontecer (institucionalização). Agora, tem que haver uma questão ligada à estratégia. Estrategicamente, a gente precisa achar um meio de unir a institucionalização e a dimensão da formação. Eu não acho que nesse momento isso (institucionalização) seja a coisa mais decisiva. Eu acho que é mais decisivo, nesse momento, a gente lutar pelo acolhimento do PROEF-2 pela equipe do CP/UFMG. Quando a gente puder dividir as coordenações de ciclo, quando um profissional puder dizer: eu sou coordenadora da equipe de concluintes da EJA, então eu não posso pegar a coordenação de um ciclo, porque eu já sou coordenadora de um ciclo da EJA. Equiparar as funções, isso me parece mais decisivo. Claro, isso envolve redistribuição do trabalho dentro do CP/UFMG, e isso é uma disputa, é uma questão cultural (Coordenadora do Programa de EJA/UFMG).

---

<sup>46</sup> Isso também ocorre com os outros projetos de extensão do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Os estudantes do PROEF-1 são certificados pelo CP/UFMG e os estudantes do PEMJA pelo COLTEC/UFMG.

Observa-se que as perspectivas de mudança institucional das atividades escolares do PROEF-2 geram questionamentos sobre a continuidade da dimensão formativa docente, que, atualmente, é o objetivo central do projeto de extensão. Soma-se a esses questionamentos uma gama de incertezas com relação às políticas públicas futuras destinadas à Educação, em especial ao campo da Educação de Jovens e Adultos, devido ao cenário político vigente em nosso país. Essa é uma realidade que, nos dias de hoje, confronta todo o contexto educacional brasileiro. No caso do PROEF-2, da oferta educativa na modalidade EJA nele ofertada e dos processos de iniciação à docência e de formação profissional experimentados no projeto, constata-se um horizonte futuro de (re) afirmação das lutas e das reivindicações que construíram e moldaram a proposta de extensão universitária em vigor no PROEF-2 e nos demais projetos que integram o Programa de EJA/UFMG.

As entrevistas com as coordenadoras do PROEF-2 demonstraram o viés formativo do projeto e, conseqüentemente, a capacitação e a qualificação de quem está à frente da coordenação e da orientação docente dos monitores professores. Nesse sentido, o PROEF-2 apresenta uma linha de aprendizado profissional construído a partir da própria profissão docente. Ou seja, de professores para professores em formação. Estabelece-se, na dimensão formativa presente no projeto, o que Nóvoa (2007) define como a necessidade de uma formação de professores que se desenvolva dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Trata-se de um momento muito sensível à formação de professores/as, o momento da indução profissional, no qual os docentes em formação se integram à cultura profissional por meio de exemplos, de condutas e de ensinamentos do professorado com maior experiência. É uma fase de transmissão de conhecimentos, que se tornarão basilares nas escolhas e nos posicionamentos profissionais dos futuros docentes (NÓVOA, 2007).

### **5.3 Os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos**

A proposta de pesquisa aqui apresentada objetivou a averiguação dos limites e das contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de

educadores/as de jovens e adultos. Por meio da observação participante das reuniões formativas do PROEF-2 e da análise das entrevistas semiestruturadas com os monitores professores e com as coordenadoras do projeto, buscou-se elementos que constituíssem uma formação profissional docente na modalidade EJA. Verificou-se que o PROEF-2 possui uma longa história na oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos, que caracterizou a criação desse projeto de extensão, e na iniciação docente de estudantes de licenciatura da UFMG, que se tornou o propósito maior de seu fomento na extensão universitária.

Dessa forma, a análise das atividades formativas do PROEF-2 priorizou a apreciação do projeto enquanto espaço de desenvolvimento da prática docente para professores em formação. A proposta formativa presenciada claramente vislumbra uma formação voltada para a dimensão pedagógica da prática profissional, mas que igualmente agregue a dimensão cultural da formação de professores, com a experimentação prática do ofício docente.

