

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU**

MARCIELE STIEGLER RIBAS

**'SER PROFESSOR' NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
INTERFACES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE
ATUAM NESSA MODALIDADE DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA
E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CURITIBA
2013**

MARCIELE STIEGLER RIBAS

**'SER PROFESSOR' NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
INTERFACES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE
ATUAM NESSA MODALIDADE DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA
E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dra. Romilda Teodora Ens.

CURITIBA

2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

R482s
2013 Ribas, Marciele Stiegler
'Ser professor' na educação de jovens e adultos : Interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais / Marciele Stiegler Ribas ; orientadora, Romilda Teodora Ens. – 2013.
194 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
Bibliografia: f. 176.-186

1. Educação de adultos. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Representações sociais. 5. Educação e Estado. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 374

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 421
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Marciele Stiegler Ribas

Aos oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação da candidata **Marciele Stiegler Ribas**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestrandia apresentou a dissertação intitulada “‘SER PROFESSOR’ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE ATUAM NESSA MODALIDADE DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS”, que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda publicações em artigos, capítulos de livros e congressos.

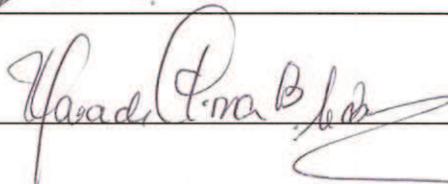
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens



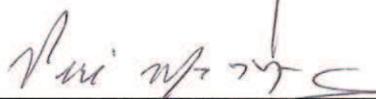
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla



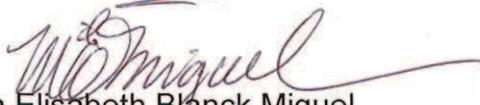
Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida



Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR



Dedico esta pesquisa a todos os
professores da Educação de Jovens e
Adultos que apesar dos entraves
continuam lutando por uma educação
mais humana.

Aos alunos da EJA pela coragem de
seguir e não desistir...

Aos meus pais, José Naori Ribas e Luiza
Stiegler Ribas, fontes de minha
inspiração.

Ao meu querido esposo Jorge Luis
Mkrtchian pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

"A gratidão é a memória do coração" (Antístenes). Li essa frase em uma rede social e, nunca mais esqueci. Hoje chega o momento de empregá-la para expressar a minha profunda gratidão a todos que fizeram parte da realização deste sonho.

Primeiramente, agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos de angústias, dúvidas, ansiedades, também alegrias. Por ser meu companheiro nas noites que passei em claro escrevendo essa dissertação, por aquecer o meu coração nos momentos de solidão.

À Nossa Senhora de Fátima por interceder por mim e acolher meu pedido.

Ao meu querido esposo Jorge Luis Mkrtchian, por todo o apoio, paciência, compreensão, carinho, amor a mim dispensado. Sem a sua ajuda, a realização deste sonho não seria possível.

Agradeço com muito amor aos meus queridos pais, José Naori Ribas e Luiza Stiegler Ribas, vocês são os responsáveis por tudo isso. Mesmo com pouca escolaridade me ensinaram o valor da educação.

Especialmente à minha irmã Marileize Stiegler Ribas Vanzuit, sem o seu "empurrão" eu não teria tomado a decisão que concretizou esse sonho.

Agradeço ao meu cunhado Fabiano Jorge Vanzuit pelos conselhos e inúmeras reflexões que fizeram a diferença na construção deste trabalho.

Agradeço com muito carinho a minha querida orientadora prof. Dra. Romilda Teodora Ens, pelas orientações, momentos de reflexões, compreensão, paciência e dedicação durante todo o mestrado. Obrigada por ser exemplo!

Ao querido prof. Dr. Peri Mesquida, agradeço imensamente pelas inúmeras contribuições não só na realização deste trabalho, mas durante todo o mestrado, pelos momentos de reflexões, palavras de incentivo e pela sua coerência.

À prof. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, agradeço com carinho pelas riquíssimas contribuições na banca de qualificação e pelas conversas informais que me fizeram refletir.

A todos os professores do programa que me fizeram aprender muito compartilhando conhecimentos. Guardarei com carinho todos os momentos de convivência.

Agradeço especialmente a minha querida amiga Sueli Donato, obrigada por caminharmos juntas, por todo o seu apoio, conselhos, carinho e compreensão. Aprendi muito com você.

Meu agradecimento especial, também, a minha querida amiga Arlete do Rocio Ribeiro Lopes, seus conselhos e o seu exemplo de vida fizeram diferença nesse processo.

Agradeço imensamente a minha querida amiga Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto pela ajuda intangível e pela generosidade.

Agradeço com muito carinho a minha querida amiga Solange Toldo Soares, sua amizade há 11 anos se tornou fundamental.

Um agradecimento especial a minha prima e amiga confidente Marcia Pepes pela torcida constante.

Aos amigos especiais conquistados durante o mestrado: Barbara Raquel Prado Gimenez Correia, Jacques Lima, Simone Withers, Joelma Batista da Silva, Thaís Pacievitch, Géssica Peniche, Jociane Geronasso, Mary Ogawa, Bernadete Machado, Gisele Rietow, Ana Paula de Moraes, Flávia Dias, Vitor Alves, Ana Karla, Hannah Karla, Adriane Penteado, Juslaine Dallegrave, Adriana Rocha, Solange Corrêa e Franciele Sangi.

Agradeço com carinho aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

(FREIRE, 2011)

RESUMO

Pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. Seria ingênuo pensar que somente a questão da formação docente poderia alterar a história da EJA, marcada por uma "secundarização", "precariedade", "descaso". Contudo, ignorar a condição da formação desse professor, seria o mesmo que contribuir para a manutenção de um sistema cujo discurso é includente, mas exclui com veemência. É preciso pensar sobre o papel dos educadores no contexto dessa modalidade de ensino: O que é ser professor da EJA? Diante dessas considerações, delineamos como objetivo: Identificar e analisar as representações sociais de professores da Rede Municipal de Curitiba que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor' da EJA, num diálogo com a formação e as políticas educacionais. Para tanto, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa. E como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978; 2011) articulada e analisada sob a ótica da Teoria do Núcleo Central, elaborada por Abric (2000; 2001). Para subsidiar o tratamento dos dados da pesquisa empírica, realizamos uma análise documental das políticas educacionais direcionadas para a EJA pós-LDB (9394/1996). Também, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores para a EJA, dentre os principais autores que fundamentaram essa reflexão estão: Freire (1992; 1997; 2000; 2003; 2011), Nóvoa (2009; 2002), Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999), Arroyo (2011), Gadotti e Romão (2011) e Gatti (2008). Sobre a Teoria das Representações Sociais, além de Moscovici e Abric, nos apoiamos em: Marková (2006), Jodelet (2001), Sá (1996), Costa e Almeida (1999), Almeida (2009), Gilly (2001). Na pesquisa empírica, optamos pela aplicação de um teste de evocação livre de palavras para identificar, com base na teoria do Núcleo Central, o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos 79 professores que atuam na EJA no Município de Curitiba. Em conjunto com o teste, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas relativas ao perfil do professor e à formação inicial e continuada para atuar na Educação de Jovens e Adultos. As palavras obtidas no teste de evocação livre foram processadas pelo programa EVOC (versão 2000), o qual gerou um *quadro de quatro casas* contendo a ordem média de evocação (OME) e a ordem média de importância (OMI) das palavras evocadas para a expressão indutora 'ser professor da EJA'. As questões abertas foram tratadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Nossa pesquisa revelou que os elementos que compõem o provável núcleo central das representações dos participantes sobre 'ser professor da EJA' estão relacionados a dimensões afetivas e atitudinais, o que confirma o movimento histórico-social do 'ser professor' enquanto um campo desprofissionalizado. A frágil formação do professor e o distanciamento das políticas públicas em relação à EJA acabam refletindo na falta de identidade profissional dos docentes que nela atuam.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Representações Sociais. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Research on Youth and Adult Education (EJA) implies reflect on teacher training to act in this teaching modality. It would be naïve to think that only the issue of teacher education could change the history of EJA, marked by a "shift away", "precariousness", "disregard". However, ignore the condition of formation of this professor, would be to contribute to the maintenance of a system whose speech is inclusive, but excludes vehemently. You need to think about the role of educators in the context of this mode of education: What it's like to be a professor of EJA? Given these considerations, we have outlined as objective: to identify and analyses the social representations of Municipal network of Curitiba teachers who work on Adult and Youth Education about 'teaching' the EJA, in a dialogue with the training and educational policies. To this end, we opted for a qualitative methodology approach. And as methodological-theoretical contribution of Social Representations Theory developed by Moscovici (1978; 2011) articulated and analyzed from the perspective of Theory of the Central Nucleus, produced by Abric (2000; 2001). To subsidize the treatment of empirical research data, we performed a documentary analysis of educational policies directed to the EJA pós-LDB (9394/1996). Also, we carry out a literature search about the training of teachers to the EJA, among the main authors that substantiate this reflection are: Freire (1992; 1997; 2000; 2003; 2011), Nóvoa (2009; 2002), Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999), Arroyo (2011), Gadotti e Romão (2011) and Gatti (2008). On the Theory of Social Representations, besides Moscovici and Abric, we lean on: Marková (2006), Jodelet (2001), Sá (1996), Costa e Almeida (1999), Almeida (2009), Gilly (2001). On empirical research, we chose by applying a test of free evocation of words to identify, on the basis of the theory of the Central Nucleus, the content and the structure of social representations of 79 teachers working in EJA in the City of Curitiba. In conjunction with the test, we applied a questionnaire with open and closed questions relating to teacher profile and the initial training and continued to act on Adult and Youth Education. The words obtained in the test of free evocation were processed by the program EVOC (2000 version), which spawned a four-frame houses containing the average order of evocation (OME) and the average order of importance (IMO) of words evoked for the inducing expression 'being an EJA teacher'. The open questions were treated based on content analysis proposed by Bardin (2011). Our research revealed that the elements that make up the central core of the probable representations of participants on 'being a teacher of EJA' are related to affective and attitudinal dimensions, which confirms the historical-social movement of 'being a teacher' as a field not professionalized. The fragile formation of the teacher and the distancing of public policies in relation to EJA just reflecting on the lack of professional identity of teachers who act.

Key-words: Adult and Youth Education. Teacher Training. Social Representations. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Exemplo do teste de evocação livre de palavras	133
Gráfico 1 - Disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de graduação dos participantes da pesquisa	141
Gráfico 2 - Tempo de experiência como professores na EJA	142
Gráfico 3 - Total da carga horária de trabalho dos professores	142
Quadro 1 - Iniciativas destinadas à EJA entre 1952 e 1964.....	27
Quadro 2 - Programas destinados para a Educação de Jovens e Adultos no governo Lula.....	39
Quadro 3- Síntese das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos pós-LDB (9394/1996).....	45
Quadro 4 - Percentual dos professores que atuam na educação básica com formação em nível superior.....	64
Quadro 5- Trabalhos a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.	87
Quadro 6 - As duas funções da Teoria das Representações Sociais segundo Moscovici:.....	105
Quadro 7 - Características da pesquisa qualitativa	128
Quadro 8 - Instrumento e análise dos dados.....	130
Quadro 9 - Informações essenciais para relato de análise prototípica	135
Quadro 10 - Características do quadro de quatro casas	136
Quadro 11 - Comparação entre OME e OMI- 'ser professor da EJA'.....	152
Quadro 12 - Categorias e subcategorias para análise de conteúdo.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Comparação entre os índices de analfabetismo divulgados pelo MOBRAL e pelo Censo	32
Tabela 2- Censo 1980: Analfabetismo no Brasil	33
Tabela 3 - Analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008)	40
Tabela 4 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino Brasil - 2007 – 2012,	54
Tabela 5 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil - 1940/2012	56
Tabela 6 - Pesquisa por assunto - número de pesquisas de mestrado e doutorado.	86
Tabela 7 - Coleta de dados	132
Tabela 8 - Exemplo lematização das palavras	137
Tabela 9 - Sistematização dos índices para processamento dos arquivos pelo EVOC	138
Tabela 10 - Perfil dos professores- sexo e idade	139
Tabela 11 - Número de professores quanto à licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	140
Tabela 12 - Distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico acerca do termo indutor 'ser professor da EJA'	144
Tabela 13 – Conteúdos e atividades de formação indicados pelos professores que atuam na EJA	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCRs	Círculos de Colaboração Reflexivos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIERS-ED	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade- Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GLEASE	Grupo Latino Americano de Especialistas em Alfabetização e Cultura Escrita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

IPESs	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME	Ordem Média de Evocações
OMI	Ordem Média de Importância
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEZP	Projeto Escola Zé Peão
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RIT	Regime Integral de Trabalho
RS	Representações Sociais
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SME	Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA RECENTE SOB O OLHAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	24
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS	24
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-LDB (9394/1996).....	42
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
3.1 FORMAÇÃO INICIAL: UMA SEMI FORMAÇÃO?	61
3.1.1 Tecendo o conceito de formação inicial para a profissão docente	65
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA: A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	71
3.3 O "CONHECIMENTO JÁ ELABORADO" A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2011-2012: O QUE DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?	85
4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	96
4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGEM E TRAJETÓRIA	96
4.2 ENTENDENDO O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	104
4.3 NOVAS ABORDAGENS PARA O ENTENDIMENTO DO FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	115
4.3.1 A abordagem estrutural: a teoria do núcleo central	119
4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ARTICULADAS À EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES	123
5 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	127
5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	127
5.2 PASSOS DA PESQUISA: A COLETA DE DADOS, OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	129
5.2.1 A coleta de dados	131
5.2.2 O teste de evocação livre de palavras	133
5.2.3 O software EVOC	135

5.2.4	Análise de conteúdo.....	138
6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: 'SER PROFESSOR DA EJA'	139
6.1	PERFIL DOS PROFESSORES	139
6.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A EXPRESSÃO INDUTORA 'SER PROFESSOR DA EJA': UMA ANÁLISE PROTOTÍPICA.....	143
6.2.1	'Ser professor da EJA' na representação de professores: a análise do provável núcleo central	145
6.2.2	'Ser professor da EJA' na representação de professores: análise do sistema periférico.....	148
6.2.3	'Ser professor da EJA' na representação de professores: comparando a ordem média de evocação (OME) com a ordem média de importância (OMI) .	151
6.3	A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA EJA.....	153
6.3.1	Representações sociais de professores sobre formação inicial para 'ser professor' da EJA: entre dificuldades e necessidades.....	155
6.3.2	Representações sociais de professores sobre formação continuada para 'ser professor' da EJA: necessidades formativas e conteúdos de formação ..	162
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS.....	176
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	187
	APÊNDICE B- CORPUS FINAL- OME	190
	APÊNDICE C – CORPUS FINAL OMI.....	192
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	194

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. Seria ingênuo pensar que somente a questão da formação docente poderia alterar a história da EJA, marcada por uma "secundarização", "precariedade", "descaso", sintetizados no distanciamento das políticas públicas e das próprias Instituições de Ensino Superior em relação a essa modalidade. Contudo, ignorar a condição da formação desse professor, as peculiaridades inerentes à EJA, seria o mesmo que contribuir para a manutenção de um sistema cujo discurso é incluyente, mas exclui com veemência.

Conforme afirmam Haddad e Ximenes (2008, p. 146), "[...] a EJA é ainda hoje tratada como um 'direito de segunda categoria', não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica". Ainda, nesse sentido, Di Pierro (2010, p. 940) complementa:

[...] somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Talvez, em certa medida, essa secundarização se justificasse caso não tivéssemos demanda por Educação de Jovens e Adultos, o que, infelizmente, não é uma realidade e, ao que tudo indica, está longe de ser. Os números confirmam essa constatação. Embora várias ações tenham sido tomadas desde o período imperial para erradicar o analfabetismo, ainda persistem os índices elevados de pessoas analfabetas com mais de 15 anos. O montante chegou a 8,6% da população em 2011, o que representa 12,9 milhões de brasileiros. Surpreendentemente, esse número aumentou em 2012: o índice foi de 8,7%, perfazendo um total de 13,163 milhões de pessoas. Não obstante, encontramos outro indicador relevante, o qual agrava ainda mais o desafio conferido à EJA: o significativo número de brasileiros com mais de 18 anos que não possui o ensino fundamental completo e não frequenta a escola, um total de 56,2 milhões de pessoas (PNAD, 2012). Considerando que o Brasil tem uma população de 201.032.214¹ de pessoas, isso

¹ Dados do IBGE de 2013, considerando todas as faixas etárias. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 03 set. 2013.

significa que, aproximadamente, 28% dos brasileiros não concluíram o ensino fundamental e estão sem perspectivas de conclusão, visto que estão fora da escola.

Também é alarmante o índice de alunos que ingressam na EJA e não concluem o curso. Apesar de o último indicativo ter sido de 2007, consideramos importante apresentá-lo em função do elevado número - um total de 8 milhões de alunos -, ou seja, 42,7% evadiram².

Pesquisas realizadas no âmbito acadêmico comprovam que um dos fatores que incide nessa crescente evasão diz respeito à metodologia utilizada pelo professor em sua prática pedagógica. Di Pierro (2005, p. 1118) pontua que, além da "crônica escassez de recursos financeiros", outro fator o qual acentua a precariedade na EJA é "[...] a falta de preparo específico dos professores". Nesse sentido, conforme complementa a autora:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Tendo em vista essas questões, é imprescindível a conquista de maior espaço nas políticas públicas com relação à formação de professores para a EJA, nas Universidades e, também, nas pesquisas acadêmicas. Nossa pesquisa mostrou, como veremos mais adiante, que muitos docentes concluem o curso de licenciatura sem receber uma formação adequada para trabalhar com essa modalidade de ensino e, em muitos casos, não recebem nenhuma formação que contemple a especificidade presente no campo da EJA. É o que retrata também a pesquisa realizada pelo INEP, em 2002:

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE, 2007.

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 centralizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e dos 1.698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%) (SOARES³, 2008, p. 86 *apud* CAPUCHO, 2012, p. 76).

Esses dados comprovam a secundarização da EJA também nos cursos de formação de professores. Ainda predomina a representação de que "qualquer um" pode ser professor da EJA. É justamente essa visão reducionista conferida à EJA que precisa ser reconfigurada. Para ser professor da EJA, é preciso refletir: Quem são os alunos dessa modalidade? Qual é o papel do professor diante do contexto da EJA? O que significa "ser professor" da EJA? Qual metodologia utilizar para contemplar as especificidades dessa modalidade de ensino?

Todas essas questões, por vezes, provocaram-me inúmeras inquietações. Quando concluí o curso de Pedagogia, tive a minha primeira experiência como educadora de um Adulto. Fui desafiada a alfabetizar uma pessoa muito próxima a mim, da minha família. Iniciei muito entusiasmada, mas, no decorrer do processo, começaram a aparecer as primeiras dificuldades. Mesmo tendo um contato maior com a realidade da EJA, por ter sido aluna PIBIC e ter participado de pesquisas no campo da EJA, deparei-me com inúmeros obstáculos.

Comecei, então, a retomar os conteúdos trabalhados na graduação e me dei conta de que a minha formação havia sido totalmente superficial e fragmentada, pois uma única disciplina de 32 horas não foi suficiente para subsidiar a minha prática enquanto professora alfabetizadora de um adulto. Como não tinha experiência com alunos jovens, adultos e idosos, perguntava-me se estava sendo tão difícil justamente pela falta de experiência. Incomodava-me aquela condição: "formada, mas não sei como alfabetizar um adulto".

Foi a partir daí que comecei a pesquisar sobre a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos; ingressei em um curso de Pós Graduação e direcionei a minha pesquisa para dois contextos de formação: a escola e a Universidade.

³ SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2008.

Por meio da pesquisa, confirmei a hipótese: as alunas formandas do curso de Pedagogia não se sentiam preparadas para atuar na EJA; os professores tinham muitas dificuldades para trabalhar com os educandos em decorrência de uma formação, na maioria dos casos, inexistente. Os alunos se sentiam desestimulados e, entre as principais causas, apontavam a dificuldade em relacionar os conteúdos trabalhados em sala com o mundo do trabalho. Muitos confirmavam: "Estou aqui por causa do diploma".

Passados cinco anos, ao ingressar no mestrado, tive o primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1978). Em conjunto com minha orientadora, buscamos analisar as Representações Sociais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para o entendimento do significado de uma Representação Social, partimos do conceito elaborado por Jodelet (2001, p. 21) de que a representação social "[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Nesse sentido, conforme complementa a autora:

[...] reconhece-se que as representações sociais - enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (2001, p. 22).

Inicialmente, para analisar as representações sociais de professores que atuam na EJA, fez-se contato com a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba e, verificamos que, em função da escassa formação do professor que atua na EJA, a prefeitura oferta aos docentes uma formação continuada em serviço.

Observando um momento de formação desses professores, constatei que todos haviam participado de cursos de formação contínua, pois, como a Prefeitura estava ofertando a formação para a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a EJA de Curitiba (2012), vários cursos estavam sendo oferecidos. Assim, considerando que as representações sociais traduzem o redimensionamento dado pelos professores a sua prática, procuramos apreender a forma como os 79 professores da EJA representam a sua própria condição enquanto educadores de

jovens, adultos e idosos e, também, as suas representações sobre formação para essa modalidade de ensino.

A relevância em se estudar fenômenos educativos com o aporte teórico das Representações Sociais é justificada por Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21) ao explicitar que,

o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor [...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais no campo da educação contribui, como evidencia Gilly (2001, p. 321), para orientar "[...] a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo". Para melhor entendimento, o autor (2001, p. 321), apoiando-se em Deschamps *et al.* (1982)⁴, sintetiza a contribuição da Teoria das Representações Sociais para o campo da educação ao afirmar que ela "[...] oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da educação".

Essa teoria demonstra, segundo Jodelet (2001), a possibilidade de aproximar as significações que aparecem nos discursos dos diferentes agentes sociais, seja um discurso político, um discurso de administradores, professores, alunos, família e a realidade do contexto do qual determinado grupo faz parte. Assim, a referida teoria, fazendo parte da psicologia social, dará subsídios para analisar e desvelar as Representações Sociais dos professores participantes da pesquisa.

Portanto, a proposta da presente dissertação é identificar e analisar a estrutura das Representações Sociais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre 'ser professor da EJA' e, também, sobre a formação inicial e continuada para essa modalidade de ensino. Para tanto, apoiamo-nos na Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por

⁴ DESCHAMPS, J. C.; LORENZI-CIOLDI, F.; MEYER, G. L'échec scolaire. In: *Élève-modèle ou modèles d'élèves?* Lausanne: Pierre-Marcel Favre, 1982.

Abric (2001), buscando desvelar a forma como essas representações se organizam e se estruturam.

Entretanto, para proceder à análise das Representações Sociais, é importante considerar as políticas que regulam a formação dos professores, uma vez que essas políticas são fatores externos que também podem influenciar na constituição de determinada Representação Social. "Esta discussão oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade destacável com a luta pelo poder" (SOUZA, 2012, p. 13-14). Por conseguinte, a interlocução das Representações Sociais com as políticas educacionais poderá propiciar elementos para reflexões sobre a formação de professores para atuar na EJA.

Diante dessas considerações, buscamos responder à seguinte questão: Quais as representações sociais de professores da Rede Municipal de Curitiba que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor' da EJA e qual sua relação com as políticas educacionais?

Na busca de respostas para o problema que norteia a reflexão, delineamos como objetivo geral: Identificar e analisar as representações sociais de professores da Rede Municipal de Curitiba que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor' da EJA, num diálogo com a formação e as políticas educacionais. E, como objetivos específicos:

- Analisar as políticas educacionais direcionadas para a EJA sobre formação de professores pós LDB (9394/1996).
- Identificar o conteúdo e a estrutura das Representações sociais sobre 'ser professor' da EJA dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.
- Relacionar os elementos estruturais do provável núcleo central dessas representações sociais com o discurso dos participantes e com as políticas educacionais.
- Verificar como a formação inicial e continuada é vista pelos professores da EJA.

Para atingir os objetivos propostos, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa, para a compreensão e interpretação da realidade. Pois, conforme enfatiza Ens (2006, p. 38), "[...] a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais".

Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, "[...] a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc." (2006, p. 38).

Na concepção de Carr e Kemmis (1988, p. 121) *apud* Esteban⁵ (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática e orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Para a realização do presente estudo, estruturamos a pesquisa em sete capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles.

No segundo capítulo, intitulado "Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História recente sob o olhar das Políticas Públicas", abordamos a história da EJA do período colonial à nova república, em consonância com as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino. Apresentamos os principais programas vinculados à EJA e suas políticas de caráter emergencial e assistencialista. Questionamos se essas políticas contemplam a formação específica do professor para atuar na EJA. Assim, realizamos uma análise documental das seguintes políticas públicas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996); o Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000, o qual discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000a); A Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), que sucede o Parecer supracitado; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002); A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006); o Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010, o qual traça o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010), porém este ainda se encontra em tramitação. No âmbito Estadual, analisamos as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná (PARANÁ,

⁵ CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

2006); e, por fim, no âmbito municipal, discutimos sobre as novas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba (CURITIBA, 2012).

O terceiro capítulo, "Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos", apresenta uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores. Refletimos sobre o conceito de formação inicial, sobre a necessidade de se ofertar uma formação específica para o professor atuar na EJA, e, também, questionamos a condição dos cursos de formação continuada. Ao final, realizamos um "estado do conhecimento", com o intuito de conhecer a produção empírica em relação à formação inicial e continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Fundamentamo-nos, principalmente, em Nóvoa (2009; 2002), Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999), Freire (1992; 1997; 2000; 2003; 2011), Arroyo (2011), Gadotti e Romão (2011) e Gatti (2008).

No quarto capítulo, apresentamos um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), enfatizando a sua origem, o seu conceito, as suas diferentes abordagens, bem como sua relevância como aporte teórico de pesquisas educacionais. Dentre as principais abordagens da TRS, destacamos, com especial ênfase, a abordagem estrutural proposta por Abric (2001), a qual por meio da Teoria do Núcleo Central consiste em apreender como se estruturam e se organizam as representações. Fundamentamos a pesquisa, principalmente, em autores, como Moscovici (2011; 1978), Abric (2000), Marková (2006), Jodelet (2001), Sá (1996), Costa e Almeida (1999), Almeida (2009), Gilly (2001).

Na "Construção da Pesquisa: caminhos percorridos", que compõe o quinto capítulo, traçamos o itinerário da pesquisa, enfatizando as etapas percorridas: a definição da abordagem qualitativa como metodologia articulada ao aporte teórico da TRS, a construção e aplicação do instrumento da pesquisa, explicando as principais características do teste de evocação livre de palavras, o processamento e os recursos para a análise dos dados coletados. Fundamentamos o estudo principalmente em: Esteban (2010), Abric (2000), Pereira (2005), Abric (2001), Sá, (2002), Wachelke e Wolter (2011).

No sexto capítulo, "Representações sociais dos professores da EJA sobre a expressão indutora 'ser professor da EJA'", apresentamos as Representações Sociais dos participantes da pesquisa em relação à expressão indutora "ser professor da EJA", distribuídas num quadro de quatro casas, o qual estrutura as Representações em dois sistemas - o central e o periférico; também apresentamos o resultado da

análise das respectivas representações. Posteriormente, analisamos as Representações dos professores sobre formação inicial e continuada, num diálogo com as políticas educacionais concernentes à EJA. Fundamentamo-nos, principalmente, em Abric (2000, 2001), Oliveira *et al.* (2005), Pereira (2005), Wachelke e Wolter (2011), entre outros.

E, por último, nas Considerações finais, retomamos a proposta da pesquisa, ressaltando os objetivos, procurando respondê-los, apresentando os principais resultados e conclusões acerca da análise e interpretação dos dados coletados. Buscamos refletir sobre as Representações Sociais dos professores nas suas diferentes dimensões.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA RECENTE SOB O OLHAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é ainda um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, de formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história (ARROYO, 2011, p. 19).

Refletir sobre as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica contextualizar a sua história, apontando os principais fatos que marcaram a sua configuração. Nesse sentido, num primeiro momento, fundamentando-se em autores como Paiva (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Haddad e Ximenes (2008), Di Pierro (2010), Beisiegel (1997), o presente capítulo, apresenta o histórico dessa modalidade de ensino desde o período colonial até a atualidade, enfatizando a sua trajetória, que foi conquistando relativo espaço no debate das políticas públicas.

Posteriormente, serão analisadas as principais políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos (Pós-LDB 9394/1996), com o objetivo de identificar se tais políticas contemplam a questão da formação de professores para atuar na EJA. Os principais autores que fundamentam a análise são Ens e Gisi (2011), Saviani (2008), Soares (2002), Gracindo (2011) e Di Pierro (2010).

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

No período colonial, com a chegada dos jesuítas, ocorreram as primeiras iniciativas vinculadas à educação de jovens e adultos. O objetivo era catequizar os índios, ensinando as normas, comportamentos, costumes e ofícios necessários ao andamento da economia colonial⁶ (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No período imperial, a educação era direcionada para as elites. Índios, negros e grande parte das mulheres não tinham direito à educação. Essa condição foi refletida nos baixos índices de atendimento escolar à população, uma vez que, "[...]

⁶ Segundo Haddad e Di Pierro (2000), com a expulsão dos jesuítas em 1759, somente no período imperial, encontramos informações sobre ações educativas voltadas para a EJA.

chagaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões⁷. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A partir de 1920, Paiva (2003) chama atenção para o fenômeno por ela denominado de "entusiasmo pela educação", no qual a população, sob influência da Primeira Guerra Mundial, começa a preocupar-se com o nacionalismo. Esse período é marcado pelo preconceito em relação ao analfabeto, que representava 72% da população. Nessa perspectiva, Paiva (2003, p. 38) esclarece:

Aqui, misturam-se o preconceito contra o analfabeto, que dá à posição dos entusiastas numa visão humanitarista da educação, com sentimentos nacionalistas e patrióticos; a ingenuidade manifesta no significado do ato de atribuir à educação a responsabilidade de todos os problemas nacionais corresponde, entretanto, a um significado da ação que é o de justificar as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes, mesmo buscando a sua reformulação dentro dos princípios mais gerais que lhes serviam como base.

O alto índice de analfabetismo colocava à prova o conceito de democracia no país, pois os analfabetos, que representavam 72% da população, não podiam votar. Dessa forma, de acordo com Paiva (2003), além de interesses econômicos para a instrução dos trabalhadores a fim de qualificar a mão-de-obra, também existia certa pressão dos grupos políticos para que a União nacionalizasse o ensino, tornando-o obrigatório, com a criação de escolas primárias federais e, também, ofertasse cursos de um ano para adultos em escolas noturnas.

Até os anos de 1920, a EJA acompanhava a problemática da educação popular, ou seja, não tinha maior destaque, visto que o problema da educação era geral, atingia a todas as idades. Contudo, segundo Paiva (2003), em 1931, já se iniciava a desvinculação da EJA em relação à educação elementar comum, por meio do Convênio Estatístico de 1931, com a categoria "ensino supletivo" sendo inserida na educação. No entanto, ainda de acordo com a autora, o problema da educação dos adultos começou a se destacar de forma mais acentuada a partir dos anos 40, principalmente pelo fato de o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) reconhecer

⁷ É válido ressaltar que boa parte dessa população eram escravos, portanto não tinham direito à educação, o que agravava ainda mais os altos índices de analfabetismo no período.

a necessidade da criação de um programa educativo destinado aos jovens e adultos.

Segundo Paiva (2003), por iniciativa do FNEP, com a finalidade de atender aos apelos dos órgãos internacionais representados pela Unesco, que apontavam a precária situação do Brasil nas estatísticas mundiais em relação ao analfabetismo, e preparar mão-de-obra alfabetizada, criou-se, em 1947, a Campanha de educação de adolescentes e adultos (CEAA). O programa enfatizava a necessidade de ofertar educação para que a população acompanhasse o desenvolvimento do país. Esses adolescentes e adultos eram vistos pelo governo como marginalizados, portanto era necessário prover um ajustamento social. Até então, o ensino supletivo era ofertado nas capitais; a campanha pretendia se estender ao meio rural.

Segundo afirmavam os dirigentes da CEAA, esperava-se que através da atuação sobre os adultos fosse possível estimular a procura e a matrícula nas escolas primárias comuns, pois os 'pais-alunos' haveriam de se interessar mais pela educação dos filhos. Daí um dos lemas da Campanha, cuja função parece ter sido a de minimizar os efeitos de possíveis críticas ao uso alternativo dos recursos na educação dos adultos ao invés de reforço ao sistema destinado à população em idade escolar: 'é ainda por amor à criança que devemos educar adolescentes e adultos' (PAIVA, 2003, p. 209).

Conforme menciona Paiva (2003), no plano político, é interessante destacar as duas vertentes em relação ao Programa. De um lado, alguns eram favoráveis, pois consideravam que os adultos analfabetos eram "presas fáceis" dos grupos de esquerda que difundiam as ideias marxistas. De outro, eram contrários, visto que, ao alfabetizar adultos, eles estariam habilitados a votar, podendo desequilibrar os grupos detentores do poder.

Segundo a autora (2003, p. 211), "Contribuindo para a queda da taxa de analfabetismo (em 5,53 entre 1940/50; em 11,21 entre 1950/60), ela [a campanha] possibilitou um aumento significativo do número de eleitores no período". Diante dos resultados, alguns passaram a criticar a campanha, acusando que ela havia se tornado uma "fábrica de eleitores".

Em meio ao andamento do programa, o Ministério da Educação organiza o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos⁸, para discutir os problemas relativos à

⁸ De acordo com Paiva (2003, p. 215), a iniciativa recebeu o apoio de Lourenço Filho. Ele defendia a campanha "Responsabilizando a falta de educação do povo por grande parte de nossos problemas: 'nossa grave crise atual - política, econômica, moral - provém, antes de tudo, de nossa pequena

campanha por meio de trocas de experiências e apresentação de trabalhos. A CEAA teve duração de 15 anos, compreendendo o período entre 1947 e 1963. O declínio da campanha se iniciou em 1954. Nem sempre era possível superar os problemas encontrados no meio rural, como, por exemplo, a falta de professores (decorrente do atraso nos salários e do abandono dos docentes que trabalhavam como voluntários) e a precária qualidade do ensino ofertado. Em função da decadência do programa, concomitantemente, o ensino supletivo ressurgia e outras ações voltadas para a EJA começaram aparecer (PAIVA, 2003). Algumas dessas ações estão sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1 - Iniciativas destinadas à EJA entre 1952 e 1964

Ações voltadas para a EJA- Período de 1952 a 1964		
Programa	Principais características	Motivos da extinção
Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Vigência: 1952-1963.	Seu principal objetivo era incentivar a melhoria das condições econômicas e sociais do homem do campo, acelerando o processo evolutivo por meio da organização comunitária.	Nem todos os locais aceitaram a instalação do programa. Ocorreram pedidos de retirada da campanha em função de problemas criados para o poder político local.
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Vigência: 1958-1963.	A campanha voltava-se à educação popular, tanto de crianças como de adultos. Buscava contribuir para o desenvolvimento econômico-social da população. Reconhecia que o problema do analfabetismo se subordinava ao problema da escolarização primária das crianças. No que concerne aos adolescentes e adultos, o programa buscou diminuir os índices de evasão escolar. Para atingir esse fim, procurou estimular financeiramente a eficiência e o interesse dos professores. Seus salários alteravam de acordo com os índices de frequência e aprovação dos alunos. Em 1959, o programa realizou uma parceria com a rádio Sirena para a promoção de uma programação alfabetizadora.	As atividades desenvolvidas pelo programa obtiveram resultados positivos, no entanto, em 1961 a campanha começou a declinar, sendo impedida de se expandir devido à contenção orçamentária. Seus recursos não foram liberados integralmente, o que colaborou para a extinção do programa em 1963.
Movimento de Educação de Base (MEB). Vigência: 1961-1963.	Criado por meio do Decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961, durante o governo de Jânio Quadros, estabeleceu um convênio entre o MEC e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), no qual a igreja se responsabilizava pela implementação do programa por intermédio das emissoras católicas nas regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e	Foi extinta em 1963, por meio do Decreto nº 51.867, de 26 de março de 1963, para cumprir a descentralização prescrita pela LDB 4.024/61. Assim, os Estados e Municípios deveriam se responsabilizar pela realização de ações educativas, contando com o suporte financeiro, técnico e pedagógico da União.

densidade cultural, da mentalidade média dominante no país, com seus 55% de analfabetos nas idades de 18 e mais'.

	Centro-Oeste do país. Seu objetivo era propiciar uma educação humanizadora sem finalidades de evangelização.	
Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler. Vigência: 1961-1964	Criada pela prefeitura de Natal em 1961, a campanha resultou de reivindicação do Movimento de Cultura Popular. As atividades do movimento estavam voltadas para a conscientização das massas por meio da alfabetização e da educação de base. Era liderada pelos marxistas e cristãos de esquerda. As salas de aulas de piso de barro batido e cobertura de palha de coqueiro foram construídas em terrenos baldios. Durante o dia funcionavam as classes primárias para as crianças e à noite classes para adultos. A campanha também buscou incentivar a revitalização do folclore local.	Em função da sua proposta pedagógica de conscientização, a campanha foi extinta com a mudança de governo para o regime militar.
Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Vigência: 1962-1962.	Criada no governo de Jânio Quadros, dias antes da sua renúncia, porém não implementada. Sendo retomada no governo de João Goulart por meio do Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962. A campanha tinha como principal objetivo identificar todos os jovens analfabetos entre 12 e 21 anos para criar cursos de alfabetização. A mobilização também enfatizava a necessidade de preparar os professores primários em centros de treinamentos para professores leigos.	A campanha não teve êxito. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, foi determinada a reorganização da mobilização, dando lugar a um novo programa intitulado "Programa de Emergência".
Programa de Emergência. Vigência: 1962-1963.	O programa foi criado pelo Decreto nº 51.552, de 26 de setembro de 1962. Seus objetivos estavam voltados para o desenvolvimento do ensino primário e médio, buscava a melhoria qualitativa do ensino primário comum e da alfabetização de adultos. Realizou convênios com os Estados para alavancar recursos. Sua programação previa a elaboração e a distribuição gratuita de material didático. No campo da EJA, estava prevista a impressão de 4 milhões de cartilhas para a alfabetização. Porém, praticamente boa parte do que estava previsto na programação não foi cumprida. O programa durou apenas 6 meses.	Também foi extinto com o objetivo de cumprir a descentralização prescrita pela LDB 4.024/61.
Plano Nacional de Alfabetização (PNA) Vigência: 1963-1964.	O Plano Nacional de Alfabetização foi criado por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, entretanto o programa já estava em fase de implementação com dois planos pilotos na região sul e nordeste do país. Vale ressaltar que a iniciativa para a criação desse plano foi de estudantes universitários católicos ligados à UNE, mas a execução do programa ficou sob	O Plano nem chegou a ser inaugurado oficialmente. Sua inauguração estava prevista para o dia 13 de maio de 1964, mas teve suas atividades suspensas em 2 de abril, sendo extinto pelo Decreto nº 53.886 no dia 14 do mesmo mês. O principal motivo para a sua extinção foi a mudança do governo: iniciava-se o período militar.

	a responsabilidade do Ministério da Educação. O PNA visava à alfabetização em massa. O método utilizado era o de Paulo Freire: previa a alfabetização de 5 milhões de brasileiros em dois anos.	
--	---	--

Fonte: Organizado pela autora com base em Paiva (2003, p. 231-286).

