

## **A FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ**

ALLES LOPES DE AQUINO  
ADNA MELO BARBOSA

Universidade Federal do Ceará – UFC

### **Introdução**

Este artigo traz uma discussão em torno da questão das ausências existentes na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de ensino de Ceará. Em sua dinâmica de funcionamento, a EJA nesta esfera governamental restringe-se ao modelo escolar dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, um conjunto de trinta e duas escolas geograficamente distribuídas em um total de nove escolas em Fortaleza e o restante em vinte e três municípios do interior do Estado.

Estes Centros são escolas diferenciadas, que funcionam o dia inteiro, em um sistema ininterrupto de atendimento, onde a clientela busca resolver suas várias demandas de ordem pedagógica ou administrativa, segundo suas necessidades e possibilidades de horário. O primeiro turno começa às sete da manhã indo até o meio dia. O segundo do meio dia às dezessete horas e, o terceiro, deste horário até as vinte e duas horas.

O sistema de atendimento se dá de forma direta, isto é, aluno e professor fogem da disposição tradicional de um único professor para um contingente enorme de alunos. O atendimento é individual, por ordem de chegada, e os professores atendem um único aluno por vez ou, no máximo, um pequeno grupo de alunos que estejam cursando o mesmo módulo da mesma disciplina, podendo estabelecer uma discussão compartilhada.

Em alguns casos, ocorrem momentos coletivizados de maior porte, como palestras, minicursos, oficinas, reuniões, porém, estes se dão em momentos individualizados e esporádicos.

A metodologia utilizada para construção deste artigo é mista, pois, utilizou-se da experiência de doze anos do autor como efetivo da disciplina de geografia na rede estadual de ensino, tempo este cumprido integralmente em dois CEJA, consorciada a uma pesquisa bibliográfica, fundamentado em Gil (2006, p. 65), e uma pesquisa de campo que uniu entrevistas semi-estruturadas, orientando-se por Quivy e Campenhoudt (2008, p. 191-192) e Triviños (1987, p. 146) com oito professore(a)s, dos quais um gestor, um ligado ao serviço de apoio pedagógico e oito professore(a)s regentes do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Moreira Campos. Também foi levada em consideração a observação direta Triviños (1987, p. 153) em situações reais de ensino, semanas pedagógicas, reuniões administrativo-pedagógicas, bem como em momentos esporádicos de partilha de experiências com os professores dos referidos centros.

O recorte temporal é de uma década, de 2002 a 2012. As entrevistas buscaram apreender nas respostas dos professores suas respectivas opiniões quanto ao sistema de trabalho dos CEJA, bem como suas próprias experiências pessoais inseridas no contexto destas escolas, no intuito principal de traçar um perfil da formação destes professores, tanto iniciais quanto continuadas.

Desta forma, o objetivo principal foi destacar o processo de formação continuada ou a sua ausência na vida profissional dos entrevistados para ver até que ponto esta se adéqua ou não a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, no sentido de contribuir com a produção científica que trata do tema, como, também, destacar a relevância social em torno deste assunto, tendo em vista que os educandos que estão na EJA necessitam de um cuidado e uma formação diferenciada por parte daqueles que se destinam a atendê-los, nos mais variados contextos escolares.

### **Formação inicial e formação continuada**

Parte-se das observações de Saviani (2009, p. 143) para realização de um breve retrospecto da formação de professores ao

longo da história. O autor afirma que encontra sua preconização ainda em Comenius, no século XVII, e, citando Duarte (1986, p. 65-66) traz em sua análise que o primeiro estabelecimento instituído para a formação de professores foi em Reims, criada por São João Batista de La Salle, em 1684.

Ainda seguindo o raciocínio do mesmo autor, foi a partir daí que se institucionalizou a criação das Escolas Normais, instalado-as em Paris no ano de 1795, a primeira escola que se destinava a formar docentes. Já nesse período se observa a distinção no processo de formação dos professores, uma vez que havia a Escola Normal Superior, destinada a formar professores de nível secundário e a Escola Normal Primária para a formação de professores para a educação primária.

