

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS:
CAMINHO PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÍNTIA DA SILVA COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS:
CAMINHO PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA?**

JUIZ DE FORA

2008

CÍNTIA DA SILVA COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS:
CAMINHO PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber.

Juiz de Fora
2008

TERMO DE APROVAÇÃO

Cíntia da Silva Costa

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHO PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA?

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO-RJ

Juiz de Fora, 22 de agosto de 2008.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Paulo Freire

Dedico esta produção à minha família, amigos(as)
e companheiros (as) que, lado a lado em todos os
momentos, nunca deixaram de acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Estas primeiras páginas, e últimas palavras que escrevo neste trabalho, são dedicadas a todas as pessoas que me aconselharam, incentivaram, orientaram, ouviram e colaboraram ao longo dessa caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre presente em minha vida e por ser fonte inesgotável de sabedoria e esperança.

Aos meus pais, Felipe e Leonor, e aos meus irmãos, Jansen, Lilian e Daniel, com amor e carinho.

A você, André, por ter sido namorado, noivo, marido, companheiro e desde sempre ter acreditado em meus sonhos.

Ao meu filho Gabriel, o meu orgulho e a minha alegria diária, que amo acima de tudo.

Ao professor Paulo Roberto, inicialmente meu orientador, que me serviu de exemplo de dedicação e profissionalismo.

Ao professor Márcio Lemgruber, meu orientador, pela acolhida carinhosa, pelo compromisso assumido, pela sábia orientação e pelo constante incentivo. Agradeço infinitamente pela confiança depositada em mim.

Ao professor Rubens, por aceitar a dividir com meu orientador a condução deste trabalho, por sua participação em minha banca e, sobretudo, pela sua paciência, dedicação e carinho.

Aos professores do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação. Em especial, à Sônia Clareto –“Soninha” -, pessoa dedicada e afetuosa, a quem guardo no coração.

À equipe da secretaria do PPGE, particularmente ao Getúlio, aos funcionários e colaboradores da Faculdade de Educação.

À professora Eliane Ribeiro Andrade, pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação e, novamente, por ter gentilmente aceito participar da Banca de Defesa e, assim, colaborar com este trabalho.

Aos meus colegas de turma, especialmente à Nilce, Giza e Duarte por me acolherem em suas vidas e dividirem caldos e lanches que, sem eles, poderiam ter sido tão solitários.

À Silvana, companheira de trabalho e mestrado, pelas longas conversas e freqüentes trocas de idéias.

À Airam, Leda, Sandra e a todas as colegas do grupo de estudo e pesquisa do NESCE, pelo apoio e pelo carinho.

À Mariângela, pela ajuda na revisão e correção desta dissertação e pelo apoio no decorrer da caminhada.

Às amigas Gilcejane, Franciana e Sheyla, por ouvirem minhas lamúrias e me apoiarem em diversos momentos.

Às amigas Ana Claudia e Rosana, desculpem pelas minhas constantes ausências.

À Irlamara (Fioti 1), obrigada pelas conversas agradáveis e alegres.

À Karina (“Coleguinha”), companheira nas alegrias e tristezas de minha vida acadêmica, profissional e pessoal. As palavras são poucas para expressar todo carinho e admiração que tenho por você. Obrigada, minha amiga, por todos os conselhos e orientações sobre o trabalho.

Ao amigo Holzapfel, por todo apoio desde sempre. Obrigada, meu querido amigo.

Aos amigos de escola Ten Cel Monard, Maj Godinho (“Chefinha linda”) Thaisa e Rogério, pessoas pelas quais tenho muita consideração, admiração e amizade.

À Márcia, da SME, pelo apoio e incentivo para a realização da pesquisa.

Às professoras que colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho.

A todos aqueles que, embora não nomeados, brindaram-me com suas presenças afetivas em inesquecíveis momentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – O DEVER PROFESSOR AO LONGO DA HISTÓRIA	19
1.1. – A profissão docente no Brasil	19
1.2. – A Educação de Jovens e Adultos e a formação desse educador	32
2 – MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JUIZ DE FORA	41
2.1. – Conhecendo melhor a história do Centro de Formação do Professor	48
2.2. – O Grupo de Estudo para Professores de Jovens e Adultos	51
2.2.1 – Traçando um retrato do Grupo de Estudo	55
3 -CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS	64
4 – METODOLOGIA	81
5 – O QUE SUGEREM OS DADOS	87
5.1 – Conhecendo as participantes da pesquisa	88
5.2 – Apresentando as categorias	89
5.3 – Formação Inicial e a docência na EJA	90
5.4 – Ser professor na EJA: uma questão de opção?	92
5.5 – Adesão ao Grupo de Estudo	94
5.6 – Saberes Docentes	99

5.7 – A reflexão como desafio	103
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
Anexo A: Questionário	119
Anexo B: Roteiros de entrevistas	122

RESUMO

Na presente pesquisa, pretendeu-se investigar o processo de reflexão da formação continuada dos educadores de jovens e adultos. Tal busca teve como *locus* investigativo o Grupo de Estudo para Professores da EJA, da 1ª a 4ª fases do Projeto Caminhar, programa de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. O objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorre essa formação, na perspectiva de seis participantes do Grupo de Estudo. Para tanto, buscou-se na pesquisa qualitativa a possibilidade de conhecer o *locus* investigativo em uma abordagem compreensiva e explicativa dos fatos, tornando possível um conhecimento mais aprofundado da realidade. A opção por essa metodologia possibilitou a compreensão dos significados das ações e das relações humanas presentes no Grupo de Estudo. Como estratégias metodológicas foram utilizados a observação participante, questionários e entrevistas semi-estruturadas. A partir do diálogo entre António Nóvoa, Donald Schön, José Contreras, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif, Selma G. Pimenta, dentre outros, a quem são chamados para fazer parte dessa reflexão, foram construídas cinco categorias que foram tomadas como base para a construção dos processos de análise: a) Formação inicial e a docência na EJA; b) Ser professor na EJA: uma questão de opção?; c) Adesão ao Grupo de Estudo; d) Saberes Docentes; e) A reflexão como desafio. Os resultados indicaram que a reflexividade, dentro do Grupo, revela-se parcialmente e as barreiras encontradas estão ligadas à dificuldade dos professores em desenvolverem os seus saberes docentes, notadamente os saberes pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, saberes docentes, educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

In this current research, it was intended to investigate the process of reflection from youngsters and adults' continued formation. Such search had as investigative locus the study group for EJA's teachers, from 1st to 4th phases related to "Projeto Caminhar", formation program offered by Municipal Secretary of Educational from Juiz de Fora. The objective of this research was to analyze as this formation occurs, in perspective of six participants from the study group. Therefore, it was searched in the qualitative research the possibility to know the investigative locus in an understanding approach and explanatory of the facts, where a deeper knowledge of the reality becomes possible. The option for this methodology became possible the comprehension of the meaning of the actions and the human relations present at the study group. As methodological strategies were used the participant observation, questionnaires and semi-structured interviews. From the dialogue on among António Nóvoa, Donald Schön, José Contreras, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif, Selma G. Pimenta, and others, who are called to take part of this reflection. Five categories were built which were taken as basis for the analysis processes construction: a) initial formation and the teaching in Eja; b) to be a teacher in Eja: a matter of option? c) Entry into the study group; d) Teaching knowledges; e) the reflection as challenge. The results indicated that the reflection within the group is revealed partially and the barriers found are connected to the difficulty of the teachers in developing their teaching knowledges, remarkably the pedagogical knowledges.

KEY WORDS: teachers formation, teaching knowledges, youngsters and adult's education.

INTRODUÇÃO

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim.

Certamente porque eu acreditava reconhecer nas coisas que eu via, nas instituições com as quais lidava, nas minhas relações com os outros, rachaduras, sacudidelas surdas, disfuncionamentos, eu empreendia um tal trabalho, algum fragmento de autobiografia.

(FOUCAULT).

O meu¹ desafio, quando do início da reflexão sobre o andamento do projeto de pesquisa em curso, foi o de formular um problema coerente e relevante que atendesse a expectativas sociais e, também, a questionamentos surgidos tanto na minha vida pessoal como na experiência profissional, uma vez que me parece ser mais fácil aprofundar-me em um tema que se constitua como importante e instigante para o investigador.

Em meio a um emaranhado de idéias e diante de diferentes alternativas, um único caminho parecia óbvio: o estudo acerca da formação continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal escolha justifica-se pela carência de conhecimento, para mim e para meus pares, no que diz respeito a uma prática profissional apropriada para o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

Antes, porém, julgo necessário apresentar meu percurso formativo. Graduei-me em Pedagogia, em 1997, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Vale ressaltar que, nessa época, a Faculdade de Educação não disponibilizava, em sua grade curricular, nenhuma disciplina que abordasse a Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, iniciei minha primeira

¹ É válido esclarecer que optamos por uma Introdução e Metodologia com ênfase na primeira pessoa do singular, pois entendemos que a narrativa descrita nesses tópicos trata exclusivamente do mundo-vida do autor. O desenvolvimento da dissertação é, em sua maioria, redigida na primeira pessoa do plural, o que cria uma marca de cumplicidade entre orientando e orientador, produzindo um efeito de vínculo entre nossas idéias, que acabam por convergir para uma escrita coletiva.

experiência profissional lecionando na Educação Infantil. Nesta ocasião, trabalhei no *Centro Educacional Brincando com as Palavras*, fundado e administrado por mim.

Durante esse período, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), Rio de Janeiro. Ao concluí-lo, na mesma instituição realizei o curso de Pós-Médio: Habilitação Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Ambos foram instrumentos importantes para minha prática em Educação Infantil.

Em 2002, fui concursada para prover uma vaga de Pedagoga na rede estadual de MG, em JF. Assim, trabalhei por dois anos na Escola Estadual Maria Elba Braga. Em 2004, ingressei no Colégio Militar de Juiz de Fora – CMJF, onde exerço o cargo de Coordenadora Pedagógica. Ao final desse mesmo ano, fui concursada e efetivada para lecionar nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, por razão de incompatibilidade de horário, fui direcionada para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Dado o fato de antes haver trabalhado apenas na Educação Infantil, comecei minha carreira como docente da EJA levando comigo uma enorme dúvida: como trabalhar com essa modalidade de ensino se nunca fui preparada para isso? Sentia-me despreparada e com um misto de insegurança e expectativa.

Para o educador norte americano Donald Schön (2000), assim como as profissões são, nos dias de hoje, duramente criticadas e acusadas de ineficiência e inadequação, os centros superiores de ensino que preparam os profissionais são igualmente criticados por não conseguirem ensinar os rudimentos de uma prática ética e efetiva.

Por trás de tais críticas, está uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e a prática (SCHÖN, 2000, p.19).

De fato, ao me deparar com situações novas e ambíguas, percebi, angustiada, quão relativo era o conhecimento científico aprendido, uma vez que ele não fornecia as soluções imediatas almejadas por mim. Obviamente que parece ingênuo acreditar que a teoria resolveria todos os problemas vividos na prática. O distanciamento temporal e os estudos subsequentes,

hoje, permitem-me entender que as teorias são úteis para ajudar na compreensão de uma realidade, não para explicá-la em todos os seus níveis e desdobramentos.

Tanto a formação específica na área de Pedagogia que recebi no curso de graduação quanto os saberes que aquiri no curso de Especialização e Pós-Médio ajudaram-me no que diz respeito aos conhecimentos educacionais e pedagógicos. No entanto, somente as teorias não poderiam suprir as demandas que se impunham ante a minha nova trajetória, a EJA, tornando evidente uma lacuna.

A lacuna a que me refiro estava, portanto, situada no âmbito da formação e apresentava-se para mim como uma limitação para o exercício docente. O que eu imaginava ser somente a ausência de conteúdos específicos que pudessem resolver os problemas da prática era, também, a ausência de uma formação pautada na crítica da teoria e de sua ressignificação em contextos práticos.

Para superar as minhas limitações iniciais, vali-me da minha experiência como estudante e tomei como referência os professores considerados por mim como aqueles que desenvolveram um trabalho significativo na arte de ensinar.

O saber-ensinar, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 79).

O autor Miguel Arroyo (2000) corrobora com o pensamento de Tardif, quando diz que

Não há como olhar-se sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com “Nossa memória” nos leva ao reencontro com uma história [...] Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo (p. 17).

Dessa forma, parte importante da competência profissional dos docentes tem raízes em suas histórias de vida, em suas crenças, valores e representações. Em suma, pode-se dizer que a formação de um professor dá-se antes mesmo de sua formação inicial, ela acontece no percurso de sua trajetória de vida e, sobretudo, em sua história de vida escolar.

O sentimento de angústia só foi amenizado quando comecei a conviver profissionalmente com meus pares, que alegavam passar pela mesma sensação que eu: a insegurança e o despreparo para trabalhar com essa modalidade de ensino e com esse público tão heterogêneo.

No afã de encontrar respostas para meus questionamentos e incertezas, resolvi, desde 2005, participar de um Grupo de Estudo para Professores da Educação de Jovens e Adultos, proposta de formação continuada voltada para as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam na EJA, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SME, de Juiz de Fora, cujas reuniões ocorrem no Centro de Formação do Professor de Juiz de Fora.

Assim, nessa primeira experiência na EJA e no Grupo de Estudo, percebi que seria necessário aprofundar-me no cerne dessa função, decidi, então, preparar-me adequadamente para exercê-la. Ingressei no Curso de Mestrado em Educação da UFJF, que me possibilitou fundamentar melhor os conhecimentos sobre tal modalidade de educação.

Durante esse caminhar, meus conhecimentos foram ampliados com a minha inclusão no Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e Educação - NESCE, um dos núcleos de pesquisa da Faculdade de Educação da UFJF, onde participei da pesquisa, intitulada “A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos”, antes coordenada pelo professor Dr. Paulo Curvelo Lopes e, posteriormente, pelo professor Dr. Rubens Luiz Rodrigues. O grupo era constituído por profissionais de formações distintas e bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. A pesquisa, que teve como finalidade discutir a formação dos gestores educacionais, vinculando a gestão à dimensão educativa, utilizou para a coleta de dados a técnica do grupo focal². Planejamos a realização de três encontros para cada grupo focal (diretores/professores/alunos/misto) que se reuniram quinzenalmente. Participei como moderadora do grupo de alunos e como ouvinte do grupo de professores. Atualmente, permaneço integrando o grupo de pesquisa em EJA do referido núcleo, com o projeto de pesquisa: “Juventude, Cultura e Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas do município de Juiz de Fora”.

² Segundo a autora Bernadete Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica qualitativa que se constitui de um grupo formado por pequeno número de participantes, desde que possuam algumas características em comum, com alguma vivência com o tema a ser discutido. Eles são convidados a participar de discussões informais relativas a um tema ou problemática específicas pré-determinada pelo moderador. Assim, conversam entre si, trocam experiências e interagem sobre suas idéias, sentimentos, valores, dificuldades etc.

Tal percurso tornou-se ainda mais significativo com a minha participação no grupo de estudos e pesquisas, desenvolvido no Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia – NEC, intitulado “A escola como espaço de formação do professor de matemática”, coordenado pela professora Dra. Sônia Maria Clareto. O projeto investigou como o professor de matemática compreende sua formação e como constitui o seu ser professor de matemática. A pesquisa, num primeiro momento, dedicou-se ao estudo da formação de professores no Brasil. Tal inserção possibilitou-me a interlocução com diversos autores que sedimentaram teoricamente meus questionamentos e reflexões frente à formação do professor.

Foi nessa caminhada, como professora da EJA e aluna do curso de mestrado, que uma questão ganhou importância para mim. Busquei pesquisar o processo de reflexão presente no Grupo de Estudo para Professores da EJA da 1ª a 4ª fases, proposta de formação continuada oferecida pela SME, no sentido de estabelecer uma rica interlocução entre os participantes, a partir das interações estabelecidas com a voz e a subjetividade de cada sujeito da investigação. Desse modo, pesquisei como se dá a dinâmica da formação continuada em seu todo, a partir das diferentes visões dos profissionais que a compõem.

A partir do exposto, elegi como questão central: **“A formação continuada para educadores de jovens e adultos, oferecida pela SME, pode ser considerada caminho para uma formação reflexiva?”**

Para sedimentar essa investigação, de cunho qualitativo, busquei como arcabouço conceitual os estudos sobre formação reflexiva e os saberes docentes de António Nóvoa, Donald Schön, José Contreras, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif e Selma G. Pimenta. Temas como formação, reflexividade, diálogo, saberes docentes e a importância dos saberes práticos são pontos básicos em suas teorias que contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa. Como estratégias metodológicas, utilizei a observação participante, questionário e entrevistas semi-estruturadas.

A pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada dos profissionais da EJA, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de JF, no período de 2006-2007, na perspectiva dos participantes do Grupo de Estudo.

Para alcançar tal objetivo, de modo mais específico, tive como intenção conhecer o histórico da criação do programa de formação continuada proposta pela SME; identificar as características estruturais da formação continuada analisada, destacando a opinião dos

participantes e coordenadoras sobre o tema; analisar a visão dos participantes a respeito da formação continuada proposta pela SME e suas necessidades, preocupações, motivações e aprendizagens; compreender como os participantes do Grupo de Estudo concebem a relação entre a formação continuada e a reflexão da prática pedagógica.

Portanto, a fim de atingir a questão elucidada e outras dela depreendidas, este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, é traçada a constituição histórica da profissão docente no Brasil e, a partir desta, buscam-se subsídios para analisar a EJA e a formação desse educador.

No segundo capítulo, realizo um estudo sobre o surgimento da Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora, juntamente com o histórico do Centro de Formação do Professor da SME e do Grupo de Estudo e, a partir de um questionário aplicado aos participantes, é traçado o perfil desse Grupo, objeto de pesquisa do referido trabalho.

Já no terceiro capítulo, fundamento o estudo acerca da formação continuada e os saberes docentes dos educadores de jovens e adultos com as concepções dos autores António Nóvoa, Donald Schön, Kenneth Zeichner, José Contreras, Maurice Tardif e Selma G. Pimenta.

No quarto capítulo, devotado aos aspectos metodológicos da pesquisa, define-se o problema da investigação, seus objetivos e o desenvolvimento do trabalho.

O quinto capítulo é dedicado às categorias: a) Formação inicial e a docência na EJA; b) Ser professor na EJA: uma questão de opção?; c) Adesão ao Grupo de Estudo; d) Saberes Docentes; e) A reflexão como desafio; categorias estas que foram tomadas como base para a construção dos processos de análise. Tal análise é realizada mediante a interlocução dessa pesquisadora com os autores a quem chamo para fazer parte dessa reflexão: Nóvoa, Schön, Contreras, Zeichner, Tardif e Pimenta.

E, por fim, no último capítulo, apresento algumas considerações sobre o Grupo de Estudo para professores da EJA e os resultados desta investigação, apresentando as limitações e as contribuições que essa formação tem propiciado ao exercício de uma formação enfocada para a reflexão.

1 – O DE VIR PROFESSOR AO LONGO DA HISTÓRIA

Por trás de nosso presente, como infra-estrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo, opera a Modernidade. Por trás da Modernidade, coloca-se a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada e culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente. A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois. Assim, a partir do presente da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido.

FRANCO CAMBI

Assim é a história, um organismo cujo processo feito de rupturas, desvios, possibilidades, expectativas é produto dos homens. Seu sentido, nunca dado pelos fatos, mas sempre referente ao ponto de vista de quem o observa, analisa-o, interpreta-o. Portanto, um sentido ligado à interpretação, sempre construído nos e por meio dos fatos e, por isso, precário.

Nos limites de nossa possibilidade de interpretação, tentaremos compreender o processo e o sentido da história da constituição docente no Brasil e, a partir desta, buscar subsídios para analisar a Educação de Jovens e Adultos e a formação desse educador.

1.1 – A profissão docente no Brasil

O professor, no decorrer do processo de construção e consolidação da educação sistematizada, viu-se submetido a variadas formas de estrutura e organização escolar, que lhe impuseram um jeito de ser e de agir que, como ser coletivo, foi historicamente construído.

Nas palavras da autora Leonor Maria Tanuri,

[...] são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios[...] das questões atuais sobre a formação do professor (TANURI, 2000, p.61).

Até meados do século XIX, no Brasil, o magistério era exercido por religiosos e o ensino encontrava-se sob a tutela da Igreja. As escolas funcionavam principalmente nas igrejas, nas catedrais e nos conventos e os professores eram membros do clero. Porém, com a abertura da escola para as camadas mais amplas da população, o clero sozinho não dava conta de atender a essa nova demanda. Dessa forma, colaboradores leigos foram convocados para exercer a função docente, sendo que estes deveriam, antes de exercê-la, fazer uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da igreja. Segundo Kreutz (1986, p. 13) *apud* Hypolito (1997), daí advém o termo “professor” como “o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”.

A atividade docente vista como vocação e sacerdócio se manifesta de forma mais incisiva durante a reação contra o avanço do ideário liberal. Tanto a Revolução Francesa quanto o liberalismo eram tidos pelas forças conservadoras como a origem e a causa de todos os males. A figura do professor como sacerdote do magistério foi de extrema importância nesse momento, pois tinha a missão de refrear as investidas do liberalismo. Esse profissional era tido como o guardião da ordem estabelecida e competia-lhe assegurá-la não apenas através do ensino, mas também pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social.

Entretanto, com o advento do capitalismo no país, o trabalho de ensinar assumiu um caráter mais técnico-profissional, os professores passaram a ser laicos, sendo o ensino controlado pelo Estado. A substituição de um corpo de professores religiosos (sob a tutela da Igreja) por um corpo de professores laicos (sob a tutela do Estado) denomina-se processo de estatização do ensino.

O processo de estatização do ensino foi decorrente dos processos de industrialização e urbanização, exigências do desenvolvimento das sociedades capitalistas, que requeriam uma nova concepção de sociedade e de homem. A educação, nesse novo contexto, tornou-se um instrumento para a difusão e legitimação da ideologia liberal subjacente a esse novo tipo de sociedade e de homem que se estabelecia. Concomitantemente ao processo de estatização do ensino, ocorreu o processo de funcionarização dos professores, ou seja, o processo em que os docentes deixaram de ser – em quase sua totalidade – religiosos e tornaram-se funcionários do Estado. Enquanto este buscava garantir o controle da instituição escolar, aqueles procuravam constituir-se como corpo administrativo autônomo e hierarquizado.

Em termos de educação, o pensamento liberal defendia que esta fosse pública e laica para todos; propunha, conseqüentemente, uma formação docente baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não em uma profissão de fé (HYPOLITO, 1997, p. 19).

A democratização do ensino – exigência da nova configuração social, política e econômica – trouxe alterações significativas para a profissão docente, tais como: o professor passou a ser assalariado; um forte contingente feminino ingressou na profissão; os docentes começaram a constituir-se como um corpo profissional. As mudanças que o trabalho docente sofreu ao longo dos tempos foram responsáveis pela constituição do professorado tal qual o concebemos hoje.