Com o golpe militar de 1964, os vários programas destinados à EJA começaram a ser extintos, visto que se colocavam como uma ameaça para a estabilidade do regime militar. O período foi marcado por repressão, censura, perseguição e cassação. A exemplo, mencionamos o trabalho desenvolvido por Paulo Freire⁹, o qual foi interrompido pelo governo por propor um método diferenciado, claramente ameaçador por focar "um postulado filisófico-pedagógico [...] ancorado numa postura política bastante definida: reconhecimento do alfabetizando adulto como pertencente a um grupo social oprimido". Esse reconhecimento demandava uma postura diferenciada do educador para superar essa condição de opressão "[...] na consideração do oprimido como sujeito desse processo, na busca de relações mais igualitárias e, principalmente, num conteúdo de crítica à ordem social vigente" (RIBEIRO; NAKANO; JOIA; HADDAD, 1992, p. 22).

Em síntese, conforme elucidam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a 'normalização' das relações sociais.

Durante os dois primeiros anos do regime militar, o governo não tomou nenhuma iniciativa para ofertar educação para o público da EJA. Entretanto, conforme pontua Paiva (2003), essa paralização acarretava a estagnação do índice de analfabetismo no país, fato que não repercutia bem internacionalmente. Dessa forma, "[...] enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

⁹ Um importante marco para a história da EJA "O método Paulo Freire [...], sistematizado em 1962, [...] derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 2003, p. 279).

O programa originado no Recife atendia aos interesses do governo. O objetivo era alfabetizar para que o homem participasse da vida econômica da sociedade, produzindo e consumindo mais.

A Cruzada apregoava a noção assistencialista, ou seja, afirmava que a educação era de responsabilidade de todos, não só da esfera pública, mas também da privada. Tanto que sua implementação contou com a doação de recursos oriundos de entidades privadas. No entender de Paiva (2003, p. 301), o programa elevou seu atendimento "[...] a 98.877 pessoas em 1966, a 164.797 em 1967 e a 186.851 em 1968, atingindo 298.422 em 1969". Não diferente das ações criadas anteriormente voltadas para a EJA, um dos objetivos da Cruzada ABC também era extinguir o analfabetismo.

Uma das características que donota a função assistencialista do programa, era o forte apelo ao voluntariado. Todavia, de acordo com Paiva (2003, p. 303), "o esteio do programa comunitário - e talvez de todo o programa - parece ter sido a distribuição de alimentos". Esse incentivo procurava garantir a participação de professores voluntários no programa, além de assegurar a permanência dos alunos na escola, uma vez que os alimentos eram distribuídos quinzenalmente somente para os estudantes que atingissem frequência integral. Esse fator foi um dos focos de crítica que, somado a outros, levaram à extinção do programa entre o período de 1970 e 1971. Paiva (2003, p. 304) exemplifica algumas dessas críticas:

[...] seu material didático, sua atuação comunitária, sua escassa rentabilidade, seu alto custo-aluno, sua concepção do analfabeto como incapaz, sua orientação estrangeira; e tais críticas associadas às acusações de falta de probidade no emprego dos recursos, refletiram-se nas suas possibilidades de conseguir novos empréstimos e novas doações. Além disso, como os recursos doados à Cruzada eram provenientes de Empréstimo-programa, eles tendiam a desaparecer na medida em que as despesas com a educação dos adultos eram incorporada ao orçamento da União.

Em meio à crise da Cruzada ABC, as exigências internacionais para diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, aliadas à necessidade de fomentar a economia, especializando a mão-de-obra, impulsionaram o surgimento de uma nova proposta destinada à Educação de Jovens e Adultos: a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sancionado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Conforme enfatiza Paiva (2003, p. 321), entre os principais objetivos do MOBRAL, estavam:

[...] promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico. O programa previa uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica. O plano a ser executado pretendia atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.

O programa de massa aderiu em partes ao método de Paulo Freire, utilizando a técnica didática do uso de palavras-geradoras ilustradas por codificações. Todavia, ignorou o princípio do método de Freire que é descobrir as palavras dialogando com os educandos, tendo como premissa a ação conscientizadora. Obviamente que a proposta Freireana não se encaixava nos pressupostos da ditadura militar. Indo um pouco além, sem a intenção de quebrar a sequência didática aferida no capítulo, é válido mencionar que tal proposta talvez não se encaixe ainda hoje, em pleno século XXI. Vivemos uma ditadura velada, na qual uma ação conscientizadora não condiz com um sistema regido por uma política neoliberal.

O que se pretendia era elevar a produção e o consumo, alfabetizar para o crescimento da industrialização no país, atendendo às exigências da sociedade capitalista. Contudo, as ideias difundidas no programa responsabilizavam o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Acatando-se o modelo meritocrático¹⁰, reduz-se "[...] os riscos de uma contestação das estruturas sócio-econômicas e políticas por parte dos que não consigam realizar suas aspirações", logo "[...] facilita a prevenção das ideias difundidas pelo movimento e diminui as possibilidades da formação de uma consciência crítica em relação às estruturas da sociedade" (PAIVA, 2003, p. 324).

O MOBREAL apresentava diversas lacunas e limitações, como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000, p. 166):

¹⁰ O modelo meritocrático desconsidera o contexto; questões econômicas, sociais e culturais são simplesmente ignoradas. Por consequência, o Estado responsabiliza o próprio indivíduo pelo seu "êxito" ou "fracasso", considera que todos têm as mesmas oportunidades, nesse caso, de acesso à educação, portanto, se obteve sucesso, foi por "mérito". Nesse sentido, "[...] os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros" (DUBET, 2004, p. 543).

[...] foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesse, como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

Como mencionado, um dos fatores que contribuíram para a extinção do MOBRAL foi a falta de credibilidade nos indicadores por ele divulgados. Conforme demonstrado na tabela 2, há uma evidente disparidade entre os dados anunciados pelo programa e pelo censo em relação à taxa de analfabetismo em alguns Estados brasileiros, comparação que confirma a possível manipulação de dados realizada pelo programa.

Tabela 1- Comparação entre os índices de analfabetismo divulgados pelo MOBRAL e pelo Censo

Estado	Dados do MOBRAL (1976) Analfabetos de 15 anos e mais	Dados do Censo (1980) Analfabetos de 15 anos e mais
Alagoas	12,3%	54,9%
Amazonas	12,1%	32,8%
Rio Grande do Norte	26,1%	45,0%
Sergipe	29,6%	48,7%
Pernambuco	17,2%	42,3%
Piauí	25,2%	51,9%
Maranhão	22,3%	52,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paiva (2003, p. 372).

O Programa foi extinto em 1985. Apesar do longo período de duração, assim como as outras ações voltadas para a EJA, não conseguiu atingir as metas e objetivos estabelecidos inicialmente, principalmente em relação à erradicação do analfabetismo. Na tabela 2, é possível verificar que a taxa de analfabetismo manteve um índice elevado, representando 25,8% do total da população com e acima de 15 anos, sendo que, em alguns Estados, o percentual atingia 50%.

Tabela 2- Censo 1980: Analfabetismo no Brasil

Estado	População de 15 anos e mais	Analfabetos de 15 anos e mais	Índice de Analfabetismo
Alagoas	1.111.282	610.633	54,9%
Amazonas	779.660	255.820	32,8%
Bahia	5.462.391	2.382.373	43,6%
Ceará	3.129.613	1.434.424	45,8%
Distrito Federal	727.333	83.842	11,5%
Espírito Santo	1.247.517	305.885	24,5%
Goiás	2.267.362	514.018	22,6%
Maranhão	2.210.629	1.165.205	25,7%
Minas Gerais	8.391.240	2.432.750	28,9%
Mato Grosso do Sul	828.965	184.722	22,2%
Mato Grosso	666.327	199.778	29,9%
Paraíba	714.619	448.523	62,7%
Pernambuco	3.664.275	1.551.355	42,3%
Piauí	1.202.690	625.201	51,9%
Pará	1.884.917	526.759	27,9%
Paraná	4.713.748	1.011.581	21,4%
Rio de Janeiro	7.902.409	940.557	11,9%
Rio Grande do Norte	1.121.894	505.061	45,0%
Rio Grande do Sul	5.296.141	691.731	13,0%
Santa Catarina	2.267.498	303.514	13,3%
Sergipe	638.008	311.326	48,7%
São Paulo	16.880.335	2.370.100	14,0%
Territórios (Acre, Amapá, Roraima e Rondônia)	577.372	194.830	33,7%
Brasil	74.872.296	19.356.092	25,8%

Fonte: Paiva (2003, p. 372)

Com a extinção do MOBREAL, já no contexto da Nova República, o programa foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - Educar. Conforme enfatizam Haddad e Di Pierro (2000, p. 120),

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Pretendia-se descentralizar o atendimento ao público da EJA, como complementam Haddad e Di Pierro (2000, p. 120): "[...] o objetivo era induzir que as atividades diretas da Fundação fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais".

Cabe aqui fazer um adendo ao ensino supletivo, o qual foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (ainda no Regime Militar). As diretrizes em relação ao ensino supletivo foram

mencionadas no capítulo IV, atribuindo ao ensino supletivo a possibilidade de ofertar uma educação não-formal, ajustando-se às necessidades e especificidades próprias dos educando da EJA. A finalidade era alcançar o maior número de alunos, assim as aulas poderiam ser ministradas em outros espaços, ou até por meios de comunicação como rádio, televisão ou correspondência (BRASIL, 1971).

No contexto da Nova República, com a redemocratização política iniciada no país, parecia que a Educação de Jovens e Adultos ganharia mais espaço no debate das políticas públicas, principalmente com a garantia da oferta do ensino fundamental gratuito para todos os cidadãos que a ele não tiveram acesso na idade própria, assegurada no artigo 208 da Constituição Federal:

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

I - 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 (BRASIL, 1988).

No entanto, é interessante destacar que, mesmo com a garantia de acesso à educação assegurada na Constituição Federal, as ações voltadas para a EJA não tiveram significativa expansão. Pelo contrário, sofreram um processo de "retroação", tanto que, em março de 1990, no governo Collor, a Fundação Educar foi extinta. Tal medida agravou ainda mais a situação, uma vez que a Fundação era o órgão responsável pelo financiamento e assistência dos projetos da EJA.

Beisiegel (1997) faz uma análise sobre os motivos pelos quais a Constituição foi desrespeitada e aponta como uma das causas a legislação complementar da própria Constituição, que coloca em dúvida a responsabilidade pela oferta da EJA, afinal seria responsabilidade da União, do Estado ou do Município?

O dever educacional do poder público se distribui, assim, entre União, estados e municípios. E, não obstante se afirme (no parágrafo 2º do art. 211) que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, na verdade nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementar que realmente obrigue os municípios a responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos. Quando mais não seja porque, em outro parágrafo (o parágrafo 1º do art. 211), ao estabelecer que a União 'prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória', o legislador já reconhece implicitamente que municípios, Distrito Federal e estados, sem o auxílio da União, podem não ter condições de atender aos seus deveres para com o ensino fundamental de toda a população (BEISIEGEL, 1997, p. 27).

E, a partir de vários questionamentos, complementa o autor:

[...] quem seria realmente responsável pelas deficiências da oferta de ensino fundamental aos jovens e adultos analfabetos? O município? Ou os estados, aos quais desde o Ato Adicional de 1834 tradicionalmente vêm cabendo as atribuições da educação fundamental? Ou à União, por não proporcionar aos estados e aos municípios a assistência técnica e financeira preconizada na Constituição? Ou todos eles e, ao mesmo tempo, nenhum deles, isoladamente? (BEISIEGEL, 1997, p. 27-28).

Nessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000, p. 119) analisam a Educação de Jovens e Adultos no período da redemocratização, destacando a contradição "[...] entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro".

O compromisso com a oferta da educação gratuita e obrigatória para todos, sem distinção de idade, não foi prioridade no governo Collor. O então Ministro da educação, prof. Goldemberg, em entrevista concedida ao jornal do Brasil (1991), assumiu a sua posição em relação à EJA:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos, desaparece o analfabetismo (*apud* BEISIEGEL, 1997, 30).

As iniciativas voltadas para o atendimento ao público da EJA foram retomadas em 1993, ainda no governo Collor. Uma das exigências para o Brasil adquirir créditos internacionais estava vinculada ao compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹, o qual seria diminuir o elevado índice de analfabetismo no país, que colocava o Brasil na posição de um, entre os nove países do planeta com os maiores índices de analfabetismo. Motivado pela condição econômica, o governo fixou como meta, no Plano Decenal da Educação, o

¹¹ Iniciada em 1990, com a Conferência Mundial de Jontiem, a Década da Educação para Todos se propunha não só a assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso de ensino de qualidade, com equidade de gênero, mas também a reduzir pela metade os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem. Em meados da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI difundiu o Relatório Jacques Delors, que reiterou ser a educação um bem coletivo, ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso (DI PIERRO, 2010, p. 940-941).

acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Contudo, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Plano Decenal não foi priorizado. Segundo Di Pierro (2010), embora, quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, a EJA tenha sido colocada como modalidade de ensino, os esforços no âmbito educacional foram direcionados para o ensino fundamental regular. No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a EJA foi vetada, ou seja, o Fundo que previa o repasse de determinado valor referente ao número de alunos matriculados anualmente nas redes de ensino considerava apenas os estudantes da rede regular, excluindo-se a educação de jovens e adultos. Com tal restrição nas fontes de financiamento, as escolas foram diminuindo o número de matrículas para essa modalidade de ensino.

Como consequência dessa restrição de recursos, na visão de Haddad e Di Pierro (2000, p. 123), "[...] o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil, no âmbito municipal, e com o ensino médio, no âmbito estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF". Fato que determinou uma dificuldade ainda maior para a expansão dessa modalidade de ensino, uma vez que a educação infantil e o ensino médio possuíam uma demanda social superior a da EJA.

Nesse contexto, cabe aqui fazer alusão ao pensamento de Haddad e Di Pierro (2000, p. 124), para sintetizar a posição que a EJA ocupava no governo (FHC): "consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens adultos nas prioridades de política educacional".

No governo FHC, infelizmente, a história se repetiu, pois foram criados programas isolados (Programa de Alfabetização Solidária (PAS)¹² e Recomeço¹³) para estancar os elevados índices de analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste

¹² O PAS associava recursos federais aos da filantropia empresarial e colaboração das instituições de ensino superior para uma campanha de alfabetização direcionada aos municípios com maiores índices de analfabetismo. Ao final do governo, passou a funcionar como organização social (DI PIERRO, 2010, p. 955).

¹³ Iniciado em 2001, o programa Recomeço operava transferência de recursos federais a estados e municípios com baixos índices de desenvolvimento humano para aquisição de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e capacitação de professores (DI PIERRO, 2010, p. 955).

do Brasil. Comparando o PAS aos programas criados anteriormente para alfabetizar a população, ele também fracassou, pois, dos 776 mil alunos que atendeu, apenas um quinto conseguia ler e escrever pequenos textos, fato atribuído ao tempo de duração do curso (apenas 5 meses).

Outro programa a ser destacado nesse governo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o qual resultou da articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Seu objetivo consistia em alfabetizar trabalhadores rurais assentados. Continuou em vigor mesmo com a mudança de governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2010).

Neves¹⁴ (2002 *apud* COSTA, 2009, p. 73) exemplifica os três objetivos básicos do governo FHC em relação às políticas educacionais:

a) difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial. O que significa educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social;

b) aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral, do grande capital;

c) preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais.

É evidente que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso priorizou ações voltadas para a manutenção do sistema, ou seja, para a continuidade da política neoliberal instalada desde a década de 80 no país. Para Filgueiras (2006), o projeto neoliberal foi se constituindo e ganhando força, tornou-se um programa político, redefiniu as relações políticas entre as classes, fortalecendo a fragmentação de classes que constituem a sociedade brasileira. Nessa perspectiva, segundo o autor (2006, p. 183):

¹⁴ NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A vitória desse projeto expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais.

Ainda de acordo com Filgueiras (2006), apesar de o projeto neoliberal não contemplar os interesses das classes trabalhadoras, seu discurso doutrinário tem se firmado na sociedade, ganhando apoio para a sua pregação privatizante. Assim, surge um novo domínio ideológico da classe dominante, que “[...] proclama, hoje, a autonomia de todos os indivíduos para forjar uma ideia de inclusão e corresponsabilidade na constituição das relações de mercado, ou seja, no consumo e na oferta dos serviços” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 21).

O governo Lula (2003-2010), o qual fazia parte do PT (partido dos trabalhadores), que tinha um caráter "social-democrático", não rompeu com a política neoliberal. Ao contrário, deu continuidade ao governo FHC, governando junto ao grupo dominante. Algumas características apontadas por Filgueiras (2006) comprovam a semelhança entre os dois governos na continuidade das reformas neoliberais (taxas de juros elevadíssimas; regime de câmbio flutuante; reforma da previdência dos servidores públicos; reforma sindical e das leis trabalhistas; independência do Banco Central; privatizações; reforço das políticas sociais assistencialistas).

No campo da Educação de Jovens e Adultos, durante o governo Lula, mesmo que de maneira tímida, a EJA conquistou maior espaço nas políticas educacionais. Conforme observa Di Pierro (2010, p. 945):

Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes.

No que concerne ao financiamento da EJA, ainda no governo Lula, a referida modalidade de ensino passou a incorporar o FUNDEB¹⁵, entretanto não foi equiparada às demais modalidades da educação básica, pois “[...] a Medida Provisória n. 339/2006, a ser convertida em lei, limita em 10% a 'apropriação de

¹⁵ O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) substituiu o antigo FUNDEF no 2º mandato do governo Lula, sendo, posteriormente, regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.

recursos pela educação de jovens e adultos (art. 11)', sendo tal modalidade a única a contar com essa espécie de trava de expansão" (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 146).

Na avaliação de Costa (2009, p. 74), a lógica da educação continuou sendo conduzida pela política neoliberal,

Nos quatro primeiros anos do governo Lula, a lógica da educação não modificou, uma vez que a redução de recursos para as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal continuou sendo visível, apesar de toda a propaganda oficial sugerir o contrário. No que se refere especificamente à EJA, para não fugir à tradição brasileira de descontinuidade, o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado (2003), que priorizou financeiramente a ação desenvolvida por entidades 'filantrópicas'. A partir do segundo ano, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, porém o trabalho desenvolvido continuou sendo uma ação educativa pobre para os pobres.

A síntese dos programas direcionados à Educação de Jovens e Adultos, de maior destaque no governo Lula, são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Programas destinados para a Educação de Jovens e Adultos no governo Lula.

Programa	Principais Características
<p>Programa Brasil Alfabetizado (PBA)</p>	<p>Voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, é uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na Região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contraturno de suas atividades. Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa (BRASIL, 2013).</p>
<p>Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)</p>	<p>Criado pelo Decreto n. 5.557, de 5 de outubro de 2005, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, posteriormente revogado pelo Decreto nº 6.629 de 4 de novembro de 2008. É ofertado em quatro modalidades: nas seguintes modalidades: I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II - Projovem Urbano; III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e IV -Projovem Trabalhador. Conforme Art. 2º "O Projovem tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano". Destina-se a jovens na faixa etária de quinze a vinte e nove anos. O programa concede auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 mensais aos beneficiários do Projovem (BRASIL, 2008).</p>

<p>Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)</p>	<p>Em 2005, o governo federal instituiu o primeiro Decreto do PROEJA, n. 5.478, que em seguida foi substituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes, incluindo a oferta de cursos do PROEJA para o público do ensino fundamental de EJA. Esse programa tem como benefício a educação profissional, integrando o ensino fundamental e médio, buscando a inserção do educando no mercado de trabalho. Abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores; e a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2013; 2008; 2006)

Conforme demonstrado na tabela 3, é possível observar uma inerte diminuição na taxa de analfabetismo no país, bem como uma pequena progressão em relação à média dos anos de estudos da população com 15 anos ou mais. Mesmo com o crescimento de matrículas em programas de alfabetização no governo Lula, os resultados ainda são insatisfatórios.

Tabela 3 - Analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008)

Indicador/Ano	2001	2005	2006	2007	2008
Taxa de analfabetismo	12,4%	11,1%	10,4%	10,1%	10,0%
Número de analfabetos	15.072.313	14.979.160	14.391.064	14.135.122	14.247.495
Inscritos em programas de alfabetização	930 mil	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão	1,4 milhão
Média de anos de estudos	6,4	7	7,2	7,3	7,4

Fonte: Di Pierro (2010, p. 947).

A partir de pesquisas e avaliações de diversas campanhas de alfabetização, a autora Di Pierro (2010, p. 947) delinea os fatores combinados que contribuem para esses resultados frustrantes, a saber:

a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público-alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e **precária formação dos alfabetizadores**, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos (grifos nossos).

Diante das considerações, realizando uma análise histórica, é possível perceber o caráter emergencial conferido às ações destinadas à educação de jovens e adultos, sempre por pressões advindas da esfera econômica, seja por mais produção ou mesmo consumo. Parece que o problema se traduz em alfabetizar a

população, diminuir os índices de analfabetismo para melhorar o *ranking* do Brasil internacionalmente e, por conseguinte, adquirir mais financiamento.

No pano de fundo dessas ações, traduzidas em políticas públicas, haveria espaço para enxergar esse adulto analfabeto? Por que ele não ingressou na escola? Por que não concluiu seus estudos? Quais motivos o levaram a evadir? Que lugar ele ocupa na sociedade? Quais são as suas condições de vida, de trabalho? É evidente que esses questionamentos, se emergidos, foram e continuam sendo silenciados, ou até ignorados.

Ainda persiste a noção assistencialista atribuída à EJA, uma vez que, segundo Ribeiro (1999, p. 188), "[...] algumas das políticas recentes induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa". A título de exemplo, citamos o programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Curitiba, intitulado "Hora da EJA"¹⁶. Esse programa conta com a ajuda de voluntários tanto para formar classes para alfabetização em espaços não formais (igrejas, asilos, associações de moradores, etc.), quanto para alfabetizar o grupo. Como consequência dessas ações, Ribeiro (1999, p. 188-189) denuncia o efeito negativo que essa concepção provoca na formação do professor para atuar na EJA:

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

Os programas de alfabetização, desde o período imperial até o século XXI, continuam funcionando com a ajuda de voluntários, com escassa ou mesmo nenhuma formação para trabalhar com o público dessa modalidade de ensino (jovens, adultos e idosos). Esse assistencialismo incute a noção de que qualquer um, independentemente de sua formação, pode ser professor da EJA. As políticas públicas direcionadas a essa modalidade são, no mínimo, confusas. A LDB 9394/1996, por exemplo, no que se refere à formação de professores, menciona

¹⁶ O programa visa atender a demanda de escolarização das pessoas que não podem frequentar as escolas municipais, no período noturno. Os alfabetizados do Programa, após a alfabetização, são encaminhados para as Escolas Municipais para conclusão da EJA Fase I e/ou são certificados por meio do Exame de Equivalência. (Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=496&cod_projeto=2984. Acesso em: 09 abr. 2013).

que, para atuar na educação básica, a formação mínima do professor precisa ser em nível superior. Ora, se a EJA é uma modalidade da educação básica, por que vários programas, inclusive do governo federal, exigem que a formação do professor seja em nível médio?

Infelizmente, no que concerne à formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, o problema não é isolado, referindo-se apenas aos docentes que atuam como voluntários em programas de alfabetização. O problema também está nas Instituições de Ensino Superior. São várias as Licenciaturas, incluindo Pedagogia, que não ofertam uma formação direcionada para a EJA. Nesse sentido, com o objetivo de identificar se as políticas educacionais expressas em documentos legais contemplam a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino, no próximo tópico, serão analisadas algumas políticas públicas pós LDB (9394/1996), destinadas à Educação de Jovens e Adultos, pois se pode inferir que tais políticas regulam a formação e a prática docente.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-LDB (9394/1996)

As políticas educacionais expressas em documentos legais afetam diretamente o contexto da educação brasileira, pois indicam as diretrizes, normas e regulamentações conferidas à educação. Esse conjunto de medidas acaba direcionando as ações produzidas no interior das escolas, afetando o trabalho dos atores envolvidos nesse processo, quais sejam, principalmente, professores e educandos. Entretanto, observa-se clara contradição ao se analisar como tais políticas são formuladas, tendo pouca, ou mesmo nenhuma, participação dos seus protagonistas, uma vez que, conforme argumenta Saviani (2008, p. 7), "a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação".

Contudo, essas decisões tomadas pelo Estado são resultantes das "[...] relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, [...] o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social" (SOUZA, 2012, p. 14). Essas relações, que, por vezes, desencadeiam conflitos, nascem da luta pelo poder. Nessa perspectiva, as políticas públicas são conceituadas por Boneti (2011, p. 17-18) como:

[...]ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Essa correlação de forças tende a ajustar-se à ideologia da classe dominante¹⁷. Não estamos reduzindo o Estado a mero servidor dessa classe, mas ele é constituído por ela, ou seja, como assinala Poulantzas (2000, p. 33), "o papel decisivo do Estado nas relações de produção e na luta de classes já está presente em sua formação, portanto em sua reprodução".

Nesse sentido, no contexto do neoliberalismo, o papel do Estado frente à educação é influenciado por questões políticas, sociais e, precisamente, econômicas. Assim, conforme complementa Poulantzas (2000, p. 33-34):

[...] é precisamente considerando o processo econômico e as relações de produção como rede de poderes, que se pode compreender que as relações de produção, como poderes, estão ligadas constitutivamente às relações políticas e ideológicas que as consagram e legitimam e que estão presentes nas relações econômicas.

Portanto, ao analisar as políticas educacionais, necessário se faz compreender que a formulação de tais políticas não ocorre considerando apenas o processo educacional; este não é um fato isolado. As medidas tomadas em relação à educação estão envoltas por um contexto, por intenções que se materializam no interior das relações de poder. Isso explica o fato de o Estado incorporar na educação "[...] termos, legislação e as bases de funcionamento fixadas em critérios econômicos para atos e práticas educacionais públicas" (SILVA, 2011, p. 337). Nessa perspectiva, a autora complementa que "o Estado brasileiro seguiu a tendência intervencionista, de modo que as disposições de desregulamentação e de regulação que submergiram não suprimiram as intervenções, mas contribuíram para torná-las mais sutis e sofisticadas". Cita como exemplo algumas ações que ilustram essa contribuição:

¹⁷ Ao assumir o poder a classe dominante passa a ser, também, dirigente.

[...] adoção de índices, indicadores estatísticos e metas das agências de créditos ou organizações internacionais; imprimir os preceitos gerencialistas na escola pública; e adotar preceitos privatistas voltados para mais mercado, mais consumo como valores a serem adquiridos (SILVA, 2011, p. 337).

Essas iniciativas aparecem como base para atingir os objetivos neoliberais, que, no âmbito educacional, pode ser sintetizado como "submeter a escola às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao novo sistema produtivo" (ENS; GISI, 2011, p. 27). Para atingir esse fim, ainda de acordo com Ens e Gisi (2011, p. 29), sob a influência dos organismos internacionais¹⁸, o Estado passa a assumir "[...] um papel regulador e avaliador, a educação deixa de ser um serviço exclusivo do Estado". Nesse sentido, as políticas educacionais apresentam várias limitações que Saviani (2008, p. 7) delimita como "características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais". O autor se refere:

[...] à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, temos dois exemplos claros para ilustrar a afirmativa do autor. O primeiro seria a escassez de recursos destinados a essa modalidade de ensino e o segundo diz respeito à descontinuidade dos programas criados para alfabetizar a população, que reflete no fracasso das ações voltadas para a erradicação do analfabetismo.

Historicamente, até recentemente, como já visto, a EJA é deixada de lado pelas ações governamentais, expressas em políticas públicas. Se a situação na escola pública é grave, em relação à EJA, o contexto é ainda mais precário. Interessa ao sistema capitalista, alicerçado pela política neoliberal, alfabetizar idosos? Prover uma educação de qualidade para jovens já evadidos, por isso, anteriormente excluídos? Ora, parece que a essa modalidade de ensino é incutida a

¹⁸ Tais como Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (ENS; GISI, 2011, p. 28).

tarefa de alfabetizar os excluídos, para apregoar a falsa ideia de inclusão e promover uma educação aligeirada, sem se preocupar com as condições de escolarização destinadas ao público da EJA. Incluem-se nessas condições não só as questões materiais, mas também pedagógicas, especialmente no que concerne à formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. Para sintetizar, conforme indicam Haddad e Ximenes (2008, p. 130), é notória "a desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das Políticas Públicas".

A partir dessas indagações, com o objetivo de identificar como as políticas educacionais tratam a formação do professor para atuar na EJA, conforme resumido no quadro 3, serão analisadas algumas dessas políticas pós-LDB (9394/1996), uma vez que "[...] vários desdobramentos da Lei 9394/1996 vão surgindo [...] e têm relação direta ou indireta com a formação de professores e a qualidade dessa formação" (ENS; GISI, 2011, p. 32).

Quadro 3- Síntese das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos pós-LDB (9394/1996).

Legislação	Principais medidas em relação à Educação de Jovens e Adultos
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996	<ul style="list-style-type: none"> - É reafirmado o dever do Estado para a garantia da oferta do ensino fundamental gratuito também para o público da EJA. - A EJA é reconhecida como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, substituindo o termo utilizado anteriormente "ensino supletivo". - Diminui a idade para ingresso na modalidade; fixa 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. - A Lei reconhece que os alunos jovens, adultos e idosos necessitam de um atendimento diferenciado, adequado às suas necessidades específicas, no entanto a legislação não menciona a necessidade de se prover uma formação diferenciada, inclusive para o professor que poderá atuar nessa modalidade de ensino (BRASIL, 1996).
Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. - Trata dos fundamentos e funções da EJA, enfatizando a sua função "reparadora", "equalizadora" e "qualificadora". - Discute sobre a necessidade de a EJA ser pensada como "um modelo pedagógico próprio". - Apresenta as bases legais para a elaboração das diretrizes. - Considera a necessidade de se ofertar uma formação diferenciada para o docente que atua na EJA (BRASIL, 2000a).
Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. - Reconhece que, por ser uma modalidade diferenciada da educação básica, a EJA tem uma identidade própria, portanto deverá considerar as especificidades dos educandos. Pautando-se pelos princípios de equidade, diferencia-se propondo um modelo pedagógico próprio. - Em seu Art. 17, menciona que "A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores" (BRASIL, 2000b).
	- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

<p>RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002</p>	<p>da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em seu Art. 3º, menciona que "a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico". - Recomenda que as competências a serem adquiridas ao longo do curso sejam contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica (BRASIL, 2002).
<p>RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. - Estabelece, em seu Art. 2º, que "As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". - Em seu Art. 5º, consta que o aluno egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, entre outras competências, a: "fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria". Portanto, subentende-se que seja o público da EJA. - Em seu Art. 8º, o documento indica a necessidade de se ofertarem atividades complementares e estágio curricular a "ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências" (BRASIL, 2006).
<p>Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. - O Projeto de Lei, ainda em tramitação, foi estruturado em 20 metas para a educação. Entre essas, 4 estão diretamente relacionadas à EJA: <ul style="list-style-type: none"> Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze e dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas do ensino médio para oitenta e cinco por cento, nessa faixa etária. Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte quatro anos de modo a alcançar no mínimo doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
<p>Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. - O Art. 10 da Resolução enfatiza a necessidade de se ofertar uma formação diferenciada para o docente que atua na EJA: "O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino"(BRASIL, 2010c).
<p>Diretrizes Curriculares da Educação de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institui as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná. - As Diretrizes reconhecem a necessidade da organização de um currículo diferenciado para atender a demanda da EJA: "O currículo deve ter forma de

Jovens e Adultos do Paraná, 2006	organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento"(PARANÁ, 2006, p. 36). - A proposta metodológica precisa considerar três eixos articuladores propostos para as Diretrizes Curriculares: cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados (PARANÁ, 2006).
Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba, 2012	- A elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba contou com a participação de todos os profissionais atuantes na EJA fase I. - Referentemente à formação de professores, as Diretrizes enfatizam que: "Cabe à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ofertar assessoramentos pedagógicos, discussões e análises das questões referentes ao encaminhamento metodológico, dificuldades de aprendizagem, sugestões de ações para a efetivação da prática pedagógica, atendimentos individualizados e momentos de formação para utilização do material pedagógico" (CURITIBA, 2012, p. 34).

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação educacional.

Analisando-se a legislação apresentada em ordem cronológica, no quadro 3, é possível inferir que os avanços na Educação de Jovens e Adultos ainda são lentos, pouca atenção é destinada à formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Apesar de a LDB 9394/1996 ter reconhecido a EJA como modalidade da educação básica e ter designado uma seção¹⁹ para a EJA, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), tal seção "[...] resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos". Os dois avanços apresentados na referida legislação correspondem à integração do ensino supletivo à rede regular de ensino e à diminuição da idade para o ingresso na EJA.

Sem dúvida, a integração entre o ensino supletivo e o regular, resultando em uma nova modalidade da educação básica - a Educação de Jovens e Adultos -, foi um importante avanço. Entretanto, a idade fixada para o ingresso na EJA (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) tem provocado muitos debates, tendo em vista que, conforme argumenta Soares (2002, p. 14), "cresce, a cada dia, o percentual de adolescentes que frequentam os cursos de EJA". Em contrapartida, como resultado dessa demanda, o autor complementa: "há uma transferência de responsabilidade que altera o perfil das classes, contribuindo para a desistência dos jovens e, principalmente, dos mais adultos".

¹⁹ Capítulo II, seção V, intitulada: Da educação de Jovens e Adultos.

Com o aumento da diversidade presente nas turmas da EJA, o trabalho do professor que atua nessa modalidade torna-se ainda mais complexo. A própria LDB, em seu artigo 4º, no inciso VII, reconhece que os alunos jovens, adultos e idosos carecem de um atendimento diferenciado, "com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996). Com efeito, para o atendimento das especificidades presentes na EJA, a qual tem uma diferença expressiva em relação ao ensino regular, uma vez que se destina a um público com experiências e singularidades próprias, também requer um atendimento diferenciado. Ou seja, a formação do docente que atua nessa etapa de ensino precisaria ser diferenciada, ou mesmo específica. Contudo, nos artigos 37 e 38²⁰ da referida Lei, não consta qualquer indicação no que tange à formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino.

No título VI²¹ da LDB, em seu artigo 62, é exigida a formação em nível superior para o professor da educação básica. Por conseguinte, sendo a EJA uma modalidade da educação básica, pressupõe-se que a formação do educador o qual nela atua também se enquadre no mesmo requisito. É importante pontuar que não consta nenhuma prerrogativa na Lei em relação à formação específica para o educador atuar na EJA. De certo modo, conforme afirmam Haddad e Ximenes (2008, p. 137-138), "a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Porém, a faz de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino [...]". Em consonância, Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) enfatizam:

Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

O Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 que antecede a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, realizou algumas discussões importantes para o

²⁰ Os artigos 37 e 38 fazem parte da própria seção da EJA, a seção V do capítulo II (BRASIL, 1996).

²¹ O título VI da LDB trata dos "Profissionais da Educação" (BRASIL, 1996).

campo da EJA, enfatizando as funções "equalizadora", "reparadora" e "qualificadora" atribuídas à essa modalidade de ensino.

De acordo com o Parecer 11/2000, a função *equalizadora* irá abrir possibilidades para a reentrada no sistema educacional das pessoas que não concluíram seus estudos no ensino regular, seja por motivos de repetência, evasão, condições desiguais, ou qualquer outra condição adversa. Efetiva-se, assim, a "reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação" (BRASIL, 2000a, p. 9).

No que tange à função *qualificadora*, o Parecer ressalta a principal e permanente finalidade da EJA, que seria "[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida" (BRASIL, 2000a, p. 11).

O Parecer também dá especial ênfase à questão do direito à educação. Segundo Soares (2002, p. 19),

Não foi por descuido, ou por esquecimento, que o último tópico das Diretrizes se dedicou ao tema do direito à educação. É preciso reafirmar a todo tempo o direito dos jovens e dos adultos à educação, sob pena de termos esse direito negado novamente ou mantido na legislação, mas não efetivado de fato.

O próprio documento reconhece que a garantia desse direito só irá se concretizar "[...] se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído" (BRASIL, 2000a, p. 66). Para a promoção desse direito, outro ponto fundamental se refere à formação do professor para a EJA, a qual também foi discutida no item VIII do Parecer, entretanto, de maneira superficial e um tanto quanto genérica, pois não expressa nada de concreto para a formação desse professor, quando assim estabelece:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000b, p. 56).

No mesmo item, é enfatizada a importância de se propiciar uma formação específica para o docente da EJA, considerando as singularidades dos estudantes que frequentam essa modalidade. No entanto, conforme aponta Soares (2000, p. 18), "as universidades não vêm acompanhando a crescente demanda por formação inicial e continuada para o campo da EJA".

Entre as várias discussões referentes à formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos expressas no referido Parecer, Soares (2002) tece algumas críticas relevantes. A primeira delas concerne às fontes de financiamento da EJA, as quais não foram destacadas no documento. No âmbito dessa discussão, o autor argumenta que "fica criado o impasse porque não estão garantidas as condições para se efetivar o direito à educação para os jovens e adultos" (2002, p. 21). Soares também critica a idade mínima de ingresso nos cursos de EJA e exames supletivos. Para o autor, com o crescimento da demanda de adolescentes na EJA, as condições de heterogeneidade se tornarão ainda mais complexas. "Segundo o relator, não haveria como elevar a idade mínima uma vez que a LDB a havia fixado anteriormente" (SOARES, 2002, p. 21). O autor também realiza uma crítica contundente em relação aos exames supletivos:

Quanto aos exames supletivos, receia-se que eles representem um facilitador para uma multidão descartar a vivência de um processo pedagógico por meio de experiências escolares. Ademais, há o risco de se transformarem em fábricas de diplomas, à revelia e sem o controle do poder público. Para o relator, a referência a Sistemas de Ensino na LDB o impedia de restringir as responsabilidades pelos exames apenas ao poder público (2002, p. 21).

Mais tarde, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, de 5 de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram promulgadas. O seu Art. 1º estabelece que:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000b).

Enquanto o Parecer anterior à Diretriz enfatizava como atribuições essenciais da EJA as funções: "equalizadora", "reparadora" e "qualificadora", na Resolução, permanece a equidade, enfatiza-se a diferença e a proporcionalidade:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000b, p. 1-2, grifo nosso).

Parece que as Diretrizes reconhecem as especificidades presentes na EJA, no entanto, aderindo ao modelo meritocrático e de transferência de responsabilidade, dão a entender, em suas entrelinhas, que a responsabilidade do processo formativo é do próprio educando. Evidencia-se o discurso de uma política formulada em um contexto neoliberal, o qual quer proliferar a ideia de inclusão na própria exclusão. O direito à educação é garantido, mas a igualdade de oportunidades ficará por conta do mérito de cada um.