Nessa perspectiva, avalia-se que a maior contribuição do PROEF-2 para com o campo da EJA está na possibilidade efetiva de formação profissional docente de educadores/as de jovens e adultos. Diante de uma modalidade educacional carente de propostas de formação inicial de professores/as como é a EJA, o PROEF-2 surge como um espaço repleto de práticas e de instrumentos de formação que proporcionam uma vivência docente em conformidade com a cultura profissional da EJA. Evidencia-se, assim, uma dimensão formativa voltada para a descoberta de conhecimentos e de saberes a partir do exercício da prática profissional. Nesse sentido, Tardif (2002) explica a importância de movimentos de inserção à cultura da profissão docente, no intuito de provocar o surgimento de novos atores políticos situados na interface entre a formação e a profissão.

Considerando as possibilidades de aprendizado nas práticas formativas disponibilizadas no projeto, assim como a experiência docente vivenciada e a memória profissional adquirida, entende-se que outra vertente de contribuição para a formação docente presente no PROEF-2 seja a análise reflexiva sobre realidades da prática profissional docente. Dessa forma, os monitores professores têm a possibilidade de contrastar e de refletir sobre as divergências e os paradoxos existentes entre a formação teórica dos cursos de licenciatura dos quais fazem parte e a experiência docente vivenciada no projeto. Essa é uma discussão complexa e

que, como bem esclarece Ventura (2012), envolve a formação de professores para a educação básica de forma geral, uma vez que os desafios da atividade docente cotidiana ocupam lugar secundário nos cursos de licenciatura. No caso específico da modalidade EJA, raramente, os cursos de formação de professores refletem o fazer pedagógico contextualizado com a realidade dos jovens e adultos. E esse foi um dos principais apontamentos das coordenadoras do projeto quando questionadas sobre as dificuldades na condução do processo formativo dos monitores. A formação essencialmente disciplinar dos cursos de formação de professores revela questões relacionadas ao distanciamento entre teoria e prática que, para o bem maior de uma formação em conformidades com as realidades da atividade docente, precisam ser superadas. Sendo assim, o PROEF-2 contribui para a formação de um profissional docente questionador acerca das concepções e das vertentes teóricas de sua própria formação.

Ao avaliar as contribuições do processo formativo docente apresentado no PROEF-2 para a formação profissional de educadores/as de jovens e adultos, evidenciam-se características que estabelecem a dimensão específica do projeto na formação de professores/as na Educação de Jovens e Adultos. Ao dissertar sobre a especificidade na formação de educadores de jovens e adultos, Soares (2015) define especificidade como algo que constitua qualidade, em convergência com aspectos de peculiaridade e de ação própria. Observando as particularidades do PROEF-2, por meio de sua concepção pedagógica para com o ensino destinado ao público da EJA e/ou pela proposta de formação docente vigente no projeto, observa-se uma configuração congruente com as caracterizações de uma formação específica na educação de pessoas jovens e adultas. Os monitores professores vivenciam uma atividade escolar dialógica, que valoriza e respeita a diversidade dos sujeitos educandos, com uma proposta avaliativa diferenciada e uma concepção de formação profissional acolhedora.

Essa é uma questão também abordada por Arroyo (2006), que avalia que uma formação de professores específica para a EJA melhor capacitaria profissionais capazes de avaliar, de monitorar e de lecionar os processos de escolarização dessa modalidade educacional. Dessa forma, ao dimensionar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos como uma característica norteadora do projeto, no sentido de evidenciar uma percepção formativa particular à modalidade educacional

destinada aos jovens e aos adultos, o PROEF-2 estabelece uma proposta de formação profissional condizente com as reivindicações dessa modalidade educacional em questão.