Ato contínuo, outros países foram instalando ao longo dos séculos seguintes suas Escolas Normais, como foi o caso da Itália, Alemanha, Inglaterra e os EUA. No Brasil, destaca o autor seis marcos importantes que foram fundamentais na instalação destas escolas, que resumimos abaixo:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia do o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras (...): estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1932-1939), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971- 1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI – 2009, p.143-144)

Apesar da formação de professores estar diretamente atrelada a institucionalização das Escolas Normas, é consenso entre alguns autores, Saviani (2009), Tanuri (2000) e Ranghetii (2008), de que outras iniciativas e movimentos anteriores a este processo de formação aconteceu, uma vez que, para ensinar, seria premente a necessidade de uma formação, mesmo que estas apresentem-se historicamente diversificada e diferenciada, tanto em termos epistemológicos quanto metodológicos.

No caso brasileiro, a formação de professores ocorreu, e porque não dizer, ainda ocorre de maneira deficiente. Parte da explicação deste fenômeno se insere no contexto da colonização brasileira, cujo sistema educacional inaugurou o interminável conjunto de influências pedagógicas que permearam a educação brasileira, desde este período até os dias atuais.

O conjunto de teorias e correntes do pensamento que estabeleceram as bases das ideias pedagógicas no Brasil não permitiram o surgimento e a consolidação de um sistema educacional democrático, que fosse capaz de atingir toda a população. Este fato deu ensejo a diversas práticas excludentes, elitistas e sectárias, que nos deixaram o legado da dicotomia entre aqueles que aprendiam a pensar em detrimento daqueles formados para o trabalho braçal, da escola que estabelece uma acepção entre o rico e o pobre e da escolarização intelectual das elites e daqueles destinados a formação técnica.

Tais argumentos, bastante “batidos”, é certo, e que já deveriam estar superados, tomam fôlego em meio a discussão em torno da formação de professores, uma vez que ainda é necessário se debruçar sobre sua ausência ou deficiência. Da mesma forma vemos

a formação técnica retornar com todo o fôlego na formação média da população brasileira, tendo em vista a realidade mundial estabelecida em termos econômicos, políticos e culturais, que de forma avassaladora homogeneiza o caminho pelo qual as nações devem educar suas crianças e jovens, com a standartização dos padrões de ensino, bem como com a crescente influência dos mecanismos externos de avaliação, fatos estes que influenciam diretamente nas práticas docentes, em formação ou não, e acrescentam outro ponto de discussão no processo de formação de professores.

No Ceará, este processo tem-se demonstrado em termos históricos ainda mais precário, uma vez que a condição de Província de segunda categoria relegava este lugar ao completo abandono, que durante muitos anos levou a educação da maneira que dava, contando com uma “mão-de-obra” educacional despreparada, que enfrentava as piores condições possíveis de trabalho, ocupando-se da ação docente em sua quase totalidade em ambientes não escolarizados. Sobre isso Viera & Moraes (2009) afirmam:

*Ao iniciar o período imperial, a educação elementar cearense estava entregue aos poucos mestres e mestras que resistiam às precárias condições a que eram submetidos. Esses, mesmo sem a devida preparação para o ofício, se mantinham nos cargos em decorrência das limitações financeiras da Província e mesmo da falta de prioridade do Governo no que concerne ao investimento nesse campo (...). (VIEIRA&MORAES – 2009, p.23)*

O advento republicano deu um novo tom ao processo educacional no Ceará. Embora não tenha proporcionado melhores soluções para esta questão, conduziu-o de forma diferenciada. Nosso estado, a exemplo do restante do país, não ficou imune ao que Nagle (2001, p.134) aponta como a mola desencadeadora de um novo civilizatório, que deu condições para o surgimento de um forte entusiasmo pela escolarização e ao que ele chamou de um “expressivo otimismo pedagógico”.

O discurso apregoado nos tempos da Revolução Francesa, apresenta, nas palavras de Sales & Oliveira (2009, p. 35), o sentido dado escolarização em nosso país: “partindo da crença de que a multiplicação das escolas e a disseminação da educação a grandes camadas da população seria colaboração fundamental ao progresso nacional, colocando o Brasil entre as nações desenvolvidas”.