Em relação à formação de professores, em seu Art. 17, o referido documento estabelece que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000b, p. 3).

Comparando-se as medidas citadas no Parecer 11/2000 e na Resolução 1/2000, parece que a Resolução aderiu de forma muito superficial às discussões presentes no Parecer. Ainda que reconheça a necessidade de se ofertar uma formação específica para o professor da EJA, diante do descaso historicamente presente nas condições de formação desses educadores, a Resolução trata desse assunto muito superficialmente.

Ao verificar a proposta de formação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, expressa na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, constata-se que o referido documento também trata da formação do professor para atuar na EJA de forma breve, ou mesmo inconsistente. Em seu Art. 3º, menciona que "a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico". Em relação às competências a serem adquiridas ao longo do curso, determina em seu Art. 6º que "As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas, próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação" (BRASIL, 2002).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, também é possível consultar as Diretrizes específicas de cada licenciatura. Ativemo-nos em analisar as Diretrizes somente do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), em função de a presente pesquisa estar direcionada à formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Curitiba. O artigo 2º da referida Resolução estabelece que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Como a EJA é uma modalidade da Educação Básica, deduz-se que a Resolução também contemple a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. "Contudo, em nenhum momento da redação dos quinze parágrafos, se tem menção, de forma explícita, de critérios básicos para formação do professor da EJA" (RIBAS; SILVA, 2013, p. 10094).

No Art. 8º da Resolução, consta a necessidade de se ofertarem atividades complementares e estágio curricular, a "ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências" (BRASIL, 2006). Entretanto, conforme observam Ribas e Silva (2013), apesar de constar na alínea "d" do referido artigo a EJA como uma das opções para o graduando realizar o seu estágio, na alínea "a" do mesmo artigo, é instituída a prioridade na realização dos estágios na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Infelizmente, confirma-se a secundarização da EJA também nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, conforme ressalta Arroyo (2006, p. 18),

Em outros termos, podemos dizer que, se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA, é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

No âmbito das políticas públicas federais, também destacamos o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010). Esse Plano foi elaborado para o decênio de 2011-2020, sendo apresentado ao Congresso Nacional em dezembro/2010. Embora já tenham se passado quase três anos, ainda se encontra em tramitação o que demonstra o desinteresse/descaso do poder público para com a educação.

A elaboração do novo Plano envolveu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), responsável pela elaboração de um documento que serviu de base para o estabelecimento das 20 metas contidas no Projeto (8.035/2010) para a aprovação desse Plano. O documento final da CONAE foi dividido em seis grandes eixos temáticos, a saber: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010b).

A CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, discutindo os rumos da educação brasileira – da creche à Pós-Graduação – para retirar daí os resultados necessários à elaboração do PNE para os próximos dez anos (DOCUMENTO ANPED, 2011, p. 484).

Das 20 metas contidas no Plano, conforme mencionado no quadro 3, quatro estão diretamente relacionadas à educação de Jovens e Adultos. A Meta 3 propõe a universalização até o ano de 2016 do atendimento escolar para toda a população de quinze e dezessete anos e a elevação das matrículas no ensino médio para 85% da população com essa mesma faixa etária, até 2020.

De acordo com Gracindo (2011, p. 146), para o cumprimento dessas metas, duas ações precisam ser efetuadas, tanto pelo ensino regular quanto pela EJA. A primeira seria promover um atendimento qualitativo para os adolescentes dessa faixa etária, "[...] independentemente da etapa de escolaridade em que se encontram". A segunda se refere "à correção de fluxo dos estudantes que se encontram no ensino fundamental".

O mesmo desafio se impõe para atingir a meta 8, uma vez que determina a elevação da escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobres, e ainda, igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Essa meta reivindica um significativo esforço dos entes federados, pois, conforme dados do Censo escolar de 2012, apresentados na tabela 4, o ensino fundamental na EJA não está criando demanda para o ensino médio.

Tabela 4 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino Brasil - 2007 - 2012,

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino		
	Total	Fundamental	Médio
2007	4.985.338	3.367.032	1.618.306
2008	4.945.424	3.295.240	1.650.184
2009	4.661.332	3.094.524	1.566.808
2010	4.287.234	2.860.230	1.427.004
2011	4.046.169	2.681.776	1.364.393
2012	3.906.877	2.561.013	1.345.864
$\Delta\%$ 2011/2012	-3,4	-4,5	-1,4

Fonte: Censo escolar 2012/INEP.

Sem dúvida, analisando os dados da tabela 3, para atingir tais metas, seria imprescindível que medidas fossem tomadas para alterar a precária realidade que se apresenta na EJA e que, infelizmente, agrava-se a cada ano. Esses dados

também suscitam alguns questionamentos: Por que os alunos que concluem o ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos não estão se matriculando no ensino médio? Quais as causas que estão levando esses alunos a evadir novamente?

É visível que o atendimento à EJA é muito aquém do que poderia ser (INEP, 2012, p. 25). Não obstante, temos um outro dado alarmante que agrava ainda mais o desafio conferido à EJA. Ele diz respeito ao número elevado de brasileiros, um total de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos, que não possui o ensino fundamental completo e não frequenta a escola²².

A meta 10 prevê o acréscimo de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Apesar de ser uma meta e não uma estratégia, se cumprida, pode aumentar a demanda para a EJA, contribuindo para a elevação da escolaridade média da população, estipulada na meta 8. Na concepção de Gracindo (2011, p. 148), a meta 10:

[...] tem significativa importância no contexto geral das ações estabelecidas para a EJA. Isso porque torna visível a necessidade de aproximar a formação geral da formação profissional para os estudantes de EJA, dadas suas peculiaridades e necessidades emergenciais de ingresso no mercado de trabalho. Assim, promover esforços a fim de garantir profissionalização, seja de nível básico ou de nível médio, para o segmento social atendido pela EJA é fundamental.

Ainda temos a meta 9, a qual, da mesma forma que as demais, implica significativo esforço dos entes federados para o seu cumprimento. Ela se refere à elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,25% até 2015 e a erradicação do analfabetismo até 2020. Ademais, prevê a redução de 50% da taxa de analfabetismo funcional.

²² Segundo dados da Pnad/IBGE 2011, porém consultado no Censo escolar de 2012.

Ao que tudo indica, tal meta é demasiadamente ousada, pois a própria história da EJA demonstra o fracasso inquestionável das iniciativas tomadas para alfabetizar²³ a demanda destinada a essa modalidade de ensino. Conforme evidencia Di Pierro (2010, p. 946), as taxas de analfabetismo mantêm uma "[...] tendência histórica de recuo bastante lento". Essa constatação é confirmada pelos números apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil - 1940/2012

1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010	2011
56%	50,5%	39,6%	33,6%	25,5%	20,1%	13,6%	9,6%	8,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Demográfico de 1940/2010 e no IBGE de 2012.

De certo modo, conforme argumenta Gracindo (2011, p. 147), para reverter a falácia histórica do analfabetismo no Brasil, faz-se necessário "criar mecanismos orgânicos que, de fato, possam garantir o sucesso do processo de alfabetização e, mais que isso, proporcionem continuidade de estudos para todos que passarem por esse processo inicial de leitura de mundo".

Um desses mecanismos orgânicos, indubitavelmente, seria propiciar uma formação adequada para os professores que poderão vir a atuar e para os que já trabalham na EJA. Todavia, esse é um fato que continua sendo ignorado pelas políticas públicas, inclua-se aí o novo Plano Nacional de Educação. Apesar das metas 15, 16, 17 e 18 tratarem de aspectos relativos à formação continuada e a valorização do magistério, nenhuma delas contempla a necessidade de se ofertar uma formação específica para o professor atuar na EJA. Ao que tudo indica, a concepção atribuída à Educação de Jovens e Adultos continua vigorando como:

²³ Em relação ao sujeito alfabetizado, fazemos algumas indagações: o que o governo entende por sujeito alfabetizado? Apenas aprender a ler e escrever sem o pleno domínio da leitura e da escrita? Para nos ajudar a refletir sobre essas questões, reportamo-nos ao entendimento de Magda Becker Soares (1998, p. 19 *apud* SOARES, 2002, p. 28), ao esclarecer o que seria um sujeito alfabetizado, ressalta: "[...] aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita". Portanto, conforme indica Soares (2002, p. 28) se de um lado temos um grande contingente da população sem "acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; [por outro, alguns] têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a-dia". Diante dessas considerações, a atenção dos entes federados deveria ser estendida, também, aos iletrados.

[...] uma concepção simplista e facilista da alfabetização, vista como um processo que pode ser realizado em pouco tempo, em condições precárias, com educadores sem ou com mínima capacitação, com métodos únicos, escassos materiais de leitura e escrita, pouco aproveitamento das modernas tecnologias; e sem levar em conta a diversidade linguística e cultural dos educandos (GLEACE²⁴, 2009 *apud* DI PIERRO, 2010, p. 954).

No âmbito estadual e municipal, destacamos as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná (2006) e do município de Curitiba (2012).

As Diretrizes Curriculares para a EJA do estado do Paraná "orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino. O referencial para sua construção é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos" (PARANÁ, 2006, p. 9).

As Diretrizes apresentam um breve histórico da EJA no contexto da educação brasileira; a função social dessa modalidade de ensino; o perfil dos seus educandos; os três eixos articuladores do currículo na EJA: cultura, trabalho e tempo; as orientações metodológicas e a avaliação (PARANÁ, 2006).

Em relação aos eixos articuladores, a cultura é considerada o elemento principal para nortear a ação pedagógica. Nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade de "[...] manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes" (PARANÁ, 2006, p. 35).

O segundo eixo, o trabalho, considera que os educandos, em sua maioria, já estão inseridos no mundo do trabalho, portanto, na organização curricular, é preciso oportunizar "discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes" (PARANÁ, 2006, p. 35).

O último eixo, o tempo, diz respeito ao tempo pedagógico, que difere do tempo escolar. Este é burocrático e mecânico, enquanto que aquele enfoca o processo de formação e autoconhecimento do aluno, prioriza a qualidade do ensino e da aprendizagem. No entanto, em função do calendário escolar e de suas

²⁴ GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESPECIALISTAS EM ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCRITA (GLEACE). **Declaração sobre analfabetismo e alfabetização**. 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/22896417/GLEACE-Declaracao-sobre-Analfabetismo-e-Alfabetizacao>>.

exigências burocráticas, o professor precisa articular o tempo pedagógico e o escolar (PARANÁ, 2006).

As Diretrizes mencionam que a diversidade sociocultural presente na EJA é expressiva, pois o seu público é composto pela população do campo, por indígenas, por alunos com necessidades educativas especiais, educandos em privação de liberdade, entre outros. Assim,

o currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas conhecimento (PARANÁ, 2006, p. 36).

Para tanto, ainda de acordo com as Diretrizes, "[...] o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica" (PARANÁ, 2006, p. 38).

Mediante essas considerações, as quais inferem que o trabalho do professor que atua na EJA é, no mínimo, complexo, seria esperado que as Diretrizes discutissem a formação desse educador. No entanto, em todo o documento, nenhuma menção é feita sobre essa formação.

Em relação às Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Município de Curitiba, é importante destacar que se trata de um documento recente, elaborado no ano de 2012, o qual envolveu a participação da equipe da Gerência da EJA da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), as coordenadoras dos nove Núcleos Regionais da Educação, vice-diretores e professores das instituições escolares que ofertam a EJA – Fase I²⁵. As discussões para a elaboração das Diretrizes ocorreram em diversas etapas de estudo, reflexão e debate. A participação efetiva de todos os professores da EJA aconteceu em momentos de formação continuada.

²⁵ A EJA Fase I corresponde ao 1.º período e 2.º período, que equivalem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1.º ao 5.º ano (CURITIBA, 2012).

O principal foco das novas Diretrizes é oportunizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos a todos aqueles que não tiveram essa oportunidade em idade própria, proporcionando-lhes um aprendizado por meio de metodologia diferenciada que leve em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras (CURITIBA, 2012, p. 9).

O documento apresenta o histórico da EJA no Brasil, no estado do Paraná e no Município de Curitiba; a contextualização dos educandos que frequentam a EJA na Rede de ensino de Curitiba; a estrutura da modalidade no município; a organização curricular dividida em quatro eixos: ciência, cultura, trabalho e tempo; a documentação escolar própria da EJA; a legislação que fundamenta a modalidade; a formação dos profissionais que atuam na EJA no município e a avaliação (CURITIBA, 2012).

Em relação à formação dos professores que atuam na EJA, o documento enfatiza:

[...] busca-se instrumentalizar os profissionais com conhecimentos didáticos, para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a organização curricular, para que possam promover práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades (CURITIBA, 2012, p. 34).

Dessa forma, para prover essa formação,

[...] cabe à Secretaria Municipal de Educação ofertar assessoramentos pedagógicos, discussões e análises das questões referentes ao encaminhamento metodológico, dificuldades de aprendizagem, sugestões de ações para a efetivação da prática pedagógica, atendimentos individualizados e momentos de formação para utilização do material pedagógico (CURITIBA, 2012, p. 34).

Apesar de as Diretrizes Curriculares de Curitiba tratarem da questão da formação do professor para atuar na EJA de forma breve, inferimos que é um avanço, visto que, em outros documentos legais já analisados, a questão é simplesmente ignorada. Contudo, mesmo no município, essa questão precisa ganhar mais espaço no debate das políticas públicas.

Diante das considerações realizadas no contexto das políticas educacionais analisadas neste capítulo, seja na esfera federal, estadual ou municipal, infelizmente, confirma-se que tais políticas estão muito aquém das reais necessidades presentes nessa modalidade de ensino. Muitas questões, em especial a da formação de professores, são puramente menosprezadas. Nesse sentido, talvez, dentre tantas, as medidas mais urgentes seriam “[...] ampliar o financiamento

destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (DI PIERRO, 2010, p. 954). É preciso reavaliar, ou mesmo elaborar novas políticas destinadas à EJA, com a finalidade de alterar essa visão reducionista que a acompanhou durante toda a sua história.

Tendo em vista que a precária, ou mesmo nula, formação do professor para atuar na EJA é, sem dúvida, umas das questões que contribuem para a "secundarização" dessa modalidade de ensino, no próximo capítulo, aprofundaremos a reflexão sobre a formação de professores, considerando o contexto da EJA e toda a singularidade nela presente.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (FREIRE, 2003, p. 103).

Este capítulo apresenta reflexões sobre formação inicial e continuada de professores. Abordamos o conceito de formação inicial, refletindo sobre a precária formação ofertada nas licenciaturas para o docente atuar na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, apontamos a necessidade de se ofertar uma formação específica que atenda às peculiaridades inerentes ao campo da EJA. Nessa perspectiva, também, questionamos a condição dos cursos de formação continuada. Ao final, realizamos um "estado do conhecimento", com o intuito de conhecer a produção empírica em relação à formação inicial e continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, fundamentamo-nos, principalmente, em Nóvoa (2009; 2002), Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999), Freire (1992; 1997; 2000; 2003; 2011), Arroyo (2011), Gadotti e Romão (2011), Gatti (2008).

3.1 FORMAÇÃO INICIAL: UMA SEMI FORMAÇÃO?

O próprio subtítulo "formação inicial" e também a maneira como muitos autores tratam a questão da formação de professores - formação inicial e continuada – remete-nos a questionar a própria condição da formação dos professores. Parece que essa formação dita "inicial" não consegue suprir os vários níveis e modalidades de ensino em que o docente poderá vir a atuar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial). Nas palavras de Imbernón (2010, p. 43):

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Ao longo dos anos, novos desafios são impostos para essa profissão. Nóvoa (2009, p. 11-12) exemplifica os desafios enfrentados pelos professores, destacando as prioridades de cada época. Afirma que, nos anos 70, "foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos [...]". Já, nos anos 80, surgiram as grandes reformas educacionais, "[...] centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo". Nos anos 90, a atenção estava voltada às organizações escolares, "[...] ao seu funcionamento administração e gestão". No final do século XX, a questão central era o problema das aprendizagens. E, no início do século XXI, os professores parecem ressurgir como "elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas *tecnologias*" (grifos do autor).

Dessa forma, parece que a escola passou a "abarcara" muitas questões, algumas inerentes a ela, porém outras não. Por consequência, os professores são responsabilizados pelo quadro que se configura na educação - cada vez mais precária. No entanto, é sabido (ou não) que outros fatores influenciam esse quadro, como os fatores sociais, políticos e econômicos.

A partir dos anos 90, o trabalho do professor vem passando por um processo que Oliveira (2004) identifica como desqualificação e desvalorização. As variadas funções que a escola pública assumiu obrigam o professor a desempenhar funções de assistente social, psicólogo, enfermeiro, contribuindo para a perda de sua identidade profissional (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 137-138).

Nóvoa (2009, p. 50) resume a história da escola no último século como uma "espécie de constante transbordamento". Ela foi levada a assumir uma grande proporção de tarefas, resultando na "acumulação de missões e conteúdos". Ainda nas palavras do autor, a escola passou a ser vista como "[...] instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade" (2009, p. 50).

Nesse sentido, conforme evidencia o autor (2009, p. 64), parece haver uma divisão dos sistemas escolares. De um lado, temos uma escola "[...] concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres com uma forte retórica da cidadania e da participação" e, por outro, temos uma escola "[...] claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos". Porém, a aprendizagem também não seria uma condição de

cidadania (NOVÓA, 2009)? "Uma escola que não fornece aos seus alunos, a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma 'escola cidadã' [...]" (NÓVOA, 2009, p, 65).

Acerca da discussão empreendida pelo autor, podemos perguntar: Mas como priorizar a aprendizagem frente à realidade das escolas públicas, onde a fome, a violência, as drogas estão presentes na vida dos estudantes? Como resposta, Nóvoa (2009, p. 87) argumenta:

Para que a aprendizagem possa ter lugar, a escola terá de cumprir, escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre tantos outros, impossibilitam um projeto educativo coerente. Mas assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante.

Diante da complexidade da profissão docente, em que o professor irá se deparar com muitos dilemas e contradições, com diversos problemas de ordem econômica, social e política e, também, mesmo não sendo o ideal, com uma escola "transbordante de missões", é essencial discutir a formação desse professor.

Em função do atual contexto da educação, é urgente priorizar essa formação, a qual tem deixado muitas lacunas. No entanto, essa problemática não se esgota na formação obtida em nível superior. O que dizer dos profissionais que atuam sem essa formação mínima? Pois, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 34), em 2006, dos 2.629.694 professores que atuam na educação, aproximadamente 735 mil não têm formação em nível superior. Apesar de a Lei ser clara em relação à formação dos profissionais da educação²⁶, ainda existe um número de professores atuantes na educação básica sem curso de nível superior. Esse dado é comprovado pelo censo escolar de 2012, o que pode ser visualizado no quadro 4.

²⁶ Segundo Aguiar (2010, p. 1, *apud* LIMA FILHO e MARON, 2012, p. 169) "[...] os artigos 62, 63 e 64 da LDB, que tratam da formação dos profissionais da educação, o Decreto n. 3.554/2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e as diretrizes curriculares nacionais que regulam o campo não deixam dúvidas da opção do legislador pela formação inicial em nível superior para todos os docentes".

Quadro 4 - Percentual dos professores que atuam na educação básica com formação em nível superior.

Nível de atuação dos professores	Com formação superior (%)	Sem formação superior (%)
Educação Infantil	63,6	36,4
Anos iniciais do Ens. Fundamental	75,0	25,0
Anos finais do Ens. Fundamental	90,4	9,6
Ensino Médio	95,4	4,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do censo escolar de 2012/INEP.

Os dados demonstram que ainda existe uma significativa parcela (se somadas todas as modalidades) de professores que não possui formação em nível superior. Contudo, no passado, esse quadro já foi mais alarmante. Gatti e Barreto (2009, p. 56) chamam a atenção para as mudanças ocorridas quanto à oferta de cursos para a formação de professores pós LDB:

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério.

Outro fator a ser ponderado em relação à LDB é que, apesar do avanço aferido na exigência da formação do professor em nível superior, a sua aprovação "[...] causou grande impacto no ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores" (ENS; GISL, 2011, p. 31).

A promulgação do Decreto 5622/2005 que instituiu a educação a distância como modalidade educacional também colaborou para o crescimento dos cursos de formação de professores em nível superior, com um aspecto "aligeirado", principalmente no caso de Pedagogia. Nessa perspectiva, cabe questionar: Estariam esses cursos priorizando a formação de um profissional "prático reflexivo"²⁷ (IMBERNÓN, 2010, p. 41) ou atendendo a demanda do mercado?

²⁷ Imbernón (2010, p. 41) caracteriza esse profissional prático-reflexivo como um professor "[...] que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação

Não se pode negar que o ideário neoliberal tem influenciado as políticas de formação de professores, o que importa é formar professores para atender a demanda e fomentar a economia. Nesse sentido, conforme alerta Pítton (2011, p. 174), "o neoliberalismo busca imprimir a análise econômica à educação, institucionalizando e legitimando valores do mercado capitalista periférico para a esfera social, política, cultural e educacional". Nessa configuração, a formação inicial dos professores está caminhando numa direção inversa à de se constituir como "[...] a melhor possível e a mais adequada ao perfil dos estudantes, de modo que o princípio do acesso e permanência na escola dos estudantes seja o mais universal e também o melhor" (ZAINKO, 2012, p. 170).

Frente a esse contexto, demanda por formação e expansão significativa dos cursos de formação de professores, é fundamental refletir sobre o próprio conceito de formação inicial. Para tanto, compartilhamos as ideias de alguns teóricos na tentativa de elucidar uma concepção de formação adequada, com vistas a um alinhamento sobre o termo.

3.1.1 Tecendo o conceito de formação inicial para a profissão docente

Ao discutirmos sobre o conceito de formação de professores, parece evidente que, para o exercício da profissão, essa formação deveria assegurar total domínio da ciência que envolve a docência - a educação - em todas as suas etapas, níveis e modalidades. No entanto, a realidade que se apresenta contradiz essa percepção. Nesse sentido, Doyle (1990, p. 3, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 23) caracteriza a formação de professores como "um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias".

Sobre a formação de professores, Marcelo García (1999, p. 26) a conceitua como:

como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

[...] uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo dessa conceituação, o autor delinea alguns princípios para a definição de uma concepção para a formação de professores:

1) O primeiro princípio concebe a formação como um contínuo, defende uma formação permanente. Na perspectiva de Marcelo García (1999, p. 27), "[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional".

2) O segundo princípio, nas palavras do autor, "[...] consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular" (1999, p. 27). Essa formação precisa ser direcionada para a mudança, buscando a melhoria na educação.

3) O terceiro princípio faz referência à necessidade "[...] de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola" (1999, p. 28). Ou seja, fazer da escola, do seu contexto, um lugar de aprendizagem dos professores.

4) Um quarto princípio seria a necessidade de articulação: "[...] integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores" (1999, p. 28). O autor enfatiza a importância do conhecimento didático do conteúdo para estruturar o pensamento pedagógico do professor.

5) O quinto princípio seria a necessidade da integração entre teoria e prática no processo de formação de professores, considerando a prática não como um apêndice do currículo, mas sim, conforme elucida Marcelo García (1999, p. 29) apoiado em Zabalza (1989), como "o núcleo estrutural do currículo".

6) O sexto princípio delineado pelo autor, apoiando-se em Mialaret (1982), "[...] é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva" (1999, p. 29).

7) O sétimo princípio seria "[...] o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores" (1999, p. 29). Considera que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo. É preciso considerar as potencialidades individuais distintas de cada grupo. Esse princípio pode envolver unidades maiores, como equipes de professores ou a escola como unidade.

8) Para mencionar o oitavo e último princípio, Marcelo García (1999, p. 30) faz alusão a Litte (1993, p. 139), ao dizer que "deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais". A reflexão e a indagação precisam permear a própria construção do conhecimento dos professores, estimulando a capacidade crítica dos docentes.

Nesse sentido, Flores (2003, p. 127) também enfatiza a necessidade de constituir o processo de formação de professores como uma "[...] reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização". A autora ainda acrescenta a importância de se refletir sobre "[...] o que significa ser professor num determinado contexto" (2003, p. 127). Reflexão essa que, muitas vezes, é ignorada nos cursos de formação de professores, nos quais as metodologias são ensinadas sem se considerar a quem se destinam, se são crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos; a formação é a mesma.

Partindo desse pressuposto, parece que os cursos de formação estão cada vez mais técnicos, isto é, mais preocupados com os meios, com as técnicas em detrimento dos conteúdos. Diante dessa configuração, é válido ressaltar a afirmativa de Freire (2003, p. 33): "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...] educar é substancialmente formar".

Os vários estudos sobre a formação de professores realizados por Imbernón (2010) permitiram que o autor constatasse um discurso contraditório no que concerne à profissionalização docente, pois, se, de um lado, existe o reconhecimento da importância dessa profissão, por outro, há a denúncia de uma duvidosa formação. "Isso nos obriga a repensar a aquisição do conhecimento profissional básico (referimo-nos ao conhecimento profissional de iniciação à profissão)" (IMBERNÓN, 2010, p. 60).

Ainda na visão do mesmo autor, a formação inicial teria que propiciar a construção de um conhecimento pedagógico especializado, o qual estaria intrinsecamente relacionado à ação. Portanto, menciona a necessidade de oferecer aos futuros professores o conhecimento prático "[...] adquirido a partir da experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional" (2010, p. 60).

Em síntese, não se questionam apenas as propostas epistemológicas da forma de transmitir o conhecimento, mas sobretudo o fato de esquecer o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar (IMBERNÓN, 2010, p. 60).

Nessa perspectiva, Ens (2006, p. 14) destaca alguns aspectos importantes relacionados à formação prática dos professores, a saber: "aprender a ensinar, ensinando; aprender a pesquisar, pesquisando; criar o *habitus* científico e o *habitus* de ser professor". E complementa: "estas são algumas das maneiras de se articular ensino e pesquisa que possibilitam, ao futuro educador, construir e transformar a sua prática pedagógica, tanto nos anos iniciais de profissionalização docente como durante sua vida profissional e no processo de formação continuada" (p. 14).

É importante ressaltar que, na concepção de ambos os autores, a prática está sempre associada à teoria, reconhecendo que sem a teoria a prática não tem sentido e, na mesma direção, sem a prática a teoria fica no vazio. Para melhor entendimento da relação entre teoria/prática, cabe aqui fazer alusão ao pensamento de Freire (2003, p. 22): "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo".

Dentre os diversos fragmentos que perpetuam na formação docente, Imbernón (2010, p. 60-61) destaca o conhecimento relacionado ao exercício do ensino, que "encontra-se fragmentado em diversos momentos". O autor exemplifica quatro:

1) "A experiência como discente". Muitas vezes a experiência como discente tem maior predominância para o professor que a formação recebida para o exercício da profissão docente.

2) "A socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica".

3) "A vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional. [...] Trata-se do chamado período de iniciação à docência".

4) "A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática". A função de tal formação seria "[...] descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso". A partir desses fragmentos, o autor critica a forma como o conhecimento profissional se dá (de maneira estática). Ele propõe o contrário: deveria ser dinâmico, pois:

[...] considerar a docência como uma profissão que possui determinados momentos de socialização (a falta de algum deles pode gerar um conhecimento parcial ou a consolidação de rotinas não baseadas no conhecimento considerado válido nesse momento, levando a questionar os professores empíricos que possuem apenas a primeira socialização com um conhecimento pedagógico comum); e que possui também determinadas características (o profissionalismo): algumas deterministas e apriorísticas, e outras consequências da idiosincrasia das pessoas e dos contextos particulares em que se move a profissão docente e sua inserção em uma instituição específica (IMBERNÓN, 2010, p. 61- 62).

A reflexão que Imbernón (2010) realiza a respeito da formação de professores aponta a urgência em se priorizar uma formação que forneça bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado; uma formação que evite passar para os futuros professores uma imagem assistencialista da profissão, gerando como consequência um "técnico-continuista", isto é, "[...] reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social" (p. 68); uma formação que possibilite aos professores assumir a complexidade da profissão docente persuadida de reflexibilidade e flexibilidade, sustentando a prática em uma fundamentação apropriada. É preciso que essa formação propicie "[...] um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética [...] a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo" (p. 69). Tal formação deveria promover experiências interdisciplinares para a integração dos conhecimentos das várias disciplinas do currículo formativo.

Frente à complexidade da formação docente, reconhecida pelos vários pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre essa formação, percebemos que existem muitos desafios a serem superados. Um deles, sem dúvida, seria prover

uma formação diferenciada, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, contrapondo-se à fragmentação cada vez mais presente nos cursos de licenciaturas, pois "continuamos a formar professores para ensinar em salas de aula ideais e em escolas que já não existem" (ESTEVE, 2001, p. 108, *apud* FLORES, 2003, p. 154). Nesse sentido, há de se reconhecer que "[...] os programas de formação, de um modo geral, não respondem adequadamente à natureza mutável do ensino, que, mais do que nunca, exige professores qualificados [...]" (FLORES, 2003, p. 153).

Após a discussão do conceito de formação inicial para a profissão docente, poderíamos destacar pelo menos três pontos essenciais para uma formação adequada, que atendesse a todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente no que concerne à modalidade da EJA, objeto de nossa investigação. Seriam eles: oferecer aos alunos uma base epistemológica condizente com cada um dos níveis e modalidades de ensino, proporcionando suporte metodológico para todas essas etapas; fazer da escola um *lócus* de formação, aproximando a teoria da prática, partindo-se da problematização de situações em todos os níveis e modalidades de ensino²⁸; instigar os futuros professores a questionar e refletir sobre suas ações, alcançando o senso crítico.

Diante dessas considerações, principalmente em se tratando da EJA, sabemos que essa seria uma formação ideal, entretanto a formação real para essa modalidade de ensino é um tanto quanto precária, ou mesmo inexistente, pois temos licenciaturas que não oferecem nenhuma disciplina de EJA ou Andragogia.

Essa constatação foi comprovada em uma pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009)²⁹, referente à grade curricular de um total de 165 cursos de licenciatura. A pesquisa revelou que, nos cursos de Pedagogia, das 3.107 disciplinas obrigatórias, apenas 1,6% ofertavam conhecimentos relativos à EJA. Nas licenciaturas de Letras: Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, nenhum dos 63 cursos (somadas as duas licenciaturas) ofertavam a disciplina de EJA. No curso de

²⁸ Na maioria dos cursos de licenciaturas, são raros os alunos que têm oportunidade de estagiar na modalidade da EJA.

²⁹ A pesquisa realizou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os cursos foram distribuídos da seguinte forma: 71 de Pedagogia, 32 de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, 31 de licenciatura em Matemática e 31 de Licenciatura em Ciências Biológicas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 117).

Licenciatura em Matemática, das 1.128 disciplinas analisadas, apenas uma contemplava a educação de jovens e adultos: Educação Matemática na EJA.

É evidente que a precarização da EJA, denunciada por autores como Di Pierro (2010) e Haddad; Ximenes (2008), passa pela questão da formação de professores. Como mudar os altos índices de evasão se os professores não recebem formação adequada para essa modalidade de ensino?

Para mudar a realidade presente há muito tempo na educação de jovens e adultos, uma das principais medidas seria pensar a formação de professores para essa modalidade de ensino. Essa questão não pode continuar sendo ignorada, é urgente ofertar uma formação específica para o professor que atua na EJA.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA: A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Refletir sobre a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos implica reconhecer as especificidades do público da EJA: Quem são esses alunos? E, ao mesmo tempo, pensar sobre o papel dos educadores no contexto dessa modalidade de ensino: O que é ser professor da EJA?

Essas duas questões, por mais urgentes e necessárias, dificilmente são consideradas nos cursos de formação de professores. Primeiramente, mesmo sendo uma questão polêmica, não podemos deixar de mencionar, neste capítulo, o preconceito de muitos em relação à Educação de Jovens e Adultos, inclusive da comunidade acadêmica. Ora, se fosse diferente, não teríamos tantas licenciaturas sem ofertar uma única disciplina direcionada para a EJA. Ainda persiste a representação de que o campo da EJA é um "campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação", tendo como marca histórica: "[...] indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais" (ARROYO, 2011, p. 19-20).

Conforme ressalta Arroyo (2011), a EJA ainda é interpretada de forma reducionista, como uma segunda chance, quando, na verdade, é um direito do jovem, adulto e idoso. Essa visão reducionista atribuída à EJA acaba refletindo na representação conferida também aos alunos: "evadidos", "preguiçosos", "pobres", "coitados", "desempregados". Talvez essa visão contribua para negar a

especificidade da EJA e, como consequência, ignorar a necessidade de se ofertar uma formação diferenciada para o educador que nela atua.

Todavia, esses alunos, apesar de estarem à margem do sistema escolar, carregam uma história de vida e, com ela, uma aprendizagem significativa. Suas "[...] trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens" (ARROYO, 2011, p. 25).

Portanto, a base da formação do educador da EJA precisa considerar as peculiaridades inerentes a essa modalidade de ensino. Como ensinar sem conhecer o contexto desses alunos? Nessa perspectiva, Pereira e Fonseca (2001, p. 60), argumentam:

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra, oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar. Agora, inseridos numa instituição não originariamente concebida para atender a esse público, vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

No entanto, esse trabalho específico não é realizado nos cursos de formação de professores, deixando várias lacunas nessa formação, contribuindo para a falta de identidade do professor da EJA. Muitas vezes, o docente que atua nessa modalidade de ensino tem por característica também lecionar no ensino regular, a exemplo do professor da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atua na EJA em regime complementar, ou seja, obrigatoriamente tem que lecionar também no ensino regular. Ao utilizar a mesma proposta metodológica, mesmo que involuntariamente, acaba contribuindo para que esse aluno, mais uma vez, desestimulado, acabe por evadir. Nesse sentido, conforme pontua Gadotti (2011, p. 47):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Obviamente que o professor não pode ser responsabilizado pela configuração da EJA; mesmo utilizando métodos inadequados seria injusto atribuir a ele tamanho peso. A questão da formação antecede a atuação, portanto ignorar tal questão seria o mesmo que desconsiderar a importância dessa formação para a superação da visão assistencialista e reducionista conferida à EJA. Ser professor, nessa modalidade de ensino, é uma tarefa complexa, por isso exige uma formação diferenciada, com forte apelo à dimensão política. Para que o docente da EJA assumisse como tal, precisa se reconhecer como um professor de jovens, adultos e idosos. Isso implica descobrir o que é ser "professor da EJA"? Como ser professor dessa modalidade? De que forma educar?

Em qualquer etapa de ensino, seja na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensinar apenas transferindo conhecimento se configura como uma ação meramente mecânica. Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos, essa ação, além de mecânica, torna-se sem sentido. Como já mencionado, esses educandos não estão num vazio social, carregam uma história, uma significativa experiência. Ignorar essa condição seria desprezar o que de mais rico há nesse processo, pois "é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade" (FREIRE, 1997, p. 70). Ou ainda, conforme complementa o autor (2011, p. 21-22):

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos - trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular³⁰.

Atentar para a realidade do educando precisa se consolidar como um princípio norteador para a formação do professor dessa modalidade de ensino e, para a constituição de uma identidade própria ao educador da EJA,

³⁰ Freire (2011, p. 21) utiliza o termo "Educação Popular", uma vez que, segundo ele, "o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras".

A preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro – que é o aluno da EJA –, ao revelar a especificidade que os professores reconhecem em seus alunos, aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação (PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 60).

Com efeito, em relação à formação específica necessária para o professor que atua na EJA, fazemos alusão ao pensamento de Freire (2003), que, além da importância de considerar o contexto do educando, também apresenta outros "saberes necessários à prática educativa", caracterizando-se como princípios norteadores para a ação docente de todos os professores, indiferentemente do nível de atuação. Entretanto, seguramente são elementos fundamentais para a construção de uma ação docente que realmente contemple toda a singularidade presente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Os pontos por ele enfatizados são essenciais para se promover uma educação emancipadora e politizada, compreendendo que "[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 22) (grifos do autor).

Abordaremos somente algumas das inúmeras e intangíveis contribuições de Paulo Freire para a construção do saber docente alicerçado em uma pedagogia libertadora que visa a conscientizar o oprimido da sua condição imposta pelos opressores. Para o entendimento dessa condição, reportamo-nos a Mesquida (2011, p. 34):

Para Paulo Freire, a consciência do oprimido foi moldada pela concepção de mundo do opressor. Dessa maneira, o oprimido adere aos valores, às ideologias, no sentido de falsa consciência, como as entende K. Marx na *Ideologia alemã*³¹, aos interesses do opressor, fato que não lhe permite ser livre.

Portanto, frente a essa condição, o papel do educador não será "[...] apenas ensinar os conteúdos mas também *ensinar a pensar certo*" (FREIRE, 2003, p. 27) (grifos nossos). Ou seja, estimular a criticidade do educando, discutindo com os alunos seus "saberes socialmente construídos" em consonância com o ensino dos conteúdos. Isso significa respeitar os saberes dos educandos. Como exemplo, Freire (2003, p. 30) pergunta:

³¹ MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1974.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior que a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso?

Assim, a educação precisa estar relacionada à experiência do educando, ou seja, na concepção de Freire, é necessário que o educador leve "[...] em consideração o 'meio' no qual estão inseridos os educandos, mas também que aprendam a fazer a relação entre a escola e a vida, isto é, entre a prática pedagógica e a realidade vital na qual estão vivem os educandos" (MESQUIDA, 2011, p. 40). Como exemplo, Gadotti (2000, p. 105) faz referência à alfabetização de adultos, explicando:

Para que um movimento de alfabetização se constitua num esforço coletivo, é necessário que a experiência seja a fonte primordial do conhecimento. Do contrário, ela se reduz, apenas, a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência e nem ao fortalecimento do poder popular, isto é, não leva à criação e ao desenvolvimento das organizações populares.

Instigar os alunos a refletirem sobre os fatos do seu cotidiano irá despertar a criticidade. Para Freire (2003, p. 31), a criticidade seria a superação da "curiosidade ingênua" passando a ser "curiosidade epistemológica", pois à medida que o professor questiona, indaga, propicia aos alunos a reflexão para a tomada de consciência em relação às ideologias, instrumentos de alienação. Essa curiosidade crítica "[...] possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política" (FREIRE, 2000, p. 21). Para tanto, segundo Freire (2003, p. 33), a docência exige ética: "se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar". Essa postura exige coerência do professor como consequência do "pensar certo", ou seja, o professor precisa ser exemplo.

Para Freire (2003, p. 35), ensinar também exige "risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação". Essas são características do "pensar certo". Conforme explica o autor, "a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (2003, p. 36). Portanto, o professor precisa respeitar o educando, sem excluir ninguém. Ao contrário, precisa ter uma atitude de respeito, de aceitação, de acolhida. Nessa perspectiva, "a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado" (FREIRE, 2003, p. 41-42).