Se as contribuições da concepção formativa do PROEF-2 para a temática da formação docente na EJA são claras e objetivas, os limites dessa concepção nos direcionam para discussões mais complexas sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se que a atividade formativa docente do projeto ocorre de forma objetiva no cotidiano das atividades escolares. O PROEF-2 estabeleceu uma rotina de trabalhos que proporciona uma efetiva formação profissional na EJA. Institucionalmente, no entanto, a objetivação do projeto de extensão não é essa. Como já mencionado nesse texto, o PROEF-2 é um projeto de extensão universitária destinado à iniciação à docência, na modalidade de educação de pessoas jovens e adultas.

Sendo assim, a iniciação de professores é a intencionalidade maior do projeto e não a formação de educadores/as para a EJA. A formação docente na Educação de Jovens e Adultos ocorre de forma efetiva, mas não necessariamente de forma intencional. Observa-se, assim, que a objetivação institucional do projeto se torna sua maior limitação, quando avaliamos a intencionalidade de formar educadores/as para a EJA.

Seguindo essa linha de pensamento, reitera-se o discurso de Di Pierro (2010) ao argumentar que as políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos devem conferir materialidade a concepções mais aprofundadas sobre as temáticas da EJA. O direcionamento das políticas que envolvam a Educação de Jovens e Adultos precisa ser objetivo, de modo que o planejamento para essa modalidade de ensino não tenha caráter secundário. Assim sendo, os processos de formação docente na EJA necessitam de propostas que evidenciem a prioridade dessa formação.

A diferenciação mencionada entre iniciação à docência e formação de educadores/as para a EJA pode ser mensurada nas respostas dos monitores professores, quando questionados sobre as motivações que os levaram a ingressar no projeto de extensão. Todos eram inexperientes no exercício da docência e afirmaram que desejavam obter experiência profissional, o que nos leva à

configuração institucional do projeto, relacionada a iniciar professores/as na prática de ofício. Nesse sentido, é preciso explicar a distinção aqui dimensionada entre iniciação docente e formação docente específica para a Educação de Jovens e Adultos. Obviamente, a iniciação à docência constitui-se como um processo de formação profissional, no sentido de desenvolver experiências pedagógicas na prática docente. A iniciação à docência, no entanto, pode ocorrer em qualquer modalidade de ensino, visto que o objetivo principal é fomentar a formação inicial de futuros professores. Já a formação específica de educadores/as para uma determinada modalidade requer particularidades nos processos formativos, de acordo com as características e as demandas da modalidade educativa em questão.

Sendo assim, a distinção mencionada entre iniciação docente e formação docente para a EJA no PROEF-2 está relacionada ao estímulo da formação docente intencionada. Dos sete monitores professores entrevistados, apenas uma relatou conhecimentos pregressos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Quando questionados a respeito das possibilidades acadêmicas e profissionais futuras na EJA, somente duas professoras monitoras afirmaram efetivamente essa possibilidade. Dessa forma, a maioria dos monitores da equipe de trabalho pesquisada buscou ingresso no projeto em busca de uma experiência profissional docente, independente da modalidade de ensino. Certamente, essa é uma busca legítima e corresponde às pretensões iniciais do projeto em formar novos professores. A diferenciação aqui discutida envolve tão somente o entendimento de que há distinções entre a busca por uma formação inicial de professores/as e o estabelecimento de uma formação específica de professores/as para a EJA, ressaltando, é claro, que ambas as formações podem ocorrer em conjunto.

Como dito anteriormente, a formação de educadores/as para a EJA no projeto de extensão ocorre de forma objetiva. Muito disso em virtude das práticas formativas de caráter específico apresentadas no projeto. Contudo, é preciso refletir a respeito das intencionalidades institucionais e sobre as motivações de ingresso de bolsistas no projeto, de modo a melhor compreensão da objetivação instrucional que fomenta o projeto de extensão.