A educação passa, então, a ser uma “prioridade” governamental, pelo menos no campo das intenções e do discurso, como instrumento para ludibriar uma população que ansiava há tempos pelo aumento das escolas e de maiores possibilidades de formação escolar, de acordo com as palavras que seguem:

(...) Surgiu à crença na reforma da sociedade por meio da reforma do homem, e a escolarização passa a ser vista como um instrumento decisivo de aceleração do desenvolvimento. Conseqüentemente, abriu-se espaço a debates e frequentes reformas educacionais. Em virtude da descentralização, a maioria das iniciativas de reforma atingiu os estados apenas de forma indireta. (...) Em decorrência sucederam, especialmente entre 1920 e 1929, profundas alterações sobre os dispositivos legais que regiam a instrução pública em diversos estados, buscando a ampliação da rede escolar, criação e reforma de instituições, melhoria nas condições de financiamento das escolas, e até a criação de outros órgãos técnicos para maior eficiência da organização administrativa escolar. (SALES & VIEIRA – 2009, p. 40-41)

O crescimento da escolarização, principalmente em termos quantitativos, foi um fato crescente nos últimos cem anos de Brasil. Permeado pelas mais diversas correntes pedagógicas, que produziram variados resultados, este aumento não foi suficiente para debelar uma série de problemas que atravessam esta questão. Dentre eles, pode ser citado a incapacidade dos governos e dos diversos programas educacionais de eliminar a figura do analfabeto no contexto da educação brasileira.

Depois, a problemática em torno da formação de profissionais da educação, gestores, técnicos educacionais e principalmente professores, que pudessem contribuir de maneira satisfatória para o processo de formação dos brasileiros. Cabe aqui uma ressalva. Ao trazer esta discussão, não se tem em mente reproduzir a culpabilização dos problemas educacionais a partir da ação profissional destes agentes, sobretudo na figura do professor; mas, muito mais, incluir a má formação destes como um naco decisivo para a elucidação dos problemas seculares que acompanham a educação brasileira.

Por último, mas não menos importante, chamo a atenção para o crescente número de pessoas na faixa etária dos jovens e dos adultos não escolarizados, portanto analfabetos, ou daqueles que tiveram descontinuidade em sua permanência escolar, que resultou em um contingente humano que hoje engrossam as fileiras da Educação de Jovens e Adultos, a EJA.

Este conjunto de questões assumem maior ou menor relevância dado o contexto histórico em questão. Retomando a centralidade da discussão, vê-se que neste país a formação de professores não tem acompanhado a contento a crescente oferta de escolas para população, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos, sobretudo. A ausência de uma formação consistente, pautada em bases epistemo-pedagógicas que contemplassem as necessidades e particularidades da nossa população estão na ponta do *iceberg*. Tal afirmação tem rebatimento no campo real em diversos momentos. Por exemplo, ainda é possível encontrar nas salas de aula da Rede Pública Estadual do Ceará professores de nível médio no pleno exercício de suas funções em salas de aula do mesmo nível, o que demonstra na prática a incapacidade estrutural de se debelar um problema renitente, ainda que sua observação seja atenuada pelo poder público quando fala que pouco mais de trezentos professores permanecem nesta condição. Ora, é sabido desde o estabelecimento da nova LDB/96 que os profissionais docentes de nível médio estavam obrigados a se requalificarem, alcançando

por consequência o nível superior, conforme *caput* do Art. 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (CARNEIRO – 2010, p. 433)

A discussão em torno da formação inicial dos professores no Brasil é bastante complexa e tem-se apresentado na história da nossa educação através de iniciativas inseridas em contextos político-administrativos estanques e isolados. Quase sempre fomentadas ou apoiadas por decisões paliativas e ineficazes, foram muitas vezes criadas para justificarem programas educacionais inócuos e que tem contribuído em menor ou maior grau para uma educação de baixa qualidade, excludente e produtora de muitas distorções. Estas podem ser constatadas através do persistente e elevado índice de analfabetismo, ou dos alunos que chegam ao ensino fundamental II com baixíssimo potencial de leitura e escrita, além do absurdo contingente de educandos na EJA, que, segundo o Censo da Educação Básica de 2012, aponta que ainda existem 2.561.013 pessoas nesta modalidade no ensino fundamental e 1.345.864 no ensino médio.