Foi a partir da necessidade da universalização da instrução pública que emergiu a urgência e a propriedade de se formar profissionais para exercer o magistério. A primeira instituição que se constituiu como *locus* de formação de professores foi a Escola Normal.

Antes porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias (TANURI, 2000, p. 62).

A autora complementa, ainda:

Também, antes que se fundassem escolas específicas destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p.63).

Portanto, foram nas escolas de ensino mútuo, cujo objetivo era o domínio do método, que se deu a primeira forma de preparação de professores. A preocupação era exclusivamente com a prática, sem qualquer base teórica.

Segundo Tanuri (2000), a Lei de 15/10/1827 ordenou a criação das escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império e também estabeleceu exames de seleção para mestres e mestras. Esses exames só foram concretizados depois de diversos debates promovidos

na Câmara, nos quais foi solicitada pelos parlamentares a dispensa das mulheres dos referidos exames.

Nesse período havia escassez de pessoal habilitado para exercer o magistério, as escolas primárias nas capitanias do Brasil se encontravam em estado deplorável e não havia sistema nem norma para a escolha dos professores.

As primeiras escolas de formação de professores para o curso primário somente foram criadas a partir de 1835, após o Ato Adicional de 1834, que transferiu às províncias a responsabilidade da instrução primária em todo país. Eram chamadas Escolas Normais e a primeira delas foi criada em 1835, na Província do Rio de Janeiro. Reduzia-se o preparo didático e profissional à compreensão do método lancasteriano. Sua duração foi efêmera e, em quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (Tanuri, 2000, p. 64).

Essas primeiras instituições destinadas a formar os professores tiveram trajetória incerta e atribulada “[...] submetidas a um processo contínuo de criação e extinção” (Tanuri, 2000, p.64).

A Escola Normal foi, por quase um século, o único local de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal, uma vez que a formação em nível superior, na vigência do Império, ocorrera somente nas escolas de Medicina, de Direito e de Engenharia.

As primeiras Escolas Normais no Brasil tinham as seguintes características: a organização didática do curso era extremamente simples, com um ou dois professores e um curso de dois anos; o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino); a infra-estrutura era muito aquém da necessária, além de serem freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras Escolas Normais foi devida não apenas às suas deficiências, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras Escolas Normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública da província (TANURI, 2000, p. 64).

Dessa forma, o insucesso das primeiras Escolas Normais no Brasil ocorreu pelas deficiências didáticas e pela falta de interesse da população pela profissão docente, que não oferecia atrativos financeiros, tampouco gozava do apreço das pessoas. Durante este período, o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos professores adjuntos, que constituía em empregar aprendizes (sem qualquer preparo de base teórica, o preparo era estritamente da prática) como auxiliares de professores em exercício era utilizado por ser o meio mais econômico.

A legislação de diversas províncias proporcionava o provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das Escolas Normais independentemente de concurso, exigindo-se para o recrutamento apenas as matérias do ensino primário e os métodos principais de ensino. Essa forma de recrutamento, submetida a uma política partidária de protecionismo e desprovida de rigor, acarretou para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações.

Após o período de crise, as Escolas Normais só lograram algum êxito a partir de 1870. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” (Tanuri, 2000, p. 66) dá uma nova significação à educação, ou seja, esta é encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. As Escolas Normais, no contexto do ideário de popularização do ensino, passam a ser reclamadas com maior veemência. Tanto que, em 1867, existiam apenas quatro estabelecimentos dessa modalidade, já em 1883, registra-se a existência de vinte e duas.

Paralelamente à valorização das Escolas Normais, ocorre também o enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso no curso e sua abertura às mulheres. Neste período, começou a se delinear o papel singular que a mulher exerceria no magistério. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. Também a presença da mulher no magistério apresentava-se como “solução³” para o problema de mão-de-obra para a escola primária, na qual a remuneração salarial era baixa e, por isso, pouco procurada pelo elemento masculino.

As escolas normais constituíram, portanto, um espaço de formação socialmente aceito, responsável pela profissionalização de um grande número de mulheres. A possibilidade de exercer uma profissão socialmente permitida garantia às mulheres a oportunidade de transcender o âmbito doméstico na busca de realizações e independência social e econômica. O trabalho no magistério

³O termo **solução** está entre aspas para expressar que a profissão docente assumia um contorno feminino de forma crescente, devido ao fato de ser uma das poucas profissões admitidas para mulheres neste período.

primário é caracterizado como inerente às qualidades femininas e indicado para mulheres (FREITAS, 1998, p. 108).

Assim, no Brasil, a relação magistério primário e o elemento masculino não se tornou muito representativa, não só nas escolas normais, mas, sobretudo, no exercício da docência no ensino primário.

No ideário republicano, os professores primários formados pela Escola Normal eram tidos como os apóstolos da civilização. Como conseqüência, o novo mestre passou a ser responsável pela formação do povo, até então percebido como improdutivo, doente, vegetando na imensidão do território do país. Transformar esses habitantes em povo saneado, educado, moralizado e produtivo tornou-se a nobre missão cívica e patriótica do professor.

A tarefa para a sociedade seria desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente, as Escolas Normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário (Tanuri, 2000, p. 67). Contudo, é fato que, ao se iniciar a República, não tínhamos um sistema nacional de educação pública articulado.

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para a sudeste – já observado desde o final do Império -, o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular (TANURI, 2000, p.68).

Pela Constituição da República de 1891 instituiu-se o sistema federativo de governo, consagrando a dualidade de sistemas. Em seu artigo 35, reservou-se à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e de prover a instrução secundária no Distrito Federal, o que conseqüentemente delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária. Dessa forma, de um lado, cabia à União criar e controlar a instrução superior em todo o território, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução nos diversos níveis do Distrito Federal; de outro lado, cabia aos estados criar e controlar o ensino primário e profissional que, na época, compreendia principalmente as escolas normais, de nível médio, para moças e escolas técnicas para rapazes. Assim, na Primeira

República (1889-1930), os estados organizaram seus respectivos sistemas de forma independente. Mesmo com a ausência de participação federal, alguns avanços foram sentidos no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas (Tanuri, 2000, p. 68).

Segundo o autor Álvaro Moreira Hypolito (1997), algumas características da organização escolar nas primeiras décadas da República podem ser evidenciadas: a criação dos grupos escolares, o surgimento de várias funções administrativas, a fragmentação e divisão do trabalho docente e o incentivo aos institutos de formação de professores (Escolas Normais).

A década de 1920 se apresentou bastante distinta das precedentes. Transformações de âmbito nacional, de natureza política, social e econômica, que culminaram com o fim da República Velha, foram acompanhadas de grande movimentação de idéias no setor educacional e de acentuada importância atribuída à educação escolar.

Na Escola Normal, as alterações foram significativas. Embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos e a exigência de uma cultura enciclopédica a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição (Monarcha, 1999 *apud* Tanuri, 2000, p.72). A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público. A noção a respeito da necessidade de uma escola normal de caráter essencialmente profissionalizante, que proporcionasse ao professor a formação técnico-pedagógica indispensável ao sucesso do ensino renovado que se queria estabelecer, amadureceu. A predominância da cultura geral sobre os estudos de natureza profissional não mais satisfazia, pois a nova orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, com métodos e técnicas de ensino a ela adaptada e amplos fins para o processo educativo.

Nas décadas de 1920 e 1930, ocorreu um intenso movimento de reforma da educação baseada nos princípios liberais da Pedagogia Nova, que defendia o indivíduo, a liberdade de iniciativa e a igualdade de todos perante a lei. Os educadores que coordenaram as reformas nos Estados apoiavam-se nos ideais de educadores europeus e americanos dentre os quais se destacava John Dewey. À escola atribuíam-se o papel de transformar a sociedade e torná-la democrática. Entre as reformas realizadas nesse período estavam as que buscavam o

aperfeiçoamento dos professores com a pretensão de elevar os estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público.

O período 1920-1936 foi marcado, em todo o país, por múltiplos debates teóricos entre grupos doutrinariamente diferentes, especialmente os chamados pioneiros e os conservadores (católicos). São dessa época as Conferências Nacionais de Educação, iniciadas em 1927, na Associação Brasileira de Educação - ABE, fundada em 1924. Na ABE, um grupo de intelectuais brasileiros deu início a grandes debates e questões fundamentais para a educação. Posteriormente, tais debates culminaram com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado na V Conferência Nacional de Educação, em 1932. Os pioneiros reivindicavam a reconstrução educacional através de uma educação voltada para as transformações sociais provocadas pela industrialização e urbanização. Defendiam o ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório. A escola deveria ser única, comum e igual para todos, sem discriminação socioeconômica e garantida pelo Estado.

Nos anos trinta, do século passado, com a crise internacional da economia, a sociedade, que se pautava no modelo agrário-rural, urbaniza-se e se industrializa, configurando a aceleração do capitalismo industrial. Assim, foi nessa década que se verificou, no campo educacional, o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a especificidade da área educacional, com destaque para a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados.

Os Institutos de Educação foram criados a partir de 1932 e compreendiam, além dos cursos de formação, o jardim de infância e o curso primário. Nos institutos, eram também ministrados os cursos de especialização, destinados à preparação de professores para a educação pré-primária, ensino complementar e ensino supletivo, desenho, artes e música, além de diretores, orientadores e outros especialistas para escolas primárias.

Foi em 1934 que, pela primeira vez, foi incluído na Constituição um capítulo específico sobre educação e, neste mesmo ano, criou-se a primeira universidade do país, a Universidade de São Paulo – USP. O curso de Pedagogia surgiu em 1939, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis e licenciados, estes destinados à docência nos cursos normais.

Em 1941, foi realizada a Conferência Nacional de Educação, que evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. Então, no regime do Estado Novo (1937 – 1945),

dando continuidade ao processo iniciado com a Revolução de 1930, elaborou-se uma regulamentação federal, válida para todo o país, que abrangesse todos os graus e modalidades de ensino. Além de uma nova reforma do ensino secundário, o Governo Federal normatizou os diversos ramos do ensino, incluindo o Ensino Normal (regulamentado em 1946).

Na euforia desenvolvimentista dos anos de 1950, as tentativas de modernização do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID⁴, cuja preocupação principal foi a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo este que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. Na perspectiva do Programa, era necessário modernizar o ensino primário por meio de multiplicadores. Estes seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário – as Escolas Normais.

Nas décadas de 1950 e 1960, passa a ser incorporado nos cursos de formação de professores o ideário freireano, que primava que todo ato educativo é um ato político, devendo o educador humanista revolucionário colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do homem novo.

A legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), a partir da qual se estabeleceu a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico. Nos termos dessa lei, a formação de professores para o ensino primário e pré-primário continuou a cargo das Escolas Normais de grau ginásial ou colegial (Art. 53), cabendo aos institutos de educação, de grau médio, ministrar cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos normalistas (Art. 55), enquanto a formação dos docentes para o ensino médio ficava a cargo das faculdades de filosofia, ciências e letras (Art. 59).

⁴ MEC USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International development (USAID). Simplesmente conhecidos como acordos MEC-USAID cujo objetivo era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Para a implantação do programa, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte americano.

Em 1968, surge a lei nº 5.540/68, que atinge diretamente a formação de professores com a criação das faculdades ou departamentos de educação, surgidos do desdobramento das faculdades de filosofia então extintas. Enquanto as licenciaturas responsáveis pela formação dos professores (da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e de 1º e 2º graus do Ensino Médio) nas diversas áreas passaram a ser ministradas pelos institutos básicos, às faculdades de educação coube a formação dos especialistas de educação e de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além da habilitação para o magistério em nível médio.

Na década de 1970, começou a grande reforma do ensino, que abrangeu profundas alterações em todo o sistema brasileiro com a Lei nº 5.692/71. Com essa Lei, o ensino passa a se estruturar em ensino de 1º grau, de 2º grau e ensino superior. Em nível de 2º grau, extingue-se a Escola Normal e os Institutos de Educação e cria-se a Habilitação Magistério, que formava professores para atuar na 1ª a 4ª série do 1º grau. A formação também poderia ocorrer em nível superior (curso de pedagogia) ou nos cursos de licenciatura, para atuação de 5ª a 8ª série e 2º grau.

O Parecer 349/72 estabeleceu que o currículo para a Habilitação Específica Magistério apresentaria um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de Formação Especial, que representa o mínimo necessário à habilitação profissional.

Portanto, com a referida Lei, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, o ensino normal foi transformado em uma das habilitações desse nível de ensino; houve a extinção do ciclo em nível ginasial e a formação de especialistas e de professores para o curso normal passou a ser responsabilidade do curso de Pedagogia. “A tradicional escola normal perdia o status de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério” (Tanuri, 2000, p. 80).

Na opinião de Tanuri (2000), a Escola Normal sofreu uma desestruturação a partir dessa lei, pois, com a institucionalização da formação profissional em nível de 2º grau, a opção magistério nesse nível reduziu a formação pedagógica a dois e muitas vezes a um ano, face à possibilidade de complementação, depois, de outras opções. Assim, diante de alternativas mais promissoras, o aluno começa a encarar o magistério como uma opção secundária ou apenas conveniente.

Dessa forma, esse período é marcado por uma alegada descaracterização profissional das escolas e pela falta de preparo adequado do professor da escola normal. Ademais, já se começava a notar a perda da relevância dos cursos normais no âmbito das instituições que levavam seu nome e dos Institutos de Educação. O curso normal então disponível começava a se anular como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau.

Durante o governo militar, o que caracterizou a formação docente foi o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, reforçando a separação já existente entre os que pensam e planejam o trabalho pedagógico e entre os que o realizam. São exemplos de modalidades de formação desenvolvidas neste período as reciclagens e os treinamentos.

Segundo o autor António Nóvoa (1995), esse tipo de iniciativa corresponde ao processo de racionalização do ensino que, desde os anos de 1970, busca o controle do ato educativo, eliminando todos os fatores externos e imprevisíveis que possam atrapalhar o processo educacional. Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais.

Tal processo estimulou o crescimento do número de especialistas pedagógicos, contribuindo para a proletarização do professorado, ao mesmo tempo em que aumentou o seu trabalho burocrático, com a introdução do controle administrativo via formulários de avaliação. O professor passou a ser um mero executor das tarefas planejadas por outros, seu saber prático foi desvalorizado e sua estima profissional diminuída.

Na década de 1980, o país vivia um momento de luta pela redemocratização que influenciou também o processo educacional, dando origem a movimentos de renovação pedagógica, que passaram a exigir um novo perfil para o professor mais voltado para a dimensão política da prática docente. É neste período que se multiplicam as lutas sindicais por melhores condições salariais e de trabalho, levando os cursos de formação a investir na preparação dos profissionais para uma maior participação política, tanto em sala de aula, como nos movimentos trabalhistas ou comissões e órgãos colegiados da escola.

De acordo com Tanuri (2000), foi entre as décadas de 1980 e 1990, em meio a debates e avaliações, que vários programas para aprimorar a formação docente foram desencadeados pelo governo. Os mais amplos desses programas foram os *Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério* (CEFAM). O projeto tinha como objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e também servir como um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. Outros projetos também foram lançados neste período: o *Projeto Normalista* e o *Projeto Ajudando a Vencer*, que foram extintos por falta de recursos para sua manutenção.

O cenário das condições de formação de professores não era animador e reverter esse quadro da formação inadequada não seria tarefa para curto prazo, mas processo para décadas. Nesse sentido, Nilda Alves (2002) afirma:

A idéia de que a formação se dá em múltiplos espaços tempos permite que percebamos que ela não é nem simples nem de fácil mudança. Desta maneira, o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo na esfera governamental explica grande parte do insucesso que as sucessivas ações tentadas vêm tendo.

Para Magda Soares (1983), o que se verifica, como ponto crítico, é a sucessão de propostas ao longo dos diferentes governos e até mesmo dentro de um mesmo governo, porém muitas propostas são desativadas sem uma avaliação mais cuidadosa. Em suma, a reestruturação do perfil do professor e da escola vem alterar o papel, as regras e as relações entre vários protagonistas do ato educativo.

Já em 1988, é promulgada a Nova Constituição, incluindo parcialmente os princípios propostos pelo Fórum da Educação na Constituinte. Nesse documento, há a preocupação com os planos de carreira docente, em nível nacional e condição para atualização permanente do magistério.

A década de 1990 caracteriza-se pela globalização da cultura e da economia, pelo desenvolvimento tecnológico e pela rapidez com que se sucedem as mudanças nas diferentes áreas da vida humana. É nesta década que, no Brasil, acentua-se a dependência do ensino em relação às determinações de organismos multilaterais – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – cujas exigências abrangem medidas de controle no campo educacional. Conforme relatório final da Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE,2002) a formação de professores, por sua vez, ganha importância estratégica para essas reformas que pretendem adequar a educação à lógica mercantilista, desenhando um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital.

Diante desse cenário, outras necessidades emergiram: maiores conhecimentos, capacidade de inovação, de resolução de problemas, maior complexidade no mundo do trabalho, exigências de ampliação de competências.

Já na área educacional os problemas, variados, estavam ligados à baixa remuneração do profissional da educação, à falta de material didático diversificado e de qualidade, à descaracterização crescente dos cursos de formação de professores. Quanto aos problemas ligados à formação docente, aparecem as reduções do número de disciplinas, o aligeiramento de conteúdos, os estágios com programação e controle precário.

Em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que elevou a formação de professores das séries iniciais ao nível superior de ensino e, ainda, estabeleceu como *locus* de formação as Universidades e os Institutos Superiores de Educação.

No texto da atual LDB, a questão dos profissionais da educação é abordada em seu Título VI, cujo artigo 61 determina que a formação de professores será fundamentada na “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e a partir do “aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades”. O seu artigo 62 define que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Ao apontar a formação preferencialmente em nível superior, a nova Lei determina o prazo máximo de 10 anos para que todos os docentes, em qualquer nível de ensino, tenham formação superior a partir da instituição da chamada “Década da Educação” (Art. 87). Outros títulos e capítulos da LDB indicam que a formação dos profissionais da educação em curso normal superior ou em nível médio tem por objetivo preparar o professor para atender não apenas à educação infantil e às quatro primeiras séries do ensino fundamental, mas também à educação

especial e à educação de jovens e adultos, de forma a responder às diversas demandas sociais e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Ainda nos anos 1990, surgiram várias propostas de formação, tanto a nível estadual quanto federal, dentre elas a formação continuada, a formação em serviço, a formação na modalidade de educação a distância, formação inicial em serviço etc. A formação de professores parece sinalizar para uma organização curricular inovadora que busque estabelecer novas relações entre a teoria e a prática.

Nos dias atuais, a direção que se tem dado em relação à formação de professores é a ênfase na essencialidade da formação do professor-pesquisador, profissional que supere uma dimensão técnica e reprodutiva e se desenvolva numa perspectiva multidimensional. Tem-se compreendido o professor enquanto agente de mudança, que tem autonomia frente à prática pedagógica, que se propõe ao exercício da reflexão sobre a ação docente. É nesse contexto que aparece a necessidade de mudança na educação e o surgimento de um novo perfil de profissional.

Contrapondo-se às políticas que tratam o professor como objeto, expropriado de poder e autonomia, encontramos, na interlocução com autores da área de formação de professores, a indicação da necessidade de reconhecermos o campo da atuação docente como *locus* investigativo, formativo, indicador de entraves e possibilidades quanto ao trabalho docente.

1.2- A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a formação desse educador

No Brasil, a educação de adultos remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também no período imperial houve ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas.

A educação de adultos define a sua identidade a partir da década de 1940. Entre 1946 e 1958 foram realizadas as grandes campanhas nacionais que tinham como objetivo erradicar o analfabetismo da população brasileira. Datam desse período a Campanha de Educação de Adultos (1947 a 1963), o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952 a 1963).

A Campanha de Educação de Adultos fomentou a reflexão e o debate em torno da educação de adultos e do analfabetismo no Brasil, este concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. A campanha pretendia, numa primeira etapa, alfabetizar a população em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A outra etapa era trabalhar a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Tal campanha propiciou a produção de materiais pedagógicos, além da criação de várias escolas supletivas, mobilizando esforços de diferentes esferas administrativas, de profissionais e de voluntários, prevalecendo o aspecto assistencialista e missionário. Para as atividades de ensino, foram convocadas pessoas que nunca haviam recebido formação específica para atuar com adultos. Pensava-se que ensinar aos adultos fosse tarefa fácil, que poderia ser desenvolvida por qualquer pessoa que soubesse ler, tivesse ela formação pedagógica ou não. Dessa forma, qualquer indivíduo que soubesse ler e escrever estaria apto a ser um alfabetizador de jovens e adultos.

Em 1958, realiza-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, que trazia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos, com a preocupação em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. O adulto passa a ser visto como um sujeito produtor de cultura e saberes.

Nos anos 1960, a denominação “Educação de Adultos” é substituída por “Educação Popular”, cujo foco eram as dimensões sociais e políticas contidas nas propostas desenvolvidas por determinados segmentos sociais sob inspiração dos estudos de Paulo Freire. Esse educador instituiu um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. A questão do analfabetismo passa a ser entendida como sendo o efeito de uma estrutura social desigual e não mais como causa do atraso do país. Partindo do princípio de que o educando é sujeito de sua aprendizagem, o ideal freireano propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura. Dessa forma, o processo educativo deveria contribuir para a transformação da realidade social. Os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos.

Nesta década destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé

no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no ano de 1963, que previa a disseminação por todo o país de programas de alfabetização guiados por Paulo Freire. Apesar do forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, a execução do Plano foi interrompida alguns meses após o golpe militar.

Com a repressão aos movimentos de educação e cultura populares, o golpe militar de 1964 provoca uma ruptura do que se estava fazendo no âmbito da educação de adultos. Assumindo o controle dessa atividade, em 1967, o governo cria a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Por quase 20 anos, o MOBRAL se manteve no cenário nacional, propondo a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o analfabeto à sociedade, eram necessárias, apenas, as habilidades de ler e de escrever.

Suas atividades só tiveram início em 1969, numa campanha massiva de alfabetização. Instalaram-se comissões municipais responsáveis pela execução das atividades cuja orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais pedagógicos eram centralizadas. Propunha-se uma alfabetização a partir de palavras-chave, longe, porém, do sentido crítico e problematizador que as experiências do início dos anos 1960 buscavam construir. O recrutamento do alfabetizador era feito sem muita exigência e mais uma vez eram desvalorizados o fazer e os saberes docentes.

Persistiam, porém, algumas iniciativas desenvolvidas freqüentemente por grupos religiosos, associações sindicais, movimentos de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, em torno da alfabetização de adultos baseadas no ideário de Paulo Freire. Os educadores dessa época vinham, geralmente, dos próprios movimentos. Eles exerciam diferentes profissões e o trabalho de formação os introduzia ao mundo da educação.

No final da década de 1970, o MOBRAL sofreria algumas mudanças no que concerne aos seus objetivos iniciais, posto que eram cada vez mais evidentes os sinais de seu fracasso em resolver a questão do analfabetismo no país.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, podendo

abrançar a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização. Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação.