Nesse contexto, as entrevistas com as coordenadoras do PROEF-2 revelaram questões importantes sobre a situação atual do projeto e a respeito das discussões acerca de sua possível institucionalização. Por meio desta pesquisa, observou-se

que as práticas escolares e o processo de formação profissional docente da equipe investigada ocorreram ao largo dessas discussões. Obviamente, isso não quer dizer que argumentações sobre a institucionalização das atividades escolares e, conseqüentemente, da ação formativa do projeto não sejam discutidas entre as equipes do PROEF-2 e/ou entre os monitores do projeto. Apenas não foi constatada essa discussão durante a observação realizada. Nesse sentido, entende-se que a conjuntura institucional do projeto, na atualidade, não limita as atividades escolares e o processo de formação de novos professores/as em vigência no projeto. Contudo, para um projeto de extensão que iniciou suas atividades ainda na década de 1980, e que tinha suas ações escolares financiadas e apregoadas aos profissionais da FaE/UFMG, usufruindo apenas do espaço físico do CP/UFMG, o acolhimento institucional dos alunos do projeto pela escola de ensino fundamental da UFMG e a total responsabilização das ações do PROEF-2 pela equipe de professores do CP/UFMG, possivelmente, indicam que o PROEF-2 tenha atingido os limites das premissas de um projeto de extensão.

A atividade escolar e a proposta formativa docente presentes no PROEF-2, nos dias de hoje, tem caráter permanente. O projeto supre uma demanda por processos de aprendizados na Educação de Jovens e Adultos que dialoguem com as realidades dos sujeitos alunos. Da mesma forma, o projeto estabelece-se como um espaço de formação inicial de professores/as, proporcionando uma concepção formativa inovadora e dialógica. Sendo assim, a possibilidade de uma mudança institucional, como evidenciou a coordenadora do Programa de Educação Básica de EJA/UFMG, dever ser planejada estrategicamente, de modo que não prejudique a consolidação das atividades escolares e formativas do PROEF-2 conquistadas ao longo de mais de trinta anos de existência.

Dessa forma, devem ser pensadas propostas de institucionalização que agreguem contribuições e reduzam as limitações aqui abordadas. Dentre essas limitações, evidencia-se um fator bastante mencionado pelos monitores professores relativo ao valor da remuneração recebida a título de bolsa de extensão. Apesar de estarem em formação, os monitores professores assumem responsabilidades de educadores, mas são remunerados como bolsistas. Entende-se que a baixa remuneração dos monitores bolsistas surge com um limitador da experiência formativa, visto que isso pode desmotivar a permanência dos monitores no projeto e

contribuir, desde a formação profissional, para o fortalecimento da imagem do professorado como uma classe mal remunerada e de baixo prestígio profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da formação de educadores/as para a Educação de Jovens e Adultos tem ganhado incentivo e representatividade nas investigações acadêmico-científicas. Ainda assim, a EJA carece de pesquisas que aprofundem os conhecimentos sobre os processos formativos dessa modalidade de ensino e que contribuam para a elaboração de instrumentos e de conceitos teóricos para a formação inicial e continuada de professores/as.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, por meio da análise dos dados obtidos e das interações ocorridas, compreende que o PROEF-2 constitui-se como um espaço de formação inicial de professores/as, com características e especificidades formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, recordando o objeto central desta investigação, acerca dos limites e das contribuições do PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos, avalia-se que a experiência docente no PROEF-2 contribui efetivamente para a formação de educadores/as para a EJA e que suas limitações se encontram nas delimitações institucionais inerentes às ações de um projeto de extensão universitária.

O devir do processo investigativo identificou fatores que demonstraram a afinidade das atividades formativas desenvolvidas no projeto com as necessidades e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Isso evidencia que o PROEF-2 possibilita a formação de professores/as para a EJA. Ao mesmo tempo, avalia-se que a prática docente vivenciada no projeto igualmente capacite os monitores bolsistas para experiências profissionais futuras, independentemente da modalidade de ensino. Nesse sentido, o PROEF-2 impõe-se, primeiramente, como um ambiente propenso ao desenvolvimento de aprendizagens e de representações relacionadas à formação inicial de profissionais docentes.