Assim, de acordo com Freire (2003, p. 50), o professor "crítico", "predisposto à mudança, à aceitação do diferente" frente aos desafios de sua prática, precisa ter consciência do seu "inacabamento", uma vez que "[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital" (2003, p. 50). O autor ainda complementa que "só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz" (2000, p. 55). Essa consciência do inacabamento implica um processo de busca permanente. Ou seja, exige preparo e formação. Nesse sentido,

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 19).

Essa análise crítica demanda a reflexão sobre a própria prática. De acordo com Freire (1997), uma não se desvincula da outra, no sentido de reconhecer quais condicionamentos permeiam a nossa ação. Conforme explica o autor (1997, p. 71), refletir sobre a prática configura-se como um movimento dialético, contrapondo-se ao "[...] contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de *práxis*, quer dizer, de prática e de teoria" (grifos do autor).

A *práxis* enquanto pressuposto para o desenvolvimento de uma ação docente transformadora deveria ser amplamente discutida nos cursos de formação de professores, pois "[...] como advoga Freire, não se trata nem de um 'simples verbalismo' - um intelectualismo desengajado, descomprometido e, por isso,

conservador - nem um 'ativismo cego' - um fazer sem pensar" (GIOVANETTI, 2011, p. 269). Trata-se de "um pensar certo", aliando teoria e prática num exercício constante de criticidade para o alcance da transformação.

A dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação [...]. Essa ideia de que é possível formar uma educadora *praticamente*, ensinando-lhe como dizer 'bom dia' a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência será com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras, ora das professoras e seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao *saber* gerado na *prática* de outro contexto (FREIRE, 1997, p. 71) (grifos do autor).

Segundo Freire (2003, p. 66), ensinar também "exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores". Nessa concepção, "[...] a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética". Ensinar demanda humildade e tolerância, no sentido de respeitar os educandos, aprendendo a conviver com as diferenças, desenvolvendo amorosidade para com os alunos e com o processo de ensino, pois "[...] amorosidade e a afetividade [são] fatores básicos da vida humana e da educação" (FREIRE, 1997, p. 13).

Especialmente em relação à educação de jovens e adultos, outra importante contribuição de Freire, está relacionada ao diálogo, o qual precisa estar inserido cotidianamente na prática pedagógica. Para que o conteúdo passe a fazer sentido, o docente tem a tarefa de envolver o educando na situação do aprendizado, diferentemente da educação bancária, termo utilizado pelo autor ao se referir à educação mecânica em que o professor apenas deposita o conhecimento e o aluno recebe sem intervir, sem questionar, quase sem pensar. A finalidade da educação bancária, a qual serve aos opressores, é justamente refutar a educação conscientizadora. "Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a essa visão 'bancária' propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se 'Ada deu o dedo ao urubu', para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que 'Ada deu o dedo à Arara'" (FREIRE, 1987, p. 35).

Contra-pondo-se à educação bancária com vistas à conscientização, o diálogo tem um significado importante, constitui-se como princípio da educação libertadora,

[...] precisamente, porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim, também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 1992, p. 118).

Algumas das imensuráveis reflexões apontadas por Freire, mesmo que sintetizadas de forma breve neste capítulo, são extremamente relevantes para a formação do professor, como já enfatizado, em qualquer nível e modalidade, mas no que concerne à EJA, diríamos que são essenciais. Isso porque todas as questões apresentadas estão relacionadas à educação popular. Entretanto, é curioso que, nas poucas Instituições de Ensino Superior que ofertam a disciplina de EJA, o método de Freire seja pouco trabalhado. A esse respeito, reportamo-nos à fala de Pereira (2011, p. 265) para mensurar tamanha estranheza: "como brasileiro, sinto-me envergonhado ao admitir que, caso não tivesse lido e discutido Paulo Freire durante a minha participação nesse programa³² [...], teria conhecido apenas o '*Paolo Freire*' quando da minha estada nos Estados Unidos³³" (grifos do autor). Talvez, um dos motivos pelos quais seu método seja pouco trabalhado seja esclarecido por ele mesmo:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, a distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97).

Diante das reflexões contidas neste capítulo, percebemos a urgência de se pensar a formação dos professores para atuar na EJA. Essa modalidade tem uma especificidade e, se essa especificidade não for contemplada nos cursos de formação de professores, o fracasso que acaba gerando altos índices de evasão irá continuar se propagando. Essa modalidade precisa "[...] construir uma identidade

³² O programa citado pelo autor refere-se ao "Projeto Supletivo" desenvolvido pela UFMG.

³³ Pereira enfatiza que "na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Wisconsin, Madison, há duas placas homenageando dois ilustres educadores do século XX: um deles é John Dewey, educador estadunidense [...], e o outro é Paulo Freire" (2011, p. 265).

própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular" (GADOTTI *et al*³⁴ 2011, p. 143).

Como estratégia para ofertar uma formação mais condizente com o campo da EJA, os autores discutem (p. 150-151) algumas ações com vistas à melhoria dessa formação:

Incentivar os cursos de magistério, as faculdades de pedagogia e cursos de pós-graduação a contemplarem a EJA em seus currículos;

recuperar a seriedade e a consistência dos cursos de formação de magistério, ofertando-se uma base sólida comum a todo professor que queira atuar no ensino fundamental - para crianças, jovens e adultos - base que incluirá, necessariamente, a teoria e a prática de alfabetização;

incentivar a adoção de estágio obrigatório de um período letivo em classes de EJA, como estratégia de formação de recursos humanos e de apoio ao professor alfabetizador no trabalho;

estimular a profissionalização do educador de adultos pelo sistema público de ensino, inserindo-o na carreira do magistério, através de mecanismos de recrutamento e contratação semelhantes aos da educação infantil;

incentivar o Estado a proceder à formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento da educação pública requerida pela sociedade, incluindo nessa perspectiva a formação de professores que estejam aptos em educação de adultos para atender com qualidade a demanda de educação básica dessa população;

estabelecer na perspectiva de carreira única, condições de isonomia de trabalho e salário dos profissionais da educação, de acordo com a habilitação;

implantar cursos de extensão e especialização em educação de adultos para profissionais de EJA em exercício;

buscar apoio das universidades, faculdades de educação e escolas normais no desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento de professores e habilitação de leigos;

propiciar momentos de encontro de educadores de jovens e adultos;

recomendar que o professor que atua em programas de organizações não governamentais financiados pelos organismos do governo tenha direito à remuneração, além de capacitação e apoio técnico.

³⁴ Essas medidas que constam no último capítulo do livro de Gadotti *et al* resultou de um documento elaborado em 1994 pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos da qual o autor também fazia parte.

Entretanto, para a concretização dessas medidas, o primeiro passo seria formular uma política pública que contemple a formação do educador de Jovens e Adultos. Outra medida para suprir a falta de formação dos professores que atuam na EJA, debatida por alguns autores, consiste na proposta de formação continuada. Pois, em função da precária formação recebida em nível de graduação, seria necessário "[...] garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente" (BARRETO J.; BARRETO, V., 2011, p. 95).

Tendo em vista que muitos educadores da EJA participam de propostas de formação continuada em serviço³⁵, a exemplo da Rede Municipal de ensino de Curitiba, campo da nossa pesquisa, consideramos importante apontar algumas reflexões sobre o processo de formação continuada.

3.2.1 Formação continuada: a solução para suprir a falta de formação dos docentes que atuam na EJA?

Ao analisar o conceito de formação continuada, percebemos que ela abrange uma amplitude de atividades. Gatti (2008) expressa que o termo formação continuada engloba inúmeras iniciativas como um grande guarda-chuva,

como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Parece que a formação continuada foi colocada não como uma opção para o profissional se especializar, mas como um requisito fundamental, assentindo que a formação em nível de graduação é insuficiente e precária, principalmente na área da

³⁵ Utilizamos o termo "formação continuada em serviço" para caracterizar a formação continuada ofertada no espaço de trabalho do professor.

Educação. Nesse sentido, conforme ressalta Gatti (2008, p. 58), "muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento". A ideia de formação continuada tem se ampliado como "[...] formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

O processo de formação continuada em serviço geralmente ocorre sem a participação efetiva dos professores, ou seja, eles são meros expectadores, assistem a cursos, palestras, "esperam que lhes sejam apresentadas as ações, que são depois obrigados a frequentar, em áreas que vão de encontro às mudanças traçadas pela administração, mas para cuja definição raramente são chamados a pronunciar-se" (SILVA, 2003, p. 122). Ao contrário dessa condição, conforme complementa o autor, a formação continuada poderia "[...] permitir uma partilha de experiências, favorecer a investigação-ação, a reflexão e a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante" (p. 123).

Na mesma perspectiva, Nóvoa (2002) elucida cinco propostas, por ele denominadas "teses", para a intervenção na formação continuada de professores. A primeira delas sugere que a formação contínua seja alimentada por ações inovadoras, articulando a prática pedagógica com a realidade das escolas, "[...] tomando as escolas como lugares de referência" (p. 63). A segunda tese, consiste na valorização da (auto)formação dos professores. Estimulando a troca de experiências e a partilha de saberes entre os docentes, propiciando uma formação mútua, em que o professor assume a condição de formando e formador. A terceira, diz respeito à reflexão sobre a prática, "a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização" (p. 64). A quarta tese indica a necessidade de envolver os professores na elaboração, realização e avaliação dos programas de formação continuada. Dessa forma, os professores seriam incentivados a participar como protagonistas dos programas. Por fim, a quinta tese refere-se à valorização das experiências inovadoras já realizadas no interior da escola, "[...] investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento" (p. 65).

Em consonância com o pensamento de Nóvoa, Imbernón (2010, p. 50) também destaca cinco eixos de atuação na formação permanente. O primeiro

ênfatiza a importância da reflexão prático-teórico, isto é, a reflexão "[...] sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade". No segundo eixo, ênfatiza a contribuição que ocorre na troca de experiência entre os professores, pois, além de promover a atualização nos campos de intervenção educativa, também aumenta a comunicação entre o grupo. Como consequência desse eixo, o terceiro ressalta "a união da formação a um projeto de trabalho". O quarto eixo denota a formação continuada "[...] como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc." Por último, ressalta o trabalho em conjunto como meio para transformar a prática passando "[...] da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional" (p. 51). Para o autor, se considerarmos essas premissas,

a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2010, p. 51).

Sem dúvida, os pontos abordados a respeito da formação continuada, tanto por Nóvoa (2002), como por Imbernón (2010), são propostas importantes para se repensar a formação dos professores. Contudo, a realidade que se apresenta nos cursos de formação continuada se contrapõe ao seu principal conceito, que seria, segundo Imbernón (2010, p. 63), "[...] valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo". Contraditoriamente, conforme ressalta Alvorado-Prada *et al.* (2010, p. 373),

têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos.

Em uma pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009, p. 221), as autoras identificaram que as reclamações dos professores em relação à formação continuada se repetem. Entre as mais incessantes estão:

a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;

os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;

os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;

os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;

mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;

a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;

falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

Diante dessas considerações, ao que tudo indica, a formação do professor não apresenta lacunas apenas na formação inicial, mas também na continuada. Assim, conforme denunciam Gatti, Barreto e André (2011, p. 223): “A formação continuada de professores [...] pode ter algum valor, mas, como medida isolada, não responde, como não tem respondido historicamente, aos desafios da tarefa”.

Na realidade, não se pode ignorar os problemas de formação proeminentes na graduação, mesmo sendo essa considerada uma formação inicial. Os estudantes têm o direito de receber uma formação condizente com as necessidades com que irão se deparar em todos os níveis e modalidades de ensino em que poderão atuar. Parece estar imprimida na educação a representação de que o curso superior não prepara o professor para desenvolver o seu trabalho. Assim, crescem de forma expressiva cursos de formação continuada a distância no campo da pós-graduação *lato sensu*. Acentuando o tom de mercantilização na educação, "criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação" (GATTI, 2008, p. 58).

Analisando o campo da Educação de Jovens e Adultos e o curso de Pedagogia, o qual *a priori* habilita o docente para atuar nos anos iniciais da EJA, questionamos: Por que não ofertar uma formação específica para essa modalidade de ensino na graduação? Pois percebemos que as iniciativas por formação continuada para a EJA partem, em sua maioria, da esfera pública. Geralmente, alguns municípios promovem a formação continuada em serviço para os docentes que atuam nessa modalidade. Contudo, essa formação continuada pode não responder às reais necessidades e dilemas enfrentados pelos professores nesse campo de atuação, repetindo um ciclo que se inicia na graduação: a precarização dessa formação. Portanto, não que sejamos contrárias às iniciativas de formação continuada na EJA, mas a prioridade dessa formação precisa ocorrer nas licenciaturas.

Na esfera pública, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁶ também oferta cursos de aperfeiçoamento para professores que atuam na EJA, entretanto, seguindo a mesma tradição das licenciaturas, a representatividade dessa oferta, comparada a outros níveis e modalidades, é mínima, representando 2,8% de um total de 25,9% de cursos de aperfeiçoamento (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Diante desses dados, mais uma vez, confirma-se a secundarização da EJA, conforme pontua Gatti, Barretto e André (2011, p. 71): "[...] surpreende o lugar secundário destinado ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento da formação docente nas áreas específicas do currículo da educação básica, dada a dimensão dos desafios colocados pelos baixos índices de desempenho escolar no país".

Para ofertar uma formação de professores que contemple todos os níveis e modalidades de ensino, seria necessário maior investimento, não em cursos de formação continuada, mas prioritariamente nos de licenciaturas. Nesse sentido, destacamos a reflexão realizada por Gatti (2008, p. 68):

³⁶ "A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 50).

[...] não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infraestrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

A formação continuada precisa se constituir como um momento de especialização e não como uma medida para "estancar", "remediar", ou mesmo, "camuflar" os problemas advindos da precária formação oferecida nos cursos de licenciaturas.

Diante dessas proposições, é significativo conhecer a produção empírica expressa em teses e dissertações sobre a formação de professores para atuar na EJA, considerando esses dois campos de formação: a inicial e a continuada. Assim, no próximo tópico, realizamos um "estado do conhecimento".

3.3 O "CONHECIMENTO JÁ ELABORADO" A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2011-2012: O QUE DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

O estudo consiste em compreender o que está sendo investigado sobre a formação do professor para atuar na EJA, indicando os principais resultados das pesquisas expressas em dissertações e teses das universidades brasileiras. Esse estudo é denominado por Romanowski e Ens (2006, p. 40) de "estado do conhecimento", uma vez que "[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]". As autoras enfatizam a relevância dos estudos do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento":

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar as experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para o presente estudo, foi realizado um levantamento das teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2011 a 2012, sobre a temática "formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos". Esse período foi delimitado por já existir uma pesquisa em que a autora Sidneya Magaly Gaya realizou o mesmo levantamento, compreendendo o período de 2000 a 2010. Essa constatação se deu num primeiro momento no qual foi traçado um período superior para a presente pesquisa (2008-2012). Todavia, ao consultar a dissertação da referida autora³⁷, verificou-se que o universo da pesquisa era o mesmo.

Tendo como base os procedimentos metodológicos indicados por Romanowski e Ens (2006), utilizou-se como descritores para a busca das dissertações e teses, nos anos de 2011 e 2012, as palavras: formação de professores e educação de jovens e adultos. Os resumos selecionados foram analisados com o intuito de apresentar as principais contribuições das pesquisas já realizadas sobre a formação do professor para atuar na EJA. Nesse sentido, consideraram-se tanto pesquisas sobre formação inicial como continuada, para essa modalidade de ensino.

Como resultados, ou seja, um balanço dos principais trabalhos a partir do descritor "formação de professores" e "educação de jovens e adultos", foram encontradas 93 dissertações e 25 teses no período que compreende de 2011 a 2012. Esses números estão especificados na tabela 6.

Tabela 6 - Pesquisa por assunto - número de pesquisas de mestrado e doutorado

Ano	Número de trabalhos Mestrado	Número de trabalhos Doutorado
2011	46	12
2012	47	13
Total	93	25

Fonte: Organizado pela autora com base no banco de dados de dissertações e teses da Capes.

³⁷ A pesquisa realizada pela autora Sidneya Magaly Gaya é parte da sua dissertação de mestrado intitulada "Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina "sob orientação da prof. Dra. Maria Herminia Lage Laffin. Na pesquisa, foram encontrados um total de 41 trabalhos que tratavam da temática sobre a formação do professor para e educação de jovens e adultos. A dissertação pode ser consultada no link: http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=

Ao se realizar uma leitura minuciosa dos títulos, palavras-chave e respectivos resumos das pesquisas, selecionaram-se os trabalhos que tratavam especificamente sobre a questão da formação do professor para atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na educação básica, abrangendo as séries iniciais do ensino fundamental³⁸. Após a delimitação, foram encontrados os seguintes trabalhos, descritos no quadro 5.

Quadro 5- Trabalhos a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

ANO	TÍTULOS DOS TRABALHOS	IE	AUTOR (A)
2011	O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”: necessidades de formação continuada.	Universidade Federal de Santa Catarina	Andréa Rettig Nakayama (Mestrado).
2011	O curso de pedagogia da Unir/campus Porto Velho e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998-2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho.	Universidade Federal de Rondônia	Inácia Damascenedo Lima (Mestrado).
2011	A docência como base para a formação de identidade profissional do professor da educação de jovens e adultos.	Universidade Católica de Petrópolis - Educação	Márcia Ribeiro De Almeida Rúbio (Mestrado).
2011	A educação do educador de jovens e adultos à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Rosângela Aparecida da Silva (Mestrado).
2011	Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Becky Henriquette Gonçalves (Doutorado).
2011	Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular	Universidade Federal de Pernambuco	Eduardo Jorge Lopes da Silva (Doutorado).
2011	Os caminhos e desafios da formação de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais	Rosa Cristina Porcaro (Doutorado).
2012	A formação inicial de professores no curso de pedagogia: olhares sobre a educação de jovens e adultos	Universidade do Estado do Pará	Francy Taissa Nunes Barbosa (Mestrado).
2012	Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas	Fundação Universidade Federal do Piauí	Rejane de Oliveira Alves (Mestrado).
2012	Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de pedagogia em Santa Catarina	Universidade Federal de Santa	Sidneya Magaly Gaya (Mestrado).

³⁸ Essa delimitação se deu em função do objeto de estudo da dissertação, o qual consiste em analisar as representações sociais de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

		Catarina	
2012	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Valdecy Margarida da Silva (Doutorado).

Fonte: Organizado pela autora com base no banco de dados de dissertações e teses da Capes.

Dentre os trabalhos analisados, destacam-se diferentes abordagens no que concerne à formação de professores para a EJA. Algumas pesquisas enfatizam a questão da formação inicial, outras trabalham com a formação continuada em serviço. Em sua maioria, denunciam a necessidade de se propiciar uma formação continuada para os docentes que atuam na EJA devido à escassa formação recebida nos cursos de licenciaturas.

Essa constatação é confirmada pela pesquisa intitulada "O trabalho de professores/as em 'um espaço de privação de liberdade': necessidades de formação continuada". Nakayama (2011) investigou as necessidades de atuação e de formação continuada de docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis, por meio de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. A pesquisadora realizou uma análise documental em textos legais sobre espaços de privação de liberdade, também entrevistou os docentes que trabalham na escola alocada na Penitenciária. "O estudo revelou que a maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA não têm uma formação específica nessa área e realizam o seu trabalho pedagógico utilizando o que sabem sobre a escola das crianças" (NAKAYAMA, 2011). A autora ressalta o caráter aligeirado e insuficiente ofertado nos cursos de formação de professores em relação à EJA.

A pesquisa de Inácia Damascodo Lima, "O curso de pedagogia da Unir/campus Porto Velho e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998-2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho", teve como principal objetivo desvelar em que medida a formação inicial recebida na Universidade de Porto Velho subsidiou seus egressos (1998-2010) para exercer uma ação docente voltada à emancipação. No entanto, o resultado do estudo não está claro no resumo, e a dissertação ainda não está disponível no acervo da biblioteca da referida instituição.

A pesquisadora Márcia Ribeiro de Almeida Rúbio traz uma importante contribuição por meio da pesquisa intitulada "A docência como base para a formação de identidade profissional do professor da educação de jovens e adultos",

ao refletir sobre a formação do professor no próprio campo de atuação, ou seja, uma formação vivenciada na ação docente. Ela buscou compreender "como o professor da EJA modifica sua experiência profissional, define novas ações e reações, desconstrói/reconstrói sua identidade docente". Para tanto, "foram analisados os mecanismos que dificultam ou facilitam a prática pedagógica, os fatores sociais e culturais que interferem nessa reconstrução identitária". A metodologia utilizada na pesquisa foi de abordagem qualitativa. Como instrumentos para a coleta de dados, adotou-se a observação participante e a entrevista. Sete professores de duas escolas municipais de Juiz de Fora responderam a questões relativas à sua própria identidade enquanto professor, sua formação inicial e continuada. Os resultados obtidos revelam que a opção para atuar como docente na EJA

[...] não se dá por uma opção profissional primeira, mas pelas mais diversas circunstâncias, como complementação salarial, ajustes na carga horária, questões familiares entre outras. Entretanto, apesar dos professores não terem sido formados para trabalhar na EJA e terem poucas oportunidades em participar de ações de formação continuada, enfrentam os desafios cotidianos no compromisso com a autoformação, no exercício do diálogo como forma de apreender as vivências pessoais e sociais dos alunos, e na busca de espaços de participação nas decisões que envolvem sua atuação profissional (RUBIO, 2011).

Na pesquisa "A educação do educador de jovens e adultos à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire", a autora, Rosângela Aparecida da Silva, procurou "entender como está sendo desenvolvida a EJA no Programa de alfabetização Paraná Alfabetizado³⁹ e como se processa a formação específica do educador, segundo Paulo Freire, para atuar na educação de Jovens e Adultos". A pesquisa de abordagem bibliográfica e documental foi analisada à luz da hermenêutica. Os resultados apontam que não há uma preocupação relevante em relação ao preparo do educador, especialmente, em se tratando da EJA, inclusive no próprio Programa Paraná Alfabetizado, objeto do estudo. Nessa perspectiva, a autora denuncia que a alta evasão presente nos programas desenvolvidos para atender a demanda da EJA no Brasil e no Paraná "[...] deve-se em particular à falta de um preparo específico do educador para atuar nesta modalidade de ensino" (SILVA, 2011).

³⁹ O programa Paraná Alfabetizado tem como objetivo "capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever".

Reconhecendo também a importância de Paulo Freire para a educação, em especial para a EJA, a autora Becky Henriquette Gonçalves, impulsionada pelas lacunas presentes nos cursos de formação de professores, que trabalham de maneira muito superficial a especificidade teórica e metodológica dessa modalidade de ensino, propõe, em sua tese de doutorado, por meio de uma pesquisa-ação, uma formação inicial subsidiada por referenciais freireanos. Sua tese "Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação" teve como principal objetivo "construir e desenvolver uma proposta curricular para a formação inicial de educadores/as de jovens e adultos, no âmbito do Ensino Superior, subsidiada por referenciais freireanos e referenciada em uma matriz crítico-transformadora, assumindo compromissos com a equidade e autonomia dos educandos". A pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, foi realizada na disciplina de EJA, ministrada pela pesquisadora no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Guarulhos, em 2009. Como procedimentos metodológicos, destacam-se a construção e desenvolvimento da proposta curricular para a formação dos estudantes integrantes da disciplina. Para a coleta de dados, utilizou-se diário de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas com os discentes. As análises inferidas pela autora

explicitaram a relevância de uma formação pedagógica inicial crítica e reflexiva para a constituição de educadores comprometidos com a equidade e especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Mediante o referencial freireano, destacam-se conceitos, como o resgate do saber de experiência feito, a leitura do mundo e da palavra no processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, a importância da práxis pedagógica do educador na construção contínua de sua identidade pedagógica. Faz-se ainda necessária a preocupação conjunta com a formação e atuação docente e a preparação inicial específica do futuro educador de EJA, no âmbito do Ensino Superior (GONÇALVES, 2011).

Também com enfoque na formação inicial de educadores que atuam na EJA, Eduardo Jorge Lopes da Silva, em sua tese de doutorado, "Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular", trata "dos enunciados sobre a formação de professores para a EJA, na perspectiva da Educação Popular". Tais enunciados foram analisados partindo das práticas discursivas do Projeto Escola Zé Peão (PEZP). Esse projeto é uma parceria com a Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação e o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa/PB, o qual está em vigor há mais de duas décadas. A pesquisa buscou

desvelar a seguinte problematização: "Quais os enunciados do PEZP referentes à formação de professores para a EJA, na perspectiva da EP, presentes em sua prática discursiva?". Assim, seu principal objetivo "consistiu-se em analisar a prática discursiva do PEZP, concernente à formação de professores da modalidade EJA, e os específicos, em identificar os enunciados presentes nesse discurso, analisar as regularidades e a contribuição para a formação de professores para essa modalidade da educação e analisar, ainda, a Proposta Político-Pedagógica do PEZP, os efeitos de saber-poder para a formação desse nível de professores". A pesquisa se desenvolveu a partir de abordagem qualitativa. Como método, empregou-se a Análise Arqueológica do Discurso de inspiração foucaultiana.

Para a obtenção dos dados, o autor realizou uma análise documental nos arquivos do PEZP, também aplicou questionários e entrevistas para os professores alfabetizadores participantes do projeto. Os resultados revelaram que a formação ofertada a esses docentes é "processual, sistemática e instrumentalizadora. Ao apresentar seus apontamentos e conclusões, o pesquisador ressalta os aspectos positivos na formação do professor alfabetizador:

A ênfase dada no acompanhamento pedagógico, no planejamento semanal ou quinzenal de aulas e na sistematização/reflexão, através das fichas de acompanhamento do desempenho semanal do professor alfabetizador, entre outras estratégias formativas, se constituem como importantes para que o PEZP atenda seus objetivos e contribua com a formação de professores para o campo da EJA. As conclusões possibilitam afirmar a importância e a relevância do PEZP, como uma proposta pedagógica de formação de professores alfabetizadores, reforçando a tese de que este possui relevante contribuição à formação de professores para a EJA sob a ótica da EP, constituindo-se em um espaço pelo qual se propicia o exercício do magistério articulando teoria e prática, reflexão, planejamento, sistematização da experiência, avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas na EJA, como elementos essenciais à formação inicial de licenciandos. Além de ser responsável, também, em formar quadros para a EJA no Estado da Paraíba, por estar aberto a receber estudantes de todas as licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (SILVA, 2011).

A tese de doutorado de Rosa Cristina Porcaro, intitulada "Os caminhos e desafios da formação de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil", apresenta importantes reflexões em relação à constituição da profissionalidade docente do educador de jovens e adultos. Justamente pela falta de formação do educador que atua na EJA, o caminho para a construção de sua profissionalidade se depara com muitos dilemas e enfrentamentos. As questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa foram: "Quem é o educador que trabalha com a EJA? Que formação ele

traz para o desenvolvimento de seu trabalho? Como se dá sua inserção profissional na EJA? Que dificuldades e desafios encontra no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos busca para o enfrentamento dos desafios? Que olhar tem sobre sua trajetória formativa?". Partindo de tais questionamentos, o objetivo geral consistiu em "investigar a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção de sua profissionalidade docente [no] cenário educacional". Os objetivos específicos buscaram: "investigar sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA; analisar a inserção profissional do educador de EJA; identificar desafios e possibilidades que permeiam o campo de atuação e de formação desses educadores; analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão e o impacto das referências experienciais deles no processo de sua construção profissional".

Para a obtenção dos resultados, foram aplicados questionários a vinte e cinco educadores de jovens e adultos, um de cada estado, na segunda etapa da pesquisa, realizaram-se entrevistas individuais com oito educadores, selecionados dentre os que responderam ao questionário. Os resultados demonstram que os educadores possuem uma formação diversificada. Todos são formados em Licenciaturas (diversas), entretanto nenhum possui uma formação específica na EJA, conforme ressalta a autora:

Na ausência de recursos específicos para o trabalho, constroem uma didática diferenciada, considerando a especificidade dos educandos. Dentro de um ambiente profissional de falta de recursos, de apoio e de alternativas, mostram-se comprometidos com a causa, interessados em fazer um bom trabalho e buscar individualmente sua formação. Têm como características principais o engajamento e a resiliência: cercados por todo tipo de dificuldade em sua prática pedagógica, lidam com essas dificuldades de maneira a superá-las e tornam-se mais preparados profissionalmente a partir desse enfrentamento. Sua formação se dá, portanto, na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades. A construção de sua profissionalidade docente ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam alternativas de ação, utilizando-se dos recursos de que dispõem. Identifica-se entre eles a valorização da escuta e do acolhimento de seus educandos. Enfim, esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição (PORCARO, 2011).

É interessante notar, por meio dos resultados, que os professores constroem a sua profissionalidade inseridos na própria ação docente, partícipes de um

processo de formação na prática pedagógica. Isso reafirma a fragilidade da formação direcionada à EJA ofertada nas licenciaturas.

Outra pesquisa com enfoque na formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos está expressa na dissertação de mestrado de Francy Taissa Nunes Barbosa - "A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a educação de jovens e adultos". Seu principal objetivo foi "analisar como é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia". A metodologia utilizada foi a qualitativa, o campo da pesquisa, a Universidade do Estado do Pará. Como procedimentos para a coleta de dados, realizou pesquisa bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada com professores, coordenadora do curso e questionários com os discentes. Por meio da análise interpretativa, a autora elencou três eixos de análise: "1) O PPP de Pedagogia e sua relação com a EJA. 2) Os olhares dos professores e da coordenadora acerca da EJA no curso de Pedagogia da UEPA. 3) As relações dos alunos com os aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial". Como principais resultados indica a necessidade de reformular o Projeto Político Pedagógico do curso, em função das críticas realizadas pelos alunos quanto à sua estrutura e organização.

Reconhecendo a fragilidade da formação ofertada para os professores que atuam na EJA em nível de graduação, a pesquisadora Rejane de Oliveira Alves teve como objeto de investigação a formação continuada de 17 professores da EJA do município de Pedreiras-MA no espaço dos Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs). As reflexões partiram de questões relacionadas às implicações políticas e pedagógicas no contexto escolar e de formação continuada, procurando desvelar os reflexos dessa formação na prática pedagógica para a superação dos desafios vivenciados no cotidiano escolar. A pesquisa de abordagem qualitativa revelou a importância da formação continuada para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Os sujeitos da pesquisa reconheceram as contribuições desencadeadas no processo de formação experienciadas nos CCRs, que propiciou aos professores um repensar sobre suas ações com vistas à transformação. A autora destaca "a importância da formação contínua para os educadores de jovens e adultos, pois consiste na oportunidade para refletir as limitações da prática, retomando-as com uma postura mais crítica" (ALVES, 2012).

A dissertação da autora Sidneya Magaly Gaya é intitulada "Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina". Teve como principal objetivo "compreender a configuração do atendimento às particularidades para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, ofertados em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) do estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais para esses cursos (2005/2006)". A pesquisadora analisou, a partir de referenciais sobre formação de professores, a proposta curricular, as ementas dos cursos presenciais de Pedagogia "para identificar e categorizar o atendimento do campo de saberes da EJA na formação de professores nesses cursos". Como principais resultados a autora enfatiza a desvalorização dessa modalidade de ensino frente a outros níveis e modalidades presentes nos cursos de formação. Ainda que muitas instituições contemplem a oferta da disciplina de EJA em suas matrizes curriculares, constata-se "certa tendência à aceitação de que determinados estudos fundamentais para a formação de professores não sejam ofertados em relação às especificidades do campo da EJA no âmbito da educação básica" (GAYA, 2012).

A tese "Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos", da autora Valdecy Margarida da Silva, objetivou "caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)". A pesquisadora investigou:

os marcos teóricos abordados na formação dos professores da EJA da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande/PB; o perfil dos sujeitos professores alfabetizadores da EJA (formação inicial e continuada); o papel do estudo sobre a construção das identidades na EJA para a formação do professor alfabetizador dessa modalidade de ensino; aspectos do problema na concepção de alfabetização derivados do não conhecimento das diferenças gramaticais entre Língua Escrita (LE) e Língua Oral (LO) e o lugar dos direitos linguísticos dos sujeitos das culturas orais e o lugar da escrita na vida desses sujeitos (SILVA, 2012).

Para cumprir o objetivo proposto, a autora analisou o Projeto Político Pedagógico e a matriz curricular de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia, sendo um da Universidade Federal de Campina Grande e outro da Universidade

Estadual da Paraíba. Foram selecionadas essas instituições por terem sido o *locus* de formação inicial dos professores que participaram da pesquisa. Em consonância com os resultados apontados nas demais pesquisas já mencionadas, a autora também denuncia a falta de uma formação específica para os docentes que atuam na EJA, tanto inicial quanto continuada. Um aspecto diferenciado, por ela apresentado, foi a ausência "de um projeto político que reflita e busque alternativas para a questão da inclusão" dos alunos jovens, adultos e idosos.

Como vimos, as 11 pesquisas realizadas sobre a formação de professores para a EJA indicam a necessidade de se ofertar uma formação específica para o docente atuar nessa modalidade de ensino. Esse dado confirma a reflexão proposta nesse capítulo, a qual ressalta a precária formação dos cursos de licenciaturas destinados ao campo da EJA. Portanto, é necessário repensar, ou mesmo pensar, essa formação, indicando caminhos que podem reconfigurar essa frágil ou mínima, quando não inexistente, formação. Isso envolve questionar, inclusive, o papel do professor frente a essa modalidade, o que nos faz retomar uma das questões que norteiam a nossa discussão: O que significa "ser professor da EJA"?

Para responder a essa e a outras indagações, nossa pesquisa procurou dar voz aos 79 professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba, com o objetivo de identificar e analisar as suas representações sociais sobre 'ser professor' na EJA e sobre a formação para atuar nessa modalidade de ensino.

Contudo, para atingir o objetivo proposto, faz-se necessário um aprofundamento sobre a Teoria das Representações Sociais a fim de compreender como essas representações orientam e organizam as condutas dos participantes da pesquisa. Elas poderão fornecer algumas pistas para se pensar em uma formação mais condizente com as reais necessidades presentes na prática educativa dos professores da EJA. Nesse sentido, no capítulo que segue, abordamos a Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici na década de 1960.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo apresenta um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Moscovici na década de 1960. Para o entendimento da sua origem, abordamos sua trajetória demonstrando os principais conceitos, características e funções que constituem uma representação social, bem como sua relevância como aporte teórico de pesquisas educacionais. A partir dessa teoria, surgiram diferentes abordagens desenvolvidas por sucessores de Moscovici para investigar as representações. Dentre elas, destacamos, com especial ênfase, a abordagem estrutural proposta por Abric, a qual, por meio da Teoria do Núcleo Central, consiste em apreender como se estruturam e se organizam as representações.

Fundamentamos a pesquisa, principalmente, em autores como Moscovici (2011; 1978), Abric (2000), Marková (2006), Jodelet (2001), Sá (1996), Costa e Almeida (1999), Almeida (2009), Gilly (2001).

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGEM E TRAJETÓRIA

Ao realizar uma consideração histórica sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), verifica-se que ela foi formulada por Serge Moscovici⁴⁰ na década de 1960. As bases teóricas utilizadas por Moscovici para a formulação da TRS, passaram por pelo menos três campos do conhecimento: a sociologia, a antropologia e a psicologia, até chegar na psicologia social.

Segundo Moscovici (1978), foi Durkheim o primeiro autor a utilizar o conceito de representações, porém propôs a expressão “representação coletiva”. Para ele, o substrato da representação coletiva propiciaria uma harmonia na sociedade. O autor separa as representações individuais e coletivas, propondo que a primeira caberia ao campo da psicologia e a segunda, à área da sociologia. Já a autora Marková (2006) afirma que Durkheim foi influenciado pelo filósofo Charles Renouvier, o qual teria como base teórica o filósofo Immanuel Kant. Este acreditava que “[...] a mente cogniza o mundo somente de forma indireta. Ela combina os dados sensoriais em

⁴⁰ Seu estudo "La Psicanalyse: Son image et son public" foi publicado na França em 1961.

representações de objetos, construindo, portanto, as aparências do mundo" (MARKOVÁ, 2006, p. 173). No entanto, ainda de acordo com Marková (2006, p. 174), para Kant: "A constituição da mente torna as representações, a priori, possíveis, mas elas só podem ser construídas através da experiência". Seu seguidor Renouvier vai além, uma vez que rejeita

[...] a ideia kantiana da coisa-em-si, isto é, a ideia de que seja possível que não tenhamos conhecimento dos objetos e do Eu, como realmente existem, e que só podemos adquirir o conhecimento das aparências [...] argumentou que o consenso do conceito da representação kantiana só era possível pelo fato das representações serem socialmente compartilhadas (MARKOVÁ, 2006, p. 174).

Nesse sentido, segundo Marková (2006, p. 175), Renouvier dá um importante avanço, pois aponta o caráter social das representações. Posteriormente, Durkheim segue Renouvier e também avança, "[...] dando ao conceito da representação um significado explicitamente social".

Para elucidar as principais características da teoria formulada por Durkheim - representação coletiva - Marková (2006, p. 175) delinea os seguintes aspectos: dualidade da natureza humana; estabilidade das representações coletivas; natureza institucional e repressora das representações coletivas; monologismo coletivo das representações e a gênese contínua das representações coletivas, desde a religião até a ciência.

Marková (2006) enfatiza que Durkheim considerava o corpo e a mente (dois componentes da natureza humana) opostos entre si. A partir desse dualismo, o filósofo conceituou um segundo tipo de dualismo, entre o indivíduo e a sociedade. Para ele, as representações individuais não tinham relação com o conhecimento, uma vez que elas são resultado da natureza física e biológica da pessoa, sendo variáveis e pessoais. Assim, Durkheim desconsiderou as representações individuais, ressaltando as coletivas. Para ele, tais representações causavam maior impacto socialmente.

[...] Para que os homens possam conseguir o controle das impressões sensoriais e substituí-las com uma nova maneira de imaginar o real, um novo tipo de pensamento teve de ser criado: pensamento coletivo. Se apenas o pensamento coletivo tem o poder de conseguir tal coisa, aqui está a razão: criando todo um mundo de ideais, através dos quais o mundo das realidades sensíveis pareceria transfigurado, exigiria uma hiperexcitação das forças intelectuais que é possível somente na e através da sociedade (DURKHEIM, 1912/1995⁴¹, p. 239 *apud* MOSCOVICI, 2011, p. 179-180).

Durkheim considerava o conhecimento científico mais importante que o conhecimento comum. A religião e a ciência exerciam, portanto, papel importante na formulação das representações coletivas. Segundo Marková (2006, p. 182), na perspectiva do sociólogo, "[...] as representações religiosas distorcem a realidade, atribuindo aos objetos características que eles podem não ter, como, por exemplo, serem sagrados". E complementa, assim: "Para Durkheim as representações profissionais estavam mais próximas da realidade objetiva do que as representações leigas".

Em relação ao conceito de Durkheim apontado por Marková (2006) como estabilidade das representações coletivas, referia-se ao *status* do conhecimento que essas representações poderiam atingir. Em suma, as representações coletivas só poderiam ser consideradas conhecimento se elas fossem estáveis, pois, na visão do filósofo, "[...] o conhecimento tem que estar correto e estável, senão, não será conhecimento" (MARKOVÁ, 2006, p. 185).