No caso da EJA, o processo de formação de professores assume caráter ainda mais dramático, tendo em vista as especificidades requeridas pelos educandos desta modalidade: objetividade no processo de ensino/aprendizagem, com ênfase nos aspectos experienciais, muito mais do que nos aspectos transmissivos. A condição maciça de alunos trabalhadores ou em busca de inserção no mercado de trabalho, salvo exceções minoritárias, o que exige da escola um repensar nas práticas pedagógicas, com ênfase no currículo. Histórias escolares fragmentadas, contadas pelo atravessa-



mento de depoimentos de pobreza, dificuldades, desemprego, problemas domésticos de ordem familiar, dentre outros.

O que se tem visto é que, na maioria dos casos, os programas voltados para EJA são em muitos casos efêmeros, desconhecem ou desrespeitam as condições trazidas no parágrafo anterior, e que, não raramente, tratam o educando de forma infantilizada ou, o que é pior, como uma espécie embuste, merecendo, portanto, uma educação feita de qualquer jeito.

Não se tem neste país cursos de licenciatura voltados para a formação inicial de professores da EJA. Na maioria das vezes os professores caem de paraquedas em salas de aula de jovens e adultos, em muitos casos motivados pelas mais diversas razões de ordem pessoal, por conveniência da escola ou ainda por pura falta de opção, apresentando um quadro ainda mais grave. Quando não, são profissionais que ingressam no chamado sistema regular de ensino e acabam por uma razão ou outra enveredando pela EJA.

Resta, desta maneira, apelar para uma formação complementar, advinda de cursos de pós-graduação, ou então, pela denominada formação continuada, raramente proporcionada pelo Estado, ocorrendo quase sempre as expensas do professor.

Embora a formação continuada exista e seja de grande importância, o que se vê, em última análise, é uma discrepância entre as inúmeras demandas escolares, a ocorrência de formações de toda ordem e resultados questionáveis, o que Ibernorn chamou de “muita formação e pouca mudança”. Sobre o assunto escreve o autor:

*Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. No tentando, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e proposta coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nestes tempos, quando predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais (com alguma exceção*

e contraditoriamente). Muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há uma formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IBERNOM – 2010, p. 39)

Caímos então na metáfora do polvo de patins, onde temos muito movimento, muito barulho, mas com pouco resultado objetivo, que aponte para um movimento coerente, capaz de nos levar na seara da educação a um lugar menos nebuloso, respondendo aos anseios seculares de uma nação ignorante e ignorada.

### **A formação continuada na EJA do Estado do Ceará – com a palavra o professor**

A formação continuada ofertada pelo Estado do Ceará voltada para a EJA tem-se mostrado profundamente deficiente no recorte temporal desta pesquisa. Esta afirmação advém da experiência docente do pesquisador, confirmada pelo depoimento de oito professores que atuam nesta modalidade de ensino.

Todos apresentam formações variadas: três licenciados em letras, uma licenciada em química, dois licenciad(a)s em história, uma licenciada pelo antigo curso de ciências sociais, geografia e história e uma licenciada/bacharelada em música. A maior parte del(e)as são especialistas, pós-graduados nos mais diversos cursos: especialização em educação, metodologia do ensino de história, arte educação, planejamento educacional, língua portuguesa e no ensino fundamental.

Obviamente nenhum dele(a)s apresentou formação inicial específica para a EJA, uma vez que este curso não existe no contex-

to das licenciaturas no Brasil. Porém, nenhum(a) dele(a)s afirmou ter cursado em sua graduação a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, e apenas uma, dos sete pesquisados, apresentou um curso em nível de pós-graduação para a Educação de Jovens, porém, ainda não concluída.

Invariavelmente, a inserção de todo(a)s na EJA, no caso, nos Centros de Jovens e Adultos, se deu em circunstâncias variadas, e, nenhum(a) dele(a)s, por convicções pessoais e profissionais. Com isso quero dizer que todos foram ajustando suas vidas, buscando lotações que atendessem as mais diversificadas circunstâncias de vida, até que cada um deles, de alguma maneira se depararam exercendo a docência EJA.

Todo(a)s foram categóricos em exaltar as vantagens promovidas pelo modelo de ensino existentes no CEJA. Os alunos são bem atendidos, sobretudo, no tocante a flexibilidade de horários que estas escolas ofertam, ainda que seja consenso que muitas coisas precisam melhorar, como o currículo, uma readequação do modelo escolar as novas demandas sociais e mercadológicas, dentre outras questões, mas, no geral todos apresentaram depoimentos positivos.