Um dos pontos que favorecem a proposta de formação docente do projeto de extensão é a capacitação dos profissionais envolvidos na coordenação e na orientação do PROEF-2. Observou-se que as coordenadoras entrevistadas possuem elevado nível de formação acadêmica e grande experiência no ofício docente, além de demonstrarem comprometimento e responsabilidade profissional na formação dos monitores por elas coordenados.

Nesse sentido, a afinidade das coordenadoras entrevistadas com a concepção formativa desenvolvida no PROEF-2 e a habitualidade delas com estudos acadêmico-científicos, como o desenvolvido nesta pesquisa, fizeram com que a participação desse grupo na interação das objetivações propostas sobressaísse à do grupo dos monitores professores entrevistados. Não que a participação dos monitores professores tenha sido insatisfatória, no entanto, percebeu-se que, muitas vezes, suas respostas aos questionamentos das entrevistas semiestruturadas eram muito objetivas e ausentes de uma reflexão crítica mais aprofundada. Entende-se que isso está relacionado ao fato de eles estarem ainda em processo de formação, tanto instrucional quanto profissional. Como os processos de formação são dinâmicos e intermitentes, uma reflexão mais configurada com a concepção formativa por eles vivenciada talvez somente ocorra em experiências formativas e/ou profissionais futuras.

Evidencia-se, contudo, a participação dos professores monitores nas reuniões formativas observadas. Ficou evidente, na coleta de dados desse estudo, e, conseqüentemente na análise desses dados, que a identificação e o envolvimento dos monitores professores da equipe investigada para com a atividade formativa do projeto ocorreram efetivamente durante as reuniões formativas. Esses são os momentos nos quais eles podem compartilhar dúvidas e aprendizados de forma democrática e dialógica. São esses os momentos, conjuntamente com a prática docente, é claro, em que a formação ocorre. As reuniões formativas perfazem aos monitores professores o experimento do cotidiano de parte relevante da atividade escolar, nem sempre devidamente abordada nos cursos de formação profissional docente.

O relato das coordenadoras entrevistadas adquiriu grande evidência na averiguação deste estudo, uma vez que, a partir desses relatos, pôde-se compreender melhor a história do PROEF-2 e refletir sobre o planejamento e a orientação da concepção formativa de tal projeto. Da mesma forma, foi possível inteirar-se sobre questões administrativas e institucionais relativas ao projeto, que trouxeram novas vertentes às discussões previamente propostas nesta pesquisa. Sendo assim, cabe ressaltar que o foco desta investigação não foi exatamente os monitores professores ou as coordenadoras do projeto. Todos os participantes

desse estudo englobam-se imersos no real objeto desta pesquisa, que é o PROEF-2 e sua experiência formativa docente na modalidade EJA.

Nesse contexto, o que a experiência formativa docente no PROEF-2 reitera é que se deve sempre optar pelo diálogo nos processos formativos. Propostas de ensino desenvolvidas a partir do compartilhamento democrático de ideias, que respeitem a diversidade de pensamentos, devem ser incentivadas. Obviamente, as propostas pedagógicas construídas nem sempre ocorrerão como planejado, o que não quer dizer que elas fracassaram. Muitas delas serão retificadas ou reconstruídas para melhor eficácia. O importante é que elas intercorram em um regime democrático de opiniões.

Nesse sentido, há uma importante reflexão a ser feita. Aos educadores/as, como representantes de um ofício que leva cidadania aos povos, o trato dialógico com viés democrático é um fator obrigatório. Não podemos, no entanto, credenciar de maneira romantizada todos os pensamentos e as representações almejadas para a prática docente cotidiana. A ação pedagógica desencadeia a tomada expressa de decisões, que nem sempre serão as que os profissionais esperam ou aprovam. O professor não é um super-herói blindado de todos os males e capaz de todas as benfeitorias. Sejamos honestos com a prática de nosso ofício, pois a inovação deve ser almejada, mas nem sempre será passível de conquista.