Ainda na perspectiva de Marková (2006, p. 185),

Durkheim deixou várias lacunas na sua teoria de representações coletivas, uma vez que a sociologia moderna está preocupada com o fenômeno na mudança e com o fenômeno que pode mudar a sociedade de cabeça para baixo. Portanto, por esta perspectiva, a teoria do conhecimento de Durkheim poderia ser vista, hoje em dia, como irrelevante e fora de moda. Depois Durkheim desenvolveu seu conceito de representações coletivas no estudo das sociedades pré-modernas.

E, complementa (2006, p. 185-186),

⁴¹ DURKHEIM, E. (1912/1995). *The elementary forms of the religious life*. Nova York: Free Press.

Portanto, os sociólogos podem ter ignorado a relevância convincente das representações coletivas para as complexas sociedades modernas passando por rápidas mudanças. [...] Parsons⁴² (1974) observou que, pelo fato de Durkheim ter estudado representações sociais somente em sociedades menos diferenciadas, ele não poderia falar sobre a explicação das relações entre as representações coletivas e as estruturas sociais complexas nas sociedades modernas. Portanto, ao mesmo tempo em que seu conceito de representação coletiva se transformou em algo produtivo, Durkheim deixou, poderíamos dizer, uma tarefa inacabada.

Moscovici (2011) salienta que o conceito da sua teoria surgiu a partir do conceito formulado por Durkheim, no entanto também aponta algumas lacunas deixadas por Durkheim, pois, na concepção do sociólogo, as representações coletivas, sendo passadas de geração para geração, teriam um caráter homogêneo, não sofrendo nenhuma alteração significativa. É justamente esse ponto que Moscovici (2011, p. 49) questiona:

[...] Para nós, são fenômenos [as representações coletivas] que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo'.

Assim, diante da teoria formulada por Durkheim, Moscovici avança, considerando também as especificidades de cada grupo social, defendendo que as representações de um determinado fato ou objeto não são unânimes e mesmo homogêneas, e tampouco imutáveis. De cada representação estabelecida acaba emergindo uma nova representação de forma dinâmica, algo muito característico do momento histórico em que nos situamos, uma vez que muitas informações são repassadas numa velocidade impressionante, levando-nos a reformular nossas representações continuamente.

Nas palavras de Arruda (2002, p. 135), Moscovici realizou uma remodelagem do conceito durkheimiano: "Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho [...]". No que concerne às características dessas sociedades contemporâneas, a autora descreve como "sociedades em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade, nas quais se

⁴² PARSONS, T. (1974). Durkheim's life and work. In: DURKHEIM, E. Sociology and philosophy. Nova Iorque: Free Press, p. xliii-lxx.

conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber" (2002, p. 135).

O que há de substancialmente inovador na TRS é que essa teoria considera, além do coletivo, o fator individual, pois, para Moscovici (2011, p. 79), a teoria "[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade".

Nesse sentido, conforme enfatiza Sá (1996, p. 38-39), as representações sociais são aplicadas a diversos objetos de estudo. Assim:

[...] comportam novas distinções a partir das respostas à interrogação sobre as razões para a sua designação como 'sociais', e não mais como 'coletivas', contrariando Durkheim, a fonte explicitamente assumida por Moscovici quando da retomada daquele 'conceito perdido'. A rigor, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos. Concebido assim de forma mais ampla, o campo pode ter seu contexto fenomenal mapeado ainda de outra maneira, ou seja, pela distinção entre diferentes tipos de representação de suas origens e respectivos âmbitos de inserção social.

Além dos pressupostos teóricos de Durkheim, de acordo com Costa e Almeida (1999), os estudos de Moscovici sobre representações também tiveram como referência Levy-Bruhl, Piaget e Freud. Esses enfatizaram mais a dinâmica das representações e não o seu caráter coletivo. Mas incumbiu Moscovici

[...] desenvolver a concepção de representação social, a partir do conceito de representação coletiva de Durkheim e o mérito de ter inaugurado a teoria das representações sociais, como um novo campo teórico-metodológico para análise do comportamento de indivíduos socialmente situados (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 280).

Outra referência para Moscovici na formulação da TRS foram os estudos realizados pelo antropólogo Levy-Bruhl, os quais consistiram na tentativa de superar o dualismo durkheimiano entre o indivíduo e a sociedade (o coletivo). Levy-Bruhl considerou tanto o coletivo como o individual. Para ele, "[...] os indivíduos sofrem influências da sociedade na qual estão inseridos e, por isso, exprimem sentimentos comuns, o que ele chama de representação" (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 251).

Moscovici (2011) elencou alguns aspectos das representações coletivas abordadas por Levy-Bruhl que influenciaram na formulação da TRS. A saber: as

representações possuem um caráter holístico, ou seja, "O holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e cada crença depende de suas conexões com outras crenças e ideias" (2011, p. 183). Assim, o indivíduo forma uma cadeia de ideias para chegar a uma representação total. As representações podem ser consideradas como "construções intelectuais de pensamento" (2011, p. 184), mesmo que não se dissociem de emoções coletivas. Para a absorção do verdadeiro sentido de uma representação, é necessário considerar "os aspectos mais triviais da linguagem ou comportamento" (2011, p. 184).

Nessa perspectiva, "[...] uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas - o que é invisível ou está ausente dessas coisas" (2011, p. 184). As representações não podem ser categorizadas ou mesmo classificadas, "todas [...] possuem a mesma coerência e valor", ou seja, "cada uma possui sua originalidade e sua própria relevância, de tal modo que nenhuma delas possui uma relação privilegiada com respeito às outras e não pode ser critério de verdade ou racionalidade para as demais" (2011, p. 185).

Segundo Moscovici (2011), esse conceito de representações coletivas de Levy-Bruhl foi muito importante para a psicologia contemporânea, tanto que influenciou outros pesquisadores como Piaget e Vygotsky, no entanto

Em relação aos estudos de Levy-Bruhl sobre as representações, Moscovici (1989) diz que, embora aquele autor tenha representado um avanço, face aos estudos da época, superando Durkheim, acabou caindo em outra oposição: entre os mecanismos lógicos e psicológicos das representações (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 252).

A contribuição de Piaget para a formulação da TRS se deu no campo da psicologia. O pesquisador cooperou para o entendimento das representações sociais à luz de aspectos psíquicos. Segundo Marková (2006), diferentemente de Durkheim, Piaget considerou a ação o principal agente para suscitar uma representação. Moscovici (2011, p. 190) sintetiza as contribuições de Piaget, destacando as semelhanças com o pensamento de Lévy-Bruhl:

Piaget foi, se não o discípulo, ao menos esteve muito íntimo ao pensamento de Lévy-Bruhl, tanto em seu método, como em sua psicologia. Sem exagero, pode-se dizer que a psicologia das representações 'primitivas' estabelecida pelo pensador francês é repetida na psicologia das representações das crianças (por exemplo, no animismo infantil, no realismo intelectual, etc.) que devemos ao psicólogo suíço. Em outras palavras, o que um descobriu nas representações públicas das sociedades 'exóticas', o outro redescobriu, de maneira transposta, nas representações supostamente privadas das crianças suíças. Piaget, contudo, distanciou-se de Lévy-Bruhl (e se aproximou de Durkheim e Freud) quando ele imaginou uma evolução contínua estendendo-se dessas representações 'pré-lógicas' da criança, para as representações mais lógicas e individuais do adolescente.

Assim, de acordo com Marková (2006, p. 188), inspirado por Piaget, que estudou o conhecimento do senso comum nas crianças, Moscovici "[...] concentrou sua atenção no conhecimento de senso comum nos adultos [...] propôs então, um conceito transformado da representação social baseada no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação". Moscovici (2011) salienta que a comunicação, por propiciar a interação com o outro, é fundamental para a formulação do conhecimento do senso comum. Por meio das experiências adquiridas socialmente, o indivíduo processa determinadas informações para compreender a realidade. Essas diversas informações, fatos, ideias são processados e filtrados pela mente e, posteriormente, transformados em senso comum. Dessa forma, o senso comum está em constante criação e re-criação nos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, "[...] especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado" (MOSCOVICI, 2011, p. 95).

Freud também contribuiu para a formulação da TRS de Moscovici. Segundo Costa e Almeida (1999), a mais valiosa contribuição de Freud, por meio de estudos sobre paralisia histérica e tratamento psíquico, foi sua preocupação em desvelar a maneira como as representações estendem-se do coletivo para o individual e, também, como o social influencia na representação individual. Assim:

Para Moscovici (1989), é Freud quem põe às claras o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. O caráter seria a expressão de teorias concebidas pelas crianças, inicialmente junto à família e que, progressivamente, vão sendo substituídas por outras, à medida em que as crianças vão ampliando o universo de suas relações sociais (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 252).

Nessa perspectiva, de acordo com Marková (2006) e Costa e Almeida (1999), foi a partir dos estudos de Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget e Freud que Moscovici

retoma, no campo da psicologia social, o estudo sobre representações sociais, após ser deixado de lado por aproximadamente meio século.

Ao realizar uma retrospectiva histórica sobre a TRS, Moscovici (2011, p. 213-214) destaca que "a história que leva a uma teoria é, ela mesma, uma parte dessa teoria. A teoria das representações sociais se desenvolveu dentro desse pano de fundo e dentro de um número ainda maior de pesquisas que trouxeram contribuições para ela e a aprofundaram". Ainda complementa que são essas diversas pesquisas e teorias formuladas anteriormente que "com razão, nos permitem apreciar melhor, retrospectivamente, a escolha de precursores e o significado de seu trabalho". Entretanto, de acordo com Costa e Almeida (1999), embora esses estudos tenham ocasionado diversas contribuições para a TRS, Moscovici (1989 *apud* COSTA e ALMEIDA, 1999, p. 253) avalia que:

[...] Apesar das contribuições dos estudos realizados por essas ciências, eles apresentam resultados fragmentados, uma vez que as pesquisas permaneceram fechadas em um ou outro domínio específico: ora iam do caráter coletivo das representações à sua dinâmica, ora iam dos substratos psíquicos às origens e interiorização das mesmas, sem contudo se preocuparem com a comunicação que permite aos indivíduos convergirem, de sorte que alguma coisa de individual passa a se tornar social e vice-versa.

Dessa forma, na formulação da Teoria das Representações Sociais, Moscovici passou a considerar a interação entre o coletivo e o individual, admitindo que esses são indissociáveis, uma vez que vivemos em um mundo totalmente social, fazendo com que as representações tenham suas raízes na esfera social. "[...] isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações 'superimpostas' aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis" (MOSCOVICI, 2011, p. 33). Em outras palavras, ainda de acordo com Moscovici (2011), ao emergir uma representação, o indivíduo sempre irá recorrer aos objetos, imagens, hábitos, recordações e em suas categorias culturais.

O interesse por essa dinâmica da interação, que tem como pano de fundo a comunicação, a informação, a cultura, o social, o movimento, a mudança, a inovação, objetos, imagens, induziu Moscovici a ver que:

[...] da perspectiva sociopsicológica, as representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas. Ao contrário, a partir dessa perspectiva, é a construção dessas representações que se torna a questão que deve ser discutida, daí sua insistência, tanto em discutir como um fenômeno que antes era visto como um conceito, como em enfatizar o caráter dinâmico das representações, contra seu caráter estático de representações coletivas da formulação de Durkheim (DUVEEN, 2011, p. 15).

Portanto, segundo Costa e Almeida (1999, p. 254), interessava para Moscovici desvelar a interface da relação entre o indivíduo e o meio, considerando que a representação "[...] é uma construção do indivíduo, mas sua origem é social, e mais, seu destino também é social". Dessa forma, o que importava para Moscovici, ainda nas palavras de Costa e Almeida, era entender o dinamismo da relação entre o indivíduo e a sociedade à qual pertence, ou seja, "[...] como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem".

Assim, considerando esse dinamismo que ocorre na construção de uma representação, é "[...] que Moscovici (1976) chega à definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas" (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 253).

As representações se dão à medida que interagimos com as outras pessoas. Assim, ela é constituída no individual, porém, a partir do social, uma vez que, para construir uma nova representação, buscamos uma velha representação, que é provida de muitas significações, opiniões, heranças culturais, informações, que são reformuladas a cada nova representação.

4.2 ENTENDENDO O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme apontado por Moscovici (1978; 2011), apesar de ter sua origem em outros campos do conhecimento, como a sociologia e a antropologia, o estudo das representações sociais situa-se no campo da psicologia social. Na justificativa do próprio autor:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática - numa palavra, o poder das ideias - é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 1990, p. 164, *apud* DUVEEN, 2011, p. 8).

Em consonância com o pensamento de Moscovici, Duveen (2011, p. 9) afirma que "uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social". No entanto, conforme enfatiza Arruda (2002, p. 128), "com efeito, este conceito atravessa as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular". É algo muito mais amplo, pois, de acordo com o próprio Moscovici (2011, p. 45), os estudos sobre as representações sociais buscam descobrir os mecanismos internos e a vitalidade de uma determinada representação. Assim, o autor propõe "[...] considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*" (Grifos do autor). Dessa forma, para o entendimento do fenômeno das representações sociais, é válido apresentar as suas duas funções elencadas por Moscovici (2011, p. 34-40). Suas principais características estão sintetizadas no quadro 6:

Quadro 6 - As duas funções da Teoria das Representações Sociais segundo Moscovici:

Funções da Teoria das Representações Sociais	
As representações se <i>convencionalizam</i>	As representações são <i>prescritivas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Convencionalizam</i> os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. - Como exemplo, passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos o comunismo com a cor vermelha, inflação com a desvalorização do valor do dinheiro. Forçamos determinado objeto, ou mesmo determinada pessoa, a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, ou seja, tornar-se idêntico aos outros, correndo o risco de não ser bem compreendido e mesmo decodificado. - Certas convenções nos ajudam a interpretar uma mensagem como significante em relação a outras e quando vê-la como um acontecimento importante ou eventual. - Esse significado em relação a outros depende também de um número de convenções preliminares, ou seja, cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que define fronteiras, distingue mensagens significantes de não significantes e que liga as partes em um todo, colocando cada pessoa em uma categoria distinta. - A mente não está livre dos efeitos condicionantes anteriores impostos por suas representações, linguagem, cultura. Podemos, por meio de um esforço, de forma consciente, nos livrar de algumas convenções impostas em nossas percepções e pensamentos, no entanto, não podemos nos libertar de todas as convenções ou mesmo eliminar todos os preconceitos. - Seria melhor, em vez de tentar evitar todas as convenções, descobrir e explicar uma única 	<ul style="list-style-type: none"> - As representações são <i>prescritivas</i>, ou seja, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível; essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. - A representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar, mas sim são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. - Todos os sistemas de classificação, todas as imagens, todas as descrições que fazem parte da sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. - O poder e a clareza das representações sociais resulta do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. - Por meio da autonomia e das pressões que as representações exercem (mesmo que sejam somente ideias) elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que temos de confrontar. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é mais difícil de superar do que o que é

<p>representação. Isso permitiria reconhecer que as representações constituem um tipo de realidade.</p> <p>- O importante não é identificar quais representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos, mas sim descobrir o que representam precisamente.</p>	visível.
---	----------

Fonte: Moscovici (2011, p. 34-40).

A partir dos pressupostos de Moscovici, Abric (2000) também elenca quatro funções das representações sociais a fim de sistematizar suas finalidades. São elas:

a) Funções do saber: buscam compreender e explicar a realidade. Essa função é classificada pelo autor como um saber prático do senso comum, "[...] elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem" (ABRIC, 2000, p. 28-29).

b) Funções identitárias: estão relacionadas à definição de identidade dos grupos, sendo capaz de diferenciá-los. "A função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social" e também "[...] a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização" (ABRIC, 2000, p. 29). No que concerne às funções identitárias, Jovchelovitch (2008, p. 65) acrescenta:

A teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros.

c) Funções de orientação: elas conduzem as práticas e comportamentos do grupo. "A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando, *a priori*, o tipo de relações pertinentes para o sujeito, e também, eventualmente, dentro da situação de resolução de tarefas, intervém na definição do

tipo de estratégia cognitiva que será adotada" (ABRIC, 1971⁴³, *apud* ABRIC, 2000, p. 29). Ou seja, "[...] a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social" (ABRIC, 1971, *apud* ABRIC, 2000, p. 30).

d) Funções justificatórias: buscam justificar as posições e comportamentos tomados pelo grupo. "Trata-se de um caso onde a representação é determinada pelas práticas das relações, [...] aparecendo um novo papel das representações: o de manter ou reforçar a posição social do grupo de referência", ou seja, "A representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (ABRIC, 2000, p. 30).

Moscovici (2011) ressalta que, diante das suas funções, as representações surgem a partir das interações entre duas pessoas ou grupos. Essas interações pressupõem representações.

Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e à qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2011, p. 40).

Ainda de acordo com Moscovici (2011), as representações sociais podem influenciar o comportamento do indivíduo participante de um grupo frente a uma mudança. "É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual" (MOSCOVICI, 2011, p. 40). Assim, nossas representações são produto de nossas ações e comunicações e, não são criadas por um indivíduo de forma isolada. Nessa perspectiva,

⁴³ ABRIC, J. C. Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance, *European Journal of Social Psychology*, I, p. 311-326, 1971.

Uma vez criadas [as representações], contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu [...]. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus (MOSCOVICI, 2011, p. 41).

Assim, Moscovici (2011, p. 42) complementa que, quanto menos pensarmos e refletirmos sobre nossas representações, resultando em uma inconsciência sobre elas, maior será a sua influência sobre nós. "É o caso em que a mente coletiva transforma tudo o que toca. Nisso reside a verdade da crença primitiva que dominou nossa mentalidade por milhões de anos". Entretanto, Moscovici (2011) ressalta que pessoas e grupos não são receptores passivos, isto é, pensam por si mesmos, comunicam-se, produzem e reformulam suas próprias representações. "Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem 'o alimento para o pensamento'" (MOSCOVICI, 2011, p. 45).

Em síntese, para melhor compreensão do que seria uma representação social, é válido apresentar a definição dada por Moscovici (1978, p. 26): "[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Nesse sentido, segundo Jovchelovitch, (2008, p. 80-81):

[...] as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente se engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos [...] são processos de mediação social. Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo.

Jodelet (2001, p. 22) conceitua a representação social como "[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Uma representação, segundo a TRS, é uma construção coletiva, recriando um

objeto já existente de maneira subjetiva com base nas representações já existentes. Nessa perspectiva, as representações tornam-se realidades, determinando as características de um grupo e, posteriormente, as ações a serem realizadas. Em resumo, a teoria das representações sociais possibilita aos indivíduos “[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

A representação social está relacionada com a forma de como se entendem os fatos da vida:

[...] as representações sociais não dizem respeito apenas a um fenômeno do imediato, ao contrário, estão, sobretudo, diretamente relacionadas a um contexto histórico social mais amplo. Sendo assim, é de supor que o (re)conhecimento da representação social construída pelos indivíduos pertencentes a um determinado grupo social deve passar, necessariamente, pelo conhecimento da história de construção desse conceito pela comunidade científica, uma vez que é a partir daí que os mesmos são difundidos e propagados para outras instâncias sociais (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 259).

Jodelet (1989, p. 43-45, *apud* Sá, 1996, p. 36) considera a representação social como um saber prático que une o sujeito ao objeto, como é, também, uma construção e expressão do sujeito. Assim, a autora esclarece: “[...] qualificar esse saber como ‘prático’ se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros”. E, ainda, enumera seis diferentes perspectivas, demonstrando como se elaboram as representações sociais:

1) ênfase à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação; 2) acentuação dos aspectos significantes da atividade representativa; 3) tratamento da representação como uma forma de discurso; 4) consideração da prática social do sujeito na construção da representação; 5) determinação da dinâmica das representações pelo jogo das relações intergrupais; 6) ênfase sociologizante, fazendo do sujeito um portador das determinações sociais responsáveis em última instância pela produção das representações (1984, *apud* SÁ, 1996, p. 37).

Ao pesquisar por meio das representações sociais, é possível buscar o cotidiano. Nele as representações acontecem, pois os valores, atitudes, contextos não estão num vazio social, daí a importância de identificar a concepção concreta

coletiva de determinados grupos. A representação social identifica atos e situações que tornam o indivíduo comum. Nesse sentido, Sá (1996, p. 99) acrescenta:

O campo das representações sociais - pela própria natureza dos fenômenos estudados, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana - repousa firmemente sobre as atividades da pesquisa empírica. Como assinalado com frequência por Moscovici e por outros autores, nenhuma espécie de especulação, por privilegiada que se pretenda, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações de tais tipos de saberes, que ligam um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada.

Segundo Moscovici (1978), essas representações possuem uma função constitutiva da realidade e os homens transformam em inteligível a realidade física e social. Assim, essa teoria apresenta uma nova maneira de interpretar o comportamento dos grupos sociais, pois pode ser caracterizada como um conjunto de proposições, reações e avaliações que são:

[...] organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos. [...] cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem (MOSCOVICI, 1978, p. 67).

A informação refere-se à organização de conhecimentos que determinado grupo têm em relação a um objeto social. Quanto ao campo de representação ou imagem, diz respeito à imagem de um determinado modelo social: “[...] uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” e a atitude “termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 1978, p. 74).

Nessa perspectiva, segundo Moscovici (2011, p. 46), as representações sociais podem ser vistas como:

[...] uma maneira específica de compreender e comunicar [...]. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.

Criamos essas imagens para dar sentido às ideias, para melhor compreensão da realidade, uma vez que “[...] existe uma necessidade contínua de re-constituir o

'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar" (MOSCOVICI, 2011, p. 48). No entanto, da mesma forma, as coletividades também criam representações sociais baseadas "[...] no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades partilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte" (MOSCOVICI, 2011, p. 48).

Essa necessidade de entender, de explicar os acontecimentos que nos cercam, de nos sentirmos pertencentes a um grupo, tornando acessível um conhecimento, são características do fenômeno das representações sociais. Para exemplificar, o âmago das representações sociais, ou mesmo a sua finalidade, consiste em "tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2011, p. 54).

Assim, as representações sociais, enquanto forma de conhecimento, possuem finalidade até certo ponto oposta à do conhecimento científico. A ciência traça o caminho inverso, buscando estranhar fenômenos que à primeira vista são familiares ou inteligíveis, para chegar a conhecimentos válidos sobre a realidade (Moscovici, 2003). As representações sociais possuem uma lógica específica que se aproxima do pensamento ingênuo: aspectos racionais e irracionais são integrados, dando-se prioridade às conclusões e soluções, mais que às premissas (Abric, 1996; Moscovici, 2003). Menciona-se o pensamento ingênuo porque é uma forma de conhecimento que não se debruça sobre si mesma, sendo 'absorvida' por seus conteúdos, voltando-se para resultados práticos (Rouquette, 2005) (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381).

Buscando a familiaridade, transformamos o incomum em comum. Segundo Wachelke e Camargo (2007), a representação social, ao emergir para tornar o não familiar em familiar, está intrinsecamente ligada à maneira de o indivíduo decodificar, interpretar, dar sentido ao cotidiano, ou seja, interpretar e dar sentido à sua própria vida. Portanto, quando elaboramos uma representação social, de acordo com Moscovici (1978; 2011), apoiamo-nos em dois processos, ou melhor dizendo, as representações sociais são criadas por meio de dois mecanismos: a *ancoragem* e a *objetivação*.

No entender de Moscovici (2011), quando nos é apresentada uma ideia estranha com o intuito de colocá-la em um contexto familiar, nós buscamos em nossa mente categorizá-la a imagens comuns, procuramos dar coerência ao desconhecido: "Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao

mesmo tempo ameaçadoras" (MOSCOVICI, 2011, p. 61). Ao ancorar e, portanto, ao nominar apreendendo, estamos classificando em nossa mente informações que podem nos ajudar a compreender "o novo", portanto, nesse processo, fazemos uso da memória.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a (MOSCOVICI, 2011, p. 62).

Sendo assim, pode-se dizer que duas características são condicionantes no processo de ancoragem, a comparação e a categorização (ou classificação). Uma vez que "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (MOSCOVICI, 2011, p. 63) e, na maioria das vezes, "[...] essas classificações são feitas comparando as pessoas a um protótipo, geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação, ou da coincidência com o último" (MOSCOVICI, 2011, p. 64).

Ainda conforme o autor, classificar, seja pela generalização ou particularização, não é uma escolha genuinamente intelectual. Fazem parte dessa escolha sentimentos expressos por "[...] um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares - a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes da norma" (MOSCOVICI, 2011, p. 65).

Nesse processo de ancoragem, temos a necessidade de classificar e dar nome às coisas. Dessa forma, essa classificação implica adotarmos uma posição a partir de um determinado ponto de vista, baseado num consenso. Por esse motivo, Moscovici (2011, p. 70) afirma que a TRS "exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem". E, também, que esses sistemas de classificar e nomear não são "[...] simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos [...]. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade formar opiniões".

Nessa perspectiva, conforme pontuam Wachelke e Camargo (2007, p. 384), "[...] segundo a noção de ancoragem, não há uma representação 'pura', no sentido de independente das outras". Assim, no processo de ancoragem, diante de um determinado assunto, ideia, objeto, fato novo, selecionamos em nossa memória categorias, características, ou mesmo velhas representações, na tentativa de explicar o desconhecido. Por isso, como já mencionado anteriormente, ao emergir uma nova representação, buscamos sentido em nossas velhas representações. Dessa forma, à medida que deparamos com o novo, nossas representações são continuamente reformuladas. A memória é o elo entre a velha e a nova representação.

Nossas representações, pois, tornam o não familiar em algo familiar. O que é uma maneira diferente de dizer que elas dependem da memória. A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornece-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais - exatamente como uma riqueza acumulada nos protege de uma situação de penúria (MOSCOVICI, 2011, p. 78).

O segundo mecanismo, o da objetivação, é conceituado por Moscovici (2011, p. 71-72) como "[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância". Pois, "desde que nós pressupomos que as palavras não falam de *nada*, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais" (MOSCOVICI, 1984, p. 38, *apud* SÁ, 1996, p. 47).

Dessa forma, ainda de acordo com Moscovici (2011, p. 71), a "objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível".

Quando objetivamos fazemos uso da imagem para transformar nossa representação em algo visível, nesse processo, o abstrato se torna concreto. "O conhecimento (ideias ou crenças) sobre um fenômeno, quando objetivado, não só é visto como exterior aos indivíduos, como informação, [mas, é] como se tratasse de

uma realidade física, para a organização de comportamentos e de novos conhecimentos" (ORDAZ; VALA, 2000, p. 91)⁴⁴.

Os dois mecanismos que criam as nossas representações - a *ancoragem* e a *objetivação* - são descritos por Moscovici (2011, p. 78) como sendo maneiras de lidar com a memória. Assim

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Esses dois processos, a objetivação e a ancoragem, são indissociáveis, uma vez que um depende do outro para formular (ou re-formular) as representações. Pois, para tornar uma ideia, informação em algo concreto recorreremos às imagens armazenadas em nossa mente, advindas de representações anteriores, influenciadas pelo mundo exterior.

Para melhor entendimento, nas palavras de Moscovici (1978, p. 176), "[...] a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social [e] a amarração⁴⁵ [ancoragem] permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem".

Analisando o fenômeno da TRS, pode-se inferir o quão essa teoria é válida para o entendimento das relações que se dão entre o indivíduo e a coletividade, para entender a dinâmica da apreensão e re-criação do conhecimento. Nossa sociedade, hoje, apresenta-nos numa velocidade impressionante, uma variedade de informações. Como indicou Moscovici, (2011) o conhecimento científico e tecnológico foi popularizado, assim "[...] o que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

⁴⁴ Segundo os autores, "a importância do processo de objetivação no conhecimento social não é apenas sublinhada pela teoria psicossociológica das representações sociais, mas também pela sociologia do conhecimento (e.g., Berger e Lukmann, 1966) e pela linguística (e.g., Lakoff e Johnson, 1980)" (2000, p. 91).

⁴⁵ Na primeira tradução da obra de Moscovici, "A representação social da psicanálise", de 1978, o termo *ancrage* foi traduzido por *amarração*.

O vasto campo do senso comum, das ciências populares, nos permite agarrar essas representações *ao vivo*, compreender como elas são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana. Para fazer uma comparação, podemos dizer que esses campos oferecem um material prototípico para explorar a natureza dessas representações, do mesmo modo que os sonhos oferecem um campo exemplar para todo o que quiser compreender o inconsciente. As representações sociais perdem, então, o caráter derivado e abstrato associado com representações coletivas para se tornarem, de certo modo, um fenômeno concreto e observável (MOSCOVICI, 2011, p. 201-202) (grifos do autor).

Dessa forma, o estudo sobre as representações sociais permitirá investigar o dinamismo da relação entre os indivíduos e os grupos e como essas relações influenciam na formulação de uma determinada representação. Para tanto, a partir da teoria formulada por Moscovici, surgiram diferentes abordagens para estudar esse fenômeno.

4.3 NOVAS ABORDAGENS PARA O ENTENDIMENTO DO FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dentre as diferentes abordagens teóricas que se desenvolveram a partir da TRS, a pesquisadora Almeida (2009) destaca três: a abordagem processual, cuja precursora foi Denise Jodelet; a abordagem societal, liderada por Willem Doise; e, por fim, a abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric.

Cabe ressaltar que todas essas teorias são um desdobramento da teoria formulada por Moscovici, portanto todas originaram importantes e específicas contribuições para a continuidade dos estudos sobre representações sociais. Sá (1998, p. 65, *apud* Almeida, 2009, p. 718) enfatiza a forma complementar dessas abordagens:

A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam.

Esse redimensionamento nas possibilidades dos estudos sobre representações sociais vem confirmar a expectativa do próprio Moscovici (1994, p. 14-15):

A teoria das representações sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer [...] não é problema epistemológico.

Na primeira abordagem, a processual, Jodelet⁴⁶ (2001, p. 21) conceitua as representações sociais como:

[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza de fenômenos, descobrimos diversos elementos [...]: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber de algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Jodelet (2001) enfatiza que o estudo das representações sociais, por estar intrinsecamente ligado aos fenômenos cognitivos, como aspectos afetivos e normativos que delinham a pertença social dos indivíduos, representa uma "contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva" (p. 22). Dessa forma, "[...] as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade" (JODELET, 2001, p. 22). Ou seja, Jodelet (2001) esclarece que se interessa pela maneira como uma modalidade de pensamento se constitui, considerando os processos e produtos ou conteúdos dessa construção de pensamento que está intimamente relacionada com o seu caráter social. Nessa perspectiva, não só os aspectos cognitivos são considerados, mas também os sociais. Isso porque:

[...] deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por uma intervenção. [...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Para Jodelet (2001, p. 22), representar é um ato de pensamento "[...] pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto". Portanto, uma representação só acontece quando há um objeto, seja ele uma pessoa, teoria, ideia, acontecimento material, psíquico ou social. Assim, a representação mental aproxima esse objeto do

⁴⁶ Jodelet apresenta uma perspectiva teórica mais fiel à TRS formulada por Moscovici. Por meio da abordagem processual, a pesquisadora se preocupa em extrair as representações dos sujeitos para analisá-las e explicá-las.

sujeito, tornando-o familiar. Nesse sentido, ainda segundo Jodelet (2001, p. 27), uma representação pode ser entendida como uma forma de saber prático, em que ela é "[...] sempre [a] representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam". E complementa: "a representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)" (2001, p. 27). Essas significações desencadeiam, por meio das representações, uma construção e uma expressão do sujeito.

A segunda abordagem, a societal, liderada por William Doise, estuda as representações sociais dentro de uma perspectiva mais sociológica, considerando os efeitos que os fatores de ordem social podem provocar em uma representação. Segundo Almeida (2009, p. 719)

[...] é evidente o objetivo dessa abordagem em conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais) (grifos da autora).

Ainda de acordo com Almeida (2009), um dos argumentos de Doise para desenvolver seus estudos numa perspectiva social, distanciando-se dos métodos experimentais tradicionais, está relacionado com o fato de considerar o contexto social como influência direta na construção de uma representação social. Assim, foca seus estudos nas representações emergidas nas relações sociais entre grupos. "Doise (1982) preconiza um procedimento experimental que leve em conta as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental" (2009, p. 722).

A abordagem societal lançada por Doise, conforme Almeida (2009, p. 724), "[...] pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das RS". A saber: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e societais.

O primeiro focaliza os processos *intraindividuais*, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo centra-se nos processos *interindividuais e situacionais*, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro refere-se aos processos *intergrupais*, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. O quarto, o *societal*, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais (ALMEIDA, 2009, p. 724) (grifos da autora).

Ao realizar uma análise das representações sociais articulando esses quatro níveis, Doise (1972⁴⁷, p. 206, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 725) destaca a necessidade de se estudar "[...] as dinâmicas representacionais exatamente onde elas se produzem, ou seja, no contexto das relações sociais, sendo estas *justificadas e antecipadas* por aquelas" (p. 206, grifos do autor). Nesse sentido, na perspectiva societal, a construção de uma representação depende das relações vividas nos grupos sociais. A interação entre os indivíduos, a especificidade e a identidade dos grupos estarão presentes na constituição de uma representação, ou seja, nessa abordagem, uma representação jamais será desprovida de influência.

Além dessas três abordagens destacadas por Almeida (2009), enfatizamos também uma quarta abordagem, seria a dialógica, que tem como precursora a pesquisadora Ivana Marková. A dialogicidade ressalta a importância da comunicação para a constituição de uma representação social. Foi sintetizada por Marková (2006, p. 15) como:

[...] a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais [...] a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação.

Essas mudanças experienciadas pelos indivíduos são difundidas por meio da comunicação. Assim, as representações sociais também podem ser formuladas ou mesmo re-formuladas, à medida que nos comunicamos, uma vez que, novas ideias são disseminadas.

⁴⁷ DOISE, W. Rencontres et représentations intergroupes. *Archives de Psychologie*, n. 41, p. 303-320, 1972.

Marková (2006, p. 136), como outros pesquisadores sobre a TRS, também destaca a influência da cultura para a constituição de uma representação, principalmente no que concerne às práticas dialógicas. Essas "[...] são transmitidas de geração para geração, através da memória coletiva, das instituições e das práticas sociais. A história e a cultura impõem demandas nos estilos dialógicos de pensamento e comunicação e os restringem em direções específicas".

Ainda de acordo com Marková (2006, p. 161), o pensamento é dialógico, assim "nós somos capazes de combinar e usar nossas capacidades intelectuais de diversas maneiras e podemos expressar nossas ideias de maneiras diferentes usando palavras específicas, gestos e símbolos".

Em resumo, Marková expressa a importância da integração entre a TRS e a comunicação para estudar as peculiaridades das representações. Em suas palavras:

Ela [TRS] estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo da preocupação pública. Estes fenômenos que são pesquisados e discutidos são fenômenos que causam tensão e provocam ações. Tais fenômenos, em discursos públicos, podem se referir a tipos diferentes de *Alter-Ego*, isto é, a indivíduos, a grupos ou sociedades que ativamente *engajam em pensamento e em comunicação* sobre tais fenômenos (MARKOVÁ, 2006, p. 202) (grifos da autora).

E, por último, com maior destaque, apresentamos a abordagem estrutural. Sua ênfase, em detrimento das outras, justifica-se por ser essa a abordagem utilizada para a análise dos dados apresentados no capítulo 6.

4.3.1 A abordagem estrutural: a teoria do núcleo central

A abordagem estrutural, formulada por Jean-Claude Abric, apresenta a teoria do núcleo central⁴⁸. Essa teoria considera que "[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação" (ABRIC, 2000, p. 31).

⁴⁸ A teoria do núcleo central foi proposta, pela primeira vez, dentro do quadro de pesquisa experimental que vem ser caracterizado, em 1976, através da tese de Doctorat d'État de Jean-Claude Abric - *Jeux, conflits et représentations sociales* - na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais (SÁ, 1996, p. 62).

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 2000, p. 31).

Segundo Abric (2000), o núcleo central apresenta duas funções essenciais: a função geradora, a qual cria e transforma o significado dos outros elementos que formulam, dão sentido e valor à determinada representação; e a função organizadora: que une e estabiliza os demais elementos da representação.

Para Abric (2000, p. 31), "[...] é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações". Dessa forma, o autor enfatiza que o núcleo central possui uma extensão qualitativa, pois "não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação" (ABRIC, 2000, p. 31).

Na abordagem estrutural, a organização interna de uma representação se constitui também de elementos periféricos. Esses estão em torno do núcleo central. "Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos" (ABRIC, 2000, p. 31).

Conforme complementa Sá (1996, p. 73), o sistema periférico "[...] atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas e de outra forma consensuais [do sistema central], daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais". De acordo com Abric (2000, p. 31-32), o sistema periférico possui três funções primordiais:

a) Função de concretização: depende do contexto; os elementos periféricos se constituem a partir da ancoragem da representação na realidade: "eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento". Ou seja, por meio deles, as representações tornam-se compreensíveis e transmissíveis.

b) Função de regulação: os elementos periféricos adaptam a representação de acordo com as evoluções do contexto. Novas informações advindas de transformações e mudanças podem ser integradas no sistema periférico. Novos elementos, suscetíveis a entrar em conflito com as representações, também podem ser integrados, por meio da reinterpretação do significado estabelecido, *a priori*, pelo núcleo central. "Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação".

c) Função de defesa: o sistema periférico atua como o "sistema de defesa da representação". Ele representa "o que Flament (1994) chama de 'para-choque' da representação". Quando novas informações e significados são incorporados em uma determinada representação, ela acaba sofrendo mudanças, por meio da transformação dos elementos periféricos que a integram, como: "[...] mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições".

A partir das características apresentadas por Abric (2000) e Sá (1996), no que concerne ao sistema central e periférico de uma representação, foi possível elaborar um quadro para sintetizar as principais funções de cada um deles:

Quadro 7: Diferenciação do Sistema Central e do Sistema Periférico de uma representação

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e a história do grupo.	Admite a integração de experiências e histórias individuais.
Consensual - define a homogeneidade do grupo.	Aceita a heterogeneidade do grupo.
Características: estável; coerente; rígido.	Características: flexível; evolutivo.
Resiste à mudança	Admite contradições.
Pouca sensibilidade em relação ao contexto imediato.	Sensível ao contexto imediato.
Funções: gera o significado da representação; determina sua organização.	Funções: permite adaptações, reinterpretções conforme a realidade concreta; admite a diferenciação do conteúdo; protege o sistema central.

Fonte: Abric (2000) e Sá (1996).

Segundo Sá (1996, p. 77), a teoria do núcleo central formulada por Abric, a qual propõe um sistema dual para a organização interna das representações, "[...] [parece] efetivamente caminhar no sentido de uma solução teórica para as aparentes contradições que são comumente detectadas no estudo dos fenômenos de representação social". Nessa perspectiva, Abric (2000, p. 36) afirma: "O jogo e a interação entre sistema central e periférico aparecem como elementos fundamentais na atualização, evolução e transformação das representações".