Quando indagou-se a questão da formação continuada dos professore(a)s, os depoimentos foram praticamente unânimes e desanimadores, mas que confirmam uma realidade vivenciada de perto por parte do autor deste artigo.

São dez anos de ausência, abandono e discurso vazio sobre a necessidade constante na vida de qualquer professor, ou seja, a possibilidade de estar participando de cursos, leituras, palestras, vídeos, interações e trocas de experiências que possam melhorar suas práticas escolares como um todo. Não existem cursos específicos para cada disciplina, não se tem acesso a palestrantes de peso que discutam a EJA nos mais variados temas como trabalho, práticas pedagógicas, andragogia, didática, ou qualquer outro tema que proporcione ao professor caminhos para a reavaliação de sua ação docente ou imbuí-lo em um contexto permanente de formação.

As formações apresentadas pelos depoentes restringiram-se a momentos isolados de cursos descontextualizados, sem qualquer tipo de ligação com a EJA. Citaram tão somente a participação em semanas pedagógicas promovidas internamente pelas escolas, que acontecem quase sempre com poucos recursos e levadas adiante pelo esforço isolado dos gestores que não raramente se desdobram para tentar apresentar uma formação de qualidade. Um(a) ou outro(a) pôde mencionar um curso relevante, mas foram depoimentos raros.

A conclusão que se tem é de que a EJA sob responsabilidade da Rede Estadual de Ensino do Ceará sobrevive órfã no tocante a formação de seus professores, assim como de todo o pessoal que trabalha nos referidos Centros. Apesar das escolas, em sua maioria, possuírem instalações adequadas para receber sua clientela, professores, gestores e técnicos exercem seu trabalho contando com a boa vontade de cada um. Praticamente toda a formação se dá previamente e sob responsabilidade dos mesmos, sem que exista a possibilidade de acessar um programa de formação continuada em âmbito institucional capaz de promover melhorias significativas na EJA.

Quando um professor(a) se destina a participar de uma formação, inclusive em nível de pós-graduação, esta ocorre sob sua inteira responsabilidade, até mesmo assumindo faltas que muitas vezes poderiam ser abonadas quando da comprovação da necessidade de participação em aulas, avaliações, palestras ou qualquer momento formativo.

A pesquisa comprava que a EJA não é prioridade para o governo do Estado do Ceará. Aliás, nunca foi, e segue a falácia do discurso assistencialista, de que oportunizar a condição para que o Jovem e o Adulto volte para escola é pauta incondicional de suas Políticas Educacionais, o que consiste em uma inverdade.

A formação continuada de professore(a)s é praticamente inexistente, e isso corrobora sobremaneira para que a oferta de ensino na EJA estadual se dê de forma comprometida. Cada vez mais

a educação exige constante avaliação, redefinição de metas, incorporação de práticas pedagógicas dinâmicas, que oportunizem ao educando múltiplas maneiras de conquistar, através da educação, melhores condições de vida. A EJA continua padecendo de uma formação adequada de seus professores, inicial e continuada, para que possam ajudar os Jovens e Adultos não apenas a concluírem o ensino fundamental ou médio, mas, dar-lhes a condição de conquistar a tão propalada autonomia, autoestima em busca de sua cidadania plena. Este é apenas um lado da moeda.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação – Censo da Educação Básica 2012. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12219&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12219&Itemid=)>. Acesso em 05 de Maio de 2013.

DERMEVAL, Saviani. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 22 de Maio de 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. Ed. atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de PESQUISA SOCIAL. 5ª. Edição. – São Paulo: Atlas, 2006.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas as Diretrizes Pedagógicas. São Paulo: Revista Ambiente Educação, 2008. Disponível em: <[http://www.unicid.br/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_1/art1diva.pdf](http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf)>. Acesso em 26.06.2013.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acesso em 03.05.2013

TRIVIÑOS, A. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. MORAES & Rosalina Rocha Araújo. DA OMISSÃO AOS PRIMEIROS PASSOS: RAÍZES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO CEARÁ. In: SALES, José Albio & BARRETO, Marcília Chagas. (Orgs). Docência e Formação de Professores: Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.