Ao avaliar as contribuições do PROEF-2, na formação de educadores/as de jovens e adultos, constatou-se como fator contributivo de maior relevância a possibilidade real de formação de professores/as para EJA ofertada pelo projeto. O fator de limitação que mais se evidencia é a delimitação institucional estabelecida a um projeto de extensão universitária, na ampliação das atividades escolares e formativas desenvolvidas do projeto. Entende-se, entretanto, que as contribuições descritas superam as limitações observadas e que estas podem ser superadas com planejamentos institucionais futuros, adequados às demandas e às consolidações do PROEF-2.

Por fim, as considerações desta pesquisa avaliam que a formação docente na EJA perpassa pela renovação dos conceitos sobre a atividade educativa cotidiana. A experiência formativa avaliada no PROEF-2 estimula o desenvolvimento e a reflexão acerca das teorias e das metodologias docentes previamente adquiridas nos cursos

de formação, estabelecendo, assim, que a continuidade do aprendizado docente é algo inerente à prática da atividade educacional. É preciso redimensionar e fomentar a construção de processos de formação de profissionais docentes mais dialógicos e estruturados às realidades dos educandos. Dessa forma, as proposições almejadas para formação de educadores/as de jovens e adultos precisam proporcionar descobertas, não somente pedagógicas, mas igualmente de caráter vocacional. Afinal, a docência não é somente uma profissão, pois ela também se configura como uma ideologia política e social.

Diante do exposto, atesta-se para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa no apontamento das contribuições e limitações da experiência formativa avaliada para a formação de professores/as para a EJA. Espera-se que este estudo tenha se configurado positivamente diante das questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino preponderante, em especial na temática da formação de educadores/as. Novas averiguações são necessárias, para que outros questionamentos sejam abordados e outras reflexões sejam feitas. Em meio a esses questionamentos e reflexões, uma questão se sobressai: a necessidade de diálogo democrático nas formas de argumentar, de refletir e de formar novos professores/as.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, Dec. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362007000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 17 jul. 2016.

ARAÚJO, R. M. B et al. Políticas para educação de jovens e adultos no Brasil: a produção da área nos anos de 2011 e 2012 veiculadas na Anped. **Eccos - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 32, p. 67-84, set./dez. 2013.

ARAÚJO, R. M. B; JARDILINO, J. R. L. **Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas**: um olhar sobre a produção do campo - 2006 a 2010. **Eccos Revista Científica**, v. 13, 2011, p. 207-223. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4799/1/ARTIGO\\_Educa%C3%A7%C3%A3oJovensAdultos.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4799/1/ARTIGO_Educa%C3%A7%C3%A3oJovensAdultos.pdf)>. Acesso: 05 jan. 2016.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI M. A; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 19-52.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento - Revista de Educação**. Ano 2, nº2, 2015. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/251>>. Acesso: 15 jul. 2016.

BARRETO, V. Formação Permanente ou Continuada. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 93-102.

BRANDÃO, C. R.. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840/2016. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, DF, 2016.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_ Lei nº 10.172/2001. **Aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_ Lei 13.005/2014. **Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_ Parecer CNE/CEB nº 05/1997. **Regulamentação da Lei 9.394/96**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_ Resolução CNE/CEB nº 01/2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_ Resolução CNE/CEB nº 02/2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 20 jul. 2016.

BORGHI, I. S. M. Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. In: **Revista Diálogos Possíveis**. Ano 6, v. 2, p. 227-238, jul./dez. 2007.

CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**: Rio de Janeiro, 2000, p. 29 - 40.

CARRANO, P. J. R. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO, **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 15 - 30.

CASTRO. C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo, 2006, p. 76 - 90.

CATELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CHIZZOTTI, A. A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga – Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 02, p. 221–236, 2003. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf)>. Acesso: 25 nov. 2015.

COURA, I.; SOARES, L. Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como espaço de ampliação da qualidade da vida da terceira idade. In: SILVA, I. O.; LEÃO, G. (Orgs.). **Educação e seus Atores: Experiências, Sentidos e Identidades**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011, p. 27-60.