A proposta dessa teoria é compreender como as representações são organizadas internamente. A questão que preocupava Abric, e que também é uma questão fundamental para o estudo das representações, "[...] referia-se às relações entre práticas sociais e representações, e pode ser formulada nos seguintes termos:

o que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação?" (ABRIC, 2000, p. 35). Ainda, de acordo com Abric (2000, p. 35), foi Flament⁴⁹ quem introduziu uma noção significativa para responder a esta questão: "[...] a noção de reversibilidade da situação". Quando o indivíduo se encontra em determinada situação, pode considerá-la reversível ou irreversível. Nesse sentido, cabe ressaltar que "os processos de transformação que vão se desenvolver [na representação] são de natureza radicalmente diferente, caso a situação seja percebida como reversível ou não" (ABRIC, 2000, p. 35).

Para distinguir esses processos de transformação, Abric (2000, p. 35-36), destaca três tipos de transformação que pode ocorrer em determinada representação:

a) Transformação resistente: as informações, as novas e contraditórias práticas, podem ser gerenciadas pelo sistema periférico, o qual irá propiciar mecanismos de defesa: "interpretação e justificação [...], racionalizações, referência a normas externas à representação etc. A representação se caracterizará então pelo aparecimento, no sistema periférico de esquemas estranhos". Esses "esquemas estranhos" irão colaborar para que a transformação ocorra somente no sistema periférico, "[...] ao menos durante um certo tempo, pois a multiplicação de esquemas estranhos acaba por induzir a transformação do núcleo central, conseqüentemente da representação no seu conjunto".

b) Transformação progressiva da representação: essa transformação acontece quando as novas práticas não são completamente incoerentes com o núcleo central. "Os esquemas ativados pelas práticas novas vão, progressivamente, integrar-se aos esquemas do núcleo central e fundir com esses para constituir um novo núcleo e assim uma nova representação".

c) Transformação brutal: ocorre quando as novas práticas alteram o significado central da representação. "Neste caso, a importância das novas práticas, sua permanência e seu caráter irreversível provocam uma transformação direta e completa do núcleo central, conseqüentemente, de toda a representação.

⁴⁹ Flament também realizou várias pesquisas sobre representações sociais, em conjunto com Abric, criou em 1968, na Universidade de Provence, um laboratório de psicologia social (ALMEIDA, 2009).

Diante das considerações expostas em relação à abordagem estrutural das representações sociais, é possível inferir que essa abordagem:

[...] aparece então como um elemento muito importante a ser considerado na análise de várias questões importantes [...]: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social (ABRIC, 2000, p. 37).

Todas essas abordagens (a processual, a societal, a dialógica e a estrutural) trazem contribuições para a aplicação da TRS em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação possui um campo fértil para a apreensão das representações dos grupos sociais envolvidos no processo educativo. Entender como os partícipes desse processo representam determinado objeto pode contribuir para desvelar a constituição dessas representações e quais impactos tais representações podem produzir na prática educativa. Fatores externos, como políticas reguladoras, podem intervir na elaboração de determinada representação social?

4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ARTICULADAS À EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

A Teoria das Representações Sociais é apropriada para o estudo de fenômenos educativos por analisar os comportamentos do próprio ser humano, por buscar compreender as atitudes resultantes de uma cadeia de pensamentos, influenciadas pelo grupo, por regulações externas, pelo contexto social, pela memória, por experiências. Portanto, assentindo ao pensamento de Moscovici (2011, p. 43), "quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender". Nessa perspectiva, sua aplicação ao campo educacional é justificada por Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21):

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor [...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Como esclarece Moscovici (2011, p. 43), para compreender os diversos pensamentos, ideias, valores, atitudes que circundam a realidade, é imprescindível comunicar-se, pois a representação "brota da comunicação social". Ao emergir determinada representação, os professores [sujeitos da presente pesquisa] involuntariamente poderão indicar os fatores sociais que interferem, influenciam suas práticas, refletindo no contexto educacional no qual estão inseridos.

O fator culminante para o estudo das representações sociais no campo da educação consiste, como evidencia Gilly (2001, p. 321), "[...] no fato de que orienta [as representações sociais] a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo". Para melhor entendimento, o autor (2001, p. 321), apoiando-se em Deschamps *et al.* (1982)⁵⁰, sintetiza a contribuição da TRS para o campo educativo quando afirma que ela "[...] oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da educação". Nesse sentido, Gilly (2001, p. 322) complementa:

Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análises mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

No campo educativo, as representações podem denunciar certas ideologias, crenças, saberes cristalizados que compõe o pensamento dos grupos que estão inseridos no processo educacional (professores, alunos, etc.). Segundo Gilly (2001, p. 322), tais representações são influenciadas não só pelo ambiente, mas também por outros grupos que ocupam posições diferentes da escola: "[...] discurso dos políticos e dos administradores, discursos dos agentes institucionais dos diferentes

⁵⁰ DESCHAMPS, J. C.; LORENZI-CIOLDI, F.; MEYER, G. L'échec scolaire. In: *Élève-modèle ou modèles d'élèves?* Lausanne: Pierre-Marcel Favre, 1982.

níveis da hierarquia, discurso dos usuários". Essas influências fazem com que o indivíduo formule sua representação ancorada em processos, "discursos externos", pois, conforme Moscovici (2011, p. 242), "todos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas". Diante dessas considerações, Gilly (2001, p. 323) enfatiza:

Dessa forma, é instrutivo observar como, segundo suas posições em relação à escola, os diferentes grupos [...] [elaboram] sistemas de representações, e ver como as contradições a ela referentes foram tratadas e como as representações sociais estabeleceram acordos de adaptação sob a dupla pressão - de um lado, das ideologias e, de outro, das coações ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar.

Em resumo, "isso significa dizer que os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus vínculos com outros sistemas gerais de representações sociais, dos quais dependem" (GILLY, 2001, p. 337).

Ainda de acordo com Gilly (2011), as representações sociais possuem estreita relação com o campo educativo, os processos pedagógicos com elas se articulam, as ações desencadeadas no âmbito educacional perpassam pelas representações, que atribuem significações para determinado objeto "para compreender o que se passa" (p. 331). Ou seja, como as representações são constituídas, ou mesmo, (re) constituídas em um grupo social, delineando as implicações conferidas à própria prática pedagógica. Conforme aponta o referido autor (2001, p. 331):

A priori, pode não parecer evidente que uma noção tão ampla quanto a de representações sociais - que remete a sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais - tenha a ver com as práticas pedagógicas *in vivo*. É que, sem dúvida, o discurso científico sobre pedagogia nos habituou, em demasia, a fornecermos explicações exclusivamente técnicas (ou mecanicistas), relativas a procedimentos, fundadas em modelos locais de funcionamento e de mecanicismos associados a características intrínsecas aos sujeitos [...], ou ainda em modelos técnicos de aprendizagem [...]. A visão científica, relativamente recente, da turma como um sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido em referência a um ambiente social mais amplo, orienta um certo número de correntes de trabalho para abordagens que conferem um lugar privilegiado às significações referentes às situações pedagógicas [...]. Daí o fato de se fazerem articulações com as representações sociais, seja porque estas últimas apareçam diretamente envolvidas, seja porque as significações em questão têm com elas estreitas relações (grifos do autor).

Mesmo reconhecendo as inúmeras contribuições da TRS conferidas à educação, como esclarece Gilly (2001, p. 337), não se pode fazer das representações sociais "uma panacéia universal", ou seja, substituir todos os outros aportes teóricos para o entendimento dos fenômenos educacionais. Todavia, é possível inferir que a representação social "[...] permite ampliar nossa compreensão dos fatos estudados, ressitua-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes".

Essas significações sociais emergidas por meio das representações poderão contribuir para o próprio professor (sujeito desta pesquisa) refletir sobre as suas ideias, valores, atitudes, crenças, que o fazem representar determinado objeto de determinada forma. E, ainda, fornecer algumas pistas para se pensar na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, antes de apresentarmos a identificação e análise das representações sociais dos professores do Município de Curitiba que atuam na EJA, no próximo capítulo, iremos abordar os caminhos percorridos para a elaboração da pesquisa.

5 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2003, p. 29).

Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos para a elaboração da pesquisa: a definição da abordagem qualitativa como metodologia articulada ao aporte teórico da TRS; a construção e aplicação do instrumento da pesquisa, explicando as principais características do teste de evocação livre de palavras; o processamento e os recursos para a análise dos dados coletados. Fundamentamos principalmente em: Esteban (2010), Abric (2001), Pereira (2005), Abric (2001), Sá, (2002), Wachelke e Wolter (2011), entre outros autores.

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, que seria analisar as representações sociais de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba os quais atuam na Educação de Jovens e Adultos a respeito de 'ser professor' da EJA, num diálogo com a formação e as políticas educacionais, optamos pela abordagem qualitativa de caráter exploratório e de natureza interpretativa. Exploratório porque, segundo Gil (1991, p. 45), as pesquisas de caráter exploratório "[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições", ou seja, procuram propiciar maior familiaridade com o problema. E interpretativa por buscar compreender o significado dos fenômenos sociais (ESTEBAN, 2010). Assim, de acordo com Pérez Serrano⁵¹ (1994, *apud* ESTEBAN, 2010, p. 125), a abordagem qualitativa de natureza interpretativa pressupõe que os pesquisadores realizem "descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos".

Segundo Sautu *et al.* (2005, p. 37-39), a abordagem utilizada na pesquisa precisa estar relacionada com o aporte teórico e com os objetivos, como se fosse uma triangulação indissociável, isto é, "para responder a los objetivos de

⁵¹ PÉREZ SERRANO, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla, 1994.

investigación se construye la evidencia empírica utilizando métodos que dependerán del enfoque teórico elegido". Nessa perspectiva, justificamos o uso da abordagem qualitativa em função da sua relação com o aporte teórico das Representações Sociais, pois, conforme exemplifica Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o **universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes**, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (grifos nosso).

Para melhor compreensão das características da abordagem qualitativa, apresentamos, no quadro 7, a conceituação de três autores:

Quadro 7 - Características da pesquisa qualitativa

Principais características da pesquisa de abordagem qualitativa		
Taylor e Bogdan (1987)	Eisner (1998)	Rossmann e Rallis (1998)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É indutiva. ▪ Perspectiva holística. ▪ Sensibilidade para os possíveis efeitos devido à presença do pesquisador. ▪ Compreensão das pessoas dentro de seu próprio âmbito de referência. ▪ Suspensão do próprio julgamento. ▪ Valorização de todas as perspectivas. ▪ Métodos humanistas. ▪ Ênfase na validade. ▪ Todos os cenários e pessoas são dignos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É uma arte. ▪ Os estudos qualitativos tendem a estar focados. ▪ O eu (próprio pesquisador) como instrumento. ▪ Caráter interpretativo. ▪ Uso da linguagem expressiva. ▪ Atenção ao concreto, ao caso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É crível graças a sua coerência, intuição e utilidade instrumental. ▪ Se desenvolve em contextos naturais. ▪ Utilização de múltiplas estratégias interativas e humanísticas. ▪ Focada em contextos de forma holística. ▪ O pesquisador desenvolve sensibilidade para sua biografia pessoal (reflexibilidade). ▪ Natureza emergente. ▪ Processo baseado em um raciocínio sofisticado que é multifacetado e interativo. ▪ Fundamentalmente interpretativa.

Fonte: Esteban (2010, p. 128).

Assim, para a apreensão das representações sociais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, utilizamos a abordagem qualitativa e como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici em 1961.

O estudo de Moscovici, de acordo com Alves-Mazzotti (2008), constitui a matriz conceitual da TRS. No entanto, conforme exploramos no capítulo 4, outros desdobramentos dessa teoria surgiram, como, por exemplo, a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric em 1994. Dessa forma, para investigar as representações sociais dos participantes da pesquisa, apoiamos-nos na TRS articulada e analisada sob a ótica da Teoria do Núcleo Central, elaborada por Abric (2000).

Para Abric (2001, p. 30-31), sendo a representação construída por um conjunto de informações que compartilham crenças, valores e atitudes, para entendê-las, é importante identificar a forma como essas representações se organizam e se estruturam, "constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação".

A estrutura de uma representação, segundo a teoria de Abric (2000), organiza-se entre dois sistemas: o central e o periférico. Por meio do teste de evocação livre de palavras, foi possível identificar as representações sociais dos professores que atuam na EJA na Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre 'ser professor' nessa modalidade de ensino. Para melhor entendimento do teste, no próximo item, serão abordados o processo de coleta de dados, os instrumentos e os procedimentos para o tratamento dos dados coletados na pesquisa.

5.2 PASSOS DA PESQUISA: A COLETA DE DADOS, OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Num primeiro momento, realizamos um estudo bibliográfico e documental. O estudo bibliográfico envolveu a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a formação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino. Articulamos o estudo bibliográfico com a análise documental das políticas educacionais Pós-LDB (9394/1996), procurando identificar se tais políticas contemplavam a questão da necessidade de se propiciar uma formação específica para o docente atuar na EJA.

Posteriormente, realizamos um estudo sobre o aporte teórico-metodológico – a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Moscovici (1978). Por meio da sua trajetória histórica, entendemos o contexto da TRS, conceituamos o significado de uma representação social e identificamos as suas diferentes abordagens, dando

especial ênfase à abordagem estrutural de Abric (2001), da qual faz parte a Teoria do Núcleo Central.

Após o estudo bibliográfico iniciamos a definição do instrumento da pesquisa. Optamos pela aplicação de um teste de evocação livre de palavras para identificar, com base na teoria do Núcleo Central, o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos participantes da pesquisa. Em conjunto com o teste, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas relativas ao perfil do professor e à formação inicial e continuada para atuar na Educação de Jovens e Adultos (APÊNDICE A). É importante ressaltar que o instrumento foi adaptado de um modelo elaborado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas.

As questões abertas foram tratadas com base na análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), e as palavras obtidas no teste de evocação livre foram processadas pelo programa EVOC (versão 2000). Para melhor compreensão das etapas da pesquisa, apresentamos, no quadro 8, uma síntese do instrumento e análise dos dados.

Quadro 8 - Instrumento e análise dos dados

Instrumento- Questionário dividido em três etapas		Procedimento de análise
1) Teste de evocação livre de palavras	- Palavras prontamente evocadas.	- Análise prototípica com a utilização de programa informático EVOC (versão 2000) para a obtenção dos elementos do provável núcleo central e do sistema periférico, organizados pela ordem média de evocação (OME). - Interpretação entre os elementos do provável núcleo central com o discurso dos participantes.
	- Palavras hierarquizadas de 1 a 5 em grau de importância.	
	- Justificativa dos participantes sobre a mais importante e a associação desta com o termo indutor descrita em uma frase.	
2) Questões abertas	Relativas à formação inicial e continuada para o professor atuar na EJA.	- Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). - Relação entre os elementos do provável núcleo central com as categorias de análise e, com as políticas educacionais analisadas no capítulo 2.
3) Perfil dos participantes da pesquisa	Questões relativas ao sexo, idade, grau de formação, tempo de atuação na EJA, dentre outras.	- Apresentação descritiva dos dados do perfil com uso de gráficos.

Fonte: Adaptado de Favoretto (2013).

5.2.1 A coleta de dados

Participaram da pesquisa 79 professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Todos lecionam na fase I da EJA, que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). De acordo com as Diretrizes Curriculares dessa modalidade, a fase I "[...] assegura a matrícula em qualquer época do ano bem como o aproveitamento de estudos, a participação em processos de classificação ou reclassificação" (CURITIBA, 2012).

Segundo dados do IBGE de 2010, 2,13% da população curitibana é analfabeta, o que corresponde a 29.839 pessoas. Se comparado a outras cidades do país, o índice é baixo. No entanto, ainda temos 159.969 curitibanos com mais de 25 anos que não concluíram o ensino fundamental, ou seja, são demanda para a EJA.

Curitiba tem 178 escolas públicas municipais. O número de alunos que frequenta a alfabetização de jovens e adultos na rede pública corresponde a 4.793 pessoas. Na rede particular, o número é de 488 alunos (IBGE, 2010). De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação do município, 68 escolas ofertam a modalidade da EJA.

Para a realização da pesquisa, submetemos o projeto de mestrado ao comitê de ética da prefeitura e, mediante autorização, iniciamos a pesquisa. Durante o ano de 2012, acompanhamos alguns cursos de formação continuada ofertados pela Rede para os professores da EJA. Os cursos estavam voltados para a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba⁵².

A aplicação do instrumento ocorreu entre os meses de março e maio de 2013. Com o apoio da gerente da EJA que atua na Secretaria de Educação, conseguimos autorização do Departamento de Ensino Fundamental para realizar a coleta de dados durante as reuniões pedagógicas, que aconteciam nos 9 núcleos regionais de educação. Assim, foi possível abranger pelo menos um professor de cada núcleo. Foi acordado que entraríamos em contato com as pedagogas responsáveis pelos núcleos para agendar a aplicação da pesquisa.

⁵² As novas Diretrizes foram editadas em dezembro de 2012.

O que dificultou um pouco a coleta de dados foi o fato de as reuniões serem agendadas uma vez por mês e, também, em muitos núcleos, as datas coincidiam, pois a maioria dos encontros acontecia na última sexta-feira de cada mês. Na primeira aplicação, coletamos os dados em dois núcleos, no Cajuru e no Pinheirinho, porém não repetimos a experiência em outros núcleos, visto que as reuniões aconteciam no período noturno e o deslocamento de um local para o outro demandava muito tempo.

Felizmente, tivemos apoio das pedagogas e, quando não foi possível aplicar o instrumento nas reuniões, agendamos com os professores nas próprias escolas. Isso ocorreu nos núcleos do Boa Vista e do Portão. Na tabela 7, detalhamos a quantidade de professores e as datas de aplicação em cada núcleo regional de educação.

Tabela 7 - Coleta de dados

Núcleo Regional de Educação	Número de professores que participaram da pesquisa	Data da aplicação do instrumento
Cajuru	19	22/03/2013
Pinheirinho	08	22/03/2013
Boqueirão	08	26/03/2013
Santa Felicidade	10	19/04/2013
Bairro Novo	17	26/04/2013
Matriz	02	03/05/2013
CIC	13	24/05/2013
Boa Vista	01	29/05/2013
Portão	01	29/05/2013

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Antes da aplicação do instrumento (o questionário composto pelo teste de evocação e por perguntas abertas e fechadas), realizamos uma breve explicação da natureza da pesquisa e dos seus objetivos. Posteriormente, aplicamos o questionário, detalhando o teste de evocação livre de palavras, solicitando que escrevessem as 5 primeiras palavras que viessem à mente em relação ao termo indutor 'ser professor da EJA'.

Após a evocação, os participantes classificavam as palavras de 1 a 5, de acordo com o grau de importância (1 para a mais importante e assim sucessivamente até a 5ª palavra). Também justificavam a escolha da palavra mais importante e escreviam uma frase utilizando a palavra considerada mais importante, relacionando-a com a expressão indutora.

Além do questionário, os participantes também recebiam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para assinar. Em todos os núcleos, mesmo estando cientes de que a participação não era obrigatória, foram raros os professores que não aceitaram participar da pesquisa. Ao final da aplicação, como forma de agradecimento, sorteamos um livro em cada um dos núcleos.

5.2.2 O teste de evocação livre de palavras

O teste de evocação livre de palavras é uma técnica que permite a obtenção dos elementos que constituem o conteúdo de uma representação social. Ou seja, "[...] consiste em uma espécie de análise lexicográfica, onde o índice empírico: 'palavra' corresponde ao 'indicador' elemento de uma representação social" (NASCIMENTO-SEHUB; CAMARGO, 2000, p. 296). De acordo com Pereira (2005), sua técnica consiste em solicitar aos participantes da pesquisa que, a partir de um termo indutor designado pelo pesquisador, escrevam as primeiras palavras (mínimo 3 e máximo 8) que lhes vem à mente relacionadas à expressão indutora. Como exemplo, incluímos na figura 1, o recorte do teste utilizado nessa pesquisa.

Figura 1- Exemplo do teste de evocação livre de palavras

EXPRESSÃO INDUTORA- " SER PROFESSOR DA EJA "				
Escreva cinco palavras que vêm à mente quando se fala em "ser professor da EJA".				
()	-----	()	-----	()
()	-----	()	-----	()
Coloque o número 1 para a palavra mais importante e 2 para a segunda palavra de maior importância, e assim por diante até a quinta palavra.				

Fonte: A autora (2013).

É importante esclarecer que outras técnicas podem ser utilizadas para analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais, por meio da Teoria do Núcleo Central. No entanto, Abric (1994⁵³, *apud* SÁ, 2002, p. 115) considera a técnica de evocação livre de palavras "uma técnica maior para coletar os elementos

⁵³ Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: J-C. ABRIC (Ed.). Pratiques sociales et représentations. Paris, Presses Universitaires de France, 1994d, 59-82.

constitutivos do conteúdo de uma representação". O autor sintetiza as vantagens do método:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semanântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, 1994, p. 66, *apud* SÁ, 2002, p. 115-116).

Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 521), para analisar o conteúdo das representações sociais, por meio da Teoria do Núcleo Central de Abric, Vêrges (1992) criou uma técnica para caracterizar a estrutura de uma representação social. Esta se organiza em duas etapas: "[...] a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências". A análise prototípica calcula a ordem média de evocação (OME) de cada palavra, bem como o grau de importância atribuído a ela, conforme ilustrado na figura 1. Após a evocação das palavras, os participantes atribuem um peso a elas, indicando o grau de importância de cada uma delas.

Conforme os valores de suas coordenadas, as palavras ou expressões são então classificadas em 'alto' ou 'baixo', conforme um valor de corte de referência⁵⁴, diferente para cada uma das duas coordenadas [...]. As palavras com frequência alta são aquelas com frequência superior ou igual ao valor de corte de referência para essa dimensão, enquanto que aquelas com valores inferiores situam-se na zona de baixa frequência. A classificação para a coordenada de ordem de evocação é idêntica; cabe ressaltar, porém, que são as palavras com baixas ordens de evocação, **lembradas primeiro**, que trazem maior interesse (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522).

Ou seja, conforme explicam Wachelke e Wolter (2011), apoiados em Flament e Rouquette (2003)⁵⁵, a análise prototípica considera que, quanto antes a pessoa evocar determinada palavra, mais forte é a sua representatividade. Por esse motivo, as palavras prontamente *evocadas* traduzem as representações mais emergentes, portanto mais cristalizadas.

⁵⁴ O valor de corte de referência será explicado no próximo item, onde iremos relatar os aspectos técnicos para o processamento da análise prototípica.

⁵⁵ FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.

A análise prototípica gera um *quadro de quatro casas*. Nesse quadro, os elementos são distribuídos compondo os prováveis elementos do núcleo central e do sistema periférico, espelhando as representações acerca da expressão indutora. Para a geração desse quadro, contamos com o *software* EVOC⁵⁶.

5.2.3 O software EVOC

Para o processamento dos dados coletados no teste de evocação livre de palavras, fazemos uso do *software* EVOC. O programa calcula a frequência (f) e a ordem média de cada evocação, identificando os elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico. A respeito do cálculo dessas frequências, Alves-Mazzotti e Maia (2012, p. 75) explicam:

A frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (fM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Para ser possível o processamento dos dados pelo programa, anteriormente, temos que realizar uma prévia preparação, considerando as informações contidas no quadro 09.

Quadro 9 - Informações essenciais para relato de análise prototípica

Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade
Informações referentes à distribuição de palavras
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tamanho da amostra ▪ Total de evocações ▪ Frequência média de evocações ▪ Frequência mínima de evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ponto de corte para frequência média de evocação entre as zonas de alta e baixa frequência (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise). ▪ Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de respostas da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...).

Fonte: Wachelke; Wolter (2011, p. 524).

⁵⁶ Programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Évocations* (EVOC) que calcula a frequência e a ordem média das palavras evocadas através da técnica de evocações livres de palavras (FAVORETO, 2013, p. 77).

Considerando essas informações e seus respectivos passos: lematização das palavras; total de evocações; definição do ponto de corte⁵⁷ (entre frequência mínima e média), só então conseguimos alimentar as informações no EVOC para a geração do quadro de quatro casas, o qual distribui os elementos que constituem a representação entre o provável núcleo central e o sistema periférico. Conforme exemplificado no quadro 10, cada quadrante possui características específicas que nos ajudam a interpretar e analisar as representações emergidas pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 10 - Características do quadro de quatro casas

1º QUADRANTE	2º QUADRANTE
Onde se encontram as evocações de maior frequência e ordem de evocação inferior à média geral das evocações [aquelas evocadas prontamente] e que correspondem aos elementos que maior probabilidade têm de pertencer ao núcleo central.	Com as evocações de maior frequência e maior ordem de evocação, começa como que uma primeira coroa do sistema periférico, onde se encontram as evocações consideradas importantes por um pequeno grupo de sujeitos.
3º QUADRANTE	4º QUADRANTE
Com as evocações de menor frequência e de menor ordem de evocação, uma segunda coroa do sistema periférico, onde se encontram as evocações consideradas importantes por um pequeno grupo de sujeitos.	Com as evocações de menor frequência e maior ordem de evocação [aquelas evocadas tardiamente], consideradas a última coroa do sistema periférico, onde se encontram as evocações irrelevantes para a representação e que se torna importante contrastar com as do núcleo, para aferir a sua importância para a representação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pereira (2005, p. 40).

Os 79 professores que participaram da presente pesquisa evocaram um total de 390⁵⁸ palavras para a expressão indutora 'ser professor da EJA', conforme demonstrado na figura 1, quando solicitamos que evocassem 5 palavras. Após a evocação, atribuíram um peso às palavras, conforme o grau de importância de cada uma delas.

O primeiro passo para o tratamento dos dados foi transcrever essas palavras em um arquivo do *Excel*, identificando cada participante na 1ª coluna da tabela,

⁵⁷ É importante esclarecer que, segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 523), em relação à definição dos pontos de corte, "não há uma equação ou critério único utilizado. [...] geralmente se adota simplesmente como ponto de corte a mediana do número de evocações, quando este é ímpar. Para 3 evocações, seria 2 o ponto de corte, e para 5, este tem o valor 3".

⁵⁸ Alguns professores não evocaram o total solicitado, diminuindo, assim, o *corpus* de palavras evocadas.

respeitando a ordem média de evocações (OME), sem considerar o grau de importância atribuído às respectivas palavras. Após essa transcrição, convertemos o arquivo para *Word*, para lematizar as palavras evocadas.

Realizamos o mesmo procedimento com as palavras enumeradas de acordo com a ordem média de importância (OMI), ou seja, transpomos para o *Excel* respeitando o grau de importância conferido a cada palavra evocada.

Ao converter o arquivo para o *Word*, as palavras foram dispostas em ordem alfabética, em uma única coluna. Iniciamos o processo de lematização, padronizando as palavras lexicalmente. De acordo com as indicações de Favoreto (2013, p. 94), estabelecemos os seguintes critérios: "nas palavras compostas, foi considerado o primeiro radical; nas palavras com características semânticas similares, optou-se pela palavra de maior frequência; e, no caso de empate das palavras, optou-se pela forma no singular, pelo gênero masculino e pela forma verbal".

Apresentamos na tabela 8, alguns exemplos do processo de lematização das palavras.

Tabela 8 - Exemplo lematização das palavras

TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA 'SER PROFESSOR DA EJA'		
Palavras evocadas primeiramente	Vocábulos "agrupadores"	N. Agrupamento
Alegre	ALEGRIA	4
Alegria		
Alegria		
Alegria		
Amiga	AMIGO	11
Amigo		
Amizade		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Após esse processo, retornamos aos arquivos originais do *Excel*, para substituir as palavras depois de lematizadas. Assim, conforme solicitado no manual do EVOC, salvamos os arquivos no formato CSV (separado por vírgula), ou seja, geramos dois arquivos: um com a ordem média de evocações (OME) e outro com a

ordem média de importância (OMI). O *corpus* final das palavras evocadas consta nos Apêndices B e C.

Para ser possível o processamento dos arquivos pelo programa EVOC, definimos os pontos de corte, frequência mínima e intermediária, de acordo com as indicações de Wachelke e Wolter (2011) e do próprio manual do programa, sendo assim definido: frequência mínima = 5% do total da amostra dos participantes; frequência intermediária = 10% também do total de participantes; ponto de corte = 3,00⁵⁹.

Considerando esses critérios, os índices foram sistematizados conforme exemplificado na tabela 9.

Tabela 9 - Sistematização dos índices para processamento dos arquivos pelo EVOC

Arquivos	OME	OMI
Tamanho da amostra	79 participantes	
Frequência mínima das evocações.	4%	
Frequência intermediária das evocações.	8%	
Ordem média de evocação.	3,00	

Fonte: A autora (2013).

Após o processamento desses arquivos pelo *software* EVOC, finalmente é gerado o quadro de quatro casas, classificando e distribuindo os elementos constituintes das representações sociais entre o provável núcleo central e o sistema periférico. Nesse quadro, visualizamos o conteúdo e a forma da representação social que os participantes da pesquisa possuem acerca da expressão indutora 'ser professor da EJA'. Esses dados serão apresentados e analisados no capítulo que segue.

5.2.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) consiste em interpretar as comunicações. Por meio dos sentidos e significações emergidos na escrita dos participantes, podemos agrupar as repostas em categorias. "As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas" (FRANCO, 2008, p. 62).

⁵⁹ Conforme sugerido por Wachelke e Wolter (2011, p. 523), adotamos a mediana do número de evocações. Assim, para 5 evocações os autores definem o valor 3.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: 'SER PROFESSOR DA EJA'

Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo. O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos? (ARROYO, 2010).

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos o perfil dos 79 professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, abrangendo sexo, idade, formação, tempo de experiência como professores na EJA e a carga horária de trabalho semanal desses docentes.

Posteriormente, apresentamos a análise prototípica das representações sociais dos professores em relação à expressão indutora 'ser professor da EJA', identificando as palavras que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico dessas representações. Por último, analisamos as representações sociais dos respectivos professores sobre formação inicial e continuada, articuladas às políticas educacionais.

6.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Para proceder à análise dos resultados, é importante expor o perfil dos participantes da pesquisa, haja vista que o contexto no qual estão inseridos também incide nas suas representações. Suas atitudes são resultantes de uma cadeia de pensamentos, influenciadas pelo grupo, por regulações externas, pelo contexto social, pela memória, por experiências.

Na tabela 10, exibimos o perfil dos professores quanto ao sexo e à idade.

Tabela 10 - Perfil dos professores- sexo e idade

Caracterização	Número de Professores	Percentual
Sexo		
Feminino	76	96%
Masculino	3	4%
Total	79	100%
Idade		
24-30	6	8%
31-40	33	40%
41 anos ou mais	37	48%
Não informou	3	4%
Total	79	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa - 2013.

Os dados apresentados na tabela 11 demonstram que a maioria dos professores possui mais de 41 anos. Em relação ao sexo, 96% são do sexo feminino. Pesquisas como a de Gatti e Barreto (2009) comprovam que, em todo o Brasil, os docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental são predominantemente mulheres.

Quanto à formação desses professores, conforme consta na tabela 11, a maioria é licenciada em Pedagogia. O montante representa 63% do total dos 75 participantes que responderam à questão.

Tabela 11 - Número de professores quanto à licenciatura e pós-graduação *latu sensu*

Graduação	Número de professores	Possui Pós Graduação
Pedagogia	47	37
Matemática	1	1
Filosofia	1	-----
Normal Superior	5	1
Educação Física	2	1
Educação Física e magistério	1	1
História	1	1
Geografia	2	2
História e Geografia	2	1
Letras- Português/Inglês	2	2
Letras- Inglês	1	1
Letras	4	4
Biologia e Artes	1	1
Biologia	1	1
Pedagogia e Sociologia	1	1
Pedagogia e história	1	-----
Psicologia	1	1
Sem formação em nível superior	1	-----
Não informou	4	4
Total	79	60

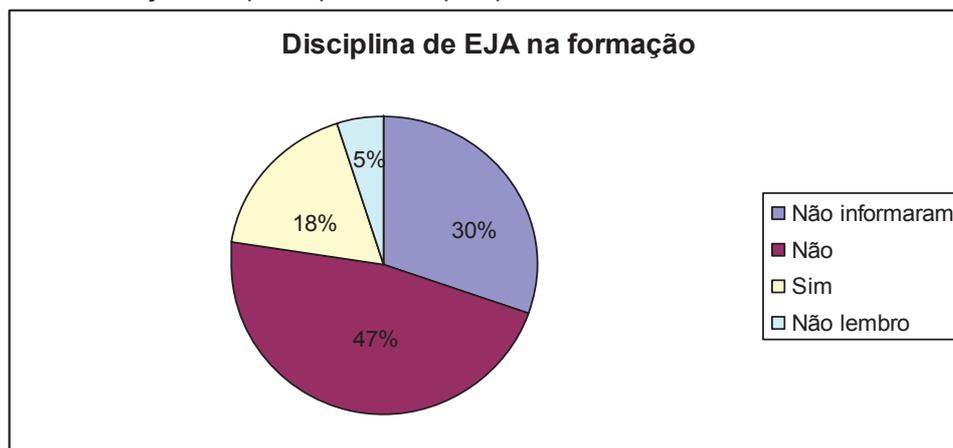
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa - 2013.

Dos 75 professores que informaram o seu grau de formação, apenas 1 não é formado em nível superior. No entanto, indicou no questionário que ingressou no curso de Pedagogia. A maioria (80%) possui curso de pós-graduação *latu sensu*. Embora bastante diversificadas, todas essas especializações são da área da educação.

Entre os diversos cursos de especialização, os mais citados foram Gestão da Educação e Psicopedagogia. Apenas 7 professores possuem especialização em Educação de Jovens e Adultos.

Ainda em relação à formação, perguntamos aos professores se, no curso de graduação no qual foram formados, existia alguma disciplina específica para a modalidade da EJA e qual era, aproximadamente, a carga horária.

Gráfico 1 - Disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Graduação dos participantes da pesquisa



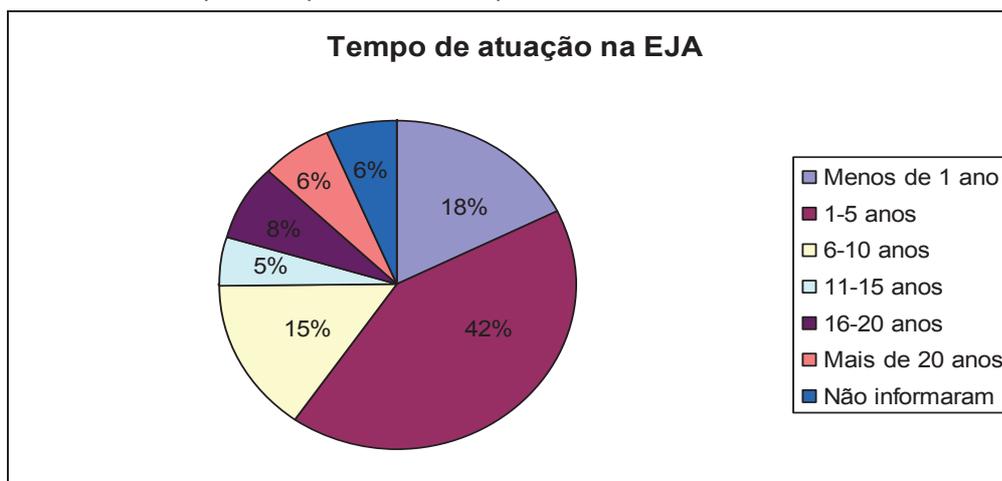
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Dos 18% que afirmaram ter recebido uma formação específica para a EJA, apenas 5 professores indicaram a carga horária; a média foi de 60 horas. Diante desses dados, concordamos com Arroyo (2006, p. 17) ao afirmar que a formação do educador para atuar na EJA sempre foi realizada "pelas bordas".

Geralmente, a formação dos professores da EJA, como explica Capucho (2012, p. 67), acontece no próprio campo de atuação, constituindo-se, "[...] efetivamente, por meio dos saberes que produzem e exercitam, na relação com os (as) estudantes e a partir dos desafios engendrados no cotidiano de sala de aula".

Podemos observar no Gráfico 2 que alguns docentes possuem uma ampla experiência como professores na EJA, entretanto constatamos que 42% atuam entre 1 e 5 anos.

Gráfico 2 - Tempo de experiência como professores na EJA



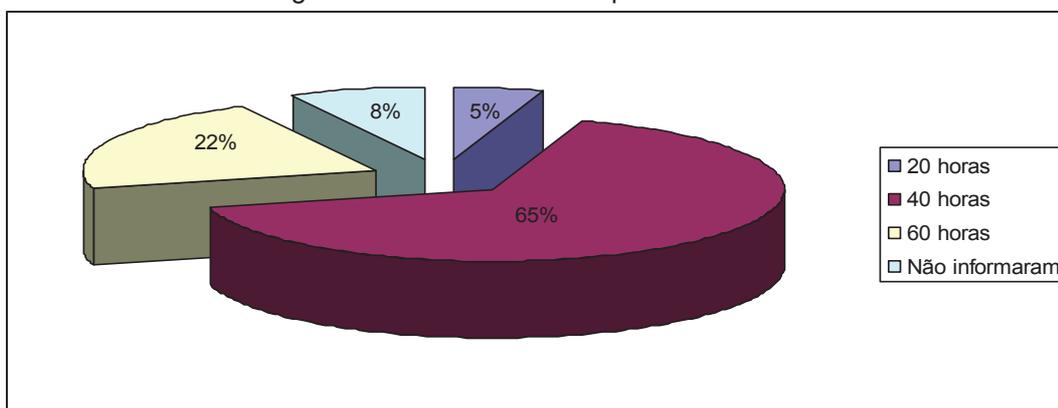
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa - 2013.

Todos os professores atuam na fase I da EJA, que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). As classes são multisseriadas, ou seja, alunos do 1º ao 5º ano compõem uma única turma.

Em relação ao regime de trabalho dos educadores da EJA, obrigatoriamente, todos atuam, também, no ensino regular, pois essa modalidade de ensino é apenas um complemento na carga horária do professor, enquadrando-se no Regime Integral de Trabalho (RIT).

De acordo com o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), o RIT é um contrato firmado entre a Prefeitura e os professores para elevar a carga horária de 20 para 40 horas semanais. Diferentemente da carga horária, os direitos não são expandidos. No gráfico 3, é possível visualizar a excessiva carga horária semanal desses professores.

Gráfico 3 - Total da carga horária de trabalho dos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa - 2013.

Os dados demonstram que alguns professores (22%) chegam a cumprir uma carga horária de até 60 horas semanais⁶⁰. Essa informação nos leva a indagar a condição de trabalho desses educadores: como se dedicar à docência na Educação de Jovens e Adultos com essa sobrecarga de trabalho? Não estaria a EJA se constituindo (ou constituída) como um campo de improvisação?

6.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A EXPRESSÃO INDUTORA 'SER PROFESSOR DA EJA': UMA ANÁLISE PROTOTÍPICA

Para interpretar o quadro gerado pelo programa EVOC a partir das representações sociais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor da EJA', faz-se necessário reavermos algumas considerações. A primeira refere-se às características do sistema central e do sistema periférico.