O Ensino Supletivo teve seus fundamentos e características desenvolvidos e explicitados no Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação, de 28 de julho de 1972, em que são destacadas quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem, voltada para a formação metódica do trabalho; e a qualificação, que tinha por finalidade a profissionalização, a formação de recursos humanos para o trabalho.

Esse ensino se propunha a recuperar o atraso, a reciclar o presente e a construir o futuro, formando mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional. Para tanto, priorizou soluções técnicas, afastando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade através da realização de uma oferta de escolarização neutra, que serviria a todos.

Em 1985, para substituir o MOBREAL, foi criada a Fundação Educar cujo objetivo era apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Diferentemente do MOBREAL, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento das ações. Como essa fundação foi extinta em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos, evidenciando a omissão do governo federal em relação a uma política de alfabetização de jovens e adultos.

Com o fim do regime militar houve a retomada da disputa democrática em torno de propostas para a educação. Movimentos sociais impulsionaram ainda mais a continuidade e a ampliação desses projetos. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direciona as demandas por políticas sociais para o processo de elaboração de uma nova constituição. Esse processo resulta na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios.

A Constituição Federal de 1988 estendeu a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, o que se percebe no período ulterior à promulgação da Constituição de 1988 em relação à educação de jovens e adultos é que, embora haja a sua garantia enquanto direito no plano jurídico e na retórica do discurso social, não há políticas públicas concretas que realmente a efetivem. Como o seu texto não deixa claro qual é a responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais na oferta da educação de jovens e adultos, os sistemas municipais iniciam ou ampliam a oferta de educação para jovens e adultos.

Essa tendência de municipalização da educação de jovens e adultos irá consolidar-se e aprofundar-se com a distribuição de competências posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Embora enfatizando o espírito de colaboração estatuído pela Constituição Federal de 1988, Ensino Fundamental e Ensino Médio são traçados como prioridades de Municípios e Estados, respectivamente. Na lei, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos, curta e pouco inovadora, reafirmou o direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo, gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Além disso, alterou a idade mínima para realização de exames supletivos e incluiu a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular.

Nesse contexto, a denominação SUPLETIVO, marcadora de uma posição dualista em relação a essa modalidade de educação, é substituída por EJA. Assim, tal modalidade não mais seria considerada um apêndice dentro de um sistema dual.

Foi na década de 1990 que emergiram múltiplos eventos nacionais e internacionais sobre a educação de jovens e adultos. Conforme levantamento realizado por Soares (1999, p. 26-28), constam dessa lista a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (promovida pela UNESCO, realizou-se em Hamburgo, Alemanha, 1997), o Encontro de EJA da América Latina e Caribe (promovido pela UNESCO em parceria com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, realizou-se em Montevidéu, em 1998), o Encontro de EJA do Mercosul e Chile, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98 e Rio de Janeiro/99), o Congresso de Leitura do Brasil – COLE e os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com um Grupo de Trabalho

dedicado ao tema. Destacam-se ainda os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos surgidos no período.

Merece menção a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que estendeu a alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da educação básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

A partir de audiências públicas com a presença da relatoria da Câmara de Educação Básica (CEB) e os representantes dos diversos segmentos envolvidos com a EJA no Brasil, foi elaborado o Parecer nº 11/2000, composto por dez itens que sintetizam a EJA atualmente.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB nº 11/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da idéia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço.

De acordo com o Parecer nº 11/2000, a EJA possui três funções:

- *Função reparadora.* não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade -, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo de educação que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.
- *Função equalizadora.* relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e

adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

- *Função qualificadora.* refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que uma função é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

O relator desse parecer, Jamil Cury, tenta relativizar um pouco a idéia muito forte na Lei nº 5.692/71 da concepção pragmática do trabalho. A sociedade não requer mais um indivíduo que irá simplesmente integrar-se ao mundo do trabalho, requerendo, sim, um indivíduo que se mostre capaz de questionar o trabalho, que seja uma pessoa capaz de entender a sua realidade e nela atuar de forma diferenciada.

A partir do que foi exposto, observa-se que as políticas de EJA, no âmbito dos poderes públicos, deixam muitas lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente no que se refere à formação dos educadores de jovens e adultos. Ao olhar a história da EJA, percebe-se que na maioria das campanhas de alfabetização realizadas não houve a preocupação com a formação desse educador, ao contrário, eram alfabetizadores despreparados, reforçando a idéia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser um educador de jovens e adultos, ou seja, a EJA, ao longo de sua história, recebeu um tratamento de caráter assistencialista e voluntário.

Portanto, a EJA demanda algumas características essenciais, principalmente as relacionadas com a formação docente. A formação desse profissional trata-se de um desafio como política pública pelos poderes constituídos. O Parecer 11/2000 confirma essa necessidade:

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]

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, 2000, p. 56)

As universidades só recentemente vêm dedicando atenção às diferentes modalidades de educação. De acordo com Soares (2002), estas vêm assumindo lentamente seu papel na formação dos professores para atuar na EJA e na produção do conhecimento na área, ainda que apenas 16 cursos de Pedagogia dos 1306 existentes no Brasil oferecessem habilitação específica no ano de 2003.

Para Arroyo (2006), “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA e recentemente passa a ser reconhecida como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação” (p. 17).

Na história da EJA, não raras vezes, o educador constitui-se na prática, no dia-a-dia e, ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona os colocam num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade que muito vai mudando e exigindo novas práticas.

Ainda hoje, a noção de educador de EJA se confunde com a idéia de serviço voluntário, no qual prevalecem os conceitos de boa vontade, relegando para segundo plano a necessidade de profissionalismo, de conhecimento didático, psicológico, de conteúdo e de métodos e técnicas para atender à demanda dos alunos da EJA.

A concepção do profissional da EJA, que durante muito tempo foi vista na lógica do voluntariado, vem sendo substituída pela abordagem da importância da formação desse educador. Essa nova concepção de formação coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como sujeito que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano. O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite a esse professor pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de (re) construí-la.

Assim, é preciso que os sistemas de formação garantam aos professores de jovens e adultos espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. É fundamental valorizar a experiência do professor, partindo

dos conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional no exercício de sua função. Tal formação deve pautar-se em situações que levem o professor a teorizar sobre sua ação cotidiana, refletindo sobre os modelos teóricos que servem de suporte para tal teorização.

Como já mencionado, a SME de Juiz de Fora oferece uma proposta de formação continuada aos profissionais que atuam na EJA. Essa formação acontece no Centro de Formação do Professor, a respeito do qual será falado no capítulo seguinte.

2 – MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JUIZ DE FORA

A matriz histórica, a qual nos forneceu subsídios para a descrição do contexto da EJA no município de Juiz de Fora, foi delineada a partir de uma construção coletiva com alguns participantes do Grupo de Estudo, a atual coordenadora do Grupo e também com algumas coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal que atuam há mais de 20 anos na EJA. É importante salientar que esse histórico, no momento atual, ainda está sendo construído e será incorporado na reformulação das Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de JF. Esse trabalho de reconstrução das Diretrizes, que teve seu início em 2007 e tem como meta finalizar em novembro do corrente ano, está sendo elaborado dentro do Grupo de Estudo pelos profissionais que dele participam.

É importante considerar alguns aspectos históricos, políticos e sociais que vêm se consolidando ao longo dos últimos 25 anos, para que, assim, possa ser retratada a EJA no sistema educacional do município.

Em Juiz de Fora, no período de 1983/1988, a Prefeitura, através da Secretaria de Educação, que tinha como secretário o professor José Eustáquio Romão⁵, buscou alternativas para a solução da educação de jovens e adultos considerada, então, uma das metas principais e prioritárias.

Apesar de implantados os Centros de Estudos Supletivos no estado de Minas Gerais desde o ano de 1976, na Zona da Mata, até o ano de 1983, não havia ainda um Centro nem qualquer Unidade de Estudos Supletivos para atender a uma demanda expressiva que necessitava desse tipo de ensino. Então, a Prefeitura de Juiz de Fora, através da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, juntamente com a Diretoria de Ensino Supletivo – DESU/MG, possibilitaram a assinatura do convênio número 93 de primeiro de maio de 1983, que concretizava a criação do Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora –

⁵ O professor José Eustáquio Romão além de ter sido Secretário da Educação de Juiz de fora, foi também Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse professor apresenta uma história de militância na EJA. É diretor fundador do Instituto Paulo Freire e coordenador da Cátedra do Oprimido, vinculada à Universidade Paulo Freire (UNIFREIRE). É autor/organizador de vários livros e artigos sobre a EJA, dentre os quais se destacam:

CESU/MG. Idealizado para atender ao grande número de jovens e adultos evadidos do ensino regular, o Centro de Estudos de Juiz de Fora – CESU, iniciava suas atividades no ano letivo de 1984. Sua criação deu-se pela lei nº 6.555 de 5 de julho de 1984. Tinha como proposta metodológica o Curso Semipresencial de Suplência que era organizado com unidades didáticas, com definição de conteúdos programáticos mínimos. Obedecia ao princípio da instrução personalizada, proporcionando a auto-aprendizagem do educando.

O aluno era matriculado nas diversas disciplinas do grau a que tinha direito a cursar e, no ato da matrícula, recebia horário com os diversos plantões dos professores das disciplinas. A frequência não era computada para efeito de promoção. O aluno procurava o professor quando tinha necessidade de ajuda, ou para trocar o módulo que estava em seu poder. Para controle da aprendizagem, o aluno era submetido a uma avaliação após cada módulo estudado. Era o aluno que pedia a avaliação e a fazia quando se julgava em condições de aprendizagens favoráveis. Estas avaliações eram de caráter obrigatório para o aluno, eram pré-requisitos para que ele apanhasse o módulo seguinte, tal dinâmica ainda acontece.

A implantação do Centro de Estudos Supletivos constituiu, sem dúvida, um grande passo dado pela SME, que inicialmente funcionava com três postos de atendimento:

- Bairro Santo Antônio – Escola Municipal Dante Jaime Brochado
- Bairro Santa Cruz – Escola Estadual Sant’Clair de Magalhães Alves
- Bairro Fábrica – 10º Batalhão de Infantaria

O CESU participava também, ativamente, de outros projetos de educação de adultos como o “Mutirão do Saber”, que tinha como objetivo principal implementar a educação de jovens e adultos no município e região. Esse projeto pretendia criar 110 salas com atendimento de 1ª a 4ª séries por toda a cidade e região vizinha.

A proposta metodológica que orientou o projeto foi a mesma utilizada no CESU, ou seja, módulos de ensino individualizado. O método de alfabetização utilizado era pautado nos estudos de Paulo Freire, já bastante divulgado e conhecido por seus resultados positivos em experiências no Brasil.

Educação de Adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores; Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta; alfabetizar para libertar; Ensino Supletivo: educação consentida ou necessária?

No período de 1984, a Prefeitura de Juiz de Fora incorporou às escolas o turno da noite. Essas turmas, de 5ª a 8ª séries, denominadas turmas de “extensão de série”, eram formadas predominantemente por educandos adolescentes e jovens.

No ano de 1988, iniciou-se a preparação do espaço físico que futuramente abrigaria a sede do Centro de Educação do Menor – CEM. A lei de número 7851 de 27 de dezembro de 1990 criou o Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho D’Assumpção Moreira – CEMGEM e integrou a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação. Tinha como objetivo o atendimento a meninos e meninas de rua. Competia ao CEMGEM, dentre outros: acompanhar os estudos dos alunos maiores de 12 anos matriculados em escolas regulares; manter o ensino fundamental via supletivo para os menores carentes que não tinham tido a oportunidade de estudar e capacitar profissionalmente o jovem para o mercado de trabalho.

Em 1985, a SME proporcionou para seus educadores a Capacitação de Pessoal para aqueles que atuavam na Educação de Adultos –EDA, com o tema “Alfabetização de Adultos”, tendo como foco as concepções de educação de Paulo Freire.

Em 1986, na SME, foi criada a Divisão de Educação de Adultos – DEA, que coordenava o trabalho das classes de alfabetização de jovens e adultos. Neste período foi criado o Projeto “Interação” que tinha como objetivo levar qualificação profissional para moradoras das comunidades que viviam às margens da linha férrea. Destacavam-se alguns bairros: Jôquei Clube, Vila Ideal, Retiro, São Sebastião, Jardim Esperança. O projeto iniciou-se com a qualificação profissional e administrava, cursos de corte e costura, culinária, cabeleireiro, manicure, bordado, tricô e crochê. Por necessidade e interesse das alunas, o passo seguinte foi ministrar aulas com o intuito de alfabetização e reforço escolar para as mesmas. As alunas que se destacavam no projeto tornavam-se multiplicadoras.

O então Secretário da Educação, José Eustáquio Romão, elabora, em 1988, o Projeto “Educação de Adultos de Juiz de Fora” com o objetivo de ter apoio da Fundação EDUCAR para recursos materiais, cooperação financeira e técnica. Em maio/88 lançou o desafio às escolas municipais de alfabetizar jovens e adultos e tinha como princípios básicos o ideário de Paulo Freire, sendo inclusive, a base dos treinamentos (capacitação dos professores, contínua, no decorrer do projeto, realizada no CESU).

Com o passar do tempo, verificou-se que o perfil dos alunos que buscavam uma educação formal estava se modificando. Não só os alunos não-alfabetizados estavam sendo matriculados,

mas também alunos que haviam abandonado seus estudos nas séries iniciais. Foi necessário então recorrer a uma metodologia já utilizada pelo CESU, ou seja, um ensino individualizado, através de módulos. Professores e supervisores pedagógicos se reuniram para elaborar tais módulos. A partir daí são introduzidas as fases na EJA:

- Ø Alfabetização – 1ª fase.
- Ø Pós-alfabetização – 2ª fase (composta pela 2ª, 3ª e 4ª séries).

Em 1993, foi implantado o curso regular de suplência com regime semestral, em nível fundamental e médio e em 1998, o Ensino Fundamental foi transformado em Projeto Caminhar II regulamentado pela Resolução 01/98 da Secretaria Municipal de Educação, abrangendo várias escolas municipais.

No ano de 1996, surgiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem – Projeto Caminhar, financiado pelo Ministério da Educação e do Desporto/Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo/FDE e que foi dividido em:

- Caminhar I – 1ª a 4ª fases.
- Caminhar II – 5ª a 8ª fases.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem tinha a seguinte estrutura:

- Módulo Introdutório (durante 20 a 30 dias).
- Seis módulos – Projetos.

Tais módulos tinham como característica a interdisciplinaridade. Professores e supervisores pedagógicos elaboravam fichas de avaliação com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Em 1998, o Programa de Aceleração da Aprendizagem passa a ser o “Acelera Brasil” que apresentava um trabalho desenvolvido através de módulos, sendo realizado com financiamento da Petrobrás, Instituto Ayrton Senna, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC.

A partir de 1998, a SME organizou Grupos de Estudos, com a finalidade de refletir acerca da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos de 1998/1999, a então Secretária de Educação, prof^a. Diva Chaves Sarmento, solicitou que as escolas construíssem uma proposta única para a educação baseada no tema “A escola que a gente quer – Construindo o Caminho Novo”. Como preparação dos educadores foi ministrado um curso para reflexão e estudo de todos que atuavam na EJA com o objetivo de elaborar uma nova proposta. Os temas abordados foram: “Avaliação, Desafios Contemporâneos, Interdisciplinaridade e Dificuldades de Aprendizagem”.

Das discussões e estudos nos Grupos de Estudo da EJA surgiram os Cadernos de Diretrizes Metodológicas assim divididos:

- Caderno I – 5ª a 8ª fases (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências).
- Cadernos II – 1ª a 4ª fases (Alfabetização, Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).

Em 2001, com uma Reforma Administrativa⁶, empreendida pelo atual prefeito, Tarcísio Delgado, o departamento responsável pela EJA passou a pertencer à Gerência de Promoção à Cidadania –GPC. Nessa organização, a GPC, entendendo a importância do trabalho iniciado, estimulou a continuidade dos Grupos de Estudo e promoveu a estruturação do material construído “Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Juiz de Fora”, lançada em 2003.

Em 2002, foi implementado na Rede Municipal o Ensino Modular. Algumas escolas (oito) reclamavam que os alunos, ao terminarem a 8ª série, não tinham como dar continuidade aos estudos no Ensino Médio. Em visita às escolas percebia-se essa grande necessidade. Surgiu, então, o Curso Modular que enfrentou, na época, algumas resistências. A idéia central era unir a filosofia do semipresencial (módulos) com o supletivo regular e telessalas (três disciplinas). Os módulos foram criados sem saber quanto tempo seria necessário para completar o conteúdo de cada disciplina. Isso foi definido junto com os professores do CESU que orientaram então, o tempo provável. Uma outra proposta do Modular era minimizar a grande evasão existente nas escolas.

O Modular iniciou suas atividades em escolas das seguintes comunidades: Chapéu D’Uvas, Penido, Toledo e na E. M. Lions Centro, lugares distantes do centro urbano, e que não

⁶ Com a Lei 10.000 de 08 de maio de 2001 (Reforma Administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora), a Secretaria Municipal de Educação – SME passou a ser designada por Gerência de Educação Básica – GEB e a estar subordinada à Diretoria de Política Social.

ofereciam de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. No dia seis de agosto de 2002 aconteceu, em Chapéu D'Uvas, a aula inaugural que deu início às atividades do Modular.

O Modular é uma modalidade de ensino da EJA que oferece ao aluno a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma forma diferenciada. Os conteúdos são oferecidos através de plantões previamente organizados pela Secretaria de Educação. Essa modalidade dá ao aluno uma flexibilidade que lhe permite articular melhor o estudo às suas necessidades.

A partir de 2005⁷, o então Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, volta a pertencer à Secretaria de Educação. Neste ano foi construída a Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio num trabalho coletivo com os professores dentro dos Grupos de Estudo. Em 2006 o mesmo trabalho foi desenvolvido com os professores do Modular. Neste período a EJA passou a ter uma grade curricular unificada e atualizada de acordo com as exigências legais.

Nesse ano, foi criada a Equipe de Coordenação Pedagógica do DEJA, que tem como objetivo maior o atendimento ao maior número possível de escolas. No ano de 2007, promovido pelo DEJA, ocorreu o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos, que contou com a presença de pesquisadores renomados da área e teve uma boa aceitação e participação do corpo docente. Está previsto, para novembro de 2008, o II encontro de Educação de Jovens e Adultos.

Hoje, a Secretaria de Educação mantém reuniões freqüentes com diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e com professoras do Ensino Fundamental, realizadas no Centro de Formação do Professor. A troca de experiência é o carro chefe desses encontros através do momento “Escola que faz acontece”.

Os anos se passaram. A Educação de Jovens e Adultos veio se transformando e crescendo. Paralelamente, surge a necessidade de se reconstruírem as Diretrizes Curriculares de 1ª a 4ª fases. Mais uma vez os educadores se reúnem, dessa vez, com a participação de professores de 5ª a 8ª séries nos encontros do Grupo de Estudo. O objetivo é amenizar a ruptura existente entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª fases, diminuir a evasão e a repetência.

Atualmente, em 2008, a Rede Municipal de Juiz de Fora conta com aproximadamente 680 profissionais que atuam na EJA e com 46 escolas que oferecem essa modalidade de educação que está assim distribuída:

⁷ A partir da Lei 10.937 de 03 de junho de 2005, a Gerência de Educação Básica – GEB passa a ser denominada Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE-JF, sendo agora, órgão da administração direta, subordinada diretamente ao chefe do Poder Executivo.

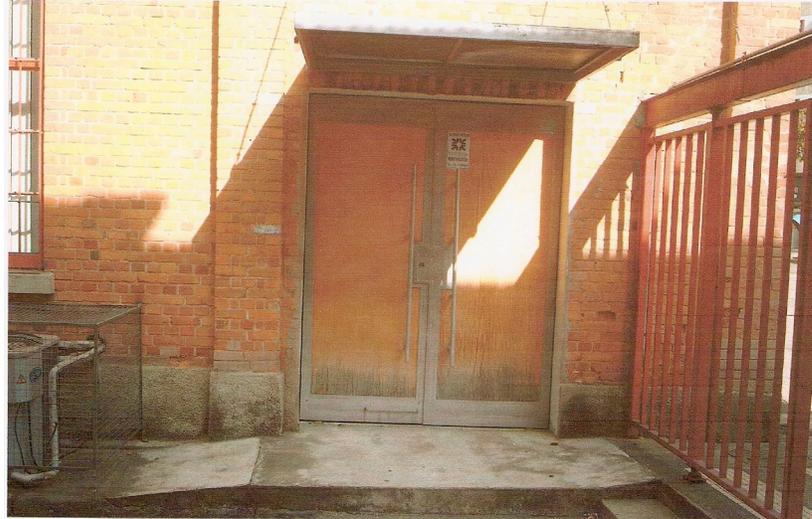
- Ø 34 escolas oferecem da 1ª a 4ª fases.
- Ø 34 escolas oferecem de 5ª a 8ª fases.
- Ø 30 escolas oferecem o Ensino Médio.
- Ø 09 escolas oferecem o Ensino Modular.
- Ø 01 escola oferece o Semipresencial – CESU.

A Rede ainda administra sete Projetos direcionados à EJA, ligados à Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC e ao CEM, que funcionam em lugares diferenciados. Cada Projeto tem uma característica própria e os professores trabalham de acordo com essas especificidades. Dessa forma, existem:

- Ø Turma de senhoras idosas;
- Ø Turma de pessoas mais idosas;
- Ø Turma que funciona dentro de uma das secretarias da prefeitura;
- Ø Turma que funciona no Pólo de Evolução de Medidas Sócio-Educativas;
- Ø Turma que funciona no INSS;
- Ø Turma de alunos egressos da Escola Estadual Maria das Dores, portadores de deficiências, todos com grandes dificuldades de adaptação em escolas regulares.

E, assim, a memória da EJA na cidade de Juiz de Fora vem sendo construída. Um trabalho em que se faz necessária a união de muitas mãos, de muita persistência e de muitas histórias que, quando lembradas e contadas com a participação de todos, adquirem *status* de uma memória coletiva. Esse histórico, que está em construção pelo Grupo de Estudo para Professores da EJA e que será incorporado nas novas Diretrizes é, até o momento, o único documento que a SME dispõe sobre o percurso dessa modalidade de ensino na cidade.

2.1. – Conhecendo melhor a história do Centro de Formação do Professor



Centro de Formação de Professores de Juiz de Fora - CFPJJF



Uma das salas de formação do CFPJJF

De acordo com Fernandes (2000), a idéia de um Centro de Formação de Professores voltado ao aperfeiçoamento, capacitação e atualização de seus professores esteve presente desde a criação da SME, na década de 1960. Figurando no organograma da Secretaria como parte do Departamento de Educação, o Centro de Treinamento de Professores Rurais, CEPROR, teve sua instalação efetivada apenas em fins de 1971, quando iniciou sua atuação, abrangendo docentes de escolas rurais e urbanas. O órgão tinha como objetivo programar e desenvolver cursos de treinamento para os docentes que lecionavam em escolas rurais, procurando atender às necessidades desses professores a partir de levantamentos realizados pelas supervisoras que atuavam nas escolas.

Ao longo de sua história, a idéia do centro sofreu alterações decorrentes das próprias mudanças estruturais pelas quais passou a SME. Na gestão 1973/76, o Centro esteve ligado ao Grupo de Trabalhos Técnicos – GRUTEC, que promovia o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores da cidade para atender às necessidades do mercado de trabalho. Por volta de 1978, com a reestruturação do organograma da SME, foi criada a Divisão de Recursos Humanos – DRH, que passou a contar com duas seções: Seção de Formação de Pessoal – SEPES, e a Seção de Formação Profissionalizante – SEPROF. O SEPROF funcionava com o apoio de mais dois serviços: Serviço de Programação e Acompanhamento – SPA e o Serviço de Apoio Técnico – SAT. A DRH, através de suas seções, desenvolvia o treinamento dos professores da rede e promovia cursos profissionalizantes e de reciclagem para pessoas da comunidade de Juiz de Fora.

Novamente, em 1983, houve outra reestruturação no organograma da SME. A DRH tornou-se parte do Departamento de Educação Básica – DEB, renomeada a seguir como Divisão de Educação de Adultos – DEAD, formada pelo Serviço de Treinamento e Aperfeiçoamento – STA, Serviço de Educação de Adultos – SEA e Serviço de Cursos Profissionalizantes – SCP. Esses serviços promoviam o treinamento dos professores, supervisores e orientadores da rede, cursos de alfabetização de jovens e adultos e os cursos profissionalizantes para a comunidade. Foi criada, também no DEB, a Divisão de Educação Regular – DERE, que cuidava do funcionamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das escolas municipais.

Com o passar do tempo e com as mudanças de administração, a Divisão de Educação de Adultos teve o Serviço de Cursos Profissionalizantes desativado. O Serviço de Educação de Adultos, incluído à Divisão de Educação Regular, e o Serviço de Treinamento e Aperfeiçoamento

continuaram a promover e a desenvolver projetos de treinamento, aperfeiçoamento, concursos e jornadas anuais de educação para docentes do município.

No ano de 1999, foi criado pela SME o Centro de Formação do Professor com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes, as trocas de experiências entre eles e possibilitar a criação de grupos de estudos, a realização de atividades artístico-culturais, facilitar o acesso às redes nacionais e internacionais de comunicação, incentivar a leitura, a escrita e a construção de novos conhecimentos visando à qualidade do ensinar e do aprender dos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

2.2. – O Grupo de Estudo para Professores de Jovens e Adultos



Encontro do Grupo de Estudo para Professores da EJA -2007

Este é o cenário onde a pesquisa prossegue na busca de respostas ao nosso problema.

O Grupo de Estudo para Professores da Educação de Jovens e Adultos (objeto de pesquisa deste trabalho) é uma proposta de formação continuada voltada para as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Trata-se de uma formação pautada na construção dos conhecimentos pelos docentes em interação com os pares em situações problematizadoras. Tal grupo se reúne no Centro de Formação do Professor de Juiz de Fora, sob a coordenação da SME.

Esse Grupo de Estudo⁸ é o mais antigo dentro da SME, estando em seu décimo ano de funcionamento. Nos seus primeiros anos, sua composição era somente de professores. Atualmente, apesar do nome, “Grupo de Estudo para Professores da Educação de Jovens e Adultos”, os encontros estão abertos para quem tiver interesse em participar, independente de exercer ou não a função de professor em escolas do município.

⁸ Os dados sobre esse Grupo de Estudo foram recolhidos durante entrevistas realizadas com uma das fundadoras do Grupo e com a atual coordenadora, que exerce a função de supervisora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da SME.

O surgimento desse Grupo deu-se pela necessidade dos profissionais da 1ª a 4ª fases, envolvidos com a EJA, em conhecer com mais profundidade essa modalidade de educação. Em 1998 a SME, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, ofereceu um curso para os profissionais que trabalhavam com a EJA. Embora ainda não se constituísse como Grupo de Estudo, a partir desse curso de aperfeiçoamento surgiu a necessidade de esses profissionais se encontrarem para o estudo, a troca de experiências, a partilha de saberes com seus pares. A coordenadora pedagógica do DEJA, na época, reuniu alguns professores que fizeram o curso e discorreu sobre essa possibilidade. Esses profissionais, sedentos de conhecimentos, logo aderiram ao projeto. A idéia inicial era de encontros mensais.

Em 1998, os encontros começaram com a proposta de que cada profissional levasse suas experiências, suas dúvidas, seus questionamentos para serem apresentados ao Grupo. Nasce, daí, a necessidade de se construírem Diretrizes de 1ª a 4ª fases que dessem rumo, direcionamento ao trabalho dos professores com os jovens e adultos.

Dentro do Grupo foi, então, construído o primeiro documento que teve como fundamento o direcionamento do trabalho do professor em sala de aula, “Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Juiz de Fora”. Esse caderno foi estruturado da seguinte forma:

- Caderno I – 5ª a 8ª fases (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências).
- Caderno II – 1ª a 4ª fases (Alfabetização, Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).

Porém, apesar de o documento ter sido finalizado ainda na década de 1990, foi somente em 2003 que se deu sua distribuição aos professores da Rede.

Quando do surgimento do Grupo, a presença era opcional, só participava quem realmente estivesse interessado sobre as peculiaridades dessa modalidade. Mas, no terceiro ano de funcionamento, a presença passou a ser obrigatória. A proposta era que todos os envolvidos com a EJA tivessem a oportunidade de uma formação em serviço. Dessa forma, a carga horária do professor era completada nesses encontros mensais, daí o caráter obrigatório. O aluno recebia uma atividade extraclasse para que, assim, o professor pudesse participar dos encontros. No primeiro semestre de 2006, a participação passa a ser novamente opcional, os encontros

continuaram a acontecer em dias da semana, mas a participação do professor não poderia ser incluída em sua carga horária de trabalho. Já a partir do segundo semestre de 2006, a presença permanece como opcional, as reuniões acontecem bimestralmente, aos sábados, sendo chamada de reunião pedagógica, na qual a participação do profissional está condicionada a um acréscimo de 8% em seu salário. A atual coordenadora do Grupo analisa essa nova configuração apontando alguns aspectos negativos, uma vez que a genuína concepção do grupo, ou seja, a participação com o interesse de realmente se discutir, aprender-se algo sobre a área, poderia estar sendo substituída pelo interesse de acréscimo de salário.

Outra questão que merece destaque diz respeito à rotatividade de docentes na EJA. Assim, segundo a coordenadora, é mais difícil para o grupo criar uma identidade. Embora na atual configuração do Grupo 61,91% dos 21 participantes que responderam ao questionário (anexo A) tenham vínculo efetivo na Rede Municipal. Poucos são os que iniciaram no Grupo desde sua criação e permanecem até os dias atuais, apenas quatro profissionais.

O Grupo de Estudo iniciou seus estudos com aproximadamente 12 professores. Com o passar do tempo, o número de participantes cresceu, chegando até 110 no período em que as reuniões eram obrigatórias. Hoje, com as reuniões aos sábados e de caráter opcional, a participação gira em torno de 30 profissionais. Apesar de o Grupo ter diminuído o número de participantes, continua estável com verdadeiro envolvimento de parte significativa dos integrantes.

Desde a criação do Grupo uma parte da programação dos encontros é compartilhada com os docentes. Essa dinâmica ocorre até hoje, parte-se da necessidade apresentada pelos seus participantes. A ênfase dos trabalhos recai em discussões sobre a prática pedagógica. Nos primeiros anos de sua criação, foi verificado, através do relato da coordenadora que esteve presente desde a sua criação, que o Grupo desenvolvia mais estudos teóricos com seus participantes. A pauta da reunião era organizada para que houvesse o momento tanto do estudo teórico como o da prática docente. Como a ênfase desse Grupo foi pautada na prática do educador de jovens e adultos, o espaço para a troca de experiências sempre se constituiu como um momento privilegiado e muito rico.

Durante todos esses anos de funcionamento poucos foram os momentos em que o Grupo contou com a presença de estudiosos da área para dialogar com esses profissionais, levar informações sobre o que tem sido pesquisado na EJA. Isso ocorre, segundo as entrevistas com as

formadoras, pelo fato de a EJA, apesar de fazer parte da SME, sendo um Departamento – DEJA, não receber recursos financeiros necessários para esse fim.

Desde o início desse ano, os professores têm se reunido mensalmente no Grupo de Estudo com o objetivo de reconstruir as Diretrizes para a EJA da 1ª a 4ª fases. Esse trabalho vem sendo desenvolvido juntamente com os professores da 5ª fase das diversas áreas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Humanas).



**Encontro do Grupo de Estudo com professores da 5ª fase para a reconstrução das Diretrizes
- 2008**

Assim, mesmo que de forma precária, construímos uma parte da história desse Grupo de Estudo, partindo das narrativas das formadoras que por ele já passaram e/ou continuam, com a memória de professores que o frequentam desde sua criação e com a própria experiência-vida da pesquisadora.

2.2.1 – Traçando um retrato do Grupo de Estudo

No dia sete de outubro do ano de 2006, foi solicitado aos participantes desse Grupo de Estudo que respondessem a um questionário cujo objetivo era o de fornecer informações acerca de seus membros.

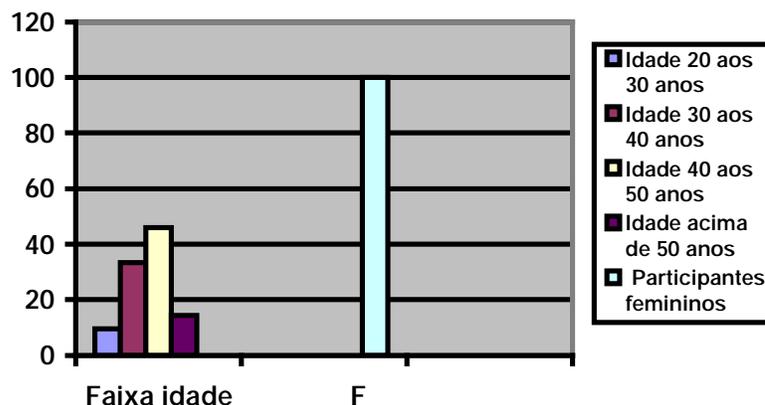
O questionário (Anexo A), primeiro instrumento da coleta de dados, está estruturado em quatro blocos:

- Dados pessoais;
- Atividade profissional;
- Formação Acadêmica;
- Informações relativas ao grupo de estudo para professores da EJA.

No universo de trinta e nove (39) escolas municipais que ofereciam a EJA de 1ª a 4ª fases no segundo semestre do ano de 2006, apenas 30.76%=(12) estavam sendo representadas nesse encontro por 21 profissionais de EJA. Através da análise do questionário, foi possível constatar as seguintes situações:

Bloco I: Dados pessoais

Este bloco tem o objetivo de mapear algumas informações de ordem pessoal dos participantes do Grupo de Estudo.



Na análise dos dados pessoais, verificou-se que 100% (= 21) dos participantes desse encontro correspondem a profissionais do sexo feminino. Dentre eles, 9.52% (= 02) estão na faixa etária dos 20 aos 30 anos; 33.34% (= 07) dos 30 aos 40; 42.86% (= 09) dos 40 aos 50 e 14.28% (= 03) possuem mais de mais de 50 anos.

Bloco II: Atividade profissional

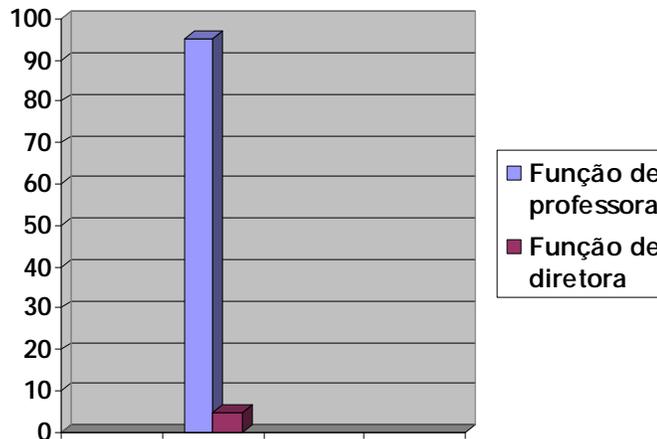
No que se refere à atividade profissional, procurou-se investigar o tipo de vínculo empregatício na EJA, a função desempenhada na escola, turno e jornada de trabalho na EJA, a razão da opção por essa modalidade de ensino, série(s) em que lecionam e o tempo de atuação na EJA.

A) VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA EJA



No que diz respeito ao vínculo empregatício na EJA, 61.91% (= 13) ocupam cargo efetivo, 23.81% (= 05) como contratados para cargo vago e 14.28% (= 03) como contratados para substituição.

B) FUNÇÃO DESEMPENHADA



Em relação à função que desempenham no estabelecimento de ensino, 95.24% (= 20) das participantes são professoras e 4.76% (= 01) desempenha a função de diretora.

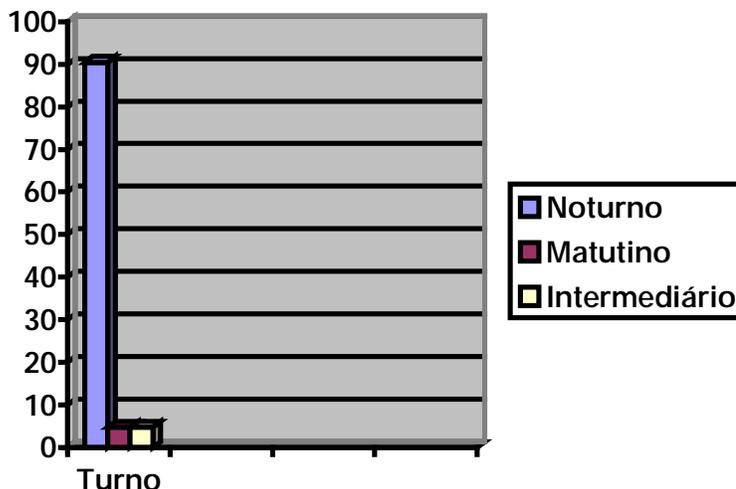
C) EXCLUSIVIDADE NO ENSINO DA EJA



Sobre a exclusividade no ensino da EJA, 47.6% (= 10) responderam possuir outro cargo (municipal/ estadual ou particular), sendo que 90% (= 09) desempenham a função de professora nesse outro cargo e apenas 10% (= 01) a função de secretária. Constatou-se que, dentre as vinte e uma entrevistadas, 47.6% não se dedicam exclusivamente à EJA. Trabalham em outros estabelecimentos de ensino, dividindo suas funções. Nota-se que esse é o retrato da educação

brasileira, em que os profissionais do ensino, muitas vezes, para complementar seus salários precisam se desdobrar em outros horários de trabalho.

D) TURNO EM QUE TRABALHA NA EJA



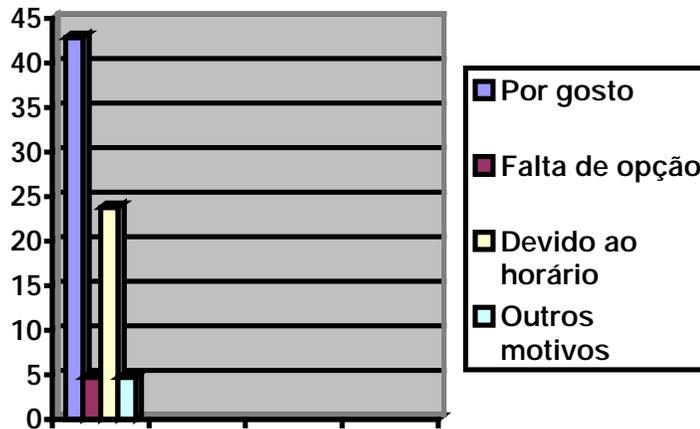
Perguntados sobre o turno no qual trabalham com a EJA, 90,48% (= 19) responderam que trabalham no turno noturno, 4,76% (= 01) no turno matutino e 4,76% (= 01) no turno intermediário.

E) JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO



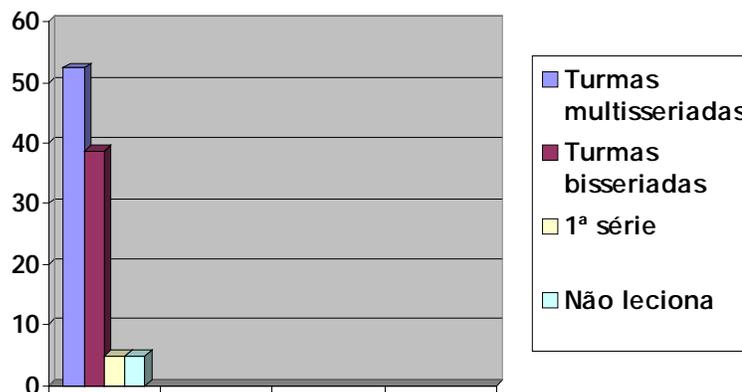
Sobre a carga horária, 47.6% (= 10) responderam que trabalham quatro horas diárias, 38.12% (= 08), oito horas, 9.52% (= 02), quinze horas e 4.76% (= 01), doze horas.

F) PRINCIPAL RAZÃO DA OPÇÃO PELA EJA



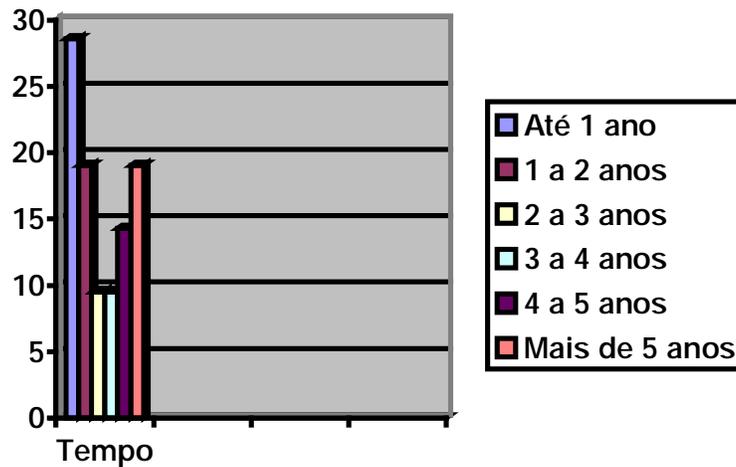
Indagados sobre o motivo pelo qual trabalham com a EJA, 42.86% (= 09) afirmaram que o ingresso na EJA ocorreu por gosto, 4.76% (= 01) por falta de opção, 23.81% (= 05) devido ao horário e 4.76% (= 01) por outros motivos. Vale ressaltar que algumas participantes selecionaram mais de um item para a resposta. Assim, 19.05% (= 04) responderam que estão na EJA tanto por gosto como por horário e 4.76% (= 01) por falta de opção e outros.

G) SÉRIE(S) EM QUE LECIONA NA EJA



Em relação às séries às quais se dedicam, 52.4% (= 11) dos professores lecionam para turmas multisseriadas (turmas de 1ª a 4ª séries), 38.8% (= 08) para turmas bisseriadas (três delas em turmas de 1ª e 2ª séries e cinco em turmas de 3ª e 4ª séries), 4.76% (= 01) para a 1ª série e 4.76% (= 01) não leciona, exercendo a função de diretora.

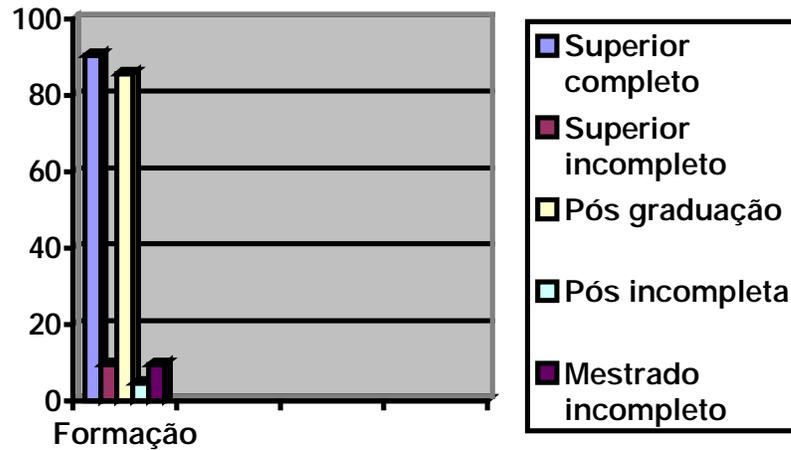
H) TEMPO QUE ATUA NA EJA



Sobre o tempo de atuação na EJA, 28.58% (= 06) trabalha na EJA até um ano, 19.05% (= 04), de 1 a 2 anos, 9.52% (= 02), de 2 a 3 anos, 9.52% (= 02), de 3 a 4 anos, 14.28% (= 03), de 4 a 5 anos e 19.05% (= 04), há mais de 5 anos.

Bloco III: Formação Acadêmica

No que tange à questão da formação de professores, este bloco tem intenção de verificar a formação acadêmica do professorado da EJA.

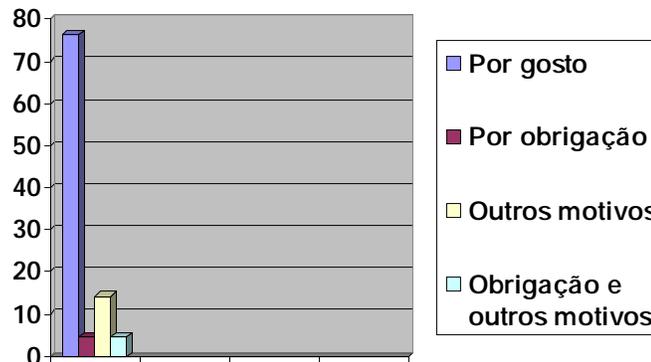


Quanto à formação acadêmica, 90.48% (= 19) profissionais possuem curso superior completo em diferentes áreas e somente 9.52% (= 02) encontram-se em curso. Em relação à Pós-graduação, 85.72% (= 18) possuem curso de especialização completo e apenas 4.76% (= 01) ainda não concluiu, enquanto 9,52% (= 02) cursam atualmente mestrado (Educação /Ciências Sociais).

Bloco IV: Grupo de Estudo da EJA

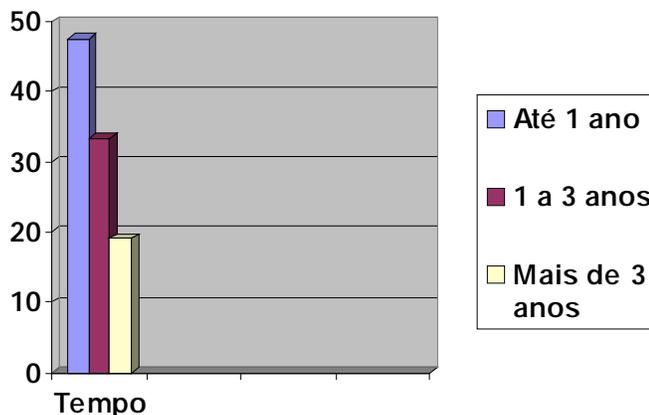
Em relação ao Grupo de Estudo da EJA, objeto de estudo desta pesquisa, este bloco teve a intenção de fornecer informações acerca da principal razão de participação do profissional da EJA nesse Grupo, o tempo de sua participação, a frequência nos encontros e a aplicação das sugestões discutidas durante as reuniões na prática pedagógica..

A) PRINCIPAL RAZÃO DA PARTICIPAÇÃO NESTE GRUPO DE ESTUDO



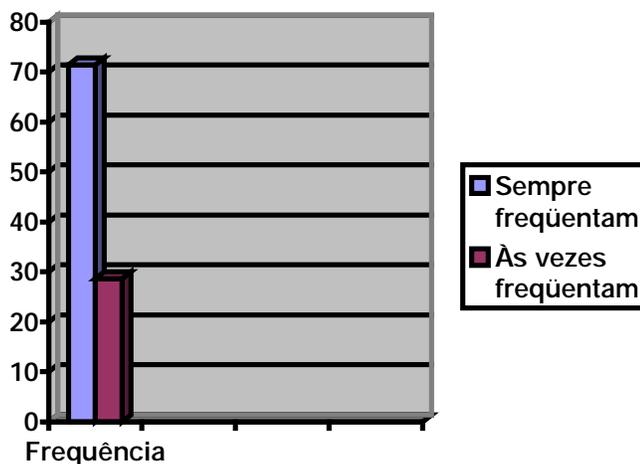
Perguntados sobre a razão pela qual participam do Grupo de Estudo, 76.2% (= 16) responderam que freqüentam o grupo por gosto, 4.76% (= 01), por obrigação, 14.28% (= 03), por outros motivos e 4.76% (= 01) responderam que freqüentam tanto por obrigação quanto por outros motivos.

B) TEMPO DE PARTICIPAÇÃO



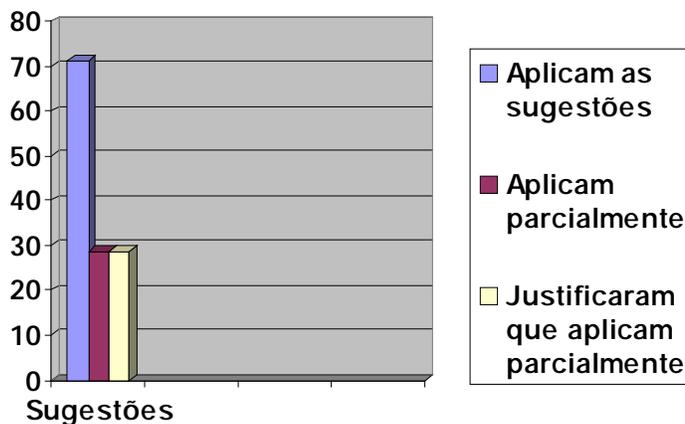
Sobre o tempo de participação no Grupo, 47.6% (= 10) participam do grupo até 1 ano, 33.35% (= 07), de 1 a 3 anos e 19.05% (= 04), há mais de 3 anos.

C) FREQUÊNCIA NOS ENCONTROS



Para a frequência aos encontros, 71.42% (= 15) responderam que sempre freqüentam e 28.58% (= 06), às vezes.

D) SUGESTÕES DISCUTIDAS DURANTE OS ENCONTROS



Inquiridos acerca da aplicabilidade das sugestões discutidas no Grupo para a sua prática pedagógica na EJA, 71.42% (= 15) responderam que aplicam as sugestões discutidas durante os encontros e 28.58% (= 06) que aplicam parcialmente. Como lhes foi solicitado que justificassem a resposta, apenas 28.58% (= 06) mencionaram que aplicam parcialmente as sugestões discutidas.

3 –CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente, tem-se enfatizado a importância de se pesquisar sobre a formação continuada e os saberes docentes. Discutir esses temas suscita o interesse de muitos educadores, alcançando uma importância que transcende âmbitos nacionais devido à crescente relevância assumida por tal questão.

A formação continuada tem sido ressaltada como uma das importantes vias para promover o desenvolvimento docente. Os temas mais relevantes dessa área estão focados para uma formação que se constitua em espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências, cooperação e integração teoria e prática.

Busco, nesta pesquisa, articular o diálogo possível entre António Nóvoa, Donald Schön, José Contreras, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif, Selma G. Pimenta, dentre outros, a quem chamo para fazer parte dessa reflexão, para que, a partir da leitura de suas obras, que se interpenetram e se enriquecem mutuamente, possa entrecruzar suas pessoas, suas posições e suas vozes. Temas como formação, reflexividade, diálogo, saberes docentes e a importância dos saberes práticos são pontos básicos em suas teorias que têm contribuído de maneira significativa para os estudos na área da formação do educador.

Segundo Moacir Gadotti (2003), a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A. Nóvoa (1995) complementa que, ao contrário, tal formação deve se dar “[...]através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, “[...]estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, uma vez que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo

ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, além de uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Tardif (2002) complementa a idéia discutida pelos autores dizendo que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano constituem alicerce da prática e da competência profissionais, por ser a experiência, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Os estudos de Isabel Alarcão (1996), Marcelo García (1995), Nóvoa (1995), D. Schön (1995), dentre outros, concebem a formação continuada como um processo permanente, que se estende ao longo da profissão. Nesse aspecto, essa formação é compreendida como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de autoconhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência.

García (1995) também defende a necessidade da formação continuada, colocando-a como um princípio básico para a formação de professores. Isso implica também a existência de uma forte interligação entre a formação inicial e a continuada. Para ele, a formação inicial não deve propor “produtos acabados”, mas apenas iniciar um longo processo de desenvolvimento profissional.

Para esses autores, a formação dos professores deve contribuir para que eles sejam indivíduos reflexivos e inovadores. Também colocam a necessidade de que essa formação seja entendida em um contexto de trabalho coletivo. Nesse sentido, é importante que a formação continuada, e em particular a formação dos educadores de jovens e adultos, parta de um processo de formação orientado para a indagação e auto-reflexão em que os profissionais possam refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão, aliada à teoria, constitua-se como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Atualmente, há uma tendência em se adotar o conceito de *reflexão* na formação do educador por pesquisadores, formadores de professores e educadores de um modo geral. Recorrendo à etimologia, o vocábulo reflexão, pelo dicionário Larrosa, significa (lat. tard. *reflexio*) atividade do espírito que reflete, que examina e compara os pensamentos. Segundo García (1995, p. 59), “a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que de algum modo não incluam este conceito como elemento estruturador”. Embora pareça que se trata de uma questão recente, Schön (1995, p. 80) esclarece que a idéia de reflexão na ação “nada tem de novo”, estando

associada à nova epistemologia da prática profissional, que pode ser encontrada nas obras de Léon Tolstói, John Dewey, Alfred Schultz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins.

O autor Kenneth Zeichner (1993) explicita a procedência do termo prática reflexiva, que teve origem, há quase cem anos, em 1910, em John Dewey na obra “**Como pensamos**” (1933) na qual o autor propôs distinções entre ato reflexivo e ato de rotina. Enquanto este é guiado pelo impulso, tradição e autoridade, aquele implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredite, pois

O pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam.* Qualquer das três primeiras categorias de pensamentos pode produzir e simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (1959, p.18). (grifo do autor)

Dewey definiu a ação reflexiva como um processo que envolve mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão. Segundo o autor, para que a ação reflexiva aconteça, é necessário, primeiramente, a *abertura de espírito*, que se refere “ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se acredita com mais força” (Dewey (1933) *apud* Zeichner, 1993, p. 18). Assim, os professores reflexivos estão sempre a se perguntar sobre suas ações em sala de aula.

Outra atitude necessária para a ação reflexiva é a *responsabilidade* que implica a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação. Para Zeichner (1993), essa atitude de responsabilidade garante que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de conseqüências do seu ensino: **conseqüências pessoais** – os efeitos do seu ensino nos autoconceitos dos alunos; **conseqüências acadêmicas** – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; **conseqüências sociais e políticas** – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos. Torna-se, portanto, o questionamento principal para que os professores reflexivos avaliem sua prática: gosto dos resultados? Essa pergunta ultrapassa as questões de utilidade imediata que acaba focando somente nos resultados e não no processo como um todo. Ainda para Dewey, a *sinceridade* também é uma atitude necessária à reflexão. Tanto a abertura

de espírito quanto a sinceridade devem fazer parte da vida do professor reflexivo que tem que ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Ao criticar os pressupostos do modelo da racionalidade técnica, que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar, em que a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como aplicação da teoria e técnicas científicas, Schön (1995) defende que seja incluído o componente de reflexão, a partir de situações reais de prática, na formação dos futuros profissionais. Propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Para o autor, são três os conceitos que integram o pensamento prático nessa concepção: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e, finalmente, a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação* é o componente que orienta o fazer, manifestando-se no saber fazer. A cada experiência vivida, seja esta em sala de aula ou não, o professor aprende novas possibilidades, incorpora novos conhecimentos e habilidades, aumentando a sua capacidade de solucionar impasses.

A *reflexão na ação* é um processo de diálogo com as situações inusitadas e/ou problemáticas que surgem para os profissionais em que, mesmo constrangidos pelas pressões de tempo e de contexto, permitem-se-lhes o uso da improvisação e da criatividade para a criação de um novo conhecimento. Diante de situações novas, o professor terá dificuldade em usar soluções pré-concebidas, utilizadas com sucesso em outros momentos. Ele deve relacionar os conhecimentos internalizados com a realidade encontrada, buscando um equilíbrio em uma ação que almeja ser racional.

De acordo com Schön (2000), quando as respostas de rotina produzem uma surpresa ou um resultado inesperado, fora dos padrões conhecidos, essa surpresa leva à reflexão no próprio momento da ação e, conseqüentemente, a um novo experimento, ou seja, o profissional ou professor testa novas ações para tentar responder a um fenômeno observado.

Contudo, independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua seqüência, o que distingue a *reflexão na ação* de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para ação. Na reflexão na ação, o

repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela (SCHÖN, 2000, p. 34).

A reflexão na ação é de extrema riqueza na formação de professores, visto que se trata, sem dúvida, de um momento de grande aprendizado em contato com a própria prática, ao estimular uma análise crítica sobre o que levou à ocorrência de uma situação difícil ou uma oportunidade e o estabelecimento de novas estratégias de ação e de resolução de problemas.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, outro processo importante no pensamento do professor reflexivo, contempla a análise realizada a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. O professor, então, distancia-se criticamente de sua própria prática, como forma de avaliar os procedimentos utilizados para resolver problemas e buscar novos esquemas de pensamento.

A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as ações futuras e a compreender os acontecimentos que virão e as possíveis soluções, ampliando a capacidade do professor de construir a sua forma pessoal de trabalho e produção de saberes e conhecimentos. Assim, o processo reflexivo atua na direção de levar o professor não apenas a agir e pensar durante a sua atuação, mas também de conseguir construir novas formas de agir e pensar através de uma análise reflexiva posterior.

Considerando os professores como profissionais reflexivos, não há como contestar a validade da re-significação do termo reflexão. No entanto, torna-se necessário levar em consideração as restrições feitas a tais concepções, como as discutidas por Alarcão (1996), José Contreras (1996) e Zeichner (1993).

A idéia central presente nos trabalhos de D. Schön (2000) e K. Zeichner (1993) é a de que o professor possa analisar sua prática, ou seja, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Porém, Zeichner (1993) faz um alerta para o perigo de se usar indiscriminadamente o conceito de ensino reflexivo e de tratar a reflexão como um fim em si mesmo. Relata que, na visão de Schön, a reflexão é vista como prática individual, o que leva a supor que são eles (os professores) que devem resolver os problemas educacionais. Assinala que os estudos do referido autor apresentam um enfoque reducionista e estreito, limitando o sentido da prática reflexiva, que sua obra está realizada sobre pressupostos profissionais que se aplicam individualmente em práticas reflexivas e que têm como objeto o que está ao seu alcance para

mudanças imediatas. Para Zeichner, Schön não está tentando implantar um processo para mudança institucional e social, mas somente centrado nas práticas individuais.

Ainda segundo Zeichner, o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino.

Também estudos de Alarcão (1996) e Contreras (1996) procedem a uma análise das idéias de Schön, questionando-as e aprofundando o conceito de professor reflexivo. Alarcão aponta que o simples exercício de reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, já que a reflexão não é um processo mecânico, devendo ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva. Em suas palavras:

A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Já na perspectiva de Contreras (1993), a sociedade à qual pertencemos, além de ser plural, é também desigual, injusta, dividida em grupos com *status* desigual. Daí considera que a visão dos professores como profissionais reflexivos é insuficiente, falha, para a busca de uma concepção que dê conta de reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade. Para ele, o termo “reflexão” torna-se, via de regra, presente na literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo.

Nóvoa, na apresentação da obra de Zeichner (1993), discorre que, apesar de os textos do referido autor centrarem-se na realidade dos EUA, eles ajudam a pensar as questões da formação de professores muito além da realidade americana. Para ele, esses estudos trazem uma renovação do debate metodológico e teórico no campo da formação de professores, que tende, por vezes, a enveredar-se por certas dicotomias pouco estimulantes, como teoria *versus* prática, formação acadêmica *versus* formação profissional.

Zeichner (1993) alerta contra as tendências que utilizam o slogan da prática reflexiva para manter, de forma sutil, uma posição subserviente dos professores. Ressalta que, a partir da década de 1980 e início da década de 1990, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se

chavões nas reformas do ensino e da formação de professores por todo o mundo. A questão reflexiva passa a ser componente central da reforma educativa, acarretando, assim, uma confusão sobre o significado do termo reflexão.

Esse movimento internacional implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo não só na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho, mas também nos meios para atingi-los. Dessa forma, pode ser considerada uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir determinações vindas e pensadas por sujeitos sociais que se encontram fora da sala de aula. O autor discorda de reformas educativas que apontam os professores como meros aplicadores passivos de idéias e planos desenvolvidos por outros agentes externos.

Em seus estudos, chega à conclusão sobre as várias maneiras como o conceito de professor, enquanto prático reflexivo, tem sido empregado na formação de professores na qual o verdadeiro significado de desenvolvimento do professor tem ficado em segundo plano.

Portanto, relata que a noção do professor, enquanto prático reflexivo, é usada, no atual movimento reformista do ensino, como negligenciadora das teorias e saberes dos docentes, como limitadora do processo reflexivo à consideração das capacidades e estratégias do ensino (dos meios de instrução), como centralizadora da reflexão dos professores na sua própria prática, desprezando qualquer consideração das condições sociais do ensino e também como insistente na reflexão de forma individual. Essas características acima supracitadas acabam por minar a verdadeira intenção do conceito do professor como prático reflexivo. Na realidade, o que se tem é a persistência da racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão.

Para Zeichner (1993), reflexão significa que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. Sinaliza, entretanto, que se corre o perigo da supervalorização desses conhecimentos e, conseqüentemente, da rejeição irrefletida dos conhecimentos produzidos nas universidades. Complementa que reflexão também significa:

O reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a

melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Portanto, o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos professores.

Em uma tentativa de proceder a uma revisão sobre o enfoque reflexivo, Zeichner (1993) identificou na literatura pedagógica cinco tradições da prática reflexiva, afirmando que nenhuma delas proporciona, por si só, uma base moral para o ensino. Ao contrário, torna-se necessário que se tenham todos os elementos centrais das várias tradições.

1) *Tradição acadêmica*, que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias para promover a compreensão dos estudantes;

2) *Tradição de eficiência social*, que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um “conhecimento básico” externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino. Essa aplicação de conhecimento externo pode ser encontrada em sua modalidade mais puramente tecnológica, de uso de habilidades e estratégias concretas, ou como processo mais próximo à solução de problemas, através de um uso inteligente de estratégias genéricas sugeridas pela pesquisa de casos concretos;

3) *Tradição desenvolvimentista*, que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;

4) *Tradição de reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;

5) *Tradição genérica*, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar os aspectos relacionados aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão.

A partir dessa análise, Contreras (2002) afirma que é possível dizer que o seu uso do termo reflexão perdera o sentido utilizado por Schön, pois, dentro dessas perspectivas reflexivas, inclui-se a racionalidade técnica na visão da eficiência social. Ao contrário, Schön defendia que a prática profissional, muitas vezes, não se encontra submetida à lógica da aplicação de técnicas e estratégias que se deduzem da pesquisa, mas que se opõe a ela, transformando-se, em si mesma, em um processo de exploração, em diálogo com a situação e guiada pela reflexão.

Ainda segundo Contreras, a reflexão é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social. Nesse sentido, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. O professor, como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Dessa forma, conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação como intelectuais críticos. A concepção dos professores enquanto intelectuais críticos refere-se à análise feita pelos docentes sobre suas práticas e incertezas que estas lhes provocam, assim como da possibilidade de questionar as estruturas institucionais em que trabalham. O modelo dos professores como intelectuais críticos defende que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais, que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação, que afetam nosso pensamento e nossa ação, não são processos espontâneos que se produzem naturalmente pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. Portanto, a figura do intelectual crítico é a de:

[...] um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. [...] Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Corroborar com esse pensamento a autora Selma Garrido (2005), quando diz que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. Dessa forma, o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria, portanto, tem importância fundamental na formação dos docentes, oferecendo-lhes perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais,

culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nessa perspectiva, o professor reflexivo é um pesquisador de sua própria prática e um sujeito político capaz de refletir sobre as questões que estão postas na sociedade. A sua prática é pensada a partir das finalidades da educação e das condições sociais presentes no contexto de sua atuação. Tal posicionamento amplia o conceito do professor reflexivo, ao designá-lo professor crítico reflexivo (Contreras, 2002). Como o educador crítico reflexivo delimita os conteúdos da prática reflexiva, estabelecendo referenciais políticos e morais, envolve-se em um engajamento social.

Apesar das ressalvas feitas aos estudos de D. Schön, os autores são unânimes em reconhecer que sua obra permite recuperar uma concepção da prática que não era valorizada por não ser produto da aplicação do conhecimento científico-técnico. “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (Nóvoa, 1995, p. 27).

A partir dessas considerações, o que se espera com um trabalho de formação, mais especificamente com a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, é que esse profissional seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, menos dependente de manuais ou de planejadores externos ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa formação deve ser capaz de favorecer um importante espaço de estímulo e desenvolvimento profissional desses professores, valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional participando como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.

Zeichner (1993) tem procurado apontar alguns aspectos fundamentais que devem ser observados no desenvolvimento de projetos de formação baseados na reflexão. Destacam-se aqui as três características principais da abordagem desse autor sobre a formação do professor como prático-reflexivo.

A primeira recomendação é para que a prática de ensino reflexivo preocupe-se em voltar a atenção do professor tanto para sua própria prática, quanto para as condições sociais nas quais ela ocorre. A não consideração dos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a prática pedagógica podem levar os profissionais a uma visão distorcida do processo de ensino e de seu próprio papel enquanto sujeitos.

A segunda característica que deve ser considerada em processos reflexivos diz respeito às decisões dos professores quanto às questões que envolvem direitos e situações de desigualdade e injustiça dentro das salas de aula.

Reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Outro aspecto destacado pelo autor Zeichner (1993) é o compromisso com a reflexão enquanto prática social, de tal forma que os professores auxiliem-se mutuamente, e na troca entre iguais, construam seus conhecimentos. “Este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social. Não basta atribuir-lhe individualmente poder aos professores, que precisam ver a sua situação ligada à dos seus colegas ”(p.26). Essa última característica reforça a importância de se ter um espaço coletivo de discussão dos professores, ou seja, a reflexão como modo de prática social e atividade pública de comunidades de professores.

O autor relata ainda que a prática do professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida ou não. Afirma que

Uma maneira de pensar na prática é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. **Discutindo publicamente no seio de grupos de professores** estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (p. 21-2). (Grifo nosso).

Portanto, a participação dos professores de jovens e adultos em processos de investigação sobre o desenvolvimento curricular, sobre seu próprio crescimento profissional e prático, contribui para que seja superada a histórica separação entre os que pensam e os que executam, por permitir a esses professores colocarem-se também na posição de produtores de conhecimentos, utilizando-os na melhoria da prática pedagógica.

Sendo os professores aqueles que conduzem o cotidiano da educação, é preciso acreditar que eles podem contribuir e participar na formulação e implantação das políticas de formação,

revelando o que sabem, o que desejam, o que querem, o que não querem, contribuindo com o que têm a dizer, com o que fazem e como pensam e representam o que fazem.

Dessa forma, a concepção da formação dos professores, que objetivava a sua capacitação através da transmissão do conhecimento, vem sendo substituída pela abordagem de analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. Nessa perspectiva, a formação de professores passa a ser compreendida não como um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, mas como um espaço de socialização e de configuração profissional.

Os saberes docentes, particularmente os saberes dos educadores de jovens e adultos, devem ser trabalhados como um componente importante na construção de um profissional reflexivo, que toma a sua prática, suas experiências e a relação coletiva que estabelece com outros colegas, elementos de reflexão que possibilitam mudanças.

Tardif (2002) reforça essa compreensão em sua obra, na qual busca fornecer respostas acerca dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores. Faz uma crítica a pesquisadores da área da educação que concebem o saber dos professores como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais estes se encontram imersos.

É importante salientar que o autor situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito *ao saber e trabalho*, através do qual o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a *diversidade do saber*; entendendo-se que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a *temporalidade do saber* que reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor, denominado como *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*; focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e

pela prática real. O quinto fio condutor, *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, expressa a idéia de trabalho interativo. O sexto e último fio, *saberes e formação profissional*, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de se repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Tendo como referência esses fios condutores, Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *os saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; *os saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, *os saberes experienciais*, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Os saberes experienciais são:

saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. Portanto, a origem dos saberes experienciais vem da prática cotidiana em confronto com as condições da profissão docente.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p. 52).

Nesse processo de construção individual e coletiva dos saberes docentes, a cultura institucional e, sobretudo, da equipe de trabalho, tem um forte apelo sobre o professor de EJA, que tende a aderir aos valores do grupo com quem compartilha conhecimentos e experiências profissionais e de vida.

Selma Garrido Pimenta (2005) aproxima-se de Tardif e apresenta três tipos de saberes docentes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os primeiros remetem-se às experiências acumuladas sobre o que é o ensino, o que é ser um professor e sobre os modelos apreendidos durante toda a vida do professor, estando essas experiências ligadas diretamente ou não ao ambiente escolar. Concepções prévias e práticas misturam-se num processo reflexivo que orienta a ação diária do professor.

Já os saberes do conhecimento são condições prévias para o exercício profissional. Não é possível exercer o magistério sem conhecer adequadamente sua ciência, disciplina ou conteúdo, da mesma forma que apenas o conhecimento é insuficiente para garantir uma boa prática docente. Já os saberes pedagógicos se prendem ao saber ensinar, que se associa à didática, mas uma didática que considere a prática social como ponto de partida para o processo de formação do professor. Os saberes pedagógicos são constituídos a partir do fazer de cada professor. Dentro dessa visão, a prática é tida como o ponto de partida para a constituição da teoria. Daí a importância de se investigar a prática e as experiências dos professores com a contribuição da teoria.

Torna-se necessário que o educador de jovens e adultos atue como inquiridor de sua própria prática, não de forma isolada, mas interagindo com seus pares, num exercício contínuo de trocas efetivas, de experiências compartilhadas. Nóvoa (1995), ao propor a formação docente para a autonomia e conseqüente (auto) formação, aponta três aspectos nesse processo: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, “os saberes da experiência produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (Pimenta, 2005, p. 20), ganhando, assim, importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 2000). Nóvoa (1995) entende que, embora a teoria forneça alguns instrumentos ao professor, o adulto acaba retendo apenas o que está ligado à sua experiência e à sua identidade. Por essa razão torna-se importante;

[...] a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995, p. 25).

Complementa que,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

Produzir a profissão docente significa valorizar e identificar não só os conhecimentos científicos que embasam o trabalho docente, mas também considerar que os saberes da experiência constituem instrumentos importantes para o enfrentamento das situações-problemas específicas e altamente complexas que precisam ser resolvidas pelos professores em sua prática diária.

Já produzir a escola consiste em transformá-la em espaço de trabalho e formação, o que implica considerá-la como local privilegiado para os projetos formativos, através da construção coletiva das propostas pedagógicas das escolas por meio das quais a formação se daria em situações reais de aprendizagem.

Essa concepção de formação continuada colocou em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como sujeito que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano. O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite ao professor da EJA pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de (re)construí-la.

Miguel Arroyo (2000), em sua obra **Ofício de Mestre**, não esconde sua posição libertária e inclui propostas emancipatórias que se instituem pela transgressão ao formal, estático, prescritivo e outras formas que privilegiam aspectos legalistas do ato educativo. Apóia-se também na atitude de valorizar um processo inovador na formação dos educadores, a partir da superação aos modelos baseados em certezas instituídas no estatuto científico nas diversas áreas do conhecimento. Ressalta que as políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor em que se justificam perderam a referência ao passado, à memória, à história, “como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política [...]” (p.24). Na obra, o uso da expressão “ofício” muito se baseia, nessa perspectiva, do ir aprendendo, fazendo, revendo, criando como em outros ofícios nos quais essa arte de aprender com os tempos, entre as gerações e entre etapas reflexivas frente à prática. Esse termo remete a um fazer qualificado, profissional. O autor utiliza a imagem da “Caixa de Ferramentas”, como sendo um ato reflexivo no qual o educador está em constante interação, para ir compondo o seu objeto de arte, da arte de educar, do ofício de mestre, carregado de seus saberes, de suas artes de fazer. Os professores são vistos como detentores de uma história, fazendo parte de um contexto social, cultural.

No contexto desse trabalho, os saberes da experiência, irrelevantes dentro do modelo da racionalidade técnica, assumem posição de destaque, uma vez que catalisam todos os demais saberes e permitem a reflexão crítica e a re-significação de teorias e conceitos à luz da experiência prática.

Assim, os estudos dos saberes devem ser parte integrante dos programas de formação para os educadores da EJA, baseados na idéia de um professor reflexivo. É importante que os professores conheçam e reconheçam os seus próprios saberes, para que possam iniciar um percurso de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação.

A discussão da reflexividade nas áreas como as descritas neste trabalho deve começar pelo reconhecimento dos saberes experienciais dos profissionais envolvidos na EJA. Afinal de contas, não é possível produzir um processo formativo que não leve em consideração a prática, a

identidade e a experiência dos professores. No entanto, como a reflexão sobre a prática não resolve tudo, tampouco a experiência refletida, são necessárias estratégias, procedimentos, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho, ampliando a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Diante do exposto, acreditamos que um grupo de estudo seja o formato ideal para se pesquisar sobre a almejada reflexão na formação continuada de professores da EJA, porque, como coloca Zeichner (1993), o professor, quando expõe e examina as suas teorias práticas – para si próprio e para os colegas –, tem maiores possibilidades de perceber as suas falhas, propiciando que todos os professores envolvidos nesse processo tenham possibilidades de aprender com os demais. Além disso, ainda segundo esse autor, é fundamental que tal reflexão seja feita coletivamente, uma vez que, com o isolamento, o professor pode ser levado a perceber os problemas como individuais, sem qualquer relação com os outros professores ou com os sistemas educacionais e a estrutura escolar.

Partindo daí, esta pesquisa buscou investigar as possibilidades de uma ação de formação continuada na promoção de mudanças significativas na visão dos professores da EJA.

4 – METODOLOGIA

Ansiando contribuir para a construção de uma perspectiva mais abrangente e complexa do estudo da formação continuada de professores da EJA, realizei uma investigação de cunho qualitativo, tipo de abordagem mais apropriada para ajudar a compreender o funcionamento da organização do Grupo de Estudos da EJA. Isso porque “esse tipo de estratégia interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49) e possibilita buscar os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações.

Segundo os autores Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), Bogdan & Biklen (1994) e Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa, que passou a ser utilizada nas Ciências Humanas e Sociais no final dos anos de 1960, é vista como um modelo diferente das pesquisas quantitativas, por mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, valorizando os aspectos qualitativos desses fenômenos, principalmente os da vida humana e social.

Entendo por metodologia qualitativa uma investigação voltada à produção de dados descritivos, a partir da fala das pessoas e da observação de suas condutas. Para melhor definir essa metodologia no presente trabalho, recorro a algumas considerações de Bogdan & Biklen (1994, p.16).

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Os investigadores, ao analisarem essa abordagem de pesquisa, não verificam as regularidades, mas analisam os significados das ações e relações dos sujeitos no contexto social

em que ocorrem. A pesquisa qualitativa fundamenta-se em alicerces diferentes da pesquisa experimental, utilizando também técnicas de investigação distintas.

A partir dos estudos que realizei, busquei apreender o sentido dos eventos, sob a ótica dos que deles participam, sem impor um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade social observada.

Nesse sentido, diante do objetivo de conceber qual o processo de reflexão na formação continuada dos educadores de jovens e adultos, mais especificamente o Grupo de Estudo para Professores da Educação de Jovens e Adultos, da 1ª a 4ª fases do Projeto Caminhar, proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME), encontrei na metodologia qualitativa a possibilidade de conhecer o *locus* investigativo em uma abordagem compreensiva e explicativa dos fatos, tornando possível um conhecimento mais aprofundado da realidade. A pesquisa qualitativa, portanto, apresentou-se como uma opção metodológica adequada a este estudo, por privilegiar a observação e possibilitar uma aproximação com o universo do professor: suas interações sociais, seus saberes e seu processo reflexivo.

O Grupo de Estudo para Professores de Jovens e Adultos foi escolhido para ser o *locus* das observações por focar a questão da formação continuada de professores. Durante a pesquisa, desenvolvi as seguintes atividades: 1) entrevistas com a atual coordenadora do Grupo de Estudo; 2) entrevistas com uma das fundadoras do Grupo para conhecer o histórico da criação do programa de formação continuada para os professores da EJA, proposto pela SME; 3) acompanhamento e observação dos encontros; 4) aplicação de um questionário aos participantes do Grupo, não apenas para traçar um perfil desse Grupo, como também servir de instrumento para a escolha dos sujeitos da pesquisa; 6) realização de entrevistas com os sujeitos escolhidos; 7) análise do material recolhido.

A observação participante foi um componente importante na realização da pesquisa. A concepção de observação participante que norteou este trabalho foi a de tê-la tornado não só um instrumento de captação de dados, mas também um instrumento de modificação do meio em que a pesquisa se realizou. Os estudos que envolvem a observação participante são uma boa técnica de recolha de dados e freqüentemente envolvem um esforço extra na compreensão e no tratamento histórico que se deve dar ao ambiente (Bogdan & Biklen, 1994).

Tive também como objetivo colocar em prática o que postula a definição de observação participante apresentada por Flick (2004, p.152):

Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação.

Utilizei nesta pesquisa um diário de campo para fazer anotações durante os encontros. Usei também um caderno de notas no qual descrevi de forma expandida os encontros e reflexões surgidos, ampliando as anotações de campo. De acordo com Bogdan & Biklen, “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] os dados são recolhidos em situação e complementados informação que se obtém através do contato directo” (1994, p.47).

Como estratégias metodológicas foram utilizados também questionários e entrevistas semi-estruturadas. Para Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas, na investigação qualitativa, são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Trata-se de um processo muito familiar, consistindo numa conversa entre duas pessoas, sendo dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações detalhadas.

Corroboram com essa visão Menga Lüdke & Marli André (1986) quando afirmam,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (p. 34)

As autoras complementam, ainda:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (p. 33-34).

Portanto, as *entrevistas*, principal procedimento utilizado na coleta de dados, permitiram a captação de informações sobre os mais variados tópicos referentes à organização da gestão e

participação dos sujeitos na formação continuada, além de ter possibilitado o aprofundamento de pontos levantados pelas outras técnicas de coleta de dados. Foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturada, que se desenvolveram a partir de um roteiro, o que permitiu a manutenção de um diálogo entre entrevistador e entrevistados.

Foram entrevistados individualmente: uma das fundadoras do Grupo, a coordenadora atual e seis professores participantes desse Grupo. Para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi utilizado, num primeiro momento, um questionário (anexo A) que foi respondido pelos participantes. Antes, porém, solicitei um tempo no encontro do dia sete de outubro de 2006 para explicar o desenvolvimento da pesquisa, em que procurei proceder a uma apresentação clara dos objetivos e dos procedimentos de coleta de dados; esclarecimentos sobre o anonimato dos participantes da pesquisa (os nomes usados na redação deste trabalho são fictícios); esclarecimentos sobre o direito dos participantes ao acesso às gravações e às transcrições; anuência e autorização para publicação; liberdade de questionamento sobre a investigação e direito de desistência de participar da pesquisa em qualquer momento. O questionário, primeiro instrumento de coleta de dados, foi estruturado em quatro blocos: a) dados pessoais; b) atividade profissional; c) formação acadêmica; d) informações relativas ao Grupo de Estudo. A análise das informações contidas nesses blocos encontra-se no capítulo 2.2.1.

A seleção das seis professoras para participar da pesquisa foi realizada num universo de 21 profissionais que responderam ao questionário. Ao analisá-lo, estabeleceu-se como critério de escolha, professores que estivessem há mais de dois anos participando do Grupo de Estudo. Mesmo elegendo critérios para a seleção dos prováveis sujeitos da pesquisa, o processo de escolha acaba sendo marcado pela subjetividade. Um dado importante a ser ressaltado é que nenhum profissional presente no dia da aplicação do questionário se negou a respondê-lo

Após a eleição das professoras, parti para a realização das entrevistas. Foi elaborado um roteiro baseado nas questões da pesquisa e no referencial teórico da formação reflexiva e dos saberes docentes. Os questionamentos foram orientados pelos seguintes tópicos: 1) formação inicial; 2) opção pela EJA; 3) motivo(s) pelo(s) qual(is) frequenta o Grupo; 4) como são abordadas as vivências e experiências dos professores dentro do Grupo; 5) o tipo de embasamento teórico/prático proporcionado nos encontros. Notei que o meu pertencimento ao Grupo constituiu-se como elemento facilitador na pesquisa, haja vista que as entrevistas foram marcadas com relativa facilidade. Tenho consciência da dificuldade em se pesquisar uma

atividade de formação da qual também faço parte, dificuldade em exercitar o “olhar estrangeiro”, a suspensão necessária. Todavia, vencer esse desafio foi fundamental para a construção da respeitabilidade dos achados da investigação e para assegurar o uso efetivo das conclusões.

O conjunto das entrevistas não foi considerado como um texto único para fins de análise. Cada entrevista foi analisada inicialmente em sua íntegra, no intuito de se verificar a existência de pontos polêmicos e/ou conflitantes, passíveis de reflexão por parte do pesquisador. Em seguida, procedi a recortes do material obtido, buscando dados que envolvessem diretamente a temática.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outras matérias que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Já de posse das entrevistas, percorreu-se um caminho. Os dados coletados, gravados em um gravador digital, foram transcritos. Neste momento, dispensei um olhar especial e cuidadoso sobre a pesquisa, pois, ao contrário do que possa parecer, esse processo, aparentemente mecânico, de transcrição, possui a essência do trabalho, que é o relato e a vivência descrita por cada sujeito.

Com o processo de transcrição, automaticamente intensificaram-se os laços de proximidade e familiarização com os discursos. Transcritas as gravações de todas as entrevistas realizadas, detive-me, então, em um trabalho reflexivo que, partindo do todo, ou seja, da leitura completa de todas as entrevistas, diversas vezes, permitiu-me chegar ao delineamento de categorias de análise. Nessas leituras, procurei tomar consciência de minhas pré-concepções e dar alteridade ao texto. Nesse sentido, procurei “ouvir” as vozes dos professores para que novas categorias surgissem dos dados.

As minhas intervenções explicativas e as minhas reflexões sobre as situações observadas e/ou registradas em áudio foram colocadas entre colchetes, indicativo de se tratar de uma observação e de uma redação, naquele trecho, de minha autoria. Esse procedimento auxiliou-me no processo de análise, interpretação e compreensão da pesquisa.

Desse modo, os dados coletados foram organizados em cinco categorias: a) Formação inicial e a docência na EJA; b) Ser professor na EJA: uma questão de opção?; c) Adesão ao Grupo de Estudo; d) Saberes Docentes; e) A reflexão como desafio. Essas categorias

representaram a minha compreensão do fenômeno investigativo e orientaram o processo de análise.

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas ao longo de todo o processo de seu recolhimento. Tal interpretação foi influenciada pelo que observei, pelos sujeitos com os quais interagi e por minhas próprias experiências de vida e conhecimentos, que foram comigo levados para o campo. Nesse sentido, Bogdan & Biklen (1994, p. 51) dizem que: “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Pretendi, assim, analisar e interpretar, com o meu olhar e arcabouço teórico, a complexidade dos fenômenos e ações de formação continuada para professores da EJA proposta pela SME, a partir das interações que foram estabelecidas com a voz e a subjetividade de cada sujeito da investigação. Essa análise interpretativa é realizada no capítulo subsequente.

5 – O QUE SUGEREM OS DADOS

Este capítulo dedica-se à análise das entrevistas realizadas com as professoras parceiras desta pesquisa, que foram selecionadas através do questionário (anexo A). Na análise dos discursos não partimos de categorias teóricas previamente estabelecidas, mas buscamos visualizar a essência das unidades de significado após várias leituras dos depoimentos. Como essa leitura caracteriza-se por ser um ato solitário do pesquisador, entendemos que seja de extrema importância salientar que a intuição e a subjetividade têm papel fundamental no processo de levantamento desses dados. Sendo assim, podem ser entendidos como um conjunto de observações emergidas da fala dos sujeitos, porém, de acordo com a vivência, perspectivas, propósitos, valores e significados do próprio mundo-vida do pesquisador. Dessa forma, apresentaremos as interpretações do material recolhido, em que os resultados das entrevistas foram categorizados em cinco grupos – cinco categorias tomadas como base para a construção dos processos de análise.

Na estruturação deste capítulo, procuramos explicitar a forma como cada um constituiu a sua prática profissional na EJA, abordando desde aspectos relacionados a sua graduação até as barreiras que se impõem ao exercício de uma formação voltada para a reflexão.

Como já visto anteriormente, a reflexividade, embasada pelo conceito de professor reflexivo proposto por Schön e outros autores utilizados neste trabalho, não se refere apenas ao exercício de pensar e ter consciência sobre o que fazemos. Não é, portanto, apenas qualquer tipo de pensamento, mas uma prática que se orienta para a ação transformadora do processo educativo a partir de um exercício reflexivo racional sobre os elementos que o impactam. Daí o professor reflexivo caracterizar-se como um sujeito político, apto a refletir as mediações que estão postas na sociedade.

Schön(2000) e Tardif(2002) referem-se a uma “epistemologia da prática profissional”, que rompe a dicotomia entre teoria e prática, partindo da última para ressignificar a primeira. A reflexividade nasce de uma consciência social crítica do reconhecimento dos saberes práticos utilizados pelos professores na constituição de suas identidades.

Para tanto, julgamos necessário conhecer como as professoras pensam, “vêm” e concebem essa formação continuada que é realizada dentro do Grupo de Estudo, objeto de análise da pesquisa. Tivemos a intenção, portanto, de compreender, a partir das observações e dos diálogos mantidos, como cada uma, com sua história, conhecimento e experiências, reflete sobre essa formação continuada, de modo a verificar os limites e/ou possibilidades de uma formação reflexiva.

5.1- Conhecendo as participantes da pesquisa⁹

Neste tópico do trabalho será realizada uma descrição, a partir de dados coletados dos questionários (anexo A) e das entrevistas, das professoras parceiras da pesquisa, incluindo suas trajetórias de formação e atuação profissional.

Lailan, natural de Juiz de Fora–MG, é professora efetiva da rede municipal de educação de JF. Graduou-se em Pedagogia em uma faculdade da rede particular de ensino da cidade. Possui curso de especialização na área de Educação. Leciona há mais de 15 anos na EJA em turmas bisseriadas (3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental), com uma jornada de trabalho diário de quatro horas, no turno noturno.

Andréia tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Iniciou seu caminhar na EJA, no ano de 2003, como professora contratada pela rede municipal de educação de JF, tendo sido efetivada em 2005. Portanto, trabalha com essa modalidade de educação há cinco anos, no turno matutino, em que participa de um projeto de alfabetização desenvolvido na Associação Municipal de Apoio Comunitário - AMAC. Não é exclusiva na EJA, possui outro cargo em uma escola da rede particular. Sua jornada de trabalho diário é de oito horas.

Raquel é formada em Pedagogia, pós-graduada em Informática Educativa e Mestre em Educação. É professora efetiva da rede municipal de ensino de JF desde 2005, ano em que

⁹ Foram utilizados nomes fictícios com o objetivo de resguardar a identidade das participantes da pesquisa.

começou a lecionar na EJA. Trabalha com turmas multisseriadas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental) e possui uma jornada diária de trabalho de quatro horas.

Silvana possui curso técnico de Magistério de Nível Médio, é graduada em Psicologia, pós-graduada na área de Comunicação e, atualmente, é mestranda em Educação. É funcionária efetiva da rede municipal de ensino de JF desde 2005, ano em que iniciou o trabalho com a EJA. Possui uma jornada de trabalho de 15 horas diárias. Atua como psicóloga em uma clínica particular durante o dia e como professora da EJA no período noturno em turmas bisseriadas (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental).

Fátima é natural de Espera Feliz – MG, saiu de sua cidade natal em 1998 para estudar. Tem o curso técnico de Magistério de Nível Médio, formou-se em Geografia, possui pós-graduação em Ciências Humanas e, atualmente, é mestranda na área de Educação. É funcionária efetiva da rede municipal de ensino de JF desde 2001, atuando como professora das séries iniciais no turno vespertino. No ano de 2003, prestou outro concurso público e em 2005 foi efetivada na rede, vindo a trabalhar com a EJA, desde então. Leciona na EJA com turmas bisseriadas (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental) e possui uma jornada de trabalho de oito horas diárias.

Gisele possui o curso técnico de Magistério de Nível Médio, o Normal Superior e é pós-graduada em Supervisão Escolar. Também é funcionária efetiva da rede municipal de ensino de JF. Possui dois cargos efetivos, trabalha com crianças no turno vespertino e com jovens e adultos no noturno. Sua jornada de trabalho diário é de oito horas.

5.2- Apresentando as categorias

“Formação inicial e a docência na EJA” foi a primeira categoria construída, que discorre sobre a formação que as participantes tiveram na graduação relacionando-a com o seu desempenho como professor de jovens e adultos. **“Ser professor na EJA: uma questão de opção?”** categoria elaborada a partir dos relatos das entrevistadas, sobre o(s) motivo(s) que as levaram a “optar” pela docência na EJA. **“Adesão ao Grupo de Estudo”**, terceira categoria,

abordou o motivo pelo qual as participantes o freqüentam e sobre a programação utilizada nos encontros. Na categoria “**Saberes Docentes**” é analisado como o Grupo de Estudo leva em consideração e integra os saberes dos professores nessa formação. A quinta e última categoria “**A reflexão como desafio**” analisa em que medida a participação nesse Grupo contribui para a formação reflexiva das participantes.

5.3- Formação Inicial e a docência na EJA

Todas as participantes da pesquisa possuem curso superior em diferentes áreas, como Geografia, Pedagogia, Psicologia e Normal Superior. Vale a pena ressaltar que nenhum desses cursos abarcou em seu currículo componentes que tratam da especificidade da EJA. Como demonstram as falas das professoras Andréia e Gisele, respectivamente,

Não, não. Na graduação não. Na época nem se falava em educação de jovens e adultos. A gente teve Paulo Freire. Todo mundo fala dele, lemos alguns livros, mas no mais foi minha experiência mesmo, quando eu comecei a trabalhar, é que eu comecei a buscar, sozinha, o que eu podia fazer. Mas formação teórica na faculdade não.

Eu fiz Magistério e no Magistério não se falava nada sobre educação de jovens e adultos. Depois eu fiz Normal Superior pelo Veredas. [...]. Não estudei em momento algum sobre a educação de jovens e adultos.

Frente a esses desafios, essas professoras que trabalham com a EJA, que comumente são as mesmas do ensino regular, sentem-se despreparadas, tendo em vista que, na maioria das vezes, recebem uma formação deficiente, dada a ausência de políticas específicas para a formação do professor que atuará com esse público.

Os caminhos formativos das entrevistadas estiveram associados a uma busca por conhecimentos, técnicas e experiências que pudessem auxiliá-las na superação dos problemas e desafios enfrentados no início e no decorrer de seu trabalho com jovens e adultos.

As dificuldades iniciais enfrentadas pelas professoras em decorrência da falta de uma preparação para se trabalhar com a EJA são inúmeras. Relataram sobre as deficiências dos cursos de formação em subsidiar o futuro profissional nos “rudimentos de uma prática ética e efetiva” (Schön, 2000).

Eu acho que é o que acontece na maioria dos cursos de formação, na verdade não preparam para a realidade de sala de aula. Ou seja, para trabalhar com crianças de seis anos ou alunos de trinta, quarenta ou sessenta anos. Você escolhe um curso ou uma licenciatura, no meu caso a Geografia, e você estuda aquela disciplina e pronto. A realidade de sala de aula mesmo, você não sabe nada. Porque muitos professores não têm essa vivência, saíram e foram direto para a Universidade, não têm contato com essa realidade de escola mesmo, do dia a dia... principalmente de escola pública (Fátima).

Recorrendo à história da educação brasileira, percebemos que as escolas profissionais, à medida que foram buscando níveis mais altos de rigor e *status* acadêmico, orientaram-se no ideal da educação médica em que primeiro se dá a imersão na ciência e em segundo lugar na prática clínica supervisionada (aplicação das técnicas). Com isso há uma hierarquização de conhecimentos, em que as habilidades, técnicas e práticas cotidianas são consideradas como secundárias.

Na sua proposta teórica, Schön (1995) defende a necessidade de se formarem profissionais práticos reflexivos, no sentido de intervenção consciente e criativa na prática profissional. Isso significa, também, formar profissionais autônomos, capazes de deliberar e argumentar sobre suas próprias decisões frente às suas situações cotidianas. Nessa perspectiva, o professor é valorizado como produtor de conhecimento, um conhecimento que assume dimensões e *status* epistemológicos. Assim, há um reconhecimento da natureza do saber prático, experiencial com relação ao saber acadêmico, considerado culto e erudito. Nessa dialética, a articulação, integração e inter-relação entre esses saberes é um desafio para a formação de professores. Formar o professor prático-reflexivo pressupõe uma inter-relação ou uma interdependência entre esses saberes, no sentido de se promoverem trocas significativas entre eles e não uma relação hierárquica (Zeichner, 1993).

As professoras Fátima, Gisele, Silvana e Raquel, ao analisarem toda sua história profissional, valorizaram a experiência que emergiu como uma grande aliada de sua profissionalidade docente. A professora Fátima sinalizou, por exemplo, para a importância da prática no trabalho do professor.

[...]O que eu sei é de vivência, de prática mesmo de sala de aula.

Não tendo sido preparados pedagogicamente nos cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Nesse sentido, os saberes da experiência aparecem como os mais significativos. As professoras supracitadas enfatizaram que a experiência acumulada ao longo do tempo facilitou a superação de problemas e sedimentou a sua atuação docente. Para Pimenta (2005), são estes os saberes que ressignificam os saberes pedagógicos e do conhecimento efetivamente válidos para os professores, ao associá-los ao saber cotidiano.

Com esse enfoque, podemos nos questionar: até que ponto esses saberes têm sido valorizados nesse Grupo de Estudo? Pode-se dizer ser esta uma pergunta fundamental no âmbito dos interesses de nossa investigação.

5.4- Ser professor na EJA: uma questão de opção?

Uma vez que a formação do professor recebida na graduação não contempla a EJA em seu currículo, o que leva um profissional a escolher a docência na EJA? Por que as entrevistadas tornaram-se professoras de jovens e adultos? As entrevistas mostraram que, com exceção de uma participante que iniciou seu trabalho na EJA por intermédio de um convite feito pela diretora de sua escola, todas as demais vieram a se tornar professoras de jovens e adultos “por acaso”, em função do horário. Quando me refiro ao acaso, é importante destacar que não se está considerando-o como algo inconseqüente ou irrefletido, mas sim que as professoras não apresentavam previamente a docência na EJA como opção profissional. Gisele exemplifica tal situação:

Na verdade eu não optei pela EJA. Eu fiz um concurso, já tinha um cargo na prefeitura, não tinha vaga de manhã e eu já dava aula à noite, então o único horário que estava disponível era à noite. E à noite era para a educação de jovens e adultos, por isso eu comecei a dar aulas na EJA. Eu não optei, fui colocada na EJA. Não tinha outra opção, senão perderia o concurso.

Da mesma forma, ao ser indagada sobre os motivos que a levaram a optar pela EJA, Fátima também não teve dúvida:

Bom, eu caí na EJA meio de pára-quadras. Porque no momento da escolha das vagas do segundo cargo, não tinha opção, não tinha vaga [...] E aí, voltando de férias, fiquei sabendo que eu estava em uma escola que tem educação de jovens e adultos e foi assim que fui parar lá. Não foi uma escolha minha a princípio, foi uma inclusão da Secretaria pra preencher uma vaga e garantir o meu cargo.

Os caminhos da docência na EJA da maioria das entrevistadas estiveram associados à questão do horário. Não houve uma escolha para se trabalhar com essa modalidade de educação e, sim, uma adequação com o horário, visto que já desenvolviam outras atividades durante o dia.

Analisando os relatos das professoras e entrecruzando os dados do questionário (anexo A) aplicado aos participantes do Grupo de Estudo, percebe-se que, em geral, a docência em turmas de EJA tem caráter complementar, ou seja, os professores que atuam com crianças e adolescentes no período diurno trabalham com a EJA no período noturno complementando sua jornada de trabalho. Corroboram com essa afirmação Di Pierro e Graciano (2003):

[...]em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. (p. 23)

Além das tensões habituais, rotineiras do trabalho do professor da EJA, como condições de trabalho muitas vezes precárias, excesso de carga horária, carência na formação profissional, percebemos, através dos relatos de duas professoras, o pouco *status* que conferem aos seus saberes experienciais, relegando-os a segundo plano.

Meu Deus, eu faço isso, como é que eles vão ver? Pode parecer uma prática boba esse modo como venho trabalhando há anos com meus alunos. (Andréia)

Acho que tem muita gente ali que gostaria de falar sobre sua prática e não fala, eu sou uma. Acho que ali também tem muita professora, que às vezes tem muita coisa para falar e não fala. Eu sei porque já estive perto de professoras, algumas já falaram: “Ah, eu queria falar mas não falei, melhor ficar quieta”. (Lailan)

Em suas narrativas, reconhecem que os anos de experiências não são suficientes para o crescimento pessoal e profissional. Não compreendem os saberes experienciais como aqueles que

brotam da experiência e são por ela validados, constituindo os fundamentos de suas competências (Tardif, 2002).

5.5- Adesão ao Grupo de Estudo

Em 2005 era obrigatório para todos os professores, inclusive para os de extraclasse. E aí eu comecei a participar, foi dessa maneira, não foi nem por motivação. Foi por ter chegado na escola uma convocação. Uma convocação para que a gente fosse à reunião. (Andréia)

Assim como a professora Andréia, que começou a freqüentar o Grupo de Estudo, em princípio, por obrigatoriedade, o mesmo também ocorreu com as professoras Fátima, Gisele e Silvana. O caso da obrigatoriedade, como descrito na narrativa da ex-coordenadora do Grupo, foi colocado durante a gestão do professor Plínio César M. da Silva, então Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Nessa época, a participação do professor no Grupo contava como dia letivo. Sendo assim, os alunos recebiam uma atividade extraclasse e eram dispensados e todos os professores que trabalhavam com a EJA da 1ª a 4ª fases deveriam participar desses encontros, que eram mensais. A proposta era proporcionar uma formação em serviço para os educadores da EJA.

Comecei a participar quando ainda era o de dispensar alunos, em 2005, a gente dispensava o aluno para poder participar, os grupos eram cheios, porque o aluno era dispensado e o professor, ao invés de ir para a escola, teria que estar no grupo de estudo da educação de jovens e adultos (Gisele).

Olha, primeiro nem foi a motivação. Foi quando chegou nas escolas que os professores de 1ª a 4ª fases da EJA teriam que participar do Grupo de Estudos. Que ia dispensar os alunos, naquela época a gente dispensava. E comecei a freqüentar o Grupo de Estudo (Fátima).

As falas das professoras confirmam o período da obrigatoriedade de participação no Grupo naquela época. Quando, porém, questionadas acerca do motivo que as levava a continuar a frequentá-lo até os dias atuais, deram os seguintes depoimentos:

E a principal razão é a necessidade mesmo de encontrar as pessoas, de trocar idéias, de ver os problemas que são comuns a todas as realidades. Quando a gente encontra e discute, levanta as questões, a gente vê que o meu problema não é meu problema, é um problema meu, da colega de outra escola e de outra escola também. O Grupo é um fortalecimento (Gisele).

O Grupo complementa minha formação com as trocas de experiências que são apresentadas. É interessante notar que no início achava que só eu é que tinha dúvidas sobre como trabalhar com jovens e adultos, mas percebi, dentro do Grupo, que minhas dúvidas, medos e receios estavam presentes também em outros colegas[...] (Fátima).

Raquel declara ter tido conhecimento do Grupo de Estudo por meio de contatos com um conhecido. Nele ingressando, identificou-se com a proposta, fato que motivou sua permanência. Inicialmente, considerara difícil o trabalho no Grupo, não expunha suas opiniões e dúvidas. Entretanto, com o envolvimento nas atividades, superou seu silêncio e temores iniciais à exposição.

O espaço proporcionado pelo Grupo, através das trocas de experiências, constitui-se num momento significativo para reconhecer a complexidade presente nos contextos de cada participante e não apenas no seu próprio contexto. Tal como podemos perceber num dos relatos feitos por Lailan, ao avaliar sua participação no grupo:

Foi justamente por causa disso que comecei a frequentar o Grupo, para eu saber, para ter uma experiência, para saber como lidar com os jovens e adultos, ver o jeito como eu poderia trabalhar, principalmente eu que trabalhava com duas séries. Como que eu tinha que fazer, o planejamento, o que eu teria que trabalhar com esses alunos, tudo isso foi o que me levou a participar desse Grupo. E assim, para conhecer também outras pessoas que tinham as mesmas dificuldades que eu tive e incorporar as experiências delas nas minhas.

Esse reconhecimento, presente também naquela certeza expressa por Gisele, diminui os riscos de abandono da profissão. O reconhecimento da complexidade, no Grupo, permite às professoras analisar coletivamente as formas de atuação nos contextos próprios, considerando as

possibilidades e as limitações reais. As alternativas compartilhadas proporcionam mais segurança às professoras, durante suas implementações, não se constituindo como ações isoladas ou apostas individuais: existe um Grupo que lhes dá respaldo e lhes proporciona o respeito da parte de outros colegas de profissão.

A valorização, por parte dos professores, de suas ações em sala de aula e de suas reflexões sobre estas, permite-lhes que passem a trabalhar com um outro tipo de conhecimento, o conhecimento advindo da sua prática profissional. É este conhecimento que se evidencia e se fortalece na ação cotidiana do professor frente aos inúmeros problemas que precisa resolver, às diferentes decisões e opções que precisa tomar, que possibilita a conquista efetiva da sua autonomia.

Dialogar com as professoras permitiu observar o quanto essas docentes acreditam no Grupo de Estudo enquanto espaço de troca de experiências. Essa evidência observada, no decorrer da pesquisa, foi sendo destacada nas falas das professoras. Para elas, todo curso de formação continuada deveria valorizar essa troca efetiva de experiências. Ficaram evidenciadas suas angústias na busca/conquista de um espaço de formação em que sejam ouvidas em relação à própria prática e que lhes proporcione transformação, desenvolvimento ou mesmo aperfeiçoamento dessa prática.

Na percepção de Raquel, fica clara a importância conferida ao Grupo como possibilidade de valorização do profissional da EJA.

[...] então, nesse Grupo há uma valorização do papel do professor, das dificuldades do professor [...] não há uma diminuição, como a gente vê em vários lugares que há uma diminuição do professor. Lá não, pelo contrário, eu vejo que é o único lugar onde o professor de EJA tem uma valorização.

Na mesma direção Silvana contribui nessa análise:

Eu acho que talvez seja até por isso tudo que eu falei, lá é o único espaço onde os professores são vistos como professores, são ouvidos, reconhecidos e valorizados. Porque todas as outras áreas de educação, a educação infantil, o ensino regular, o ensino médio, eles têm uma atenção maior. Eles são mais bem vistos pelo próprio sistema, pela própria sociedade. Eu acho que pela própria carência, eu vejo até que até que pela necessidade psicológica dos professores de ter uma fonte de informação. Porque, para mim, eu vejo que a única fonte de informação é ali. Se não for ali não há troca de experiências, não há informações

básicas sobre o sistema, sobre a EJA, sobre a programação, sobre a didática. É um lugar que podemos nos sentir à vontade para expor nossas histórias, medos, fracassos e sucessos[...].

Nesse sentido, as vozes das professoras são justificadas nos apontamentos feitos por Nóvoa (1992), ao descrever que na formação de professores é primordial que se ouça a voz do professor sobre sua vida e seu trabalho. Logo, a possibilidade de narrar suas histórias de vida, de refletir, através de processos de formação continuada, suas práticas cotidianas, exemplos que deram certo ou não em suas aplicações práticas, são imagens que, trazidas para a discussão em grupo, constituem-se materiais importantes de formação e autoformação dos professores. Sobre esse ponto de vista, a fala a seguir ganha destaque:

O grande valor desses encontros para mim é proporcionar a reflexão em função da minha prática mesmo, da minha vivência. É um momento que posso expor minhas dificuldades e meus anseios e aprender com os meus colegas de profissão. E até buscar outras formas de se trabalhar com esses alunos. Mas os encontros, eles são favoráveis nesse sentido, de uma reflexão da minha prática. (Fátima)

Essas situações trazem a riqueza de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, fatos extremamente significativos num cenário de formação continuada.

A partir dessa apreensão, podemos considerar que essa formação continuada proporcionada no Grupo de Estudo apresenta uma dimensão coletiva que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho em grupo que, embora valorizando as trajetórias individuais, acaba por constituir um coletivo heterogêneo. Os encontros nesse Grupo valorizam as experiências dos participantes, promovendo, assim, um reconhecimento das situações próprias das realidades de cada um, viabilizando a elevação da auto-estima das professoras.

Assim, Barcelos (2006) define os educadores da EJA como:

[...]os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atenção para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de

verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de idéias, de desejos, de aprendizagens (pg. 82).

O autor também reforça a idéia de que esses “menestréis andarilhos”, que define como os educadores encantadores de homens e mulheres, têm a necessidade de se reunirem para trocarem “versos”, experiências.

Nesse sentido, o Grupo de Estudo, de acordo com as narrativas das professoras, têm demonstrado cumprir esse objetivo, proporcionando trocas, vivências e ensinamentos, indo ao encontro de Tardif (2002) que defende a idéia de que o saber docente é um “saber social porque é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores[...]”. Portanto, entendemos que as representações ou práticas do professor ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho. É em espaços coletivos como este que se dá a formação do professor como prático-reflexivo, pois, como aponta Zeichner (1993), um dos aspectos que devem ser observados no desenvolvimento de projetos de formação baseados na reflexão é justamente o compromisso com a reflexão enquanto prática social, em que os professores se auxiliem mutuamente e, na troca entre iguais, construam seus conhecimentos.

Segundo Tardif (2002), a relevância e o interesse acerca da satisfação dos professores ao participarem de um curso de formação continuada estão diretamente ligados à valorização que se dá à experiência docente. Acreditamos que seja esta uma das razões para que as professoras pesquisadas ainda continuem participando desse grupo, afinal, a questão da obrigatoriedade em sua participação não existe desde 2006, conforme relatado no capítulo 2. Silvana exemplifica essa situação com a seguinte fala: “o Grupo já é uma própria seleção, só fica no Grupo quem tem interesse mesmo pela EJA. Eu acho que o Grupo motiva, a gente verifica que as suas dificuldades, as suas necessidades, as suas conquistas são similares às de muitos colegas”. Sendo assim, entendemos que esse Grupo promove um espaço que valoriza a troca dessas experiências, dando um sentido vivenciado às discussões.

Portanto, a experiência é concebida como pedra fundamental nesse processo de formação dentro do Grupo de Estudo. Verificamos, através de entrevistas com uma das fundadoras do Grupo e também com a atual coordenadora, que esse enfoque direcionado para a prática sempre foi um dos pilares de sustentação do Grupo. Assim como todas as professoras da pesquisa, essas formadoras de educadores da EJA também não tiveram em sua formação inicial orientação para o trabalho com jovens e adultos, ou seja, elas também aprenderam na prática, tateando, apalpando e

assim construindo seu conhecimento. Acreditamos, portanto, que o fato de se focar nessa formação o direcionamento para a prática tenha a ver com a própria experiência das formadoras responsáveis pelo trabalho no Grupo que tiveram a vivência da EJA, da sala de aula, dos problemas do dia-a-dia, enfim, conheceram na “pele” o que aflige esses profissionais. Elas relataram ainda, que o processo formativo dentro do Grupo de Estudo faz-se em “mão dupla”, ou seja, ao mesmo tempo em que se formam, transformam.

Um outro aspecto que surgiu nas entrevistas diz respeito às programações desses encontros. As professoras relataram que uma parte da programação dessas reuniões faz parte da necessidade apresentada pelos professores no encontro anterior. Lailan, inclusive, enriquece essa discussão, lembrando que a pauta compartilhada pelos docentes continua ocorrendo ao longo dos 10 anos em que participa do Grupo.

A criação e a perpetuação desses espaços dentro do Grupo proporciona aos professores oportunidades para que se tornem sujeitos de sua própria formação, estimulando-os a um desenvolvimento mais participativo, solidário e democrático. Assim, a participação desses professores em seu próprio crescimento profissional contribui para que seja superada a histórica separação entre os que pensam e os que executam, uma vez que esses professores também se colocam na posição de produtores de conhecimentos.

5.6- Saberes Docentes

Em seus estudos, Tardif (2002) reforça a idéia de que a formação do professor é a formação de seus saberes, portanto, o conceito de professor reflexivo passa pela consideração dos saberes docentes. O autor destaca que os saberes dos professores caracterizam-se por um processo em construção ao longo de sua vida e carreira profissional. Defende a idéia de que esses saberes estão situados em acordos contínuos entre o que eles são (emoções, cognição, história pessoal, etc) e o que fazem. Ou seja, o ser e o agir não são vistos “como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (p. 16).

Como já detalhado no capítulo 3, o autor baseia-se em vários fios condutores com o intuito de situar o saber dos professores entre o individual e o social. Define o saber docente

como plural, heterogêneo, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Dessa forma, a prática docente é constituída de diversos saberes, que são: *os saberes de formação profissional* que se caracterizam pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *pedagógicos*, que se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, incorporando também saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária (que são os saberes disciplinares); além de se apropriar dos *saberes curriculares*, que correspondem aos objetivos, conteúdos, métodos e, finalmente, os *saberes experienciais* que são baseados no trabalho do dia-a-dia e no conhecimento de seu meio. Esse enfoque aproxima-se da perspectiva de Pimenta (2005) que destaca as seguintes categorias de saberes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. As duas classificações aproximam-se e denotam um mesmo ponto, o fato de que os saberes são provenientes de várias fontes e estão intimamente ligados à pessoa do professor, sua vida e trabalho.

Portanto, os saberes são elementos constitutivos da prática docente. As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Para Tardif (2002), corre-se o risco que qualquer produção, prática ou construção discursiva, seja considerada saberes docentes. Assim, é preciso que os saberes, mesmo que longe do rigor científico, cumpram as exigências de racionalidade. Esta se prende à necessidade de apresentar razões e motivos para as condutas e posições tomadas, uma razão pública que valida e é validada por julgamentos e argumentações.

[...] Se os professores querem ser reconhecidos como um verdadeiro corpo de profissionais do ensino, devem aceitar fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua prática pedagógica, e inclusive sobre a dos seus pares. (p. 147)

Percebemos, através das entrevistas, que no Grupo o espaço destinado a uma análise mais crítica dos relatos de experiências que são apresentados ainda acontece de forma tímida. Em algumas raras ocasiões, os professores acabam por fazer alguns questionamentos nos trabalhos que ora estão sendo apresentados. Os questionamentos dizem respeito à metodologia utilizada, os

objetivos que se pretendeu alcançar, além, do tipo de receptividade que a atividade teve para os alunos. Como vemos no relato a seguir:

[...]a curiosidade era sobre a metodologia utilizada, qual objetivo se pretendeu cumprir e como os alunos reagiram a tal trabalho. (Fátima)

No entanto, percebemos, mesmo que parcialmente, a objetivação dos saberes experienciais no Grupo. Para Tardif (2002), é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade. Portanto, quando um professor expõe sua prática para o Grupo, suas certezas subjetivas são, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou formar outros docentes. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente não é apenas um prático, mas também um formador.

A pesquisa indicou que as professoras enfrentaram dificuldades associadas aos três tipos de saberes docentes, apresentados por Tardif (2002): saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Assim, na impossibilidade de controlar esses saberes, produzem ou tentam produzir saberes através dos quais elas compreendem e dominam sua prática. Esses saberes lhes permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. O reconhecimento dessas limitações, por certo, não as imobilizou ou as impediu de realizar seus trabalhos. Mais do que isso: impôs a necessidade de transpor obstáculos por meio da experiência e da intuição. Envoltas numa ambiência de ensino, as professoras buscaram caminhos que as iniciaram no questionamento de sua própria prática dentro do Grupo, em busca de melhorias no seu desempenho. Como demonstram as falas de Silvana e Gisele, respectivamente:

[...] os encontros sempre são voltados para a prática, em quase todos os encontros teve, ou um reforço ou uma iluminação do tipo: “Ah, eu não sabia como me informar com relação a uma postura em sala de aula em relação a jovens, adultos ou idosos ou a prática mesmo de letramento ou o processo

mesmo de alfabetização, então, sempre houve uma troca de experiências que deu para aplicar em sala de aula depois.

Nem tudo. Alguma coisa a gente aproveita um pouco, mas não são todas as apresentações que foram feitas que a gente pode transpor. Às vezes, porque já trabalhamos com aquele assunto, às vezes a gente até aproveita para um próximo ano, com uma outra turma, mas às vezes dentro daquele período que foi apresentado ali não. Tem coisas que são viáveis, outras não tanto, porque, apesar das turmas serem de educação de jovens e adultos, uma turma é diferente da outra. Até mesmo a questão de idade, tem turmas que têm mais adolescentes que outras, então nem tudo dá para você trabalhar igualzinho não. A gente aproveita sempre alguma coisa, mas não aproveita tudo não.

As professoras demonstraram com isso sua capacidade reflexiva, pois evidenciaram um pensamento realizado na ação e um exercício de reflexões sobre essas ações. Nesse sentido, seria possível caracterizá-las como profissionais reflexivas, se o conceito do professor reflexivo ficasse circunscrito aos elementos que compõem as relações da prática. Todavia, como preconiza o modelo de reflexividade, a docência envolve também relações com o conhecimento, engajamento social e uma análise epistemológica crítica dos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a prática pedagógica.

As professoras, ao reconhecerem a limitação pedagógica de sua formação e os desafios enfrentados, buscam por meio da experiência e da troca entre seus pares, encontrar caminhos que supram suas deficiências no trabalho com jovens e adultos. Percebemos que a valorização dos saberes experienciais no Grupo supre, em parte, as carências de uma formação que passa ao largo dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional.

Observamos que as abordagens realizadas no Grupo encontram-se muito centradas em situações práticas. Apesar de sua relevância, tais abordagens não fundamentam suficientemente uma perspectiva que possibilite um salto da prática, como ponto de partida, para a construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado.

Os professores do Grupo de Estudo partilham seus saberes uns com os outros através dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, dos modos de trabalhar determinado conteúdo etc. Além disso, eles também trocam informações sobre seus alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. Tardif (2002) dá o nome para essa prática de a “prática de partilha dos saberes entre os professores”. As professoras relataram a

necessidade para que haja mais eventos com esse objetivo, qual seja, da partilha. Expressaram a necessidade de partilhar suas experiências: “[...] a SME ou o próprio Grupo poderia promover outros momentos de formação, como Jornadas, Seminários, Oficinas, para dialogarmos com pesquisadores da área e trocarmos informações sobre o nosso fazer” (Raquel). Essa é uma das formas para que os saberes experienciais dessas professoras adquiram certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional.

Assim como Pimenta (2005), acreditamos que a experiência, enquanto saberes da docência, constitui-se como possibilidade de alargamento do olhar dos profissionais envolvidos nessa formação continuada dentro do Grupo de Estudo. A experiência não vista como apologia ao praticismo, mas como integrante da história de vida daqueles profissionais que interagem com os seus saberes disciplinares e os saberes pedagógicos num caminho de reflexão. Portanto, a valorização dos saberes da experiência, articulados ao conhecimento e aos saberes pedagógicos são componentes importantes dentro de um processo de formação de professores.

A formação continuada oferecida no Grupo prioriza os saberes experienciais desses professores, ou seja, seus conhecimentos adquiridos através da experiência profissional, o seu saber-fazer, seu saber-ser. Contudo, é importante que essa formação propicie aos professores o conhecimento e o reconhecimento de seus próprios saberes, para que possam iniciar um percurso constante de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação de suas ações que realizam no dia-a-dia.

5.7- A reflexão como desafio

Eu vejo que essa formação que recebemos no Grupo tem se pautado mais pela prática. Eu não vejo muito a questão de buscar a teoria para dar suporte, eu acho que o nosso grupo iria crescer muito se conciliasse isso. Atualmente, tem sido mais a exposição prática do que os professores têm desenvolvido de trabalho em suas escolas. (Fátima)

Para Zeichner (1993), o movimento da prática reflexiva emerge dessas circunstâncias. Ao criticarmos o modelo de formação na qual estamos inseridos, automaticamente exercemos a reflexão sobre o processo. A partir desse discurso, entendemos que a ação reflexiva visa possibilitar uma avaliação constante não só do seu trabalho em sala de aula, mas de suas ações

cotidianas, como um todo, transformando o professor num sujeito ativo e participativo, discutindo e refletindo sobre suas próprias ações e modificando a sua atuação.

Donald Schön (2000), como já citado anteriormente, é o precursor do movimento do professor reflexivo. Partindo da crítica ao modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica instrumental, Schön propõe um modelo de formação e atuação baseado numa epistemologia da prática profissional, ou seja, na valorização da prática como momento de construção e reconstrução do conhecimento.

Todos os seres humanos pensam sobre o que fazem e, portanto, são reflexivos. Mas apenas ter consciência dos próprios atos não caracteriza uma prática reflexiva. Por isso, é preciso, como bem aponta Pimenta (2005), distinguir entre reflexão, como adjetivo – atributo de todos os seres humanos – e como conceito – o movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

A entrevista da professora Silvana nos remete a, pelo menos, duas considerações sobre o professor reflexivo. Uma refere-se à importância da prática como um dos eixos centrais na formação dos professores. Ela reconhece que o Grupo tem proporcionado esses momentos de troca de experiências práticas entre seus pares. E, por último, percebe que deveriam existir momentos em que as práticas apresentadas fossem analisadas à luz de teorias, para que, dessa forma possa, se preciso for, readaptar, reorganizar seus trabalhos, sua atuação. Assim, podemos considerar que esses momentos constituem-se em momentos de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação dessa professora. Ela também relata que o Grupo é uma possibilidade de diálogo entre os conhecimentos adquiridos na prática e os problemas que são enfrentados no dia-a-dia de cada professor.

Fleuri (1989) *apud* Barcelos (2002, p. 68) reforça, ainda,

O diálogo e a participação entre as pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que se enfrentam em conjunto. Os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam, portanto, o objeto principal do conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos se torna, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada à prática.

Nessa perspectiva, a capacidade de o professor refletir sobre sua ação leva-o a re-elaborar um novo conhecimento, uma nova estratégia de atuação a partir do desafio que ora se apresenta. Isso não quer dizer, no entanto, que ele desenvolve ações “improvisadas”, mas a partir de uma reflexão que lhe permite mobilizar seus conhecimentos tácitos, confrontá-los com os novos conhecimentos adquiridos e com a realidade na qual se encontra.

É importante lembrar que o triplo movimento sugerido por Schön – *conhecimento na ação, reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, é todo o processo pelo qual os professores aprendem com análise e interpretação de sua própria prática pedagógica, tornando-se um profissional reflexivo, crítico, autônomo e criativo, aberto a novas possibilidades, com o intuito de contribuir com o processo de ensino, fato que tem sido pouco observado, até então, pelas professoras entrevistadas.

Eles, os professores, apresentam o trabalho que estão desenvolvendo em suas escolas, é só a apresentação mesmo. A gente acaba questionando como é que foi, aquela curiosidade de professor, quer saber o material que foi usado, mas isso parte da gente mesmo. Até hoje não participei de encontros que fizesse uma análise crítica do trabalho apresentado. (Gisele)

Uma outra dificuldade apontada na pesquisa para o desenvolvimento de uma formação centrada na reflexão é que as professoras, ao limitarem seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato, acabam preferindo submeter-se às rotinas e às suas experiências imediatas sem conseguirem perceber os condicionantes estruturais do seu trabalho e da sua cultura.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. A reflexão não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz.

Percebemos que, apesar de existir uma valorização das experiências dos docentes dentro do Grupo, aspecto importante em um processo de formação, ainda assim, não se possibilita a ocorrência da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, uma vez que não se contempla a análise realizada a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. Dentro do Grupo, esses professores não se distanciam criticamente de sua própria prática, como forma de

avaliar os procedimentos utilizados para resolver problemas e buscar novos esquemas de pensamento. Torna-se necessário que sejam capazes de refletir sobre e na experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente. Para Contreras (2002), o professor enquanto intelectual crítico deve fazer a análise de suas práticas e incertezas que estas lhes provoquem.

Portanto, os limites da reflexão levam à conclusão de que a mera reflexão sobre o trabalho que as professoras realizam em sala de aula e, posteriormente, apresentam para o Grupo pode ter um resultado insuficiente para a elaboração de uma compreensão teórica sobre os elementos que sustentam a prática dessas professoras.

Outras vezes as professoras perceberam e destacaram a importância da formação teórica para responder questões da prática, uma vez que tais questões se mostram desafiantes e que o acúmulo de experiências - seja pelo tempo de serviço ou por qualquer outra razão - não dá conta de responder a tais questões. Foi possível registrar considerações das professoras que apontam para situações nessa direção:

Eu acho que pela grande dificuldade que o ser humano tem de lidar com conhecimento de fato, fica muito no achismo ou então na vivência.[...] E eu acho que o grupo, ele é muito rico, mas ele iria ficar mais rico ainda se pautasse estudos mesmo, se realmente pautasse um pouquinho. Porque eu vejo que 90% ou até mais dos professores que ali estão, não tem subsídio teórico. Então eu verifico que o erro que tem, não seria nem um erro, mas talvez a inexperiência, a dificuldade que o grupo tem é de não pautar mais estudo teórico, discutir mais. Há muitas citações de Paulo Freire, mas e depois de Paulo Freire? Quem vem depois? Que reflexões que se tem? Quem está estudando sobre a EJA? (Silvana).

Eu acho que essa questão da teoria faz falta pra gente conhecer o que está sendo estudado, entrar em contato com outros autores, porque como eu já falei no início, é um público diferente do público infantil. Lógico, tem as suas especificidades e tem muita gente boa estudando sobre isso. A gente precisa também mergulhar um pouco mais nesse lado teórico, de estudo, de reflexão. Não só mostrar a nossa prática [...]. (Fátima)

Normalmente são embasamentos práticos, não tem embasamento teórico. É algo que sinto falta nos encontros, afinal, quem desse grupo teve alguma formação na EJA? Acredito que ninguém, todos que estão ali trazem consigo na bagagem suas experiências do dia-a-dia, do saber-fazer e nada mais. Por isso, acho importante existir momentos para o estudo teórico. (Gisele)

Eu acho que todos os dois momentos são importantes. Porque o teórico, ele vai dar um certo embasamento, vai nos ajudar em alguns momentos. E os relatos, eles também são muito importantes, porque eles nos ajudam também. Eu acho que o equilíbrio entre essas duas maneiras de conduzir seria o ideal. (Raquel)

Nessa perspectiva, dentro do Grupo de Estudo, o saber-fazer do professor se constitui como o principal fim do processo de formação. A preocupação da formação compreendida apenas sob essa concepção é quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram.

Acreditamos que a valorização da prática docente não deve ser vista apenas como mero fazer, mas como uma articulação e mobilização de conhecimentos teóricos e didáticos. Nesse sentido, Pimenta (2005) enfatiza que, enquanto prática social, a prática docente deve ser tomada como ponto de partida e de chegada para o pensamento teórico. A teoria não é anterior à experiência, mas a experiência deve estimular o pensamento teórico e gerar novas teorias. A autora reforça a dimensão prático-reflexiva e crítica na formação de professores e defende a pesquisa da prática e sua articulação com a teoria, considerando o professor autor e ator de sua identidade profissional.

Assim, a teoria é importante na formação docente, visto que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Para Pimenta (2005), o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, na investigação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e, portanto, como pesquisador de sua própria prática. Dessa forma, acreditamos que a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá, dentro do Grupo, se no plano da subjetividade do sujeito (professor), teoria e prática sejam considerados inseparáveis. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela teoria, possibilitando ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza

em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência teórico-prático em constante processo de re-elaboração.

É importante que esse Grupo continue a se enriquecer em termos de ação, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar um programa de formação continuada – “Grupo de Estudo para Professores da EJA” -, permitiu-nos investigar as limitações e as contribuições que essa formação tem propiciado ao exercício de uma formação enfocada para a reflexão.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa. Num primeiro momento do trabalho foi aplicado um questionário aos participantes do Grupo de Estudo que objetivou construir um panorama de seu perfil. Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, mediante análise do referido questionário, partimos para a realização das entrevistas semi-estruturadas. Nesse momento houve um estudo mais aprofundado com seis professoras que participam desse Grupo há pelo menos dois anos.

Ao abordarmos a temática Formação Continuada de Professores como um dos aportes teóricos desta pesquisa, tivemos oportunidade de dialogar e partilhar das idéias de diversos autores, tais como Nóvoa, Schön, Contreras, Zeichner, Tardif, Pimenta, dentre outros, que descrevem sobre a importância da reflexão da prática e os saberes docentes como componentes essenciais na formação de professores.

Em sua proposta teórica, Schön (2000) defende a necessidade de se formarem profissionais práticos reflexivos, no sentido de intervenção consciente e criativa na prática profissional. O professor, como profissional, é considerado autor e ator de sua prática. Ele é concebido como um produtor de conhecimento, que se desenvolve no processo de refletir sobre sua prática docente. O saber construído na prática não é um saber destituído de teoria, mas um saber prático que interage com a teoria no sentido de compreender a prática e dar nova significação à teoria.

Quando falamos em formação, devemos nos reportar à subjetividade do professor, ou seja, da relação entre um sujeito e o saber. Entendemos que um grande passo para a formação desses educadores de jovens e adultos dentro do Grupo de Estudo é, ao tratar os professores como sujeitos, reconhecer que estes não estão buscando respostas fáceis ou receitas prontas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e fazem.

Sobre esse aspecto é importante destacar que qualquer proposta de formação de professores deve levar em consideração que essa formação precisa ser compreendida segundo múltiplos contextos: a) o da formação acadêmica; b) o das práticas pedagógicas cotidianas; c) o dos saberes docentes. Isso porque, nessa perspectiva de prática pedagógica, pressupõe-se que haja um processo de reflexão que se dê através da interação com colegas, através das culturas vividas que, articulados às teorias dispostas, formam um espaço privilegiado de formação.

No diálogo com as professoras, ouvimos suas dúvidas, seus medos, suas queixas e seus anseios. Os problemas foram inúmeros, alguns relacionados à sua formação inicial, formação profissional, entre outros, como indicamos no Capítulo 5. Foi possível compreender que as professoras encontraram no Grupo de Estudo um ambiente em que se sentem respeitadas e valorizadas. Para elas, este é um dos poucos espaços em que são vistas e reconhecidas como profissionais detentoras de saberes. Acreditamos que esta seja uma das razões da sobrevivência desse Grupo de Estudo, que irá para o seu décimo ano de funcionamento ininterrupto. Os profissionais que o frequentam, alguns presentes desde seu início, estão em busca dessa valorização, desse respeito e de um maior conhecimento na área.

Constatamos que as estratégias de formação utilizadas garantem o acesso aos problemas práticos das professoras, constituindo-se num processo de revelação do cotidiano da sala de aula, vivido pelas professoras. A prática constitui princípio e diretriz dessa formação. Ao explicitarem aos outros participantes do Grupo o que faziam em suas salas de aula, as professoras expressavam para si mesmas o significado e as intenções daquilo que faziam; organizando os resultados obtidos permitiam-se olhar de modo retrospectivo, mesmo que parcialmente, para o trabalho realizado. E, ao olharem assim, repensavam, avaliavam e reconstruíam novos significados sobre a própria prática. O espaço proporcionado pelo Grupo, através das trocas de experiências, constitui-se num momento significativo para reconhecer a complexidade presente nos contextos de cada participante e não apenas no seu próprio contexto.

Pelo fato de os cursos de graduação, em sua maioria, não abarcarem em seus currículos componentes que tratam da especificidade da EJA, esses professores de jovens e adultos aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. Essa aprendizagem ocasiona a chamada edificação de saberes experienciais, que se transforma em certezas profissionais. A pesquisa revela que os saberes dos professores de EJA se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas competências e habilidades. Contudo, por definição, a

experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público susceptível de ser discutido e até contestado. O direcionamento das atividades proposto no Grupo deve proporcionar que esses professores tornem-se capazes de nomear e de objetivar, com o suporte da teoria, sua própria prática e sua vivência profissional.

É preciso construir no Grupo de Estudo uma relação na qual os saberes que, de um lado, são de natureza teórica e, de outro, de natureza prática, complementem-se, estimulando construções em ambos os sentidos: a teoria alimentando a prática e a prática gerando novos questionamentos capazes de redimensionar a teoria.

Constatamos que a reflexividade, dentro do Grupo, revela-se parcialmente e as barreiras encontradas estão ligadas à dificuldade dos professores em desenvolverem os seus saberes docentes, notadamente os saberes pedagógicos, ocasionando, dessa forma, a ausência de uma formação que permita uma reflexão crítica sobre sua prática.

A tensão que se instaura nesse momento não deve ser vista como críticas e sim como um viés de possibilidades, de possíveis caminhos a serem trilhados em busca da valorização de um espaço que tem por objetivo maior a reflexão constante da prática docente. O trabalho permitiu apontar aspectos que podem contribuir para a melhoria da qualidade na formação de professores da EJA, frente às dificuldades citadas pelas professoras da pesquisa. Fica aqui uma proposta de formação continuada voltada para a reflexividade, na qual se buscam alternativas para uma formação que atenda às demandas dos professores, possibilitando trocas que potencializem a compreensão da prática, na perspectiva de sua transformação e da possibilidade de desenvolvimento profissional.

Uma formação reflexiva apresenta-se, portanto, como possível e até reveladora, ao deflagrar a busca por um desenvolvimento profissional pautado na análise e reflexão sistemática dos referenciais teóricos e práticas docentes, no compartilhamento de experiências e estudo do trabalho de outros professores e na constituição de espaços investigativos em sala de aula e em outros contextos sociais.

Esperamos que os resultados e experiências expressos nesta pesquisa sejam instrumentos úteis na busca de uma formação voltada para a reflexão da prática pedagógica dos educadores,

em especial, dos educadores de jovens e adultos e que, de algum modo, possam contribuir para aqueles que, como nós, compartilham dos anseios e preocupações em torno do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____(org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora, 1996, p. 9-40.

_____. Ser professor reflexivo. In: _____(org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALVES, Nilda. IV Jornada de Reconstrução Curricular – **Algumas idéias sobre a formação de professores,** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete, S. B. e NETO, Alexandre S. (orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo.** Documento final do XI Encontro Nacional. Florianópolis : 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 17 ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Parecer CEB nº. 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira: 23 de fev de 1997.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: n. 18, p.82-100, set./out./nov./dez, 2001.

BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

BOGDAN, R. C.; e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto:Porto Editora, 1994.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Ed UNESP, 1999.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda, I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön . In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. dE A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos.** 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil:** informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, junho de 2003.

FERNANDES, Angelane. S. **Formação continuada de professores:** uma cultura em construção no cotidiano da escola. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, JF, 2000.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, A.G. Bueno de. Vestidas de Azul e Branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério (1920-1950)”. In: **Atas do II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação.** Volume 1, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v. 5).

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCÍA, Marcelo, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1995, p. 51-76.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G., M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. dE A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 237-276.

HYPOLITO, Á. M. A constituição histórica do trabalho docente. In: _____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997, p. 17-46.
LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____(org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____ (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____ . (org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 47-66.

PAIVA, J., MACHADO, M. M. e IRELAND, T. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. UNESCO, MEC, 2004.

PEREIRA, Júlio E. D. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-20005). In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 187-202.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord). **Educação para Jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento**. São Paulo. Ação Educativa: Brasília: MEC, 1998.

RODRIGUES, D.; NUNO, F.; RAGGIOTTI, N. (coord.). **Larousse ilustrado da língua Portuguesa**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

RUMMERT, SONIA M. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 123-140.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Juiz de Fora. Administração 2003. e 2006/2008.

SILVA, José B. da. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 203-222.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C. e GOMES, N. L (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, L. J. G. **Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença Pedagógica**, v. 5, nº 30, p. 25-33, nov./dez. 1999.

_____. (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Magda B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. ATAS: Encontro Nacional de Prática de Ensino. São Paulo : 1983.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p. 77-92

TANURI, L. M. História da Formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, 2000. p.61-88.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 207-236.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

Tema: Investigação sobre o perfil dos profissionais da educação que participam do Grupo de Estudo para professores da Educação de Jovens e Adultos da I a IV fases.

Caro entrevistado(a),

Este questionário tem o objetivo de coletar dados para a minha pesquisa que, provisoriamente, intitula-se: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS”. Ficaria muito feliz se você respondesse, contribuindo, assim, para o sucesso do projeto.

Agradece, Cíntia da Silva Costa

1. Dados do(a) Entrevistado(a)

1.1. Nome: _____

1.2. Sexo: () M () F

1.3. Naturalidade: () Juiz de Fora () Outra cidade mineira () Outros estados

1.4. Faixa etária: () 20 a 30 () 30 a 40 () 40 a 50 () mais de 50

1.5. Telefone(s): _____

2. Trabalho

2.1. Nome da escola em que trabalha na EJA: _____

2.2. Vínculo empregatício na EJA:

() Efetivo () Contratado(Cargo Vago) () Contratado (Substituição)

2.3. Cargo que exerce na escola:

- Diretor(a) Vice-diretor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)
 Professor(a) Outro: _____

2.4. Turno em que trabalha na EJA:

- Matutino Vespertino
 Noturno Intermediário

2.5. Possui outro cargo?

- Sim Não

Em caso afirmativo, qual? _____

2.6. Jornada de trabalho diária: _____ horas

2.7. Principal razão da opção pela área da EJA:

- Influência familiar Gosto Falta de opção
 Horário Outros _____

2.8. Série(s) em que leciona na EJA:

- 1^a 2^a 3^a 4^a

2.9. Tempo que atua na EJA

- até um ano 1 a 2 anos 2 a 3 anos
 3 a 4 anos 4 a 5 anos mais de 5 anos

3. Formação Acadêmica

3.1. Possui:

- Curso Superior Completo Incompleto
Especialização Completo Incompleto
Mestrado Completo Incompleto
Doutorado Completo Incompleto

Outros: _____

3.2. Área e Instituição

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Área				
Instituição				

4. Grupo de Estudo da EJA

4.1. Principal razão da participação neste grupo de estudo:

Obrigação Gosto Falta de opção Outros: _____

4.2. Tempo de participação neste grupo de estudo:

até 1 ano 1 a 3 anos mais de 3 anos

4.3. Você frequenta estes encontros:

sempre às vezes raramente

4.4. Você aplica em sua prática pedagógica as sugestões discutidas durante as reuniões do grupo de estudo?

Sim Não Parcialmente

4.5. Em caso de haver respondido **Não** ou **Parcialmente**, aponte duas razões que justifiquem.

Obrigada!

ANEXO B

ENTREVISTA 1

Participante do Grupo de Estudo

Nome:

01. Comente sobre sua opção pela EJA.
02. Quando ingressou na EJA.
03. Discorra sobre sua formação inicial, relacionando-a com o seu desempenho como professor de jovens e adultos.
04. Fale sobre o grupo de estudo:
 - a. Motivo por que o frequenta.
 - b. Sobre a programação (horário/ produtividade dos encontros)
 - c. Planejamento dos encontros/metodologia
05. Relate sobre o tipo de embasamento (teórico/prático) proporcionado nesses encontros.
06. De tudo que foi vivenciado durante esses encontros, aponte o que mais gostou e o que menos gostou.
07. Fale sobre o seu desenvolvimento/participação nesses encontros.
08. Comente sobre as sugestões dos seus pares.
09. Relate como são abordadas suas vivências e experiências dentro desse grupo
10. Discorra sobre sua expectativa em relação ao grupo de estudo.
11. Comente em que medida a participação neste grupo contribuiu para sua formação e sua prática em sala de aula.

12. Das atividades desenvolvidas durante os encontros, descreva alguma que tenha considerado mais importante para o seu desenvolvimento profissional.

ANEXO B

ENTREVISTA 2

Coordenadora do Grupo de Estudo

Nome:

01. Fale sobre sua formação e ingresso na profissão.
02. Comente sobre a sua função no Departamento de Jovens e Adultos(DEJA).
03. Relate sobre o surgimento do grupo de estudo para professores da educação de Jovens e Adultos e também sobre o seu tempo de participação nesse grupo.
04. Apresente o(s) objetivo(s) do grupo de estudos para professores da educação de Jovens e Adultos.
05. Discorra sobre a(s) dificuldade(s) encontrada(s) e a(s) solução(ões) adotada(s).
06. Explique sobre as modalidades de ensino existentes na EJA nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.
07. Como coordenadora do grupo de estudo da EJA, avalie quais os cursos, leituras e experiências que foram mais significativos para desenvolver sua função.
08. Exponha como lida com as queixas dos docentes.
09. Fale sobre os tipos de relações existentes no grupo.
10. Comente sobre as atividades planejadas para este grupo.

11. O que pensa sobre esses encontros (aspecto positivo/negativo).
12. Analise a participação dos professores nesses encontros.
13. Relate como ficará a periodicidade desses encontros com a modificação nos calendários das escolas.