CUNHA, M. B. **Para Saber Mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez./1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso: 01 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. et al. Aprender a ser educador da EJA: análise de memoriais de professores-monitores do PROEF/UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G.. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 77-107.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 51-73, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/26138>>. Acesso: 07 out. 2016.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, p. 321-338, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022001000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200009)> . Acesso: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302005000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 10 out. 2016.

EITERER, C. L.; REIS, S. M. A. Educação de Jovens e Adultos: entre regulamentação e emancipação. In: SOARES, L.; SILVA, I. O. **Sujeitos da Educação e processos de Sociabilidade – os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 179-218.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622007000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 05 out. 2016.

FERRO, J. I.; PINHEIRO, R. A. A ação docente e o Currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, nº 5, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1388>>. Acesso: 07 out. 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 26ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREITAS, A. A. A. **Professores Iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que ingressam? O que os faz permanecer?** 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

FLORENTINO, J. A.; RODRIGUES, L. P.. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 54-67, 2015. Disponível em: <<http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17410>>. Acesso: 30 ago. 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 15 jan. 2016.

GIOVANETTI, M. A. A Formação de Educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 233-254.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **30ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos – o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011, p. 07-14.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1864>>. Acesso: 06 jan. 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso: 10 out. 2016.

IRELAND, T. D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004–2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. **Rizoma Freireano**, n. 13, 2012. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>>. Acesso: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº 1, 2013.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos** – sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

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

LEITE, S. S.; GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/314#.WAH9qlQrKM8>>. Acesso: 15 jan. 2016.

HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIRANDA, K. C. L.; BARROSO, M. G. T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631-635, Ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010411692004000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692004000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 25 ago. 2016.

MOURA, T. M. M. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. (Org.). In: MOURA, T. M. M. (Org.). **A Formação de Professores para a EJA: Dilemas Atuais**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007, p. 11-38.

NÓVOA. A. Formação de Professores e Profissão Docente. **FPDC-UOE-HEEC**, Faculdade de Lisboa. Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, nº 350, Madrid, septiembre-diciembre, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso: 05 out. 2016.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Validade e Reflexividade na Pesquisa Qualitativa. In: **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 1, art. 6, p. 88-98, 2009. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/758> /validade-e-reflexividade-na-pesquisa-qualitativa/i/pt-br>. Acesso: 30 out. 2015.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: Direito, Concepções e Sentidos. 2005. 480f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 29-42.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**: contribuição a história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1984.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, nº 25, janeiro-junho, 2011, p. 39-57. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708003>>. Acesso: 05 jan. 2017.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 20 ago. 2016.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL**. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>>. Acesso: 20 ago. 2015.

RIBEIRO, V. M. Referências Internacionais sobre a avaliação de adultos. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xequê - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014, p. 17-38.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. **Educação de jovens e adultos – Paulo Freire e a Educação de jovens e adultos**: Teorias e Práticas. Distrito Federal: Liber Livro, 2011.

SANTOS, E. P.; CAMPOS, R. C. Sujeitos da Igualdade e da Diferença na Interculturalidade. In: SOARES, L.; SILVA, I. O. **Sujeitos da Educação e Processos**

**de Sociabilidade** – os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 23-51.

SCHAFRANSK, M. D. A Educação e as Transformações da Sociedade. In: **Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa – PR: UEPG, v. 13, n. 2, p. 101-112, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550/549>>. Acesso: 26 nov. 2015.

SEVERINO, Antônio. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Revista São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, Junho 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 25 set. 2015.

SILVA, F. A. O. R. Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA. 2013. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SOARES, L. A Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a Diferença** – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 121- 141.

\_\_\_\_\_. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.. **Educação de Jovens e Adultos** – o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011, p. 15-22.

\_\_\_\_\_. A Formação de Educadores e as Especificidades da Educação de Jovens e Adultos em Propostas de EJA. In: **Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Campinas – SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/197/76>. Acesso: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, Jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 20 nov. 2015.