O primeiro (o sistema central) está relacionado à memória coletiva do grupo, possui maior consenso, é mais rígido e resistente à mudança, determina a organização das representações, apresenta maior valor simbólico. O segundo (o sistema periférico) é mais flexível, heterogêneo, admite contradições, é sensível ao contexto imediato, novas informações podem integrar a periferia da representação; "[...] face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação" (ABRIC, 2000, p. 32).

A segunda consideração a ser retomada diz respeito às características de cada quadrante do *quadro de quatro casas* gerado pelo *software* EVOC, desenvolvido por Vergès para verificar os elementos que compõem o sistema central e periférico da representação. O primeiro quadrante apresenta as evocações de maior frequência e prontamente evocadas. O segundo é composto pelas evocações de maior frequência, no entanto lembradas tardiamente (primeira coroa do sistema periférico). O terceiro, que também pertence ao sistema periférico, apresenta os elementos de contraste que foram evocados por poucas pessoas, mas com um alto valor simbólico, ou seja, evocados primeiramente. E, por fim, no último quadrante,

⁶⁰ A carga horária na Rede Municipal representa um total de 40 horas semanais, inferindo que, os professores que atuam 60 horas possuem 20 horas em outras redes de ensino, estadual ou particular.

estão os elementos evocados tardiamente e com baixa frequência, isto é, irrelevantes.

Diante dessas considerações, apresentamos na tabela 12 o conteúdo e a estrutura das representações sociais sobre 'ser professor da EJA' dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, organizados pela ordem média de evocação (OME).

Tabela 12⁶¹ - Distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico acerca do termo indutor 'ser professor da EJA'

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia				
	Palavra evocada prontamente	F	OME		Palavra evocada prontamente	F	OME	
f ≥ 8 OME < 3,00	Amor	14	2,571	f ≥ 8 OME ≥ 3,00	Amigo	11	3,364	
	Carinho	8	2,125		Paciência	22	3,000	
	Compromisso	25	2,680		Vontade	9	3,333	
	Dedicação	27	2,148					
	Motivação	10	2,500					
	Respeito	8	2,775					
	Responsabilidade	8	2,250					
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia				
	Palavra evocada prontamente	F	OME		Palavra evocada prontamente	F	OME	
f < 8 OME < 3,00	Alegria	4	1,750	f < 8 OME ≥ 3,00	Aprendizado	4	3,750	
	Compreensão	6	2,833		Assiduidade	4	3,000	
	Criativo	4	2,750		Atenção	4	3,250	
	<i>Desafio</i>	5	1,800		Competência	5	3,200	
	Dinâmico	5	2,800		Conhecimento	5	3,600	
	Doação	4	2,750		Formação	4	3,250	
	Experiência	6	2,333		Persistência	4	3,500	
	Flexibilidade	5	2,800		Pesquisa	4	3,250	
				Planejamento	4	3,000		
				Realização	7	3,000		
				Trabalho	5	3,250		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados pelo EVOC - 2013.

Para identificar a OME que constitui o provável núcleo central das representações acerca da expressão indutora 'ser professor da EJA', utilizamos o ponto de corte (3,00) e a frequência média de (8). Assim, as palavras com maior frequência e baixa ordem de evocação (lembradas prontamente) constituem os elementos do provável núcleo central.

⁶¹ Utilizamos o mesmo modelo da tabela de Favoreto (2013).

6.2.1 'Ser professor da EJA' na representação de professores: a análise do provável núcleo central

Ao analisar os resultados da OME do provável núcleo central, percebemos que a palavra com maior valor simbólico para o grupo é "dedicação", com uma baixa ordem de evocação (2,148), sendo evocada por 27 professores, o que corresponde ao montante de 35% dos participantes. Segundo Abric (2000, p. 33), os elementos do núcleo central são os mais cristalizados, mais difíceis de serem transformados. Estão relacionados ao contexto do qual o indivíduo faz parte, definem "[...] os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações". Ainda, conforme complementa o autor, o núcleo central "[...] é determinado de uma parte pela natureza do objeto representado, de outra parte, pela relação que o sujeito - ou o grupo - mantém com esse objeto" (*apud* SÁ, 2002, p. 71).

Dedicação, como uma representação social de 'ser professor' no contexto da EJA, remete-nos ao entendimento de uma atitude necessária a ser tomada pelo professor, visto que suas condições de formação e trabalho são precárias. Como justificativa pela escolha da palavra *dedicação*, os professores elencaram aspectos relativos à aprendizagem e ao tempo dedicado ao planejamento como indicam os depoimentos a seguir:

"Se não houver 'dedicação' tanto do professor quanto dos alunos fica muito restrita a aprendizagem" (P. 28).

"Se não tiver dedicação não consegue trabalhar com a EJA" (P. 22).

"Se você não se dedicar inteiramente, você acaba desistindo, pois o processo de aprendizagem é bastante lento" (P. 01).

"Estar atenta ao que o aluno necessita para o seu progresso na aprendizagem" (P. 29).

"Sem dedicação e amor pelo prazer de ensinar, o professor não sobreviveria" (P. 27).

Na *dedicação*, aparece uma das formas de "transbordamento", denunciadas por Nóvoa (2009) ao falar do trabalho docente, que exige o cumprimento de inúmeras atividades além do tempo/espço escolar, como expressa o professor (77): *"Dedicação = tempo extra em função dos alunos, sábado, domingos e feriados para planejar as aulas"*.

Outra palavra muito evocada foi *compromisso*, com uma frequência de 25 participantes. Os professores ressaltam a necessidade de ser comprometido com a educação e com as necessidades dos alunos, para prover uma formação humana, com apelo à cidadania, como indicado nas falas abaixo:

"Estar aberto a mudanças, a desafios, ao diferente, ao ensinar e aprender numa dinâmica de troca, de compartilhar, de regatar a cidadania desse aluno que busca mudar sua história" (P. 10).

"Acredito que assim como os educandos, o professor de EJA precisa ser comprometido, precisa acreditar naqueles pra quem e por quem estão ali" (P. 48).

"Comprometer-se significa estar disposto a fazer a diferença na educação e na vida dos seus alunos para uma formação humana" (P. 54).

As representações dos professores estão em consonância com o discurso presente nas políticas educacionais direcionadas para a EJA, pois elas influenciam as atitudes, valores e crenças dos professores sobre o trabalho docente na EJA. As Diretrizes Curriculares da Educação de Adultos do Paraná mencionam que a finalidade e o objetivo da EJA é "o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultural geral [...]" (PARANÁ, 2006, p. 27). As Diretrizes Curriculares de Curitiba também enfatizam a necessidade de se ofertar uma formação humana com vistas à cidadania, ao estabelecer que:

A reorganização Pedagógica da EJA objetiva desenvolver processos de formação humana, articulados aos contextos sócio-históricos, que minimizem a exclusão e garantam aos estudantes jovens e adultos o acesso, a permanência e o sucesso para que percebam a escolarização como direito fundamental para o exercício pleno da cidadania e do autoconhecimento, buscando a convivência em uma sociedade mais justa e igualitária (CURITIBA, 2012, p. 11).

Analisando as políticas públicas discutidas no segundo capítulo, todas, sem exceção, tratam da questão da cidadania, da igualdade, do direito à educação. Porém, concordamos com Soares (2002, p. 19) ao mencionar que "é preciso reafirmar a todo tempo o direito dos jovens e dos adultos à educação sob pena de termos esse direito negado novamente ou mantido na legislação, mas não efetivado de fato". E, infelizmente, no campo da EJA, com precárias condições de permanência dos alunos na escola, escassas condições de formação e trabalho dos

professores ainda vigora "a difícil conciliação entre o proclamado e o efetivado" (CAPUCHO, 2012, p. 26).

A palavra *amor* foi a terceira mais evocada. Citada por 14 participantes, obteve uma média menor que a palavra *compromisso*, ou seja, mesmo sendo evocada por um número inferior de professores, foi lembrada primeiramente (2,571). É interessante notar a intensa dimensão afetiva conferida aos elementos do provável núcleo central, pois, além de *amor*, também apareceu *carinho*, que, embora apresente uma frequência menor (8), seu valor simbólico é expressivo (2,125). Entre as justificativas para a escolha da palavra *amor* estão:

"Amor ao trabalho" (P. 12).

"Amor ao ensinar" (P. 36).

"Significa amar o ser humano e ajudá-lo a atingir o que ele deseja, superando suas dificuldades naturais" (P. 70).

"O vínculo afetivo é quem comanda a educação de Jovens e Adultos" (P. 44).

"O amor para ajudar os alunos a vencerem o medo de errar" (P. 4).

Ainda persiste a representação do assistencialismo na EJA. Não que sejamos contrários à presença da afetividade na docência, pois, conforme alusão de Freire (2003, p. 141), "preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*" (grifos do autor). Ter amor pela profissão, querer bem aos alunos não desqualifica o trabalho do professor:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. **Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que gera a necessária disciplina intelectual** (FREIRE, 2003, p. 145-146) (grifos nossos).

Contudo, 'ser professor' é antes ser um profissional que estuda, que busca formação para estar na condição de professor. Daria conta o *amor* de toda a complexificação que envolve a docência? Frente às considerações, inferimos que o trabalho docente na EJA ainda precisa se constituir como um campo de trabalho docente profissionalizado.

Outra palavra que compõe o provável núcleo central é a *motivação*: foi evocada por 10 participantes. Nas justificativas, percebemos que a motivação refere-

se a motivar os alunos, como ressalta o professor (44): "*Você precisa mostrar aos educandos que gosta de estar ali com eles. É necessário que os educandos sintam-se motivados a aprender*".

As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem que os alunos da EJA "movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores" (BRASIL, 2000a, p. 57). Sugerem que os professores se preparem e se qualifiquem para atender às expectativas dos estudantes. Sem dúvida, para manter o aluno "motivado" a permanecer na escola, a medida mais compatível seria prover uma formação adequada ao professor. Contudo, as políticas recomendam, mas, ao mesmo tempo, "eximem-se", visto que não temos uma política pública que contemple a formação do professor para atuar na EJA.

Também aparecem as palavras *responsabilidade* e *respeito*. Responsabilidade no sentido de se comprometer com o processo educativo e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, conforme depoimento do professor (75): "*É preciso ter respeito acima de tudo, as conquistas mesmo que sejam mínimas*" (P.75).

Em relação às condições culturais do aluno, Gadotti (2011, p. 39) destaca a importância do respeito, principalmente, ao estudante analfabeto, afirmando: "eles [os professores] precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular".

Como podemos perceber, existe uma diversidade de elementos que constituem o provável núcleo central. Com exceção de *dedicação* e *compromisso*, as demais palavras tiveram uma representatividade inferior a 15% do total de professores.

6.2.2 'Ser professor da EJA' na representação de professores: análise do sistema periférico

Como discutimos anteriormente, o sistema periférico é mais ligado ao contexto imediato e às características individuais, permitindo a adaptação. Sendo mais flexível, integra experiências cotidianas gerando representações mais individualizadas. Conforme esclarece Abric (2000, p. 34), o sistema periférico não é

"[...] um componente menor da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade". Assim, o autor complementa:

A análise do sistema periférico [...] constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento.

Na primeira periferia, estão os elementos que possuem uma alta frequência de evocação, entretanto, lembrados tardiamente. É interessante notar como os elementos que constituem a primeira periferia em relação ao termo indutor 'ser professor da EJA' se articulam ao núcleo central, constituindo-se como um complemento. As palavras evocadas foram *amigo*, *paciência* e *vontade*. Entre essas, a palavra paciência possui a maior frequência, representando 28% dos participantes. Ao justificarem por que evocaram esse termo, denotam a necessidade de respeitar o tempo da aprendizagem de cada um, além de ser uma atitude necessária frente às dificuldades que os alunos apresentam, como demonstram os depoimentos a seguir:

"Pelo fato dos alunos serem mais velhos, precisa-se ter muita paciência, pois o trabalho é individual. [...] Paciência faz parte do trabalho, pois temos alunos de inclusão⁶²" (P. 59).

"Paciência para respeitar o tempo de cada um e o seu jeito de ser. [...] Entender que cada aluno tem sua história e suas dificuldades, necessita-se de paciência" (P. 02).

Em relação à palavra *amigo*, esta foi evocada por 9 professores. Também está intrinsecamente relacionada à dimensão afetiva, conforme constatamos nos depoimentos:

"Ser amigo é saber ouvir quando o aluno quer desabafar, mesmo que seja extraclasse, sem envolver-se diretamente. [...] Ser amigo é demonstrar que torce para que o aluno vença a etapa, pois acredito que essa atuação faz com que eles não desistam" (P. 14).

"Ser amigo de um estudante da EJA é primordial para o aprendizado" (P. 35).

⁶² O professor se refere à situação estabelecida na legislação educacional, a qual impõe que alunos com necessidades especiais, ao atingirem a idade de 15 anos, passam a frequentar as salas de aula da EJA. Esse professor tem também o transbordamento de suas funções para as quais não foi formado.

"Usando a parceria, os alunos da EJA se sentem motivados para continuar os estudos" (P. 33).

Por meio das falas, percebemos que as palavras que compõem a primeira periferia se materializam como a ação que justifica a representação. Um exemplo claro é ilustrado pela fala do professor identificado como (P. 33), pois explica a importância da "parceria" para "motivar" (palavra que apareceu no provável núcleo central) o aluno.

No terceiro quadrante, onde aparecem os elementos da zona de contraste, ou seja, as palavras evocadas por um pequeno grupo, mas com alto valor simbólico, que podem futuramente vir a constituir o possível núcleo central devido ao contexto que as representações emergem, também identificamos dimensões afetivas e atitudinais. O termo *alegria* obteve um expressivo valor simbólico (1,750). Como justificativa de se evocar primeiramente a palavra *alegria*, temos: *"O professor tem que transmitir alegria em suas aulas, não é fácil estar ali à noite, depois de um dia de trabalho. O ambiente tem que ser alegre e prazeroso" (P. 39).*

A segunda palavra com maior valor simbólico que aparece na zona de contraste é *desafio*, sua ordem média é de 1,800. Na fala dos professores, percebemos que esse desafio diz respeito às peculiaridades inerentes ao campo da EJA, as quais o professor não tem formação para enfrentar, tornando-se, assim, um desafio. De acordo com as falas:

"A EJA é muito diferente da educação fundamental, o contexto de formação é o mesmo, a realidade não!" (P. 51).

"É um constante desafio lecionar aos alunos da EJA pela experiência de vida de cada um. [...] É um desafio ensinar quem já criou certos mecanismos de defesa" (P. 24).

"É um desafio por passar por situações novas e inesperadas" (P. 30).

A discussão sobre a falta de uma formação específica para o docente atuar na EJA não é algo novo, é um problema decorrente. As ações para mudar essa configuração se dão de forma isolada, sem muito impacto. Conforme enfatiza Capucho (2012, p. 65):

A problematização da formação de professores (as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os (as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

Essa falta de formação, ou a formação fragmentada do professor, talvez explique a estruturação dessas representações ligadas a questões mais afetivas ("carinho", "amor", "doação", "alegria") e atitudinais ("dedicação", "flexibilidade", "criativo", "dinâmico", "motivação") do que propriamente profissionais, relativas à profissão professor.

Outra palavra que aparece na zona de contraste é a *experiência*. Como não foi evocada primeiramente, não temos a justificativa da escolha dessa expressão. No entanto, deduzimos que tenha sido evocada em função do 'ser professor da EJA' se constituir na própria experiência, "[...] por meio de saberes que produzem e exercitam, na relação com os (as) estudantes [...]" (CAPUCHO, 2012, p. 67).

Em relação ao último quadrante, encontramos palavras concernentes a características mais singulares da profissão docente, como *pesquisa, planejamento, conhecimento, formação, aprendizado*. Todavia, esses termos, além de evocados tardiamente, também possuem uma baixa frequência, portanto são irrelevantes na constituição das representações sociais desses professores. Apesar de serem elementos que caracterizam a ação docente, foram evocados por poucos professores.

6.2.3 'Ser professor da EJA' na representação de professores: comparando a ordem média de evocação (OME) com a ordem média de importância (OMI)

Conforme explicitado no capítulo anterior, a OME considera as palavras que são prontamente evocadas e a OMI consiste em um processo de hierarquização de palavras, ou seja, após a evocação, o sujeito classifica as palavras de acordo com o grau de importância conferido a cada uma delas. Nessa perspectiva, Sá (2002, p. 122) enfatiza que essa classificação "[...] permite uma reflexão a *posteriori* quanto à relevância de cada elemento na representação".

Assim, num segundo momento, após a evocação das palavras, os participantes da pesquisa classificaram cada uma delas, atribuindo um peso de 1 a

5, sendo 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda, até chegar à 5ª palavra.

A partir do processamento dos dados pelo *software* EVOC, apresentamos, no quadro 11, a análise comparativa entre os elementos estruturais sistematizados pela OME e pela OMI do termo indutor 'ser professor da EJA'.

Quadro 11 - Comparação entre OME e OMI- 'ser professor da EJA'.

OME – 'ser professor da EJA'		OMI – 'ser professor da EJA'	
Amor Carinho Compromisso Dedicação Motivação Respeito Responsabilidade	Amigo Paciência Vontade	Amor Compromisso Motivação Dedicação Responsabilidade	Amigo Carinho Respeito Paciência Vontade
Alegria Compreensão Criativo Desafio Dinâmico Doação Experiência Flexibilidade	Aprendizado Assiduidade Atenção Competência Conhecimento Formação Persistência Pesquisa Planejamento Realização Trabalho	Alegria Competência Conhecimento Desafio Experiência Persistência Planejamento Realização	Assiduidade Atenção Compreensão Criativo Dinâmico Doação Flexibilidade Formação Pesquisa Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa - 2013.

Legenda: **Núcleo Central**, **1ª Periferia**, **Zona de Contraste**, **2ª Periferia**.

Ao realizar uma análise comparativa entre a OME e OMI, percebemos que, em relação ao 1ª quadrante, as palavras *amor*, *compromisso*, *motivação*, *dedicação* e *responsabilidade* permanecem no possível núcleo central. As evocações que compõem a 1ª periferia também se repetem, acrescentando-se na OMI os vocábulos *carinho* e *respeito*, os quais na OME encontram-se no possível núcleo central. Tanto pela ordem média de evocação, quanto pela ordem média de importância, as dimensões afetiva e atitudinal permanecem como elementos constituintes das representações sociais dos professores da EJA.

Na zona de contraste e na 2ª periferia, encontramos alterações mais expressivas. As palavras *competência*, *conhecimento*, *persistência*, *planejamento* e *realização*, que na OME pertenciam à 2ª periferia, na OMI, passam a compor a zona de contraste, conquistando maior relevância na estruturação das representações sociais dos professores da EJA. As palavras *compreensão*, *criativo*, *doação*, *dinâmico* e *flexibilidade*, quando hierarquizadas, passaram a pertencer à 2ª periferia.

Apesar das alterações na zona de contraste e na 2ª periferia, podemos inferir que as representações dos professores, seja por ordem média de evocação ou ordem média de importância, ainda são constituídas com forte apelo à dimensão afetiva e atitudinal, visto que, no possível núcleo central onde estão os elementos de maior frequência e alto valor simbólico, as evocações não sofreram alterações, continuam compondo essas duas dimensões. Entretanto, o que chama atenção é a zona de contraste da OMI, quando tomamos os fatores relacionados ao surgimento das representações sociais indicados por Moscovici (1978), como *dispersão da informação, focalização e pressão à inferência*. Podemos dizer que, na zona de contraste, os professores que atuam na EJA ao chegar a uma resposta a partir da *pressão para a inferência* em que se exige reflexão e ação, entre os conhecimentos acumulados e as suas próprias representações, trazem aspectos voltados à profissionalização docente.

6.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA EJA

Conforme explicamos no capítulo 5, para a realização da pesquisa de campo, além do teste de evocação livre de palavras, também aplicamos um questionário com perguntas relativas à formação inicial e continuada para a Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, neste item, iremos discutir as representações dos professores acerca da formação inicial e continuada para a EJA, pois partimos do pressuposto de que aspectos relativos à formação fazem parte da constituição do 'ser professor'. Além disso, os professores participantes desta pesquisa, por estarem atuando nessa modalidade de ensino, poderão fornecer algumas pistas para se pensar em uma formação específica e condizente com as reais necessidades presentes na EJA.

Sem dúvida, na prática, surgem desafios, limites e possibilidades. Nesse contexto, conforme ressalta Abdalla (2006, p. 95), "para conhecer/saber, é preciso refletir sobre a nossa prática, o que é o mesmo que fazer pensar também *sobre conhecimento e sobre o trabalho com o conhecimento*". E complementa: "Isso significa que não basta trabalhar com o conhecimento, mas é fundamental saber como ele se relaciona (e tem se relacionado) com a prática docente, e como ele se constitui enquanto *conhecimento profissional*" (p. 95) (grifos da autora).

Portanto, ao buscarmos apreender as representações dos professores que atuam na EJA, estamos possibilitando a interlocução entre o conhecimento e a prática pedagógica, contribuindo para a própria formação destinada aos docentes que poderão atuar nessa modalidade. Pois o valor da TRS reside em "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

As representações dos professores foram tratadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica tem por finalidade interpretar as comunicações. O próprio Moscovici (2003, p. 86 *apud* FRANCO, 2008, p. 12) indica a análise de conteúdo para melhor apreensão das representações sociais:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Após uma leitura flutuante, com inúmeras idas e vindas nos dados coletados na pesquisa, definimos as categorias e subcategorias para se proceder à análise, conforme consta no quadro 12:

Quadro 12 - Categorias e subcategorias para análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria
Formação inicial	- Dificuldades na prática pedagógica enquanto professor na EJA. - Necessidades formativas para trabalhar na EJA.
Formação continuada	- Necessidades formativas. - Conteúdos de formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa - 2013 e conforme orientações de Abdalla (2013) na banca de qualificação.

As perguntas que se agruparam na primeira categoria (formação inicial) foram: Você se sente preparado para trabalhar com a EJA? Considera que a sua formação inicial propiciou uma formação condizente para trabalhar com a EJA? Para você as políticas educacionais voltadas para a EJA preocupam-se com a formação do professor para essa modalidade de ensino? Todas as respostas foram justificadas pelos participantes e geraram as subcategorias: *dificuldades na prática enquanto professor na EJA* e *necessidades formativas para trabalhar na EJA*.

As perguntas pertinentes à segunda categoria (formação continuada) foram: Sente necessidade de uma formação continuada para atuar nessa modalidade de

ensino? Frente aos desafios e as necessidades presentes na sua prática como professor da EJA, qual a proposta de formação continuada que você considera mais adequada para propiciar uma formação mais condizente com a sua realidade? As justificativas das respectivas respostas geraram as subcategorias: *Necessidades formativas e conteúdos de formação*.

6.3.1 Representações sociais de professores sobre formação inicial para 'ser professor' da EJA: entre dificuldades e necessidades

Nas representações sociais dos professores que atuam na EJA sobre formação inicial, encontramos alguns sentidos, ou seja, unidade de significações que apontam para as *dificuldades na prática enquanto professor na EJA e necessidades formativas para trabalhar na EJA*.

Pensando na formação de professores atrelada à prática pedagógica para alcançar o conhecimento prático, proposto por Imbernón (2010, p. 60), como aquele "[...] adquirido a partir da experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional", buscamos desvelar as representações sociais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre formação. Essas representações denunciam as dificuldades e reais necessidades que precisariam ser consideradas na formação dos professores nos cursos de licenciaturas. Antes de apresentarmos as representações desses docentes, utilizamo-nos do conceito formulado por Abdalla (2006, p. 26) para expressar o que entendemos por necessidade no contexto desta pesquisa:

Na verdade, quando falamos de necessidades, representamos nossas realidades, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos. Essas representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social mais amplo, como também direcionar uma ação pedagógico-política de transformação, pois como diria Bakhtin (1995)⁶³, elas retratam e refratam a realidade.

Com efeito, quando expressamos uma necessidade, de forma consciente, retratamos a realidade. Mas, por outro lado, podemos introduzir, também, uma intenção de ação a fim de transformar as condições existentes.

As necessidades e dificuldades apresentadas pelos professores confirmam a precária formação ofertada nos cursos de licenciaturas, pois, nas Instituições de

⁶³ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

Ensino Superior, ainda predomina, conforme indica Arroyo (2006), o caráter universalista e generalista de formação de professores. Dos 79 docentes que participaram da pesquisa, 65 afirmaram não ter recebido uma formação adequada para trabalhar na EJA. Mesmo aqueles que tiveram disciplinas específicas no curso de graduação afirmam que elas foram muito superficiais, não contemplando a diversidade presente nessa modalidade de ensino. Entre as respostas mais recorrentes estão:

"Estudei para trabalhar com crianças" (P. 11).

"Não fui preparada para a grande diversidade de uma turma de EJA" (P. 46).

"Na minha formação, não tive oportunidade de atuar com a EJA" (P. 60).

"Até agora não recebi nenhuma capacitação adequada para essa modalidade" (P. 17).

"Quando fazemos a graduação, não existem disciplinas que preparam o professor para trabalhar com a EJA" (P. 73).

"Nada do que foi ensinado teve alguma relação com a EJA" (P. 67).

"Os cursos de formação não dão muita ênfase e crédito para a EJA" (P. 70).

"Os métodos ensinados nos cursos de formação são para crianças" (P. 41).

"Só havia trabalhado com crianças e trabalhar com adultos é bem diferente" (P. 29).

"Infelizmente, ainda hoje, não estão sendo preparados professores adequadamente para essa função e ele sozinho busca chegar aos seus objetivos" (P. 65).

"A gente aprende de acordo com as necessidades..." (P. 28).

Para suprir essa falta de formação, os professores indicam a necessidade de se trabalhar, nas licenciaturas, métodos de alfabetização próprios para jovens, adultos e idosos: *"Precisamos de metodologias de alfabetização voltadas para o público da EJA" (P. 62).* *"Faltam materiais didáticos adequados para a EJA" (P. 15).* E também pontuam a necessidade de se articular a teoria com a prática. *"No curso de Pedagogia, não é abordado o lado prático" (P. 76).* *"Há a necessidade de se buscar mais conhecimento sobre a prática" (P. 61).* E, ainda, indicam a falta tanto da prática, quanto da teoria; *"Falta embasamento teórico e prático nas universidades" (P. 24).* Diversos autores, entre eles Freire (1997), Imbernón (2010), Marcelo García

(1999), Ens (2006), Abdalla (2006), ressaltam a importância em se aliar a teoria com a prática. Nessa perspectiva, conforme enfatiza Freire (1997, p. 71), uma não pode se desvincular da outra. Todavia, essa aliança demanda uma reflexão crítica sobre a prática num movimento dialético, contrapondo-se ao "[...] contexto do puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria".

Alguns professores ressaltam que aprenderam a "ser professor da EJA" somente na prática, no exercício da profissão: *"A formação acontece todos os dias na sala de aula, pois, na graduação, não tive nenhuma formação"* (P. 66). O ideal seria que a escola fosse realmente um *lócus* de formação, mas que essa formação acontecesse ainda na graduação, oportunizando ao professor a articulação da qual já mencionamos, entre teoria e prática. Pois, conforme enfatiza Abdalla (2006, p. 67), "[...] a escola é sem dúvida, o espaço de *ser e estar* professor. É o *lócus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade" (grifos da autora).

Entretanto, é válido ressaltar que aprender somente com e na prática, isto é, "aprender fazendo", sem uma formação anterior, como vem acontecendo com a maioria dos professores que atuam na EJA (não por opção deles, mas em função da precária formação que recebem), pode causar sérios danos à prática pedagógica, constituindo-se "em puro treinamento técnico" (FREIRE, 2003, p. 33).

Como solução para a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação, os próprios professores enfatizam a necessidade de se ofertarem estágios também na EJA durante a formação: *"Como acontece na educação infantil e no ensino fundamental, também deveria ter estágio na EJA"* (P. 10). Uma das poucas professoras que afirmou ter recebido uma formação condizente para trabalhar com a EJA ressaltou como diferencial na sua formação o estágio nessa modalidade: *"Fiz estágio e desenvolvemos um trabalho diferencial [...]"* (P. 53). Entretanto, são raros os cursos que ofertam uma formação específica para a EJA e, mais rara ainda, a oportunidade de estagiar nessa modalidade de ensino. Talvez, ou provavelmente, isso ocorra porque as próprias políticas educacionais ainda priorizam uma formação voltada para o ensino regular, prioritariamente. A título de exemplo, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006), que assim estabelece:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

[...]

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **prioritariamente;**
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (Grifos nossos).

Como podemos perceber, é explícita a prioridade para o ensino regular. Essa prioridade é reforçada nas representações dos próprios professores em relação às políticas públicas. Um número expressivo de professores (55), o que representa 70% do total de participantes, consideram que as políticas educacionais não se preocupam com a formação do professor para atuar na EJA, deixando essa modalidade em segundo plano:

"A EJA é pouco mencionada na legislação. O foco está no regular" (P. 61).

"Dão muito mais valor ao ensino regular e a EJA fica em segundo plano" (P. 70).

"A EJA não é uma das prioridades e por isso muitas vezes é esquecida pelo governo" (P. 31).

"Acho essa modalidade desnecessária. A EJA fica sempre pra depois" (P. 44).

"[...] O ensino regular ainda é mais importante" (P. 22).

"Acho que muitas vezes essa modalidade de ensino fica no esquecimento" (P. 50).

"A preocupação, expressa nas políticas, é sempre voltada para os pequenos (P. 33).

"Há pouco investimento na EJA e pouco se fala sobre ela nos cursos de formação de professores" (P. 75).

As representações da maioria dos professores em relação às políticas públicas vão ao encontro das constatações de Haddad e Ximenes (2008, p. 146), quando afirmam: "[...] a EJA é ainda hoje tratada como um 'direito de segunda categoria', não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica". Infelizmente, essas representações retratam a realidade dessa modalidade. Nesse sentido, Di Pierro (2010, p. 940) denuncia:

[...] somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Entre o restante dos professores, 4 não responderam e 20 consideram que as políticas públicas se preocupam com a formação dos professores para atuar na EJA. Contudo, esses últimos enfatizam mais a política local. Conforme os depoimentos:

"Muitas vezes apenas quer se mostrar que as pessoas estão tendo oportunidade de voltar a estudar e esquecem da formação do professor. Mas, em geral, a prefeitura de Curitiba oferece bons cursos" (P. 6).

"A atual gestão municipal vem demonstrando grande interesse, tanto na formação dos profissionais, quanto na busca de novos alunos" (P. 68).

"Nossa mantenedora procura efetivar políticas voltadas para a nossa formação, mas ainda falta uma política educacional de âmbito federal mais eficaz" (P. 3).

De fato, das 10 políticas educacionais analisadas no capítulo 2, apenas uma, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba (2012), expressa de forma clara uma preocupação com essa formação, ao estabelecer como fundamental:

[...] instrumentalizar os profissionais com conhecimentos didáticos, para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a organização curricular, para que possam promover práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades (CURITIBA, 2012, p. 34).

A promoção dessa formação fica sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação:

[...] cabe à Secretaria Municipal de Educação ofertar assessoramentos pedagógicos, discussões e análises das questões referentes ao encaminhamento metodológico, dificuldades de aprendizagem, sugestões de ações para a efetivação da prática pedagógica, atendimentos individualizados e momentos de formação para utilização do material pedagógico (CURITIBA, 2012, p. 34).

Embora essas Diretrizes abordem a questão da formação do professor para atuar na EJA de forma muito breve, ainda assim é um avanço, visto que, em outros documentos legais já analisados, inclusive nas políticas específicas de formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura de 2006), a necessidade de uma formação voltada para a EJA é contemplada de forma muito superficial e nada concreta. Conforme o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em relação às competências a serem adquiridas ao longo do curso, determina que "As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas, próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação" (BRASIL, 2002). Dessa forma, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, não identificamos um direcionamento específico para essa modalidade de ensino.

Em relação às dificuldades relatadas pelos professores, as mais decorrentes referem-se à grande diversidade presente nas turmas de EJA: as salas são multisseriadas, um único professor atende alunos do 1º ao 5º ano. Outra dificuldade muito enfatizada pelos professores diz respeito aos alunos provenientes da política de inclusão. Quando o estudante com necessidades especiais atinge a idade de 15 anos, é simplesmente "transferido" para a EJA, sem que haja um acompanhamento por um profissional especializado, ou mesmo um preparo do professor para receber esse aluno. Conforme relatos:

"Sinto dificuldades quando deparo-me com o multisseriado" (P. 21).

"Devido à turma ser multisseriada, as dificuldades em atender todos é grande, um desgaste físico e, um grande desafio. Adoro trabalhar com a EJA, mas acredito que meu trabalho seria muito melhor se os alunos fossem separados por período e alfabetização, mesmo com poucos em sala" (P. 43).

"Tenho dificuldades porque as classes são multisseriadas e temos muitos alunos de inclusão" (P. 26).

"Não me sinto preparada para trabalhar com a EJA porque trabalhamos com muitos alunos de inclusão que apresentam necessidades diferenciadas e, nesse caso, às vezes, não sei como lidar" (P. 8).

"Minha turma é multisseriada. É difícil atender a todos individualmente, como eu gostaria" (P. 48).

"Sinto dificuldades em questões pedagógicas, aprendemos a trabalhar com crianças" (P. 74).

"Tenho dificuldades porque a maioria são excluídos, com muitas dificuldades de aprendizagem, problemas e autoestima baixa" (P. 14).

Por meio das falas dos professores, percebemos a complexidade que envolve o trabalho pedagógico com os alunos da EJA: o docente se depara com uma diversidade na qual não foi preparado para atuar. De acordo com Marcelo García (1999, p. 29), apoiado em Mialaret (1982), é preciso [...] procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva". Diante das dificuldades expressas pelos professores, fica claro que esse princípio não é contemplado nas licenciaturas.

As políticas educacionais até reconhecem que os alunos da EJA necessitam de um atendimento diferenciado, "com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996). No entanto, essas políticas não abordam a questão da formação profissional para atender às peculiaridades desse campo de atuação.

Os professores que afirmam estar preparados para trabalhar com a EJA, assim justificam:

*"Estou preparada porque sou **dedicada** e me sinto valorizada pelos alunos" (P. 31).*

*"Me sinto preparada porque sou leitora, pesquisadora. EJA é sinônimo de estudo, **paciência** e **dedicação**" (P. 11).*

*"Eu sou muito **dedicada** [...]. Faço uma troca de experiências com essa clientela que está buscando mais conhecimentos" (P. 9).*

*"Para trabalhar na EJA o professor tem que se identificar, pois é um trabalho onde se exige muita **paciência**, **compreensão** e vontade de trabalho, muito diferente do ensino com crianças" (P. 63).*

*"Me considero preparada porque sempre sinto que meus alunos gostam de mim e têm satisfação em assistir minhas aulas. **Amo** trabalhar com a EJA, sinto-me realizada profissionalmente estando diariamente com essas pessoas que fazem a diferença em nossas vidas e, nós na vida deles" (P. 73).*

*"Estou preparada porque **amo** o que eu faço e procuro sempre buscar novidades para atingir meu objetivo que é o de ensinar" (P. 65).*

*"Me sinto preparada, busquei capacitação e tenho **motivação** que vem de mim" (P. 36).*

*"Sim, me sinto preparada, tanto que trabalho há muitos anos com boa **vontade e comprometimento**" (P. 67).*

*"Tenho experiência, **dedicação e comprometimento** e acredito no potencial dos meus alunos e no meu como professora" (P. 54).*

Ao analisarmos as respostas dos professores, verificamos que as justificativas convergem com os resultados encontrados no *quadro de quatro casas* gerado pelo EVOC. Novamente, alguns dos elementos que organizam e estruturam o provável núcleo central são emergidos, reforçando a representação de que para 'ser professor da EJA' é preciso "dedicação", "amor", "motivação", "comprometimento", "paciência" e "vontade". Conforme abordamos anteriormente, essas representações estão relacionadas a dimensões afetivas e atitudinais.

6.3.2 Representações sociais de professores sobre formação continuada para 'ser professor' da EJA: necessidades formativas e conteúdos de formação

Nas representações sociais dos professores que atuam na EJA sobre formação continuada, observamos duas unidades de significação com maior destaque no discurso dos participantes, as *necessidades formativas* e os *conteúdos de formação*. Semelhante à primeira categoria (formação inicial), novamente os docentes enfatizam necessidades formativas que deveriam ser contempladas na formação continuada em serviço, ofertada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, também indicam conteúdos para uma formação mais condizente com suas reais necessidades.

A maioria dos professores (83%) sente a necessidade de uma formação continuada para atuar na Educação de Jovens e Adultos, visto que grande parte deles não recebeu nenhuma formação na graduação para trabalhar nessa

modalidade de ensino. Nas justificativas, encontramos a necessidade de uma formação que considere as especificidades presentes na EJA. Entre essas peculiaridades, a diversidade é destacada com ênfase:

"Sempre há novos desafios na EJA, como, por exemplo, a mudança do perfil do estudante" (P. 47).

"Existem situações diferentes, alunos únicos. Cada um com suas limitações e dificuldades" (P. 30).

"A formação continuada é importante porque a metodologia com adultos é diferente, a diversidade também é grande" (P. 56).

As políticas educacionais direcionadas à EJA reconhecem a diversidade como um fator presente nesse campo de atuação. As Diretrizes Curriculares de Curitiba orientam que o processo de ensino-aprendizagem considere essa diversidade, quando assim estabelece:

O principal foco das novas Diretrizes é oportunizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos a todos aqueles que não tiveram essa oportunidade em idade própria, proporcionando-lhes um aprendizado por meio de metodologia diferenciada que leve em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras (CURITIBA, 2012, p. 9).

Nas Diretrizes Curriculares do Paraná, também encontramos, nas orientações metodológicas, em seus eixos articuladores (cultura, trabalho e tempo), indicativos da diversidade como um dos fatores a ser considerado na prática pedagógica. De acordo com essas Diretrizes,

[...] devem ser considerados os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características, como aquelas típicas dos movimentos sociais, das comunidades indígenas, dos educandos privados de liberdade, das comunidades ribeirinhas, dos portadores de necessidades especiais, dos trabalhadores sazonais (PARANÁ, 2006, p. 35-36).

Entre essas peculiaridades mencionadas nas Diretrizes Curriculares do Paraná, uma muito enfatizada pelos participantes da pesquisa foi a dificuldade de se trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais; falta preparo dos professores para atender essa demanda.

"O perfil do aluno da EJA está mudando e muitos são os alunos de inclusão" (P. 46).

"Preciso de uma formação continuada. Especialmente com alunos de inclusão e para manter contato com novas metodologias e pesquisas sobre essa modalidade de ensino" (P. 8).