SOARES, L.; VIEIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; SILVA, I. O. **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade** – sentidos da experiência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p.153-178.

SONNEVILLE, J. J.; JESUS, F. P. Complexidade do Ser Humano na Formação de Professores. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade** – pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 295-320.

TARDIF, M. **Saberes Decorrentes e Formação Profissional**. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VENTURA, J. A EJA e os Desafios da formação Docente nas Licenciaturas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458>>. Acesso: 30 ago. 2015.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, Jul. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982015000200211&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000200211&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 11 out. 2016.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. In: **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro – RJ, v. 20. N. 05, p. 383 – 386, 2007. Disponível em: <[http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/bibliografia\\_TEM/EstudoCasoMED.pdf](http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/bibliografia_TEM/EstudoCasoMED.pdf)>. Acesso: 20 nov. 2015.

VÓVIO, C. L.; BICAS, M. S. Formação de Educadores: aprendendo com a experiência. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 201-211.

VOVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B.. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, Ago. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622013000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622013000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 16 out. 2016

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Ed. Bookman, 2003.

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### **Roteiro de entrevista semiestruturada com professores/monitores do PROEF-2**

Sexo do entrevistado (a) \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

1. Você pertence a qual curso de graduação e está em qual período? Qual disciplina você leciona no PROEF-2?
2. Como e por que você ingressou no PROEF-2?
3. Você possuía alguma experiência pregressa como educador de jovens e adultos anterior ao ingresso no PROEF-2?
4. Quais eram seus conhecimentos sobre o campo da educação de pessoas adultas antes do ingresso no PROEF-2?
5. Relate: como é sua rotina de trabalho no PROEF-2, entre reuniões formativas e aulas ministradas?
6. Como você concilia seu tempo para dar conta de realizar as atividades acadêmicas e atender as demandas docentes do PROEF-2?
7. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professor/monitor do PROEF-2?
8. Quais as contribuições das reuniões formativas para o exercício da docência no PROEF-2?
9. Quais as contribuições desse processo formativo para seu percurso acadêmico?
10. Como você avalia o PROEF-2 enquanto projeto de extensão voltado para a iniciação docente e para a oferta de ensino fundamental na modalidade EJA?
11. Você tem pleno conhecimento e entendimento de que está passando por um processo de formação docente na EJA? Justifique sua resposta.
12. Você avalia que seus conhecimentos sobre a EJA evoluíram após o ingresso no PROEF-2? Justifique sua resposta.
13. Você se imagina, futuramente, um educador de jovens e adultos? Justifique sua resposta.

## Apêndice B

### Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenadores do PROEF-2

Sexo do entrevistado (a) \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

1. Qual é a sua formação acadêmica e atividade profissional atualmente?
2. Quais funções você exerce no PROEF-2 e como você ingressou no projeto?
3. Você possuía alguma experiência pregressa como educador de jovens e adultos anterior ao PROEF-2?
4. Quais eram seus conhecimentos sobre o campo da educação de pessoas adultas antes do ingresso no PROEF-2?
5. Relate: como é sua rotina de trabalho no PROEF-2?
6. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores/monitores do PROEF-2 sob sua coordenação?
7. Como você se capacita para orientar e coordenar os professores/monitores do PROEF-2?
8. Em sua opinião, quais são as contribuições das reuniões formativas para o exercício da docência no PROEF-2?
9. Como você avalia o desempenho dos professores/monitores sob sua coordenação em sala de aula no PROEF-2?
10. Como você avalia o PROEF-2 enquanto projeto de extensão voltado para a iniciação docente e para a oferta de ensino fundamental na modalidade EJA?
11. Poderia falar um pouco sobre a concepção de formação que orienta as ações do PROEF-2?
12. Você avalia que os monitores e monitoras coordenados por você têm pleno conhecimento e entendimento de que estão passando por um processo de formação docente na EJA? Justifique sua resposta.
13. Em sua opinião, quais as contribuições e limitações do PROEF2 na formação docente para a educação de jovens e adultos?