Tanto na primeira categoria (formação inicial), quanto nesta (formação continuada) percebemos uma preocupação dos professores com os alunos de inclusão. Os anseios dos docentes em relação às dificuldades que enfrentam no dia a dia ao depararem com estudantes portadores de necessidades especiais, leva-nos a questionar esse processo de inclusão: Simplesmente "colocar" o aluno na EJA, sem o preparo do professor para atendê-lo significa incluir? Na nossa concepção, esse tipo de inclusão acaba gerando uma nova forma de exclusão. Pois, conforme desabafo da professora (6): "[...] *apenas o aluno portador de necessidades especiais ingressar na EJA, sem suporte e atendimento, não é incluir!*" Assim, uma prática pedagógica inclusiva demanda prioritariamente a formação do professor, pois, conforme ressalta Capucho (2012, p. 72):

Pensar uma prática pedagógica inclusiva coloca na pauta das políticas de formação a necessidade de pensar as especificidades dos(as) professores(as) atuantes na EJA, como também a necessidades de incorporar a essas temáticas que promovam uma educação livre de qualquer tipo de discriminação.

Apesar de toda a diversidade inerente à EJA, os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, não preparam os professores para trabalhar com a heterogeneidade presente nessa modalidade. Questões discutidas anteriormente à política de inclusão, como metodologias específicas para se trabalhar com alunos adultos, ainda continuam em voga. Isso quer dizer que, se ainda não superamos desafios antigos na formação dos professores para a EJA, a questão da inclusão nessa modalidade será motivo de muita discussão e reivindicação na formação dos professores. Nesse sentido, infelizmente, a inclusão será mais uma necessidade de formação para a EJA, somada a tantas outras também enfatizadas pelos docentes que nela atuam, como, por exemplo:

"Precisamos de uma formação continuada que nos ensine métodos para trabalhar com alunos adultos" (P. 72).

"Os alunos merecem mais materiais didáticos e o professor merece cursos efetivos" (P. 75).

"É necessário estar em constante formação porque cada aluno iniciante é um desafio para nossa formação" (P. 4).

"A formação continuada é necessária para um melhor preparo na atuação em sala de aula multisseriada e para elaboração de material didático" (P. 15).

"Preciso de formação continuada porque a didática é diferente comparando com a alfabetização das crianças".

Frente às necessidades mencionadas pelos professores, concordamos com Capucho (2012, p. 79) ao aludir que:

Historicamente, o (a) profissional atuante em EJA vem sendo arregimentado em contextos diversos e, como são exíguas as seleções específicas, a entrada nessa modalidade, na maioria das vezes, se faz atrelada a questões pessoais, muitas vezes relacionadas aos (as) profissionais com pouca experiência na modalidade, os (as) quais não apresentam identidade ou preparação para atuação junto à diversidade de sujeitos presentes em turmas de EJA.

Nesse contexto, conforme complementa a autora (2012, p. 79):

Assim, os(as) professores(as) atuantes nessa modalidade carregam o estigma de possuidores(as) de um conhecimento inconsistente e de baixa qualidade teórica, para o qual as políticas públicas não têm conseguido assegurar uma formação inicial de qualidade e muito menos continuada.

A falta de qualidade na formação continuada também é confirmada nas representações dos professores participantes da pesquisa:

"As formações que participei são de pessoas despreparadas que não conhecem a realidade de sala de aula" (P. 12).

"Pesquisei sozinha, geralmente os cursos são fracos e dissociados da realidade" (P. 26).

"A formação precisa ser específica para a EJA, o que muitas vezes não acontece" (P. 43).

"Podemos o tempo todo procurar e pesquisar sozinhos. Não vamos esperar essa formação que muitas vezes é tão fora da realidade [...]" (P. 33).

"Deveria existir incentivo real à especialização, mestrado e doutorado. Cursos constantes e de boa qualidade, porque os que existem são extremamente superficiais e não acrescentam conhecimento" (P. 34).

Por meio das representações desses docentes, é possível inferir que eles não participam efetivamente do processo de formação continuada em serviço, isto é, são meros expectadores, assistem a cursos, palestras, "esperam que lhes sejam apresentadas as ações, que são depois obrigados a frequentar, em áreas que vão

de encontro às mudanças traçadas pela administração, mas para cuja definição raramente são chamados a pronunciar-se" (SILVA, 2003, p. 122).

A representação da professora (11) confirma a constatação do autor: *"Formação continuada se faz primeiro ouvindo os professores que conhecem o público que atuam para depois querer orientar o trabalho do professor"*.

Nessa perspectiva, o ideal seria que a formação continuada fosse organizada a partir das necessidades dos professores para "[...] permitir uma partilha de experiências, favorecer a investigação-ação, a reflexão e a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante" (SILVA, 2003, p. 123).

Com o intuito de identificar as reais necessidades dos professores da EJA, solicitamos aos participantes que indicassem uma proposta de formação continuada mais condizente com a realidade que vivenciam enquanto educadores de jovens, adultos e idosos. Para melhor visualização, apresentamos esses conteúdos e atividades de formação na tabela 13.

Tabela 13 - Conteúdos e atividades de formação indicados pelos professores que atuam na EJA

Conteúdos e atividades de formação	Número de professores que indicam os conteúdos
Troca de experiências entre os professores da EJA	5
Alfabetização de adultos	5
Cursos específicos para essa modalidade	11
Cursos que abordem não só a teoria, mas também a prática	6
Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais	13
Questão de gênero	1
Metodologias direcionadas para o público da EJA	7
Trabalhar os conteúdos programados nas Diretrizes com a realidade dos estudantes	1
Cursos para a elaboração de materiais didáticos para a EJA	1
Alunos egressos ⁶⁴	2
Literatura voltada para a EJA	1
Grupos de estudos	1
Trabalho com turmas multisseriadas	2
Formação voltada para o lado humano	1
Diversidade na EJA em relação à idade	1
Não responderam ou não indicaram conteúdos	21
Total	79

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa – 2013.

⁶⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba (2012, p. 24): "A modalidade da EJA – Fase I assegura a matrícula em qualquer época do ano bem como o aproveitamento de estudos, a participação em processos de classificação ou reclassificação". Assim, os professores enfatizam a necessidade de formação para trabalhar com a realidade desses alunos egressos.

Os professores ainda indicam a necessidade de os cursos ofertados serem ministrados por profissionais preparados, com experiência na Educação de Jovens e Adultos. Conforme salientam:

"Falta profissionais preparados, com experiência e qualificados para darem essa formação aos professores" (P. 45).

"É preciso que as palestras sejam feitas por pessoas que realmente já atuaram nesta função" (P. 69).

"Capacitações com profissionais qualificados e experientes nesta modalidade" (P. 71).

"Pessoas que conheçam a realidade a ser trabalhada" (P. 37).

"É preciso oferecer uma formação que saiba diferenciar as reais necessidades da criança e dos adultos. Com foco na clientela e não adaptações" (P.17).

"Os cursos devem ser voltados à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes ao participar de assessoramentos fui surpreendida com palestrantes que, na sua maioria, não tinha experiência com a EJA e que na sua falta focava muito o trabalho realizado com crianças" (P. 78).

Infelizmente, as representações desses professores confirmam a concepção de Alvorado-Prada *et al.* (2010, p. 373) em relação aos cursos de formação continuada em serviço:

Têm surgido, nos Estados e Municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos.

Ao contrário, essa formação deveria, segundo Imbernón (2010, p. 63), "[...] valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo".

Ao que tudo indica, os cursos ofertados pela Prefeitura também não estão suprimindo os anseios e necessidades dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Como mencionamos no capítulo 3, parece que a precarização da formação para a EJA não ocorre somente na graduação; reproduz-se também na formação continuada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir sobre a formação dos professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a especificidade da EJA e questionando o papel do professor frente ao contexto em que está inserido. Partimos dessa reflexão com o intuito de contribuir com a própria formação dos professores que atuam ou irão atuar nessa modalidade de ensino.

Nossa pesquisa demonstrou que esse campo de atuação, apesar do elevado índice de analfabetismo no país e das 56 milhões de pessoas, aproximadamente, com mais de 18 anos que não concluíram o ensino fundamental, tem pouco espaço nos cursos de formação de professores e também nas políticas públicas. A EJA é ainda tratada de forma "secundária" se comparada ao ensino regular.

Embora várias pesquisas já tenham sido realizadas em relação à formação de professores para a EJA, o debate em torno dessa questão precisa continuar em voga, pois as lacunas nessa formação acentuam as disparidades presentes nessa modalidade, contribuindo para a crescente evasão dos alunos da EJA.

Como já mencionamos, não temos uma visão simplista de que a formação dos professores seja o único problema presente no campo da EJA. Outras questões contribuem para a precariedade dessa modalidade, como questões políticas, econômicas e sociais. Contudo, ignorar a condição dessa formação seria aceitar ou mesmo contribuir para a manutenção do sistema capitalista, onde a educação conscientizadora se contrapõe ao projeto da política neoliberal que tem como premissa "submeter a escola às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao novo sistema produtivo" (ENS; GISI, 2011, p. 27).

Frente às considerações, é necessário repensar, ou mesmo pensar, sobre a formação do professor para atuar no contexto da EJA, no qual temos alunos jovens, adultos e idosos com uma significativa experiência de vida. Portanto, conforme enfatiza Arroyo (2011, p. 25), suas "[...] trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de

formação e aprendizagens". E, muitas vezes, o professor não tem preparo para empregar essa valiosa experiência em favor da aprendizagem.

Nesse sentido, questionar a frágil, ou mínima, ou mesmo inexistente, formação ofertada para os professores da EJA implica refletir sobre o papel do professor diante dessa modalidade: o que significa 'ser professor da EJA'? Portanto, o problema que orientou a nossa reflexão partiu da seguinte questão: Quais as representações sociais de professores da Rede Municipal de Curitiba que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor' da EJA e qual sua relação com as políticas educacionais?

Para responder ao problema proposto, nosso objetivo geral foi identificar e analisar as representações sociais de professores da Rede Municipal de Curitiba que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor' da EJA, num diálogo com a formação e as políticas educacionais.

Para tanto, considerando que as políticas regulam a formação de professores e, portanto, podem influenciar na constituição de uma representação social, num primeiro momento, por meio de análise documental, analisamos as políticas educacionais direcionadas para a EJA pós-LDB (9394/1996) e identificamos que elas tratam da formação do professor para atuar nessa modalidade de forma bastante superficial. Entre as 9 políticas analisadas - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (9394/1996); As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer n. 11 de 2000); A Resolução CNE/CEB n. 1 de 2000, que estabelece essas Diretrizes; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (Res. CNE/CP 1 de 2002); As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Res. CNE/CP 1 de 2006); O novo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei n. 8.035 de 2010); As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Res. 3 de 2010); As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná de 2006 e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba de 2012 - somente a última, as Diretrizes Curriculares de Curitiba, mencionam de forma clara, a necessidade de uma formação específica para o professor atuar nessa modalidade de ensino. Contudo, faz isso de forma bastante breve, sem um maior aprofundamento.

Esta análise confirmou que, tanto na esfera federal quanto na estadual e municipal, as políticas educacionais, mesmo reconhecendo as peculiaridades

inerentes à EJA, quase que silenciam a questão da formação do professor para esse campo de atuação; a prioridade está atrelada ao ensino regular. Diante desse contexto, a pesquisa evidenciou que é imprescindível a criação de uma política pública que contemple a formação específica do professor para atuar na EJA e, também, a profissionalidade desse professor.

Posteriormente, identificamos o conteúdo e a estrutura das representações sociais sobre 'ser professor' da EJA dos 79 professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba. Entretanto, antes de apresentarmos nossas conclusões em relação a essas representações, é importante esclarecermos o porquê da escolha da TRS. Além das justificativas apresentadas no capítulo 4, consideramos que a referida teoria "[...] permite ampliar nossa compreensão dos fatos estudados, ressitando-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes" (GILLY, 2001, p. 337). E, em particular, no caso da nossa pesquisa, as representações emergidas pelos professores contribuíram para se pensar em uma formação mais condizente com os reais anseios e necessidades presentes na prática educativa dos professores da EJA do município de Curitiba.

Para a apreensão dessas representações, aplicamos um teste de evocação livre de palavras para esses docentes, com o termo indutor 'ser professor da EJA'. Analisamos os resultados com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais articulada à Teoria do Núcleo Central de Abric. Após o processamento dos dados pelo *software* EVOC, as palavras evocadas pelos participantes foram distribuídas em um *quadro de quatro casas*, organizando o conteúdo e a estrutura dessas representações entre o provável núcleo central e o sistema periférico.

Nossa pesquisa revelou que os elementos que compõem o provável núcleo central, os quais definem, segundo Abric (2000, p. 33) "[...] os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações", evocados pelos participantes da pesquisa em relação à expressão indutora 'ser professor da EJA' estão relacionados a dimensões afetivas e atitudinais o que confirma o movimento histórico-social do 'ser professor' enquanto um campo desprofissionalizado. Entre as palavras prontamente evocadas pelos participantes, a de maior frequência (27 professores evocaram essa palavra) e de maior valor simbólico (2,148) foi a palavra *dedicação*, seguida dos vocábulos *compromisso*, *amor*, *motivação*, *carinho*, *responsabilidade* e *respeito*.

Com base na justificativa dos participantes da pesquisa e pela falta de formação que eles denunciam, visto que, dos 79 professores 83% afirmam não ter recebido uma formação adequada para trabalhar com a EJA e, também no próprio significado da palavra "dedicação", que, segundo o dicionário Aurélio (2013) [online], significa: "devoção para alguém ou alguma coisa; afeto extremo", inferimos que a dedicação é uma atitude necessária frente ao contexto de formação desse professor ser extremamente precária.

Apesar dessas representações estarem ligadas mais a dimensões atitudinais e afetivas do que propriamente profissionais. Fundamentando-nos em Freire (2003), inferimos que alguns desses elementos que constituem o provável núcleo central dessas representações sociais são saberes necessários à prática educativa. O *compromisso* é enfatizado pelo autor como necessário para uma educação emancipadora, uma vez que, "implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente" (FREIRE, 2003, p. 29). Ou seja, conforme complementa o autor (2003, p. 98), a educação não é neutra, por isso o professor precisa ter um compromisso político com o educando. A própria presença do educador na escola:

[...] é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Grifos do autor).

As palavras *amor* e *carinho* compõem a dimensão afetiva. A afetividade e a amorosidade também são consideradas por Freire (2003) como elementos indissociáveis da prática pedagógica. Para o autor, "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade". Freire descarta "[...] como falsa a separação radial entre *seriedade docente* e *afetividade*" (p. 141). E complementa:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.

Essa reflexão de Freire (2003) vai ao encontro das justificativas relatadas pelos professores da EJA, ao escolherem a palavra *amor* para representar o que

significa ser professor nessa modalidade. Pois, apesar de todos os entraves para o exercício dessa profissão, especialmente na EJA, ainda assim, lutam para ensinar, mesmo sem a devida formação. Contudo, mesmo reconhecendo que a afetividade faz parte da prática educativa, para ser professor, é preciso ir além, pois, conforme ressalta o próprio Freire (2003, p. 146), "[...] jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual".

Freire (2003) também enfatiza a necessidade da *responsabilidade* política e ética no processo educativo. Responsabilidade essa que demanda do professor uma tomada de posição no desenvolvimento de uma educação crítica que "[...] exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte" (p. 144).

O *respeito* também é enfatizado por Freire (2003, p. 30) como componente de uma prática educativa crítica, pois "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". Sobretudo na EJA, o respeito a esses saberes, conceituados por Freire (2003, p. 30) como "saberes socialmente construídos na prática comunitária" precisam ser considerados, porque respeitar esses conhecimentos significa "[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos". Freire (2003, p. 61) também enfatiza que a prática educativa exige "respeito à autonomia e à identidade do educando", por isso o professor precisa ser coerente na sua ação educativa. Nesse sentido, complementa (p. 62):

saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática procurar a coerência com esse saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Além do respeito aos educandos, ensinar também exige, segundo Freire (2003), respeito à educação, que pressupõe o respeito da nossa própria condição enquanto professores. Nessa perspectiva, "uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la como prática afetiva de 'tias e de tios' (FREIRE, 2003, p. 68). Essa reflexão é bem oportuna ao analisarmos a forma como a EJA vem sendo tratada pelo poder público. Atendo-nos ao município de Curitiba, considerando o regime de trabalho dos professores dessa modalidade, parece que o exercício profissional

nesse campo de atuação vem se constituindo como um "bico". Pois, o professor não possui um padrão na EJA; obrigatoriamente tem que atuar também no ensino regular. A EJA é apenas um complemento na sua carga horária firmado por contrato, sem que os direitos sejam expandidos. Assim, também enfatizamos a necessidade de uma política pública que contemple, além da formação, a valorização desses profissionais, por meio da equiparação de salários e direitos ao ensino regular, uma vez que, "o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação" (FREIRE, 2003, p. 96).

Todos os saberes destacados por Freire (2003) para uma educação progressista os quais convergiram com algumas das palavras evocados pelos professores que compuseram o provável núcleo central acerca da representação sobre 'ser professor da EJA', precisam ser discutidos na nossa formação, uma vez que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes, como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2003, p. 120).

Alguns dos vocábulos evocados também aparecem nas políticas educacionais direcionadas para a EJA. A palavra compromisso, por exemplo, é mencionada nas Diretrizes Curriculares da Educação de Adultos do Paraná, afirmam que a finalidade e o objetivo da EJA é "o *compromisso* com a formação humana e com o acesso à cultural geral [...]" (PARANÁ, 2006, p. 27). As Diretrizes Curriculares de Curitiba (2012) também enfatizam a necessidade de se ofertar uma formação humana com vistas à cidadania.

A palavra motivação também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento afirma que os alunos da EJA "movem-se para a escola com forte *motivação*, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores" (BRASIL, 2000a, p. 57). Entretanto, essas políticas deveriam pensar na formação dos professores para manter os estudantes "motivados", evitando assim, mais evasões na EJA.

As políticas também enfatizam a necessidade de se *respeitar* a diversidade dos alunos da EJA, contudo, novamente voltamos a questão da formação, sem

preparo para trabalhar com essa diversidade, certamente iremos desrespeitar esses estudantes, mesmo que, involuntariamente.

Nas políticas educacionais analisadas nessa dissertação, não encontramos uma definição clara quanto ao papel do professor para atuar na EJA, contribuindo também, para a falta de identidade dessa modalidade. Nessa perspectiva, conforme alusão de Arroyo (2006, p. 18), "[...] podemos dizer que, se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA, é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos". Portanto, inferimos que, a frágil formação do professor e o distanciamento das políticas públicas em relação a EJA, acaba refletindo na falta de identidade profissional dos docentes que nela atuam.

O distanciamento dessas políticas contribuem para a precária formação ofertada aos professores dessa modalidade. Geralmente, costumam ser frágeis e dissociadas da realidade. Essa afirmação é comprovada pelas representações dos professores participantes da pesquisa. A formação inicial e continuada é vista por eles como superficiais, distantes da diversidade presente na EJA. Ambas não respondem aos reais anseios e necessidades com os quais se deparam no exercício da profissão.

Os professores também denunciam a precariedade dos cursos de formação continuada em serviço. Geralmente são cursos isolados, ministrados por pessoas que nunca atuaram nessa modalidade de ensino. Indicam vários conteúdos de formação, dentre eles os mais mencionados são: cursos específicos para a EJA; metodologias direcionadas para a EJA; alfabetização de adultos; cursos que abordem, além da teoria, também a prática e, por último, mencionados por vários participantes, cursos voltados para a inclusão de alunos com necessidades especiais (demanda crescente na EJA).

Em função dessa crescente demanda, consideramos que a problemática em torno da inclusão de alunos com necessidades especiais na EJA pode ser uma proposição para futuros estudos nesse campo de atuação.

Finalizamos essa pesquisa com o compromisso de divulgá-la, inclusive na Rede Municipal de Curitiba, pois o valor da TRS reside em "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380). Portanto, acreditamos que as representações sociais dos

professores que atuam na EJA, poderão contribuir para se pensar em uma formação mais condizente com a realidade desse campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_arttext > Acesso em: 14 jan. 2013.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, Rejane de Oliveira. **Formação do professor da educação de jovens e adultos**: implicações políticas e pedagógicas. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: Sousa, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. (Org.) **Representações sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO, 2006. p. 17- 32. Disponível em: < http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf > . Acesso em: 16 abr 2013.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-50.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, p. 127-147. nov., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Documento. **Por um plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de estado**, 2011.

BARBOSA, Francy Taissa Nunes. **A formação inicial de professores no curso de pedagogia**: olhares sobre a educação de jovens e adultos. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, José Carlos.; BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eutásquio. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-103.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11. ago. 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 09 abr. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 jan.2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000**. Brasília: MEC, 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 abr 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Decreto n. 6.629, de 04 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 nov. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução n. 3., de 15 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: www.profdomingos.com.br/federal_resolucao_cne_ceb_03_2010.html. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Antônio Claudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. **Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional**, Curitiba, vol. 4, nº8, jul.\dez 2009. Disponível em <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. v.8.n.13, jan./jun. 1999. p. 250-280.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Hora da EJA**. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=496&cod_proje=2984. Acesso em: 09 abr. 2013.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/7904/download7904.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DAMASCEDO, Inácia Lima **O curso de pedagogia da unir/campus porto velho e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998-2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial out. 2005. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol.31, n.112, p. 939-959. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>, acesso em: 24 mai. 2012.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2012.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias (introdução). In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. (Org.) **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p.179-206.

FLORES, Maria Assução. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Celia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Iva. Existe estrutura e rigor na educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Iva. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 95-120.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água: São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-24.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia. In: GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmédicassul, 2000. p. 99-111.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de André. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. [online]., Rio de Janeiro, vol.31, n.112, p. 57-70. jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

GAYA, Sidneya. Magaly. **Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de pedagogia em Santa Catarina**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILLY, Michel. As Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.321-341.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 243-254.

GONÇALVES, Becky Henriquette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos**: uma pesquisa-ação. 128 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação de jovens e adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p.131-148

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, v. 13 n.37, p.108-130, 2000. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract>. Acesso em: 09. abr. 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: resultados amostra educação. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=410690&idtema=105&search=parana|curitiba|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-educacao-->>>. Acesso em: 03. set. 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Dados do IBGE de 2013, considerando todas as faixas etárias. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 03 set. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes na EPT e do PROEJA. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Produção do conhecimento no PROEJA**: cinco anos de pesquisa. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 32-41, set. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3225>>. Acesso em: 21. ago. 2013.

MIGUEL, Maria Elizabeth; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, SP, n. 31, p. 127-141, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em 10 jan. 2013.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: JOVCHELOCITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 07-16.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NAKAYAMA, Andréa. Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

NASCIMENLO-SEHUB; Clélia Maria; CAMARGO, Brigido. Psicologia social: representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, SP, n. 3, v 8, p. 287-299, abr. 2000. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a07.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2013.

NÓVOA. António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA. António. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005, p.573-603.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes.; OLIVEIRA,

Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, GO: AB, 2000. p. 87-114.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.25- 60.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138/15253>>. Acesso em: 20. ago. 2013.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 255-271.

PÍTON, Ivania Marini. **Formação docente em tempos neoliberais**: o modelo emblemático de Faxinal do Céu. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, dilmeire Sant'Anna ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 171-186.

PORCARO. Rosa Cristina. **Os caminhos e desafios da formação de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBAS, Marciele Stiegler; SILVA, Joelma Batista. Formação de professores para a educação de jovens e adultos no contexto das políticas públicas. In: XI Congresso Nacional de Educação- Educere, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p. 10084-10099.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, SP, vol. 20, n. 68, p. 184-201, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2013.

RIBEIRO, Vera; NAKANO, M.; JÓIA, O.; HADDAD, Sergio. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas-SP: Papyrus; São Paulo: Cedi, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do Tipo estado da arte em educação. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RÚBIO, Marcia Ribeiro de Almeida. **A docência como base para a formação de identidade profissional do professor da educação de jovens e adultos**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis - Educação, 2011.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Revisada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Neoliberalismo, sua origem e as políticas públicas. In: SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. **As matilhas de hobbes**. São Paulo: Universidade Metodista, 2007. p.17- 49.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo.; **Manual de metodologia**: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2005.

SILVA, M. A. da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. da. **Políticas públicas na América latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 325-345.

SILVA, Jorge Nascimento. A formação contínua de professores: contradições de um modelo. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Lisboa: Porto Editora, 2003. p. 105-125.

SILVA, Eduardo José Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 431 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SILVA, Rosangela Aparecida da. **A educação do educador de jovens e adultos à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SILVA, Valdecy Margarida da. **Alfabetização e letramento**: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SISMMAC-Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. **Boletim do SISMAC**. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=486&id_cat=1>. Acesso em: 02 set. 2013.

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

SOUZA, Ângelo Ricardo. Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, Ângelo Ricardro; GOUVEIA, Andréia Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Orgs). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2012. p. 13-22.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeo. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2013

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 22, n. 1. p.102-110, 2009.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Gestão do conhecimento: o desafio da formação. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 165-177.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e serão mantidos completamente confidenciais e somente o pesquisador terá acesso e se responsabilizará por destruir os registros contidos

TERMO INDUTOR- "**SER PROFESSOR DA EJA**"

Escreva cinco palavras que vêm à mente quando se fala em "ser professor da EJA".

() ----- () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a palavra mais **importante** e **2** para a **segunda** palavra de maior importância, e assim por diante até a quinta palavra.

Escreva a palavra que você considerou mais importante: _____.

Qual o significado que você atribui à palavra que você considerou mais importante?

Agora por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante, relacionando-a com o termo indutor ditado anteriormente (ser professor da EJA)

NAS QUESTÕES A SEGUIR, RESPONDA COMO SE VOCÊ ESTIVESSE ESCRREVENDO UMA CARTA A UM ANTIGO COLEGA DE ESCOLA QUE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA ATUAL PROFISSÃO.

Marque com um **X APENAS** na alternativa que **VOCÊ** considera mais importante.

Prezado colega

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente as questões que você fez sobre minha ação docente na EJA.

1) *Tenho dificuldade em trabalhar com alunos da EJA:*

(a) sim

(b) não

Por quê?

.....

.....

2) *Você se sente preparado para trabalhar com a EJA?*

(a) sim

(b) não

Por quê? _____

3) *Considera que a sua formação inicial propiciou uma formação condizente para trabalhar com a EJA?*

(a) sim

(b) não

Por quê? _____

4) *Sente necessidade de uma formação continuada para atuar nesta modalidade de ensino (EJA)?*

(a) sim

(b) não

Por quê?

5) *Para você as políticas educacionais voltadas para a EJA preocupam-se com a formação do professor para essa modalidade de ensino (EJA)?*

(a) sim

(b) não

Por quê?

6) *Frente aos desafios e as necessidades presentes na sua prática como professor da EJA, qual a proposta de formação continuada que você considera mais adequada para propiciar uma formação mais condizente com a sua realidade?*

7) *Gostaria ainda de dizer que*

Aceite um abraço de seu colega.

PERFIL DO PROFESSOR

1. Sexo

(A) masculino

(B) feminino

2. Qual sua faixa de idade:

(A) Entre 18 a 23 anos

(C) Entre 31 a 40 ano

(B) Entre 24 a 30 anos

(D) Entre 41 anos ou mais

3- Você é licenciado em Pedagogia? () sim () não.

Ou é licenciado em: _____.

Outro: _____. Qual: _____.

4- No seu curso de graduação existia alguma disciplina específica para a modalidade de jovens e adultos (EJA)? Se sim, qual era a carga horária (aproximadamente)? _____.

5- Possui pós graduação? Se sim, em quê? _____.

6- Trabalha com a EJA há quanto tempo? _____.

7- Em qual ano/etapa leciona nesta modalidade de ensino? _____.

8- Quantas horas semanais trabalha como professor? _____.

9- Além de atuar na EJA, você trabalha com: _____.

"Obrigada por colaborar com a pesquisa, o objetivo desta é contribuir com a educação de Jovens e Adultos refletindo sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino".

APÊNDICE B- CORPUS FINAL- OME

00 01	Dedicação	compromisso	Psicóloga	doação	paciência
00 02	Paciência	motivação	Carinho	ensinar	metodologia
00 03	Lutador	paciência	Persistência	injustiçado	ensinar
00 04	Desafio	amor	Conquista	vivencia	ajuda
00 05	experiência	paciência	Amigo	metodologia	valorização
00 06	Vínculo	acreditar	transformação	ensinar	aprendizado
00 07	Motivação	realização	Obstáculo	busca	Amor
00 08	Dedicação	profissionalismo	Estudo	motivação	empatia
00 09	Tempo	carisma	Conhecimento	experiência	compromisso
00 10	compromisso	competência	Motivação	atuante	flexibilidade
00 11	compreensão	conquista	Autoestima	valorização	privilegio
00 12	Amor	dedicação	Respeito	Compromisso	
00 13	Cuidadoso	profissionalismo	Apaixonado	competência	compaixão
00 14	Alegria	flexibilidade	Motivação	mediador	amigo
00 15	Trabalho	planejamento	Conhecimento	experiência	Superação
00 16	Amor	aprendizado	Solidário	rever	Preconceito
00 17	Motivação	inclusão	Competência	domínio	Flexibilidade
00 18	Paciência	pesquisa	Andragogia	inclusão	Planejamento
00 19	Terapeuta	criativo	Pesquisa	orgulho	tristeza
00 20	compromisso	dedicação	Doação	amor	Entendimento
00 22	Dedicação	carinho	Compromisso	vontade	Responsabilidade
00 23	Paciência	atenção	Tranquila	boa vontade	Sensibilidade
00 24	Desafio	dedicação	Empenho	limites	etapas
00 25	Dedicação	entusiasmo	Carisma	profissionalismo	Persistência
00 26	prazer	realização	Questionador	pesquisa	trabalho
00 27	Dedicação	carinho	Paciência	amigo	respeito
00 28	Dedicação	experiência	Aprendizado	objetivos	Ação
00 29	compreensão	amor	Vontade	dedicação	otimista
00 30	Desafio	coragem	Gostar	ousadia	Fé
00 31	Carisma	paciência	Dedicação	sensibilidade	motivação
00 32	compromisso	doação	Vínculo	realização	Conhecimento
00 33	Confidente	solidário	Parceiro	amigo	Conselheiro
00 34	incentivador	relacionamento	Trabalho	diferencial	paciência
00 35	experiência	carinho	Amigo	apoio	sabedoria
00 36	Amor	dedicação	responsabilidade	compromisso	respeito
00 37	Compromisso	competência	Paciência	domínio	sabedoria
00 38	Motivação	compromisso	Trabalho	pesquisa	Paciência
00 39	Carinho	alegria	responsabilidade	dinâmico	Amigo
00 40	Adaptação	busca	Criativo	conhecimento	Relacionamento
00 41	Humano	mulher	Perfil	formação	dedicação
00 42	Adaptação	maleabilidade	Vontade	formação	Desempenho
00 43	responsabilidade	respeito	Compromisso	seriedade	Oportunizar
00 44	Motivação	paciência	Carinho	ouvir	assistir
00 45	Amor	vontade	Compromisso	dedicação	esforço
00 46	Flexibilidade	simpatia	Compromisso	estudo	Apaixonado
00 47	Preparo	paciência	Compreensão	desafio	Qualificação
00 48	Compromisso	respeito	Busca	formação	vontade
00 49	Dedicação	carinho	Paciência	ouvir	Compreensão
00 50	Estudo	assiduidade	Ouvir	planejamento	vinculo
00 51	Compensador	desafio	Compromisso	amigo	cultura

00 52	Realização	compromisso	Prazer	satisfação	interação
00 53	Persistência	acolhedor	Determinação	diferencial	Compromisso
00 54	Compromisso	transformação	Qualificação	atitude	Sensibilidade
00 55	Dedicação	compromisso	força de vontade	amigo	
00 56	Interação	doação	Assiduidade	oportunizar	Aprendizado
00 57	Amigo	orientador	Sabedoria	criativo	inteligente
00 58	Respeito	sociedade	Amor	letrado	raciocínio
00 59	Paciência	dedicação	Pontual	assiduidade	Competência
00 60	Dinâmico	responsabilidade	Amigo	ágil	prestativo
00 61	Formação	responsabilidade	Compromisso	referencia	dedicação
00 62	Estimular	compreensão	Dedicação	referencia	paciência
00 63	responsabilidade	confidente	Malabarista	inteligente	Colaborador
00 64	Estimular	alegria	Ação	determinação	Persistência
00 65	Dedicação	preparo	Paciência	curioso	atenção
00 66	prazer	alegria	Realização	paciência	felicidade
00 67	Disposição	compromisso	Orgulho	vontade	Qualificação
00 68	Dinâmico	guerreiro	Amor	perfil	realização
00 69	Valorização	maturidade	Desempenho	dedicação	paciência
00 70	Força	vontade	Amor	dinâmico	empatia
00 71	Planejamento	dedicação	Incentivador	motivação	Amor
00 72	Dedicação	experiência	Assiduidade	compromisso	Autonomia
00 73	Amor	dedicação	Atenção	paciência	Perfil
00 74	Flexibilidade	paciência	Conhecimento	dinâmico	Compreensão
00 75	Amigo	respeito	Consideração	trabalho	Dificuldade
00 76	Dedicação	tempo	Atenção	realização	Compromisso
00 77	Dedicação	força	Esperança	amor	Compromisso
00 78	responsabilidade	criativo	Otimista	humano	Companheiro
00 79	compromisso	carinho	Respeito	dedicação	Paciência

APÊNDICE C – CORPUS FINAL OMI

00 01	dedicação	paciência	compromisso	doação	psicóloga
00 02	paciência	carinho	ensinar	metodologia	motivação
00 03	Persistência	ensinar	injustiçado	paciência	lutador
00 04	Amor	desafio	conquista	vivencia	ajuda
00 05	Valorização	metodologia	experiência	paciência	amigo
00 06	transformação	acreditar	ensinar	vinculo	aprendizado
00 07	Amor	motivação	busca	realização	obstáculo
00 08	Estudo	Motivação	empatia	profissionalismo	dedicação
00 09	compromisso	experiência	tempo	carisma	conhecimento
00 10	compromisso	competência	atuante	motivação	flexibilidade
00 11	privilegio	Conquista	auto-estima	valorização	compreensão
00 12	amor	Dedicação	compromisso	respeito	
00 13	profissionalismo	competência	compaixão	apaixonado	cuidadoso
00 14	amigo	Alegria	motivação	flexibilidade	mediador
00 15	conhecimento	experiência	planejamento	superação	trabalho
00 16	preconceito	solidário	aprendizado	amor	rever
00 17	competência	domínio	motivação	inclusão	flexibilidade
00 18	planejamento	paciência	inclusão	pesquisa	andragogia
00 19	terapeuta	pesquisa	orgulho	criativo	tristeza
00 20	dedicação	doação	compromisso	amor	entendimento
00 22	dedicação	compromisso	responsabilidade	carinho	vontade
00 23	vontade	sensibilidade	atenção	paciência	tranquila
00 24	desafio	dedicação	empenho	limites	etapas
00 25	profissionalismo	dedicação	entusiasmo	carisma	persistência
00 26	realização	questionador	prazer	pesquisa	trabalho
00 27	dedicação	paciência troca de	carinho	amigo	respeito
00 28	dedicação	experiência	aprendizado	objetivos	ação
00 29	dedicação	compreensão	otimista	vontade	amor
00 30	desafio	coragem	gostar	ousadia	Fe
00 31	carisma	motivação	paciência	dedicação	sensibilidade
00 32	conhecimento	vinculo	compromisso	realização	doação
00 33	parceiro	solidário	conselheiro	confidente	amigo
00 34	incentivador	relacionamento	trabalho	diferencial	paciência
00 35	amigo	carinho	experiência	sabedoria	apoio
00 36	amor	compromisso	responsabilidade	respeito	dedicação
00 37	compromisso	competência	paciência	domínio	sabedoria
00 38	compromisso	trabalho	motivação	paciência	pesquisa
00 39	alegria	responsabilidade	amigo	carinho	dinâmico
00 40	relacionamento	busca	criativo	adaptação	conhecimento
00 41	perfil	dedicação	formação	mulher	humano
00 42	adaptação	maleabilidade	vontade	formação	desempenho
00 43	compromisso	respeito	responsabilidade	seriedade	oportunizar
00 44	motivação	paciência	carinho	ouvir	assistir
00 45	amor	vontade	compromisso	dedicação	esforço
00 46	flexibilidade	compromisso	simpatia	apaixonado	estudo
00 47	qualificação	compreensão	paciência	preparo	desafio
00 48	compromisso	respeito	formação	busca	vontade
00 49	ouvir	compreensão	paciência	dedicação	carinho
00 50	planejamento	assiduidade	vinculo	estudo	ouvir

00 51	desafio	compensador	compromisso	amigo	Cultura
00 52	realização	compromisso	prazer	satisfação	Interação
00 53	persistência	acolhedor	determinação	compromisso	Diferencial
00 54	compromisso	transformação	sensibilidade	qualificação	Atitude
00 55	dedicação	compromisso	força de vontade	amigo	
00 56	oportunizar	aprendizado	interação	doação	Assiduidade
00 57	sabedoria	orientador	inteligente	amigo	Criativo
00 58	sociedade	letrado	raciocínio	amor	Respeito
00 59	paciência	pontual	dedicação	assiduidade	Competência
00 60	dinâmico	responsabilidade	prestativo	ágil	Prestativo
00 61	referencia	responsabilidade	compromisso	dedicação	Formação
00 62	estimular	dedicação	compreensão	referencia	Paciência
00 63	responsabilidade	inteligente	malabarista	confidente	Colaborador
00 64	ação	determinação	estimular	persistência	Alegria
00 65	preparo	paciência	dedicação	atenção	Curioso
00 66	felicidade	realização	alegria	prazer	Paciência
00 67	disposição	compromisso	qualificação	vontade	Orgulho
00 68	realização	amor	perfil	dinâmico	Guerreiro
00 69	valorização	maturidade	desempenho	dedicação	Paciência
00 70	amor	vontade	força	dinâmico	Empatia
00 71	planejamento	incentivador	motivação	dedicação	amor
00 72	compromisso	experiência	assiduidade	dedicação	autonomia
00 73	perfil	paciência	dedicação	amor	atenção
00 74	conhecimento	flexibilidade	dinâmico	compreensão	paciência
00 75	amigo	respeito	consideração	trabalho	dificuldade
00 76	dedicação	tempo	atenção	realização	compromisso
00 77	dedicação	força	esperança	amor	compromisso
00 78	otimista	responsabilidade	humano	companheiro	criativo
00 79	compromisso	respeito	carinho	dedicação	paciência

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ nacionalidade, _____, idade _____ anos, estado civil _____, residente à _____,

documento de identidade (RG) sob o nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “SER PROFESSOR’ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE ATUAM NESSA MODALIDADE DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS”, cujo objetivo geral é “Analisar as representações sociais de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre 'ser professor' da EJA num diálogo com a formação e as políticas educacionais.”.

A minha participação no referido estudo será no sentido de realizar um teste de evocação livre de palavras e responder a um questionário sobre meu perfil e questões relativas ao tema da educação de Jovens e Adultos. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na dissertação ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Marciele Stiegler Ribas, Mestranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9923-1340; (41)3271-2486 ou ainda, (041) 3248-8231. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens
Pesquisadora Responsável - Orientadora

Marciele Stiegler Ribas
Aluna Mestranda - PUCPR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR