

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REJANE DE OLIVEIRA ALVES

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Teresina - 2012

REJANE DE OLIVEIRA ALVES

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

REJANE DE OLIVEIRA ALVES

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 14/ 12/ 2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI  
**Orientadora/Presidente**

---

Prof. Dra. Iveuta de Abreu Lopes - UESPI  
**Examinadora externa**

---

Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho - UFPI  
**Examinadora interna**

---

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedo - UFPI  
**Suplente**

A todas as pessoas que acreditam e investem na Educação de Jovens e Adultos. Aos idealizadores de uma educação conscientizadora e emancipadora.

Aos que se arriscam em fugir das amarras do conhecimento engessado, lançando-se rumo à construção de saberes que direcionam para a transformação de uma educação há muito desacreditada.

Especialmente aos educadores e educadoras que contribuíram na construção desse conhecimento, por meio da colaboração nos Círculos de Colaboração Reflexivos, com a dedicação e a esperança de mudança na modalidade de ensino.

Aos pesquisadores que defendem uma educação de qualidade a partir do investimento na Formação Contínua de Professores.

Aos educandos que anseiam por uma modalidade de ensino que lhes ofereçam estímulo para continuar os estudos.

Aos representantes dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos que não deixam adormecer os debates em torno da necessidade de investir na formação do profissional que atua na EJA, visando sua profissionalidade docente.

A todas as pessoas que fazem a Educação de Jovens e Adultos.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada, grandioso DEUS e ESPÍRITO SANTO por me conceder luz e sabedoria para reconhecer aquilo que conduz ao aprendizado.

A Professora orientadora GLÓRIA MOURA, digna de todo o agradecimento, talvez mais pela paciência, porque sei que não é fácil orientar uma pessoa hiperativa como eu. Obrigada pelos olhos que me ajudaram a enxergar, pela mão que conduziu este trabalho de pesquisa, orientando incansavelmente. Obrigada também pelos puxões de orelha, pois foram muito válidos. Tenho orgulho de ser sua orientanda. Você é um presente de Deus na minha vida. Sou admiradora ímpar de seu trabalho e de sua forma simples de ser e agir. Quando eu crescer, quero ser como você: inteligente e competente. Meu eterno agradecimento.

Aos amados PAIS Antonio e Laura que, sem maiores instruções, sempre foram meu maior exemplo de fé, força e superação. São duas rochas firmes de onde eu busco apoio. São sinônimos de amor e incentivo. Minha mãezinha, meu paizinho, meus educadores primeiros, minha inspiração para lutar por uma educação mais igual. Meu eterno amor e agradecimento.

Ao amado esposo JOSÉ MOREIRA, companheiro que me deu força e incentivo. Com seu amor sem medida, foi quem me ajudou a sonhar com o Mestrado e a torná-lo realidade. Acreditou que seria possível quando fez minha inscrição para o processo seletivo e esperou pacientemente até a conclusão do curso. Tantas vezes pediu para eu diminuir as unidades de análise, a fim de poupar-me dessa aflição. Amo você para sempre e mais um dia!

Ao meu mano ROGÉRIO ALVES, minha fortaleza e meu refúgio. Minha alma gêmea, companheiro inseparável que sonha o meu sonho, acreditando nas conquistas. Obrigada por sempre dizer sim, por não medir esforços para me ajudar, por não desistir de me animar, pela alegria que me contagia, pelo exemplo de superação. Amo você sem medida!

Aos IRMÃOS Raimundinha, Reginaldo, Renato, Luzilene, Gisele e Tiago. Aos SOBRINHOS Renan, Ramon, Raiane, Ruan e Randrew pela compreensão nas ausências, pelo amor e carinho constante.

Aos tios GERALDO E RAIMUNDA por me acolherem em seu lar em Teresina, dando-me amor e carinho de pai e mãe. Obrigada por me adotar como filha. A ele, obrigada pelos aconselhamentos e pela paciência. A ela, obrigada pelo cuidado com minha alimentação e saúde. Aos dois, pela oração e pela amabilidade. Vocês são meus pais queridos. Eu os amo.

A professora JOSANIA PORTELA pela contribuição no trabalho e pela força constante. Obrigada afetuosamente.

A professora ANTONIA DALVA pelas contribuições valiosas, disponibilidade e olhar atento.

A professora IVANA IBIAPINA pelo apoio e inspiração intelectual.

A professora IVEUTA LOPES pela disponibilidade e contribuição nesse trabalho.

Aos professores do PPGEd pelas trocas intelectuais durante as aulas.

Aos AMIGOS do Mestrado em Educação da UFPI, especialmente Isana, Juliana, Joselina, Cleudia, Wagnaldo, Ana Maria, Rogéria, Josélia, Isolina, Ceíça, Irene, Luciência, Ranchimith, Diane e Grazi companheiros inseparáveis. Obrigada pelo ombro amigo para chorar, dividir as angústias intelectuais e pela colaboração incansável.

As amigas-irmãs WANNA e GISLANE, pessoas que mais carregaram livros na garupa da minha moto. Sempre estiveram presentes nos momentos mais dolorosos e mais felizes do Mestrado. Gislane, sou feliz por ter você por perto, me auxiliando sempre que eu precisei. Wanna, sonhamos juntas em conseguir o apogeu acadêmico. Ah, quanto nos falta para chegar lá!

À DJANIRA CUNHA, meu Espírito Santo terrestre, por tantas vezes me ajudar irradiando a sua luz singela. Obrigada pelo apoio infinito, pela troca de materiais de estudo, pelos aconselhamentos de “orientanda amadurecida”. Obrigada, adorável Mestra!

Aos educadores da EJA de Pedreiras/MA, por aceitarem o desafio de colaborar com o desenvolvimento de uma formação contínua a partir dos Círculos de Colaboração Reflexivos, o que nos rendeu muito aprendizado. Obrigada por me ajudarem a crescer. Meu grandioso agradecimento.

A amiga professora BEMVINDA SALOMÃO, musa da eterna beleza, pelo apoio, carinho e amor. Por acompanhar minha trajetória pessoal e profissional, me apoiando e aconselhando. Pelos livros que me foram presenteados. Por sua presença tão cheia de paz.

À pedagoga experiente que sempre acreditou e incentivou a minha carreira profissional, Aldenora Veloso, meu muito obrigada.

As amigas Dalva Queiroz e Conceição Albino pelo incentivo e apoio para fazer o Mestrado.

A Fernanda e Suely por atender tão prontamente às minhas solicitações à Secretaria do PPGEd.

A todos os funcionários da UFPI pela dedicação, atenção e apoio constantes.

À Bambu Cópias, na pessoa do Sérgio e Sheila que sempre agilizaram as cópias dos meus materiais de estudo.

Aos acadêmicos do curso de Especialização em EJA pelo incentivo e troca de saberes.

Ao Francisco da SEMEC, profundo conhecedor e defensor das causas da EJA.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa que constituiu um incentivo financeiro durante o curso de Mestrado.

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitiram continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

(Louis Althusser)

## RESUMO

A dissertação apresentada é o produto de uma investigação que tem como objeto de estudo a formação contínua do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as implicações políticas e pedagógicas. As discussões conduzidas pela problemática evidenciada objetivam analisar a formação contínua do professor da EJA e sua contribuição para o enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar. A essência do trabalho consiste nas reflexões desencadeadas no cenário de formação – os Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs), com o propósito de captar os dados que respondam as questões norteadoras do estudo, quais sejam: Como o professor da EJA se percebe no cenário da formação contínua? Que implicações políticas e pedagógicas o professor enfrenta no contexto escolar relacionadas com sua formação? Que reflexo da formação contínua se materializa na prática do professor quanto ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar? Fundamenta-se nas teorias de Arroyo (2006; 2010), Barcelos (2009), Di Pierro (2005; 2006; 2010; 2011), Freire (1996; 1997; 2001; 2011), Haddad (2001), Machado (2011), Moura (2003; 2006a; 2006b; 2007; 2010; 2011a; 2011b), Moura (2006; 2009), Paiva (2006; 2009a; 2009b; 2011), Soares (2001; 2002; 2005; 2006a; 2006b; 2008a; 2008b; 2011), estudiosos da EJA, dentre outros. Guia-se desde sua origem, pela pesquisa qualitativa apoiada nos princípios da pesquisa colaborativa com base em Desgagné (1998), Ferreira (2007), Fiorentini (2004), Ibiapina (2007), Magalhães (2004; 2009) e Moura (2006). Para a coleta dos dados foram utilizados o questionário, a entrevista e o espaço dos CCRs com a participação de dezessete profissionais, incluindo a pesquisadora, que atuam nessa modalidade de ensino do município de Pedreiras/MA. Os dados foram organizados em categorias seguindo as orientações de Bardin (2011) e Oliveira (2010), analisados à luz da técnica de Análise de Discurso, proposta por Pêcheux (2006) e estudada com profundidade por Iñiguez (2004) e Orlandi (2003; 2005). Nos encontros formativos, observou-se que as ações pedagógicas do professor modificavam-se gradativamente, o que aponta para a necessidade de investimento na formação contínua. Os professores reconheceram que, antes dos momentos formativos, desenvolviam suas atividades amparadas em concepções teóricas que emergiam da própria prática pedagógica. E, após a vivência nos CCRs, essas ações foram repensadas e transformadas, contribuindo para a execução de atividades mais dinâmicas, refletindo a qualidade no processo ensino e aprendizagem. Além disso, o estudo aponta a importância da formação contínua para os educadores de jovens e adultos, pois consiste na oportunidade para refletir as limitações da prática, retomando-as com uma postura mais crítica. Vale salientar que o movimento de repensar a prática, indagando a sua maneira de agir, faz com que o educador se conscientize de que pode ser o gerenciador de sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Contínua. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The dissertation presented is the product of an investigation which has as its object of study the continuing training of the teacher of Young and Adults Education (EJA) and the political and pedagogical implications. Thus, the discussions conducted by the problematic displayed, aiming at analyzing the continuing training of the EJA teachers and its contribution to facing the challenges experienced in the school context. The essence of the work consisted of reflections triggered in the training scenario - the Circles of Reflexive Collaboration (CRCs) in order to capture the data to answer the study questions, namely: How does the Young and Adults teacher perceive himself in the scenario of continuing training? What political and pedagogical implications does the teacher face in the school context related to his training? What reflex of the continuing training materializes in the teacher practice to face the challenges experienced in the school context? It is based on the theories of Arroyo (2006, 2010), Barcelos (2009), Di Pierro (2005, 2006, 2010, 2011), Freire (1996, 1997, 2001, 2011), Haddad (2001), Machado (2011), Moura (2003, 2006a; 2006b, 2007, 2010; 2011a; 2011b), Moura (2006, 2009), Paiva (2006; 2009a, 2009b, 2011), Soares (2001, 2002, 2005, 2006a; 2006b, 2008a; 2008b, 2011), EJA scholars, among others. Leading up since its origin, by the qualitative research supported on the principles of the collaborative research based on Desgagné (1998), Ferreira (2007), Fiorentini (2004), Ibiapina (2007), Magalhães (2004, 2009) and Moura (2006). To collect the data we used the questionnaire, the interview and the space of CCRs with the participation of seventeen professionals, including the researcher, engaged in this type of education in the county of Pedreiras / MA. Data were organized into categories following the guidelines of Bardin (2011) and Oliveira (2010), analyzed in light of the french technique of Discourse Analysis, proposed by Pecheux (2006) and studied in depth by Iñiguez (2004), Orlandi (2003, 2005). In the formative encounters it was observed that the pedagogical actions of the teachers modified gradually, pointing to the need for investment in continuing training. The teachers recognized that, before the formative moments they developed their activities supported by theoretical concepts that emerged from their own teaching practice. And after the living in the CCRs, these actions were rethought and transformed, contributing to the implementation of more dynamic activities, reflecting the quality of the teaching and learning process. Therefore, we emphasize the importance of the continuing training for the young and adults educators, since it consists in the opportunity to reflect the limitations of the practice, retaking them with a more critical posture. It is noteworthy that the motion to reconsider the practice, questioning its way of acting, makes the educator aware that he can be the manager of his own learning.

**Keywords:** Young and Adults Education. Continuing Training. Pedagogical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado do Maranhão/Município de Pedreiras-MA .....	53
Ilustração 1 - Fachada da Unidade Escolar Ciro Rêgo, atual Centro de Ensino Oscar Galvão .....	56
Ilustração 2 - Fachada da Unidade Escolar Palmeirinha, atual Centro de Ensino Olindina Nunes Freire .....	57
Ilustração 3 – Fachada da Unidade de Ensino Janoca Maciel .....	58
Figura 2 - Colaboradores da pesquisa .....	59
Figura 3 – Organização das categorias de análise .....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contraponto entre Campanhas e Educação contínua .....	20
Quadro 2 - Perfil dos colaboradores .....	60
Quadro 3 - Papel desempenhado pelo professor/pesquisador/formador e o professor/pesquisador/colaborador.....	64
Quadro 4 - Concepção prévia sobre o público alvo e a instituição de ensino .....	66
Quadro 5 - Organização e categorização dos dados .....	72
Quadro 6 – Unidade de Análise 1.1 Desafiado a aprender .....	81
Quadro 7 - Unidade de Análise 1.2 Oportunizado pela discussão .....	84
Quadro 8 - Unidade de Análise 1.3 Motivado à inovação.....	87
Quadro 9 - Unidade de Análise 1.4 Angustiado e inseguro.....	88
Quadro 10 - Unidade de Análise 1.5 Consciente da inconclusão.....	90
Quadro 11 - Unidade de Análise 2.1 Peculiaridades inerentes à modalidade.....	93
Quadro 12 - Unidade de Análise 2.2 Dificuldades enfrentadas.....	95
Quadro 13 - Unidade de Análise 2.3 Incompatibilidades de horário.....	97
Quadro 14 - Unidade de Análise 2.4 Faltam investimentos.....	98
Quadro 15 - Unidade de Análise 2.5 Palestras pontuais.....	101
Quadro 16 – Unidade de Análise 3.1 Socialização dos desafios.....	104
Quadro 17 - Unidade de Análise 3.2 União de esforços.....	106
Quadro 18 - Unidade de Análise 3.3 Sensibilidade .....	109
Quadro 19 - Unidade de Análise.3.4 Metodologia x solução.....	113
Quadro 20 - Unidade de Análise 3.5 Entusiasmo e autoconfiança.....	117

## SUMÁRIO

<b>1 DIALOGANDO COM O OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PASSOS E (DES)COMPASSOS.....</b>	<b>15</b>
2.1 Formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: conflitos e contradições.....	15
2.2 Propostas de formação para professores da EJA: do discurso às ações .....	28
<b>3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E REFLEXO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.. .....</b>	<b>33</b>
3.1 Sentidos e significados da formação contínua .....	33
3.2 As políticas de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e os desafios políticos e pedagógicos .....	35
3.3 Formar e formar-se na perspectiva colaborativa .....	41
3.4 Formação reflexiva: instituindo o <i>inédito viável</i> .....	43
<b>4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
4.1 Tecendo os caminhos da pesquisa .....	46
4.2 Contexto da investigação .....	52
4.2.1 Perfil das escolas campo.....	56
4.3 Dialogando com os colaboradores da investigação .....	59
4.4 Círculos de Colaboração Reflexivos: interagindo teoria e prática.....	63
4.5 Organização e análise interpretativa dos dados .....	70
<b>5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1 Sentidos que o professor atribui à formação .....	80
5.2 Rompendo silêncios: implicações políticas e pedagógicas na formação do professor .....	92
5.3 Reflexos da formação na prática pedagógica .....	103
<b>PARA NÃO CONCLUIR .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>

## **1 DIALOGANDO COM O OBJETO DE ESTUDO**

O objeto dessa proposta desse estudo é a formação contínua do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), leva em conta a investigação das singularidades da formação dos professores da Rede Pública de Ensino no município de Pedreiras/MA. O interesse por pesquisar essa temática nasceu de motivações pessoais e profissionais que se aproximam e se misturam de tal maneira que não se pode estabelecer a ordem de prioridade nem o grau de importância de uma motivação em relação à outra.

As motivações pessoais partem da necessidade de construir conhecimentos, amadurecer algumas ideias e desconstruir outras que foram cristalizadas ao longo da história sobre a concepção da educação como solução para resolver os problemas da humanidade seja de ordem social, econômica e financeira. Essas motivações foram se consolidando no percurso da formação inicial, mais precisamente no curso de Pedagogia, com as leituras de teóricos, dentre estes, Paulo Freire. Tais leituras contribuíram para o despertar da necessidade de compreender, na inter-relação teoria e prática, como a Educação de Jovens e Adultos foi se constituindo. E a culminância se deu na disciplina de Estágio em que tivemos o primeiro contato direto com essa modalidade de ensino no contexto escolar.

Quanto às motivações profissionais, a experiência docente tanto de trabalho quanto de pesquisa na EJA nos abriu a possibilidade de sentir o fazer profissional, pois, tínhamos a responsabilidade de pensar a planificação das aulas, definir os objetivos, selecionar conteúdos e metodologias adequadas capazes de possibilitar a aprendizagem significativa para aquele público constituído de pessoas jovens e adultas.

Daí, vivemos os conflitos próprios da dicotômica face do saber, do saber fazer e do saber ser relacionando-os com o suporte teórico que sustenta toda a prática pedagógica, fazendo com que tomássemos consciência da multiplicidade de saberes que a formação inicial não abarcava. Esse sentimento foi ganhando formas cada vez mais sólidas resultando na realização de um trabalho de conclusão de curso.

Naquele estudo pôde-se perceber, dentro dos nossos limites, à época, concludente do Curso de Pedagogia, que nas escolas pesquisadas a prioridade era dada ao ensino da leitura e da escrita sem a preocupação com a formação de cidadãos críticos e pensantes. Essa constatação, segundo o estudo, tinha ligação com a formação dos educadores, motivo pelo qual decidimos investigar aspectos da formação contínua dos professores dessa modalidade de ensino.

A relevância desse estudo justifica-se pela possibilidade de levantar reflexões acerca da importância da formação contínua para os professores que atuam na EJA. Relevância também evidenciada pela oportunidade para compartilhar conhecimentos que as leituras nos possibilitaram, favorecendo a troca de experiências educativas, permitindo a divulgação de informações sobre a problemática evidenciada que, mesmo estando em foco nos debates no campo educacional, ainda não se faz refletir nas políticas públicas.

Ribeiro (1999), há treze anos já demonstrava essa preocupação quando nos dizia que a insuficiência de formação dos professores já foi muito debatida em estudos acadêmicos. Nesse sentido, a necessidade atual é canalizar esses estudos para a construção de material teórico que sirva de contribuição para a efetivação da formação do educador. Naquela ocasião o grupo de estudos da referida autora elaborou a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento de Ensino Fundamental na modalidade EJA, publicada e apresentada aos professores pelo Ministério da Educação (MEC).

Visto assim esse estudo busca, à luz da literatura existente colocar em foco a discussão sobre as implicações políticas e pedagógicas da formação do professor da EJA. E o faz considerando o ponto de vista dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, na tentativa de criar e fortalecer espaços interativos para se repensar as estratégias de políticas formativas enquanto ferramenta de superação dos desafios a serem enfrentados pela EJA.

Com base no exposto, buscamos investigar: em que medida a formação contínua do professor da EJA contribui para o enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar? Com o problema de pesquisa delineado surgiram várias inquietações culminando com as seguintes questões norteadoras do estudo: Como o professor da EJA se percebe no cenário da formação contínua? Que implicações políticas e pedagógicas o professor enfrenta no contexto escolar relacionadas com sua formação? Que reflexo da formação contínua se materializa na prática do professor quanto ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar?

Buscando a articulação do problema de pesquisa com as inquietações representadas pelas questões que nortearam o estudo, definiram-se os fins que se pretende atingir com essa investigação. Assim, de forma geral buscamos: analisar a formação contínua do professor da EJA e sua contribuição para o enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar. E, a fim de alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) refletir a percepção de formação contínua dos professores no cenário de formação; b) identificar as implicações políticas e pedagógicas enfrentadas no contexto escolar relacionadas com o

processo de formação contínua; c) discutir os reflexos da formação contínua na prática pedagógica, com vistas ao enfrentamento dos desafios e dificuldades no contexto escolar.

A fim de manter uma proximidade entre teoria e prática, no bojo da teorização buscamos dialogar com Arroyo (2006; 2010), Barcelos (2009), Di Pierro (2005; 2006; 2010; 2011), Freire (1996; 1997; 2001; 2011), Haddad (2001), Machado (2011), Moura (2003; 2006a; 2006b; 2007; 2010; 2011a; 2011b), Moura (2006; 2009), Paiva (2006; 2009a; 2009b; 2011), Soares (2001; 2002; 2005; 2006a; 2006b; 2008a; 2008b; 2011). Estes, dentre outros pesquisadores estudam a temática e enfatizam a necessidade de uma formação sólida capaz de subsidiar processos formativos de qualidade para esta modalidade de ensino da Educação Básica.

Porém, a potencialização de uma formação de qualidade é dicotômica, visto que, “[...] a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, em termos quantitativos e qualitativos, ainda é uma meta não atingida neste país. Em sua maioria, os docentes foram formados por uma escola que valoriza a transmissão do conhecimento” (MOURA, 2006, p.108).

Isso significa dizer, que a formação do professor ainda não foi priorizada como política pública e o ensino destinado ao público da EJA, em sua maioria, tem como base a transmissão de conhecimentos que impede a participação ativa do aluno como construtor de saberes.

Portanto, o caminho que percorremos foi direcionado pelas inquietações que não eram só nossas, mas também se refletia nos discursos dos professores da Educação de Jovens e Adultos, durante os momentos de formação. Assim, para melhor compreensão da proposta de estudo, organizamos o trabalho conforme segue.

Na introdução, justificamos o interesse pela investigação, descrevemos os objetivos do estudo e o problema de pesquisa a fim de compartilhar com o leitor as nossas inquietações acerca da importância da formação contínua para o professor que atua na modalidade de educação básica EJA.

No segundo capítulo discorremos sobre essa modalidade de educação que outrora era constituída como programa e campanha educacional. No terceiro capítulo há o resgate das considerações acerca da concepção sobre a formação contínua, além de discussões em torno das implicações políticas e pedagógicas da formação contínua e como esta se reflete na prática pedagógica.

No quarto capítulo descrevemos a trajetória metodológica do estudo, a definição do contexto da pesquisa e os instrumentos de recolha e análise de dados. No quinto capítulo

fazemos a análise e discussão dos dados construídos em colaboração a fim de compreender os sentidos e significados que os colaboradores atribuem à formação. E, para efeito de considerações finais, usamos o termo “Para não concluir” exatamente pela sua pertinência de explicitar nossos sentimentos de que esse trabalho de pesquisa não esgota as possibilidades nem traz as certezas, mas deixa aberta a porta do conhecimento para que estes sejam construídos constantemente.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PASSOS E (DES)COMPASSOS**

Neste capítulo iniciamos a discussão acerca das contradições e conflitos em torno da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente a partir da institucionalização dessa modalidade de ensino preconizada na Lei 5692/71 que previa o investimento para formar especialistas. Nessa teorização descrevemos os avanços e recuos que a formação enfrentou mesmo diante das Leis, Propostas Curriculares, Resoluções, Pareceres Educacionais e Seminários Nacionais de Formação do Professor de EJA. Em seguida, destacamos algumas iniciativas de Propostas de formação contínua que saíram do plano teórico e se constituíram enquanto ações formativas tanto em nível nacional como regional. Enfim, tantas questões vão surgindo que nenhuma bibliografia esgotaria o assunto, tampouco seria o suficiente para responder às inquietações que surgem.

### **2.1 Formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: conflitos e contradições**

A literatura mostra que os vários programas pontuais de capacitação de profissionais são implantados com o objetivo de treinar o professor para o combate ao analfabetismo. Esses programas não conseguem se estabelecer como processos sólidos de formação contínua. Por manter um caráter de descontinuidade da ação de formação, dão lugar a outro programa de capacitação, na maioria das vezes, com ideologias diferenciadas.

Ao largo passo, vivem-se outros tempos na educação em que não há mais espaço para soluções imediatas. Em contrapartida, “nega-se ou desconsidera-se que o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores” (MOURA, 2009, p.47).

Este pensamento, por um lado, se ressentido da falta de prioridade em relação às políticas públicas de formação de profissionais para essa modalidade de ensino, constituindo-se de barreiras intransponíveis para o desenvolvimento educacional do país. Por outro lado, se reforça a ideia de que a formação não tem conseguido efetivação na prática, pois, mesmo sendo assegurada por lei, as ações voltadas para os processos formativos não acontecem na seriedade que deveriam, contribuindo para o crescimento da classe de professores sem a qualificação exigida para atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Dada essas especificidades, a dinâmica educacional tem exigido cada vez mais profissionais capazes de desenvolver a habilidade de pensar e de tomar decisões acerca de problemáticas que atingem contextos educativos, em todas as modalidades de ensino. Por esse motivo, a temática sobre formação de professores, em especial, a formação de educadores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ganhando espaços cada vez mais significativos nas Legislações, nas pesquisas em educação e em debates nacionais e internacionais.

Em virtude disso “as atuais demandas da sociedade gera um novo dilema para a EJA: a formação inadequada dos professores, incluindo-se aí os alfabetizadores, visto que os currículos dos cursos de formação não incluem conhecimentos e informações sobre essa modalidade de ensino” (MOURA, 2006a, p.31).

Nesse contexto, as proposições em torno de como formar os educadores para atuar com jovens e adultos tem sido difundidas, principalmente, a partir da década de 1970. Convém, no entanto, destacar que a Educação de Jovens e Adultos foi institucionalizada como modalidade de ensino, a partir da Lei da Reforma de 1º e 2º grau, a Lei 5.692 de 1971. Entretanto, buscaremos enfocar como aconteceram os processos de formação dos profissionais da EJA, tomando como referência os três anos que antecederam a promulgação da referida Lei.

Em meados de 1968, a formação passava por uma fase de transição entre a tentativa de fazer funcionar o discurso de educação conscientizadora<sup>1</sup>, difundida por Paulo Freire, em detrimento de uma linha tecnicista que se instaurava no país. Mas as ideias de educação pela conscientização foram sufocadas antes mesmo de serem colocadas em prática, por representar a oportunidade de o professor refletir criticamente sobre as condições sociais, econômicas, educacionais impostas à sua vida pessoal e profissional.

Destarte, a formação contínua, marcada pela educação conscientizadora seria a oportunidade de repensar sobre a responsabilidade de estar no mundo e intervir nele, especialmente porque “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39). Essa concepção também remete à busca de mais informações a cerca da ação pedagógica, a partir da ação primeira de refletir sobre a própria prática (estar no mundo) para contribuir com a própria formação e com a formação do jovem e do adulto (intervir no mundo).

---

<sup>1</sup> Trata-se de processos que permite ao homem conscientizar-se de seu papel no mundo e, a partir de uma consciência crítica, intervir nele (FREIRE, 2011).

Entretanto, o descompasso entre formar pela consciência ou formar tecnicamente constituiu-se em lacunas que precisavam ser preenchidas com medidas de urgência no campo das políticas públicas de formação de professores. Assim, era de se esperar que, com tantas modificações no cenário nacional (influências econômicas, políticas, sociais e educacionais) para o professor conduzir o processo ensino e aprendizagem, este precisaria de uma preparação mais específica. Mas essa preparação só apareceu, de maneira institucionalizada, a partir da promulgação de duas Leis: A Lei 5.540/1968 da Reforma Universitária e a do Ensino de 1º e 2º grau, a Lei 5.692/1971.

Com efeito, na Lei 5.540/1968 foi definida a criação obrigatória de uma unidade (Faculdade ou Centro ou Departamento de Educação) voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas. Foi um grande passo o investimento na formação, porém, gerou descompassos ao se investir na formação do especialista, por ainda estar imbuído de um caráter teórico e tecnicista.

A partir desta Lei, as Faculdades de Educação que ofereciam em seus currículos disciplinas como a Filosofia e a Sociologia sofreram modificações nas estruturas curriculares quando foram proibidas, pelos governos militares, de ministrar essas disciplinas, porque estas provocavam a reflexão e despertavam a consciência crítica. A razão dessa atitude era devido às possibilidades de se cultivar uma mente crítica e instigadora, constituindo uma ameaça ao sistema de governo. Assim, deveria ser contida toda e qualquer manifestação contrária à ordem vigente, qual seja, à uma ordem de fundamento tecnicista e alienante. Isso, de certa forma, sufocava os processos formativos que tentavam se constituir à época com fomentação de ações que remetessem à reflexão crítica da realidade.

Apesar das críticas, a promulgação da Lei supracitada não foi um processo em vão porque houve a institucionalização da profissão docente com o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva. Esse passo foi dado para que os professores pudessem se dedicar mais tempo às tarefas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Embora a mesma não tivesse abrangência direta na formação de professores para a EJA, acarretou duas importantes contribuições, quando começou a investir no educador: a possibilidade de atuação desse profissional quando da formação de outros profissionais do magistério que, por ventura, pudessem vir a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos e a oportunidade de intervenção no contexto da EJA por meio da pesquisa.

Convém ressaltar que um ano antes da promulgação da Lei 5.540, foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos do país, com o objetivo de reduzir o analfabetismo. Assim, concomitante com as

alterações no quadro da formação de professores, propostas na Reforma Universitária, durante as campanhas de erradicação do analfabetismo, o governo militar investiu na capacitação de professores técnicos para a EJA em que “recruta alfabetizadores sem muita exigência [...]” (SOARES; GALVÃO, 2005, p.270). Ou seja, para lecionar, os docentes passavam por preparação - o recrutamento, em Instituições de Ensino Superior. Essas ações marcaram a EJA até a extinção do Mobral.

Antes mesmo desse movimento ter sido extinto, outro profícuo acontecimento que marcou a EJA, especialmente no que concerne à formação, foi a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, a Lei 5.692/71, que dispõe sobre o ensino supletivo e no Capítulo V cita professores e especialistas, especificamente em seu Art. 32 no qual se esclarece que “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino” (BRASIL, 1971, p.8).

Essa Lei trouxe novas questões quanto à formação de professores como a instituição de um novo modelo de formação, a licenciatura curta, o curso técnico em magistério, a formação em nível médio e outros aspectos. Mas, apesar dos esforços empreendidos, sendo a primeira vez em que se fez menção à formação do professor para ensinar jovens e adultos, não se tem clareza de que preparo será despendido para o educador, a fim de que este atenda às especificidades da EJA (OLIVEIRA, 2010).

De qualquer modo foi importante a contribuição da Lei quando da sistematização da formação para cada modalidade e etapa de ensino, assim como estabelece em seu Art.30:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º e 2º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º e 2º grau, de 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena;

§ 1º - Os professores a que se refere a alínea ‘a’ poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais, cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º - Os professores a que se refere a alínea ‘b’ poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.

Porém, mesmo tendo sido regulamentada em Lei, a formação do educador, especialmente aquele que atuava na EJA não sofreu tanta modificação na prática, e isso poderia estar associado a dois fatores: às Licenciaturas Curtas e aos cursos aligeirados que eram ofertados com vistas à formação do professor. Pois, para Moura (2011a) as

Licenciaturas surgiram no intuito de resolver o problema da falta de professores e os cursos tentavam atender às exigências da Lei em vigor.

Segundo a autora, “medidas como estas, que se fixam apenas na problemática da formação, desconsiderando condições de trabalho, questões salariais e de carreira, terminam promovendo desigualdades regionais no que se refere à qualidade da educação” (MOURA, 2011a, p.132). Assim, percebemos uma crítica ao caráter emergencial dos processos formativos, haja vista que estes precisam ser efetivados como processos contínuos capazes de refletir sobre as questões que envolvem toda a prática pedagógica do educador de jovens e adultos. Sem, contudo, buscar resolver pontos específicos da formação que perpassa todo o contexto educacional que envolve o professor.

Oliveira (2010, p.25) corrobora com estas ideias quando descreve que a partir da década de 1970 “a formação de professores passou a ser criticada como sendo muito teórica, portanto, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade”. Essa formação com bases teóricas e ênfase na técnica gerou esvaziamentos nos conteúdos de ensino e aprendizagem, refletindo uma prática mais voltada para o treinamento, a memorização e a reprodução.

Ao longo da história, o largo conjunto de questões ligadas à formação de professores ficaram cada vez mais evidentes. Porém a exigência da formação em nível superior, que a partir de dezembro de 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, no título VI que trata dos Profissionais da Educação, o Art. 61, Parágrafo único, regulamenta “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, p.46).

A formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos é contemplada nesse texto, quando se refere ao educador que atua na educação básica. No entanto, uma formação voltada para as especificidades da modalidade inexistente, pois, a mesma Lei, em seu Art.62, regulamenta que a formação inicial desses docentes se fará em cursos de Licenciaturas ou uma formação mínima a nível médio.

Contudo, não há um número expressivos de cursos superiores ou outros de nível médio, que instituíram em seus currículos questões ligadas à EJA. Sob esse prisma, Moura (2003, p.63) acrescenta: “nos cursos oferecidos pelas instituições formadoras, tanto em nível médio ou superior, sentimos a necessidade de aprofundamento teórico-práticos no que se refere à educação de jovens e adultos, presente na fragilidade da formação do professor [...]”.

A reflexão leva-nos a considerar as lacunas existentes na prática pedagógica do professor que atua na EJA, que podem ser resultantes de alguns embates, quais sejam: do descompasso entre os postulados do discurso e suas implicações na práticas (BATISTA et al., 2009); da falta de formação; de uma formação inadequada com tempo demarcado; da necessidade de investimento em processos formativos com caráter contínuos.

Vale destacar que, quando esses cursos de formação existem, às vezes, apresentam alguns entraves por não serem pensados a partir do contexto e das práticas dos professores, mas consistem em cursos pontuais e programas de alfabetização com características de Campanhas (MOURA, 2006a). Nesse sentido, a autora utiliza o termo educação contínua para representar formação contínua e faz uma distinção entre esta e as Campanhas (QUADRO 1).

Quadro 1 – Contraponto entre Campanhas e Educação contínua.

CAMPANHAS	EDUCAÇÃO CONTÍNUA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizadas em curto prazo;</li> <li>- Com fins políticos, atendem geralmente interesses imediatos;</li> <li>- Geralmente adota pedagogias tradicionais, pois trabalham com professores sem formação para o exercício da docência;</li> <li>- Metodologia: convencional apoiada em cartilhas, com mistura de modelos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem caráter permanente, formação para a vida;</li> <li>- Sentido social de longo prazo, voltada para a educação inclusiva;</li> <li>- Tem mais autonomia para adotar pedagogias próprias;</li> <li>- Metodologia: voltada para constituição de identidades, de si e do outro e ao direito ao saber contínuo.</li> </ul>

Fonte: Moura (2006a, p.38)

A distinção entre Campanhas e Educação Contínua apontada pela autora é muito pertinente porque faz menção às implicações formativas que existem desde a vivência pessoal. Essas colocações são reiteradas por Moura (2009, p.49) quando afirma que a formação de professores é entendida “como um processo *continuum* que vai se constituindo ao longo dos percursos de histórias de vida pessoal e profissional, ao largo das práticas de letramento escolar, familiar e sociocultural dos sujeitos”.

Sob esse ponto de vista, a formação precisa ser encarada como um processo que exige sistematização dos conhecimentos adquiridos durante toda a vida, que precisam ser compartilhados continuamente a partir da dinamização de trabalhos e reflexividade das ações. Deste modo, o processo acontece com um caráter permanente de construção de saberes e de experiência, utilizados na prática cotidiana.

Nessa concepção, para Mizukami (2002, p.13) “a formação de professores é entendida [...] como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda [...] Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais [...]”. O termo destacado foi utilizado com ênfase pelas duas autoras anteriores, embora em pesquisas de focos de formação diferentes, mas apresentam a mesma intenção: falar de aprendizagens plurais concebidas na experiência pessoal e profissional, nos saberes curriculares e nas disciplinas que permearam toda a trajetória de vida do ser humano. Não somente de cursos breves.

Não obstante, os cursos aligeirados, as Campanhas, programas de alfabetização e as próprias Licenciaturas não são suficientes para atender a uma necessidade cada vez mais incisiva de processos de aprendizagens que precisam ser constantes. Isso tem gerado debates em torno da fragmentação dos processos formativos e conseqüentemente, das práticas pedagógicas. E foi movidos por essa inquietação que, em 1998, sob a coordenação da professora Vera Maria Masagão Ribeiro, o grupo de estudos Ação Educativa - organização não governamental, elaborou e publicou, com o patrocínio do MEC, a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - de 1ª a 4ª série.

A justificativa para a construção da Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA, segundo Ribeiro (2001) se deu a partir da necessidade que os educadores tinham de uma contribuição teórico-didática que os auxiliassem a articular as inovações metodológicas e temáticas em uma proposta mais inclusiva. Assim, esse documento representou um importante suporte educacional para os profissionais que atuam nessa modalidade.

Deste modo, a proposta faz alusão à formação de professores da EJA, quando é enfática ao afirmar que “todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la” (RIBEIRO, 2001, p.46). Ademais, a Proposta não tem a função de receituário para o educador aplicar as atividades, mas é constituída de direcionamentos que devem servir de orientação para a efetivação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, cabe ao professor da EJA, refletir sobre o seu fazer pedagógico e, em processos de formação contínua, implementar ações para o seu desenvolvimento.

Contudo, de acordo com Moura (2009) essa Proposta deixou lacunas quando, em seu documento, não se fez referência às políticas de formação para professores, tampouco direcionou para a elaboração de propostas de formação contínua em municípios e estados. Então, como possibilidade de suprir esse vazio, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o Parecer 11/2000 que dispunha das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O item VIII do Parecer 11/2000 que se refere à formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, afirma 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” (BRASIL, 2000, p.56). Até esse período, nenhum outro documento legal havia definido com tanta clareza uma formação voltada para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, essa regulamentação era um modo de fazer cumprir o que estava estabelecido na LDB 9.394/96 e representava a oportunidade para conceber os cursos de formação como momentos ímpares de produção coletiva de conhecimentos.

Na perspectiva dessas Diretrizes Curriculares, segundo Gatti (2010) a formação deveria superar a ideia de formação em área disciplinar específica e focar na formação pedagógica, ou seja, seria necessário adotar novas práticas formativas que tivessem como eixo central a reflexividade sobre a prática a partir da própria prática. Essa iniciativa também poderia partir de instituições formadoras, assim como propõe o referido Parecer, quando estabelece que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p.58). Temos, aqui uma manifestação clara da preocupação que a legislação em vigor despende à formação.

Ainda nessa concepção, de acordo com Moura (2006a, p.36), é necessário pensar alternativas “que tenham a finalidade de preparar o educador de jovens e adultos para o exercício da profissão, começando pela reorientação do processo de formação inicial e continuando rumo às mudanças que se pretendem implementar”. Sob essa ótica, é importante perceber que a formação para o professor da EJA não deve ser pensada apenas a partir da graduação, mas precisa ser entendida como processo contínuo.

As contribuições do Parecer CNE/CEB 11/2000, foram inquestionáveis no que concerne à valorização dos processos formativos. Isso é reiterado quando da seguinte afirmação: “a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p.60). Essa formação adequada é aquela que prima pela criticidade e reflexividade que não deve ocorrer como ações estanques e fragmentadas, mas que resulte de ações integrativas.

Há que se ressaltar que, mesmo diante de tantos avanços e discussões, o cenário de formação de professores da EJA continua a enfrentar sérios problemas, um deles, é a fragmentação desses processos formativos, conforme já citamos. Para Gatti (2010, p.1374), “a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos

disciplinares”. Nesse sentido, os processos formativos devem apresentar ações consistentes de caráter permanente.

Na tentativa de tornar mais sólidas as propostas advindas da LDB em vigor e do Parecer, já discutidos, foi criado, pelo Conselho Nacional de Educação em reunião com o Conselho Pleno, o Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Sua base se acentua na urgência de se estabelecer direcionamentos para os processos formativos, considerando as aceleradas transformações no campo da ciência e da tecnologia que exige novas aprendizagens profissionais, não somente no período que compreende à formação inicial, mas ao longo da vida.

De acordo com este Parecer, a formação do professor da educação básica precisa estar articulada com todas as instâncias e modalidade de ensino. Para tanto, reforça a afirmação de que os cursos de formação de professores não podem ignorar a questão da educação de jovens e adultos, mas “devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de ‘voluntário’ para um profissional com qualificação específica” (BRASIL, 2001, p.26).

A referência acima, provoca uma sensação de mudança na forma de conceber o educador da EJA, pois o considera profissional que precisa de formação específica. Contudo, é necessário repensar os currículos de formação, tendo em vista que, em vias de Licenciaturas, a exemplo do curso de Pedagogia, como aponta o estudo realizado por Soares (2008b), ainda é pouco expressivo o número de instituições que oferecem habilitação em EJA. Nesse sentido, Lopes (2008, p. 110) alerta:

[...] supomos ser preciso respeitar no currículo dos cursos de formação inicial as especificidades das modalidades de ensino, de forma que, principalmente as universidades assumam a formação integral dos sujeitos e não de forma fragmentada, comprometendo, inclusive, o processo de formação continuada, que, apesar de estar voltada às necessidades mais imediatas, não tem dado conta de suprir as lacunas deixadas pelo processo de formação inicial.

Mesmo com esse pensamento em relação à formação inicial, não se deve desprezar que o profissional também precisa viver em exercício permanente de formação e transformação. E este não deve ser pensado no isolamento, mas no coletivo, porque o ato de formar e formar-se está relacionado a todo um contexto com as relações pessoais e as conjunturas didático-práticas que envolvem processo formais e informais de aprendizagens. São os processos de educação por toda a vida.

Ainda imbuídos da intenção da educação ao longo da vida é que as alterações no cenário da Educação de Jovens e Adultos foram ficando cada vez mais visíveis e foram se articulando a fim de manter a sinergia das ações empreendidas para o desenvolvimento da modalidade. Nesse contexto é que foi criada a Proposta Curricular para o 2º Segmento do Ensino Fundamental, em 2002. Esta apresentou significativa importância para a formação de professores, quando, articulada com as diretrizes que orientam os cursos de formação, dedica uma parte de seu documento às questões formativas do profissional que atua na EJA.

Comprometidos em garantir a formação a partir da contribuição com propostas de reorientação curricular, a Proposta Curricular do 2º Segmento do Ensino Fundamental dispõe que “o desenvolvimento profissional do professor de EJA e suas competências são construídos num processo contínuo, que começa em sua formação inicial e continua durante o desempenho de suas atividades, sendo portanto permanente” (BRASIL, 2002, p.141).

É portanto, com esse pensamento de formar continuamente o profissional que atua na EJA, dependendo todos os esforços sobre os cursos de formação inicial e permanentes, que o documento reafirma o direito de educação por toda a vida. Essa formação inicial constitui a primeira etapa do processo de formação com um grupo que pretende atuar com a EJA e a fase em que o educador começa a analisar suas práticas é o que convém denominar formação permanente (BARRETO, 2006).

Para Barreto (2006, p.95), “todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona nos coloca num processo permanente de formação”. Vale ressaltar que essa formação espontânea, proporcionada pela experiência de vida é significativa, porém, não é o suficiente. É necessária a complementação com aportes teóricos, com trocas de experiência entre os pares, com o diálogo aberto e inclusivo. Daí, urge a necessidade de buscar elementos que subsidiem suas práticas pedagógicas, melhorando o desempenho profissional. Esses elementos podem estar ao alcance do educador, na formação que acontece no próprio estabelecimento de ensino.

Assim, ainda de acordo com a Proposta Curricular do 2º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, é necessário que os sistemas de ensino possam garantir aos professores “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” (BRASIL, 2002, p.141-142). A troca de experiências com outros profissionais dessa modalidade e os encontros e estudos pedagógicos podem contribuir para a tematização da prática, isto é, podem favorecer a discussão de problemáticas comuns ao contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se que a formação para o professor da EJA foi conquistando espaços nas Leis, nas Propostas e nas Resoluções, desde 1970. Assim, em todas as alterações ocorridas após a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, os textos legais não deixaram de contemplar os processos formativos.

Da mesma forma, foi o que aconteceu quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a partir da Resolução N° 03, de 15 de junho de 2010, que prevê no Art.10:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2010, p.3)

Quando foram previstas, nas Diretrizes Operacionais, as políticas e ações de formação para o educador da EJA, previa-se que, em pleno alargamento das possibilidades de ensino, inclusive, na Educação à Distância, o profissional deveria ter plenos domínios tanto do conhecimento de conteúdos como também das novas tecnologias. Por esse motivo, no Artigo em referência, são citadas as possibilidades da formação acontecer nos Programas Universidade Aberta do Brasil, por meio de estudos de natureza virtual; em Universidades Públicas, a partir de cursos de Graduação e Pós-Graduação e de projetos de Extensão e; nas próprias unidades de ensino, com a contextualização de suas práticas.

Refletindo sobre as propostas formativas asseguradas por essa Resolução, Moura (2007, p.61) aponta que é preciso “estimular formas de pensamento e ações que possibilitem um elo entre as instituições formativas com as organizações da sociedade, abrindo-se um horizonte interinstitucional colaborativo de significado social para a formação do professor”. Essa reflexão é muito pertinente porque pensa a formação para além de constituir saberes direcionais, mas consiste na possibilidade para o professor ressignificar suas ações, seu pensamento, sua tomada de decisão em um espaço social bem mais abrangente.

De acordo com as evidências legais descritas anteriormente, que começaram a ser difundidas a partir da Lei da Reforma de 1° e 2° grau, seria necessário fomentar mais as discussões, levando em consideração que mesmo recebendo o reconhecimento nos

documentos legais, a realidade da EJA ainda é marcada por grandes descompassos no campo da formação de professores. Na concepção de Henriques e Defourny (2006, p.8):

São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade.

Para esses autores, essa situação foi o fator que motivou para a realização, em 2006, do I Seminário Nacional sobre a Formação (SNF) do Educador de Jovens e Adultos que contou com os esforços de seis universidades públicas mineiras, o MEC (Ministério da Educação) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O grande objetivo desse evento foi proporcionar aprofundamento em discussões acerca da formação a fim de que servisse de base para fomentação de políticas públicas para a EJA.

Assim, esse primeiro Seminário trouxe de contribuição questões relacionadas à configuração no campo da EJA; a formação inicial, a partir do curso de Pedagogia; a formação continuada em serviço; a pesquisa sobre formação em EJA e; a extensão como espaço de formação. A partir dessas tematizações, segundo Di Pierro (2006), apontou-se como necessidade no cenário da EJA, entre outras coisas, o desenvolvimento de pesquisas inter-universidades, disponibilização de textos de referência sobre a EJA e constituição de um banco de dados de experiências e pesquisas voltadas para a formação.

Segundo Di Pierro (2006, p.283), “as oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos do *continuum* de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos”. Nesse sentido, pensar a formação requer uma sistematização, continuidade e amadurecimento de ações que possam contribuir para formar profissionais para atuar com qualidade na EJA. Portanto, as questões sobre os processos formativos vem ganhando o mundo, com debates e seminários.

A continuação dessas discussões foi possível com a realização do II Seminário Nacional de Formação de educadores de jovens e adultos que aconteceu em maio de 2007, em Goiânia/GO, cujo objetivo consistiu em construir diretrizes políticas e pedagógicas para a formação de educadores dessa modalidade de ensino. O resultado dessas discussões

enveredaram para a listagem de várias proposições acerca de como encaminhar os processos formativos para que adquirissem caráter contínuo.

Apesar das tentativas de articulação e continuidade das discussões em torno da formação para educadores da EJA, o III Seminário Nacional de Formação de educadores de jovens e adultos só aconteceu em maio de 2010, em Porto Alegre/RS, após três anos da realização do último. O tema do Terceiro Seminário intitulava-se: “Políticas Públicas de Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos”. Nesse segmento, dentre outras tematizações, foi discutido sobre os desafios políticos e pedagógicos da formação do educador da EJA e ainda foram destacados os desafios e as possibilidades da pesquisa sobre essa formação.

A proposta de dar continuidade aos debates acerca da formação de educadores da EJA não foi esquecida e é com esse compromisso que o IV Seminário Nacional de Formação de educadores de jovens e adultos aconteceu em Brasília/DF, em dezembro deste ano, tendo como tema "Processos formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares”.

Em todas as discussões feitas nos seminários nacionais, é recorrente a apresentação de pesquisas acerca da formação, no entanto, percebemos muitas questões voltadas para a formação inicial proporcionada por duas ou três disciplinas do curso de Pedagogia, outras questões tem relação com o Currículo dos cursos de Licenciaturas que deveriam ofertar disciplinas acerca da EJA.

De qualquer modo, a formação ainda se ressentir de propostas efetivas que contemplem as necessidades do educador oferecendo-lhe condições de atuação profissional, pois há muitas cobranças e, para que estas sejam atendidas é preciso empreender ações diferenciadas e não ações estagnadas sob efeitos modistas. A esse respeito, Silva (2010, p.96) afirma:

Se, de um lado, alguns estudos dedicam-se a prestar auxílio à ação dos professores, de outro, há os que investem em ampliar o leque de cobranças feitas a estes. Dos professores se exige eficiência, capacidade operativa, versatilidade, adaptabilidade, prontidão para atender sempre a novas demandas. Em seu auxílio, de quando em quando, são lançados receituários diversos, que, muitas vezes, seguem a uma lógica “modista”, a qual tende a desqualificar ações em curso, em favor de uma nova proposição.

Sob esse ponto de vista, a formação precisa deixar de ser vista como proposta aligeirada caracterizada como cursos estanques e ganhar um aspecto amplo e dinâmico, com vistas à profissionalidade docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Com essa medida, a modalidade passa a ser mais acreditada de que mudar ainda é possível.

## 2.2 Propostas de formação para professores da EJA: do discurso às ações

Nas últimas duas décadas, pesquisadores se inquietaram com a escassez de políticas formativas para a Educação de Jovens e Adultos e encabeçaram discussões e pesquisas em torno da formação do educador da EJA. Muitas dessas pesquisas são experiências formativas desenvolvidas pelas universidades em parceria com escolas municipais e estaduais que ofertam a Educação de Jovens e adultos.

Segundo Soares (2006a), dentre os estudos sobre a formação para educadores da EJA, a ênfase recai muito mais sobre as práticas, os saberes docentes e a construção da identidade desses educadores, especialmente em termos de formação inicial, particularmente no curso de Pedagogia.

No que se refere à identidade do educador da EJA, o perfil dos profissionais que atuam nessa modalidade foi, aos poucos, sendo alterado, pois o que historicamente se percebia, segundo Di Pierro (2011, p.167) é que trabalhavam nessa modalidade:

[...] docentes profissionais, estudantes em processo de habilitação para o magistério, agentes comunitários e voluntários com distintos níveis de escolaridade (...) praticamente todos educadores envolvidos na educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) enfrentam condições de trabalho adversas (vínculos instáveis, ambientes de trabalho precários, baixa remuneração).

Em contraposição à afirmação acima, atualmente, grande parte dos docentes que atuam na EJA já possuem curso superior e possuem vínculo empregatício com Municípios e Estados. Entretanto, mesmo com curso superior, estes não tiveram um direcionamento específico para atuar na EJA, tampouco passaram por processos contínuos de formação, assim como asseguram as leis.

Para Di Pierro (2005, p.24) “o problema não está nas leis, mas na política educacional”. Dito de outra forma, a EJA atualmente possui um amparo legal, mas precisa de políticas educacionais que favoreçam seu duplo desenvolvimento: no âmbito do aluno, que inclua o investimento desde o material didático até a formação para a cidadania e; no âmbito do professor, com o aperfeiçoamento dos processos formativos para o educador da EJA, permitindo-lhe alterar suas condições de trabalho e transformar suas práticas pedagógicas.

Sob essa lógica, os trabalhos de Moura (2006a), Scárdua (2006), Oliveira (2010) e Porcaro (2011a) trazem contribuições importantes acerca dessa formação e das implicações desta na prática pedagógica do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos. Assim, são tomadas como exemplo por apresentarem aproximações com nosso objeto de estudo.

No estudo de Moura (2006a), os Espaços de Reflexão e Colaboração proporcionaram

a troca de experiências entre educadores da EJA e apontou para a necessidade de se estabelecer uma relação direta entre a formação inicial e continuada do professor da EJA. Enquanto que Scárdua (2006), a partir das Rodas de Leitura buscou relacionar a formação continuada dos professores da EJA com a organização do trabalho pedagógico.

Oliveira (2010), proporcionou uma formação aos professores do Projovem urbano, em São Luís/MA, visando a transformação das práticas pedagógicas desses profissionais da EJA. E Porcaro (2011a), a partir da investigação acerca da profissionalidade e da formação, constatou que, apesar de todos os professores da EJA apresentarem uma Licenciatura, nenhum possui uma formação específica para atuar na modalidade.

As constatações das pesquisas anunciadas tem demonstrado a carência de processos formativos dentro das próprias instituições de ensino, a escassez e até limitação de políticas de formação voltadas para o educador da modalidade EJA. Os poucos Programas e Projetos de formação contínua tem apresentado ações passageiras e descontínuas, a exemplo do o Programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação, do Projeto de Formação para os Professores (PROFA) e do Pró-Letramento.

A respeito desses Programas e Projetos, Moura (2009, p. 55) descreve:

Esses programas, a exemplo dos PCN em ação, lançado em 1999 com o objetivo de capacitar professores para a utilização da Proposta Curricular e acompanhar a sua aplicação em todos os municípios brasileiros; do Projeto de Formação para os Professores (PROFA), com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores envolvidos, preferencialmente, com o processo de alfabetização, independente da faixa etária; e, atualmente, do Pró-letramento, são “impostos” aos professores em substituição a uma política de formação continuada efetiva e sistemática.

Para a autora, todas essas ações são iniciativas segregadas de políticas de governo e apresentam em comum, um caráter centralizador e passageiro, desprovidas da contribuição e participação dos educadores, consistindo em Propostas com caráter de terminalidade. Essa forma de conceber a formação como uma ação imposta e não participada, do ponto de vista da estrutura curricular e das especificidades formativas, remete à cursos de duração limitada com ações descontínuas e reprodutivistas que podem não contribuir significativamente para a transformação das práticas pedagógicas do professor da educação básica, especialmente, daquele que atua na Educação de Jovens e Adultos.

Em se tratando do programa PCN, o objetivo foi apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação em processos de formação no qual se estabelecesse relação com o contexto local. Assim, o público alvo era constituído por professores que atuavam no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), na Educação

Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e especialistas em Educação (BRASIL, 1999).

No que se refere ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que Moura (2009) denominou Projeto PROFA, este tinha o objetivo de favorecer a construção de competências profissionais e conhecimentos didáticos necessários para os professores de alfabetização. Foi um curso de 160 horas, destinado a professores que ensinavam a leitura e a escrita tanto a crianças como a jovens e adultos.

Quanto ao Pró-Letramento, este constituiu em um programa de formação continuada de professores realizado pelo MEC em parcerias com universidades, com vistas à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e escrita e da Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A carga horária total do curso era de 120 horas e o público alvo eram professores em exercício, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Os Programas de formação de educadores apresentam características comuns quanto à proposta de durabilidade do curso, a organização das atividades presenciais e semipresenciais, o tipo de material (fascículos e vídeos), as orientações didáticas e a ênfase à alfabetização. Assim, ao longo das décadas, as propostas formativas tiveram presente a tentativa de combate e erradicação do analfabetismo, por isso, os Programas de Formação tem investido em capacitação e treinamento de profissionais para ensinar a leitura e a escrita aos jovens e adultos analfabetos.

Além desses programas implementados pelo governo, alguns projetos de formação de professores da EJA tem apresentado resultados mais significativos e satisfatórios devido à sua característica de continuidade. Trata-se de projetos articulados de grupos de estudos e pesquisas de Universidades Federais, como aponta Soares (2011) quando analisou com afinco três deles: Projeto Escola Zé Peão (Universidade Federal da Paraíba); Projeto Paranoá (Universidade de Brasília); Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF (Universidade Federal de Minas Gerais).

O Projeto Escola Zé Peão foi criado na década de 1990 pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa/PB (SINTRICON) e por professores do Centro de Educação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba). Este implantou em 1991 as primeiras salas de aulas em canteiros de obra em João Pessoa/PB para atender operários da construção e do mobiliário que trabalhavam na região.

O Projeto Paranoá foi desenvolvido pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP em 1986 e obteve a parceria da UnB/GENPEX/FE<sup>2</sup> em 1987. Trabalhava com a alfabetização e formação de alfabetizadores de crianças, jovens e adultos e dirigentes do Movimento Popular Organizado (MPO).

O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF foi criado em 1985 por um grupo de professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos.

Esses três Projetos foi identificado por Soares (2011) a partir do resultado de uma investigação em 63 instituições de ensino. Entre as que desenvolviam alguma atividade de EJA, estavam distribuídos da seguinte forma: 23 na região Sudeste, 18 no Nordeste, 13 no Sul, 5 no Norte e 4 no Centro-Oeste. No entanto, interessava ao pesquisador aqueles que tivessem o foco na formação e foi percebido que os processos formativos tinham vínculo com a prática desenvolvida nos projetos. Assim, os critérios de seleção para observação de campo, de acordo com o pesquisador, foram o tempo de experiência da proposta, o histórico e a tradição, o impacto na área educacional, o caráter de continuidade e regularidade, além de escolher uma proposta de diferentes regiões do país.

Esses Projetos apresentam situações em comum, por exemplo, os desafios da falta de políticas públicas voltadas para a formação e profissionalização dos educadores dessa modalidade. Os professores eram pessoas vinculados aos grupos de pesquisas das Universidades, licenciandos, monitores e também moradores de bairros próximos de onde acontecem as aulas. O que se repete na prática de formação desses profissionais são as estratégias próprias de formação com base no desenvolvimento de atividades pedagógicas, dedicação do tempo para estudar e refletir sobre suas práticas (SOARES, 2011).

Além disso, os professores que lecionavam para o jovem e o adulto por meio desses projetos participavam de momentos de formação específicos. Assim, no Projeto Zé Peão, a formação ocorria ao longo do ano, em reuniões semanais, por intermédio de questões teóricas e do acompanhamento nos planejamentos de aula com as educadoras. Durante a formação, acontecia seminários, debates temáticos e elaboração de resumos. Ao final, as educadoras planejavam uma aula e eram convidadas a conhecer um canteiro de obra, onde desenvolviam o que foi planejado.

A formação inicial no Projeto Paranoá era feita no início do ano letivo por meio de um curso de novos alfabetizadores e estava dividida em três partes importantes: a primeira era

---

<sup>2</sup> Universidade de Brasília/ Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais/ Faculdade de Educação.

conhecer a história do Paranoá; a segunda, valorizar a história de vida de cada educando; e a terceira, conduzir as ações de alfabetização.

Quanto à seleção de professores do PROEF, esta era feita por meio de uma entrevista, participação em curso de capacitação com duração média de uma semana e, ao longo do ano, aconteciam nas sextas-feiras, reuniões gerais, por área e por turma, que fazia parte da formação contínua dos educadores.

Essas ações tem sofrido alterações positivas, desde que houve a mudança do termo ensino supletivo para educação de jovens e adultos, contemplada na LDB 9.394 de 1996. Nessa ótica, Soares (2002, p. 12), explica que “houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação”. Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior desses Projetos tem possibilitado uma formação com foco na ideia de educação ao longo da vida em que se prioriza o saber e o saber fazer de educadores e educandos em processos de trocas de experiências constantes.

Em nível de Maranhão, o que temos percebido é que uma série de campanhas contra o analfabetismo. A exemplo, a criação em 2008 do Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão – PAEMA, que constituiu uma Política Pública de Estado. O seu objetivo foi elevar a qualidade social da educação pública maranhense (PALHANO, 2009).

Entendemos por Políticas Pública de Estado um conjunto de ações voltadas para o atendimento dos direitos do cidadão. De acordo com Palhano (2009), não é fácil construir essas políticas públicas, especialmente, em termos de Maranhão que tem uma cultura impregnada por imediatismos. Portanto, para fazer com que os objetivos do PAEMA sejam cumpridos, faz-se necessário investir na formação dos professores que conduzirão o processo de alfabetização e de formação ao longo da vida. Segundo Carlos e Duarte (2010, p.86):

Há uma profusão de discursos sobre a necessidade de ações concretas voltadas para a formulação de uma política nacional de formação, cujo debate e proferimentos atuais evidenciam a existência de uma consciência enunciativa nacional sobre a pertinência política e pedagógica de instauração de uma política específica, que qualifique o educador para atuar na educação de jovens e adultos, em diversos espaços sociais de aprendizagens.

É também nesse sentido que Palhano (2009, p.43) afirma que “os professores precisam ser capacitados permanentemente dentro de uma concepção pedagógica em que eles tenham formação complexa, ampla e abrangente”. No entanto, apesar de o autor fazer este alerta, no Maranhão a formação ainda acontece de maneira esvaziada no sentido de reflexividade e criticidade. Nesse Estado, o que se tem como foco são o desenvolvimento de ações sempre voltadas para questões de erradicação do analfabetismo e combate à pobreza.

### **3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E REFLEXO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo trazemos, primeiramente, a contribuição sobre o sentidos de formação contínua enquanto educação ao longo da vida ou educação permanente. Seguimos com a discussão acerca escassez de políticas de formação voltadas para o educador de jovens e adultos, e apontamos os desafios políticos e pedagógicos dessa formação, especialmente no que concerne ao financiamento e iniciativas formativas que se limitam à programas de capacitação e treinamento. Em seguida, sem perder o foco, buscamos a compreensão do que se constitui o ato de formar e formar-se como via de mão dupla quando se trabalha na perspectiva da colaboração. E por fim, destacamos a formação reflexiva como possibilidade de instituir o inédito viável na prática pedagógica do educador dessa modalidade de ensino.

#### **3.1 Sentidos e significados da formação contínua**

Entendemos formação contínua como a possibilidade de o professor formar-se e transformar-se no contexto e para o contexto educacional, porque constitui a oportunidade para fazer e refazer as ações do processo ensino e aprendizagem, a partir da teoria que vai se materializando na prática. Trata-se de um direito exclusivo do homem para superar os paradigmas, o tradicionalismo, o individualismo e construir uma visão crítica a partir do trabalho cooperativo e da troca de experiências com seus pares, proporcionando a liberdade da mente, o aperfeiçoamento de saberes, a transformação do seu fazer pedagógico a partir da reelaboração das técnicas de ensino e do aperfeiçoamento das atitudes pedagógicas.

A expressão formação contínua remete a outras significações, sejam elas educação continuada, formação contínua ou formação permanente. Essas designações contrapõem os termos reciclagem, capacitação, treinamento que, por sua vez, representam uma ideia estanque com ações controladas e ditadas por regras e receituários. Isto é, uma formação que se faz no movimento de fora para dentro, que se materializa a partir de cursos de X horas que acontecem em Y semanas, às vezes, somente uma vez por ano.

Ao contrário disso, a formação contínua é aquela em que o profissional tem a consciência da necessidade e da contribuição do processo de formação, assim, constitui o ato de formar e de formar-se. Acerca dessas formações, Paiva (2011, p.78) define que “se baseiam em propostas previamente elaboradas, apresentadas aos professores para que as ‘implementem’ em suas salas de aula, realizando ‘novas’ práticas pedagógicas”. O termo

implementar foi muito bem empregado pela autora, uma vez que exhibe o sentido verdadeiro da formação que é a de auxiliar na implementação e não na adoção, porque a ação de adotar remete a ideia de receita, de prescrição e sendo assim, não atende às necessidades do contexto, não se provoca a mudança.

Vale salientar que a formação contínua deve proporcionar a produção coletiva de saberes “levando em conta os sentidos sobre o que é ser professor de EJA, o que é intervir pedagogicamente, o que é ser aluno de EJA e para quem educar jovens e adultos” (PAIVA, 2011, p.80). Quando falamos em produção coletiva de saberes, estamos nos referindo à troca de experiências que conduz os professores tanto na reflexão individual quanto na interação com seus pares, com os alunos e com os demais profissionais daquele contexto educacional.

Essa troca de saberes confere outros sentidos sobre o que é ser professor, como e de que maneira deve-se intervir no interior da modalidade EJA, quem são os educandos e quais suas expectativas e por que é importante educar.

A formação contínua se faz no nosso cotidiano e “está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos. Tem muito que ver com nossas representações e com o imaginário social vigente” (BARCELOS, 2009, p.30). Isso implica dizer que nós vamos nos adequando ao contexto e em processos de formação aprendemos a olhar diferente, embora tenhamos dificuldade de modificar as nossas práticas porque as representações mentais estão cristalizadas.

Mas é preciso despir-se das raízes históricas que constituía o professor como agente máximo do saber, pois ser professor é resultado de um efeito histórico de subjetividades e do percurso de formação, assim, podemos compreender o motivo de também ser denominada educação contínua ou continuada que, na concepção de Haddad (2001, p.191):

[...] é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir.

Nesse aspecto, em que a formação é encarada como educação, compreendemos a dimensão e a responsabilidade de formar não meramente por formar, mas de construir o ser continuamente, epistemo e ideologicamente. Além de ser capacitado tecnicamente, o educador precisa ter a capacidade de identificar os problemas que o afligem em seu contexto educativo, discernir aquilo que colabora daquilo que atrapalha e, agir em prol da superação dos limites e das barreiras que obstruem os caminhos que melhor conduzem seu trabalho.

A formação contínua do professor se dá pela própria necessidade de estar e agir no

mundo, haja vista que esse mundo está em constante mudança e o ser humano não é diferente, pois precisa acompanhar a evolução das tecnologias e das maneiras de ensinar. Mas para que isso seja possível, este precisa superar alguns dos desafios que permeiam sua prática.

### **3.2 As políticas de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e os desafios políticos e pedagógicos**

A EJA, enquanto modalidade de ensino sempre esteve em último plano nas políticas educacionais. No que diz respeito à formação de profissionais dessa área, esta sempre foi renegada com medidas de urgência, a exemplo das capacitações estanques.

Quando tratava-se dessa modalidade de educação, deixava-se livre a ocupação do cargo de professor por qualquer pessoa que sabia ler e escrever, ou seja, se uma pessoa tivesse conhecimento de leitura e escrita, esta poderia lecionar para aqueles que não tivessem. Esse fato tem preocupado os interessados pela EJA e está externalizada nos debates nacionais e internacionais da atualidade.

Soares (2006a, p. 127), por exemplo, descreve:

[...] a formação profissional que atenda às necessidades de uma população específica, formada por jovens e adultos, tem-se colocado como questão central nos debates. A atuação das Universidades na formação deste docentes é, ainda, muito tímida. É irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não-governamentais tem procurado realizar essa formação em serviço.

Para o autor, a formação de professores para a EJA não é contemplada no currículo das instituições formadoras, o que dificulta ainda mais a atuação do profissional nessa modalidade de ensino. Na acepção de Freitas e Moura (2011, p.104), a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que enfrenta desafios histórico-culturais porque a ausência da formação trouxe como consequência “vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional, que se tornam em lacunas, às vezes, intransponíveis”

Quando as autoras descrevem os vazios, significa dizer que não há uma sistematização de conhecimentos que auxilie para o enfrentamento das dificuldades que surgem no interior da EJA, o que faz aumentar as lacunas, os vazios que historicamente caracterizam a modalidade. Daí a importância de chamar a atenção para a necessidade de investir em políticas de formação, para que o educador tenha condições de intervir para a transformação dessa modalidade, a partir do repensar de práticas inclusivas e oportunizadoras.

Neste aspecto, Di Pierro (2006) afirma que é alarmante o número de pessoas à margem do processo de alfabetização e o professor não deve ser culpabilizado por isso, principalmente porque este precisa de um olhar diferenciado, o que inclui a oferta de uma formação inicial e continuada por parte de setores públicos e também privados que possa atender às necessidades formativas.

É necessário esclarecer que quando defendemos uma formação inicial para os professores de jovens e adultos, implica dizer que todas as instituições de ensino superior deveriam oferecer, nas licenciaturas, disciplinas relativas à história e funcionamento da EJA, inclusive proporcionar aos acadêmicos que fizessem o estágio nessa modalidade de ensino. Essas precauções não vão impedir as dificuldades que o professor enfrentará na prática, mas pelo menos, proporcionará a noção de como a Educação de Jovens e Adultos se constitui, qual o perfil do aluno, além de se fazer perceber a carência de políticas educacionais voltadas para essa modalidade.

Além disso, os profissionais do ensino precisam passar por momentos preparatórios antes de ter que lecionar nas classes de EJA, o que constitui em oportunidade para discutir as novas tendências educacionais e os desafios da prática com outros profissionais com mais experiência. Também representa a oportunidade de desenvolver sensibilidade para atuar nessa modalidade de ensino. Trata-se de uma formação em que o próprio formando é o agente de sua própria formação, conforme afirma Freire (1996, p.22-23) quando nos leva a refletir o seguinte:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Com efeito, o ato de formar deve ser percebido como uma construção em conjunto em que os envolvidos trocam experiências no sentido de colaborar uns com os outros, na compreensão da EJA, de suas necessidades específicas e das possibilidades de mudanças. Nessa intenção é que Arroyo (2006) defende que o foco para se definir uma política para a formação de jovens e adultos e para a formação de educador da EJA deveria ser um projeto de

formação que pudesse dar ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, suas histórias, suas dificuldades.

Porém, a formação de professores na modalidade EJA, muitas vezes, acontece como “cursos de formação contínua com duração máxima de 120 horas e são exclusivas para os professores que atuam no Ensino Fundamental de EJA” (MACHADO, 2011, p.27). Ou seja, são cursos estanques com tempo determinado, com começo e fim, sem considerar ou incluir o Ensino Médio de EJA. Quando se limita a isso, deixa-se subentendido que a grande preocupação dos políticos ainda consiste em erradicar o analfabetismo, haja vista que a concentração de investimento financeiro acontece mais nas etapas dos anos iniciais.

Entre as políticas de investimento educacionais voltadas para a EJA incluíram-se, no período compreendido entre 2003 e 2009, diversos pacotes de iniciativas para a formação dos jovens e adultos. Essas iniciativas elevaram o número de matrículas na modalidade, mas não de maneira uniforme porque os programas não foram implantados em todos os municípios do território brasileiro (DI PIERRO, 2010).

Paradoxalmente, esse investimento não aconteceu no que se refere à formação dos professores para atender a essa nova demanda, embora reconheçamos que há, na linha da Pós-Graduação, duas iniciativas de formação continuada implementadas pelo governo federal e o MEC, estas, também, não tiveram alcance e cobertura a todos os municípios brasileiros, conforme explicita Machado (2011, p.27):

Nesta linha da pós-graduação há duas iniciativas que vem sendo colocadas em prática no atual governo, pelo MEC, mas infelizmente os dados de alcance e cobertura não se encontram disponíveis em domínio público, são: as especializações em EJA integrada a Educação profissional, financiadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e as especializações da Rede da Diversidade e Cidadania com foco em EJA, financiadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Quando percebemos essas iniciativas, reconhecemos o quanto avançamos e o quanto precisamos avançar, porque não adianta somente criar as instâncias legais, é necessário oferecer suporte para que elas se efetivem na prática. Isto é, não basta apenas criar as especializações, é preciso que estejam ao alcance de todos os profissionais do território brasileiro a fim de diminuir as tensões educacionais no campo da EJA.

Nesse sentido, Di Pierro (2010, p.32) explica que “quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados no discurso são negados na prática”. Isso implica dizer que se faz necessário teorizar menos e praticar mais, para que a EJA não passe a ser uma modalidade completamente desacreditada pela população,

como uma modalidade de promessas vãs, mas que seja a oportunidade de fazer valer o discurso quando este se efetiva na prática.

Outro problema do discurso voltado para a EJA é porque encara-se um ciclo em que parte do problema histórico passa pela tentativa de redução da desigualdade e de extinção dos processos de exclusão, mas o ciclo acaba se fechando e as injustiças não são superadas. Essa é uma realidade marcada pela presença dos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2010), ou seja, o discurso surge e reaparece com outras nomenclaturas, os verbos são pronunciados com mais força (ex.: erradicar, transformar, dialogar), mas os empreendimentos e os investimentos financeiros e as políticas educacionais ficam longe de se efetivarem.

Além dos desafios políticos, culturais e históricos, há também os desafios pedagógicos. No que se refere a esses últimos, os professores ainda se sentem despreparados, mesmo quando recebem uma formação, porque essa dita formação tem se mostrado “aprimorada numa capacitação, num treinamento [...]. Os inúmeros pacotes de soluções prontas a serem digeridas em cursos rápidos, como receituários práticos” (MACHADO, 2011, p.28).

Essa argumentação vem ratificar as discussões e inquietações desse estudo, pois quando se trata de investir na EJA, o financiamento é menor, a qualidade inexistente, os cursos de capacitação são em forma de palestras e a problemática se perpetua. É desafiadora a tarefa de construir processos de formação para educadores da EJA, muito embora isso tenha significado, de acordo com Paiva (2011, p.82):

[...] a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias forjadas durante anos de trajetória [...] e de estimular não só a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento da EJA pela escola se façam como direito, mas também se faça direito o aprender por toda a vida, para homens e mulheres, fortalecendo educadores para intervir na realidade social, educativa e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa, como requer toda formação humana.

A autora traz à tona a reflexão sobre a necessidade de se investir na formação cotidianamente, como um direito à aprendizagem e principalmente como possibilidade de o professor intervir na realidade, contribuindo com seus conhecimentos a fim de provocar mudanças tanto em sua vida social, educativa e pedagógica quanto na vida do aluno.

Desse modo, a formação não deve ser vista como algo estático ou estanque, como uma capacitação, mas como a abertura de caminhos por onde o professor deve percorrer durante toda a sua vida enquanto educador. Por isso é preciso ter bem definido o que é formação, como esta reflete as práticas em sala de aula e como o professor se percebe nesse processo de formação contínua.

Segundo Bernardino (2008, p.2) “a formação do profissional da Educação de jovens, adultos e idosos pode representar um importante fator para um possível sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino”. Essa afirmação revigora o otimismo para defender e acreditar que o investimento na formação contínua provocará reflexos nas práticas adotadas pelos educadores em formação e, por consequência, elevar-se-á o nível de qualidade da modalidade EJA, porque inclui o conhecimento e utilização de novas competências profissionais. Assim como propõe o Parecer CNE/CP N° 09/2001, Artigo 6°, Parágrafo 3°:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

Esses documentos oficiais destacam a construção de competências do professor em uma perspectiva mais abrangente e multidimensional e pretende uma formação de qualidade, interpretada como aquela que traz no bojo de suas discussões o histórico da EJA desde sua implementação.

Defendemos uma formação em que se estude e discuta as características dos educandos, o contexto escolar, os horários pedagógicos, o currículo, as metodologias de ensino, o processo de alfabetização e letramento, a forma de ensinar, a linguagem que deve ser utilizada, a avaliação que deve ser empregada, a construção e utilização dos materiais de trabalho (livros, apostilas, filmes, documentários) e, principalmente, como despertar a motivação para estimular os alunos por meio de aulas dinâmicas, rodas de conversa com um tema gerador (FREIRE, 1997) e muita criatividade e competência a fim de contribuir para a permanência do educando em sala de aula.

Entendemos por competência “a base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática” (ALTET, 2001, p.25). Nesse sentido o professor como profissional competente é aquele ser autônomo capaz de entender e interferir no contexto a partir da utilização dos conhecimentos teóricos e práticos que já possui. Essa competência é construída em processos de formação.

Uma formação que atenda ao contexto da EJA é aquela comprometida com a aprendizagem do aluno, que deve ser mediada pelo professor e este deve ter condições de proporcionar essa aprendizagem. Assim, ao professor formador cabe a responsabilidade de promover um processo ensino e aprendizagem de qualidade. E segundo Silva et al (2006, p.21), “é fundamental, portanto, valorizar a experiência do professor em formação: deve-se partir dos conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional no exercício de sua função ou no desempenho do papel do aluno [...]”.

Nesse sentido é necessário valorizar a experiência do professor e partir daquilo que ele já tem de conhecimento. Isso implica dizer que esse profissional conhece suas dificuldades e as dos alunos, têm as suas necessidades formativas e sabem as prioridades discentes. Desse modo, a formação não pode fugir dessa realidade, mas precisa partir dessas condições para conseguir transformar o contexto.

Os profissionais do ensino precisam passar pelo processo de formação contínua para que possam acompanhar as transformações sócio-político-educacionais cotidianas. Dessa maneira, o professor poderia melhorar ainda mais o processo ensino e aprendizagem a favor da construção de um saber de qualidade. No entanto, com o pouco direcionamento nos cursos de magistérios, o professor assume a sala de aula e aplica suas técnicas tal como o faz na classe regular de ensino. O que representa um equívoco, pois para atuar na EJA é necessário ter como direcionamento a construção social do conhecimento pelos grupos que formam a comunidade de aprendizagem. Como afirma Scortegagna e Oliveira (2008, p. 81):

[...] o principal elemento das comunidades de aprendizagem é a criação de contextos em que se promovam a participação coletiva e a interação como suporte da reflexão. Esses contextos facilitam a interação promovendo a construção social do conhecimento e a dimensão social da aprendizagem. A construção é o centro da análise, dando lugar a novas formas de aprendizagem, promovendo atividades construtivas, colaborativas e continuadas [...].

Para as autoras, a comunidade de aprendizagem não deve ser vista como um lugar estático onde ocorre a formação (a escola, o auditório...), mas precisa ser pensada como um contexto em que haja participação cooperativa e troca de experiências que fortaleça a formação profissional, fornecendo condições para o docente desempenhar bem a sua função de construtor de conhecimentos em espaços de colaboração contínua. E é também momento para a construção de si enquanto profissional que se preocupa com os conflitos, a diversidade, a pluralidade e a educação de qualidade para todos.

Deve-se pensar na construção de um eu profissional capaz de inovar suas práticas de ensino, sua maneira de conduzir o processo ensino e aprendizagem. É nesse sentido também

que Nóvoa (2000, p.114) afirma que “a preocupação pela eficácia da formação inicial e continuada aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos”.

Na concepção do autor, a formação de professores, tanto inicial quanto contínua, visa atender às necessidades sócio-educacionais e às emergentes transformações do contexto educacional que cada vez mais tem exigido dos educadores competências e habilidades voltadas para a diminuição das dificuldades de aprendizagem do aluno. Mas estes não se formam nem se constroem no vazio. Porque ninguém, nenhum profissional se forma sozinho, mas sim a partir de troca de experiências, de interações dialógicas e socialização de aprendizagens.

Não se pode perder de vista que a formação deve ser, antes de qualquer coisa, uma necessidade do professor, quando este reconhece as limitações de suas ações na sala de aula. Portanto, é preciso que este invista em sua própria formação a partir de ações individuais e em conjunto.

### **3.3 Formar e formar-se na perspectiva colaborativa**

Ousamos reconhecer, com base em Freire (2011, p.101) que o homem é “como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”. Nessa perspectiva, a formação é a possibilidade de ir sanando essa inconclusão.

Julgamos importante nos reportarmos ao processo de formação como ato de formar e formar-se, sem esquecer, no entanto, que esse processo não acontece no isolamento, no individualismo, mas na troca consciente de saberes historicamente acumulados e experienciados na prática cotidiana. O educador busca ser mais no sentido de ser liberto, desalienado, capaz de transformar-se quando envolvido no processo contínuo de formação.

Entendemos que formar, na perspectiva colaborativa, tem a ver com co-produção de saberes a partir da cooperação com seus pares. E não se assemelha a instrução, pois instruir vem do latim *instruere* (inserir, dispor) e é como se significasse apelar aos conteúdos que serão transmitidos, uma espécie de iluminação intelectual, informação. Trata-se, no entanto, de formar. Esse verbo tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer) e nos remete a uma ação intensa e total da pessoa que implica transformação de todo o ser, construindo saberes, especialmente saber fazer e saber ser.

Formar também ganha a conotação diferenciada quando remete à construção de competências e saberes inerentes à prática pedagógica, a partir da “possibilidade de diálogo,

de (re)construção, de legitimação e de difusão de conhecimentos sobre o fazer pedagógico” (VIANA et al., 2009, p.117). Desse modo e em vias de formação colaborativa, os envolvidos no processo se reconhecem como produtores de saberes, construtores de autonomia docente e socializadores de experiências que enriquecem e transformam suas práticas pedagógicas.

O ato de formar e formar-se na perspectiva colaborativa diz respeito às possibilidades de (trans)formar a maneira de ser e agir dos profissionais da EJA, a partir dos processos de reflexividade das práticas por meio da formação contínua. Nessa dinâmica, para os professores colaboradores, esse processo permite a reflexão de suas ações cotidianas, com vistas à mudança de atitudes, implementando-se ações voltadas para a formação do aluno e para sua própria formação (MOURA, 2006a).

Então, formar-se sob o viés da colaboração implica administrar a própria formação a partir da reflexão das práticas, possibilitada pela discussão de temas comuns ao contexto investigado. Sob essa ótica, Moura (2006a, p. 60) afirma que esse clima interativo “facilita o desenvolvimento do processo formativo, deixando os professores mais à vontade para refletir suas práticas com mais autonomia e responsabilidade compartilhada”.

A autora destaca a ideia de que a colaboração remete à interação. Esse interacionismo, portanto, permite aos profissionais maior liberdade para compartilhar saberes, descrever, informar, confrontar e reconstruir as ações que permeiam a prática pedagógica, a partir do exercício constante de reflexão crítica. Nesse sentido, para Anadón (2009, p.120) uma “formação continuada, flexível, dinâmica, permite pensar respostas adaptadas às necessidades da prática e da formação”.

Fica evidenciado, que a interação também se estabelece entre a ação e a reflexão, fazendo com que o professor, em colaboração, possa construir conhecimentos que possam transformar suas práticas. Além disso, a colaboração é vista como “um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2005, p.65).

Quando se trabalha na perspectiva da formação colaborativa significa que os envolvidos nesse processo tem a oportunidade de compartilhar angústias, aflições cognitivas e didáticas e tantos outros problemas que interpõem à sua prática. Assim, a partir do diálogo, da parceria, os problemas que poderiam parecer complexos ganharam aspectos mais simplórios quando promovemos a formação na perspectiva da colaboração, oportunizando o professor de repensar sobre ser e agir, a partir da reflexividade.

### 3.4 Formação reflexiva: instituindo o *inédito viável*

Baseado na pedagogia crítica de Freire (2011) e Liberali (2008) a formação reflexiva é aquela voltada para a compreensão dos acontecimentos na intenção de desenvolver formas de intervir e transformá-los. Nesse sentido, assumir uma postura crítica implica “ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (LIBERALI, 2008, p.38).

Os educadores são, portanto, intelectuais transformadores, na acepção de Giroux (1997) que, por meio de suas ações, da linguagem acessível e de sua relação com os educandos auxiliam na formação de cidadãos críticos e conscientes. Essa postura oferece uma visão mais ampla das funções desenvolvidas por este profissional em um contexto educativo e cultural.

Na concepção de Smyth (1992) e Freire (2011), o professor precisa ser libertado daquelas maneiras tradicionais que limitam seu agir. Assim, Smyth (1992) fala de liberar o professor da “gaiola de ferro” e Freire (2011) em libertar o educador da “educação bancária”, isto é, o professor precisa estar livre para refletir e agir.

Nessa perspectiva, a ideia é conferir aos educadores a oportunidade de quebrar as algemas do trabalho eminentemente técnico e dinamizar sua prática, o que poderia ocorrer partir do desenvolvimento de ações que envolvessem participação e oportunizassem a comunidade educacional nos processos de tomada de decisões. É o caminho para romper com o trabalho individual e trilhar pelo viés da colaboração.

Isso significa que trabalhar em colaboração remete à possibilidade de que “as ações e reflexões dos educadores espelhariam a análise de suas ações como atores políticos atuando dentro de um largo contexto institucional e questionando a natureza das práticas naturalizados historicamente” (LIBERALI, 2008, p.40).

Essa visão permite ao professor pensar a prática a partir da prática ampliando seu papel para além da sala de aula. O professor passa a ser concebido como um ator social e político. Como assevera Freire (2011), o homem é um ser historicamente social porque atua com os homens em uma relação dialética e, culturalmente político porque desenvolve ações conscientizadoras.

É a partir da reflexão na ação e sobre a ação que “os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona”

(PORCARO, 2011a, p.52). Nesse sentido, a formação reflexiva permite ao educador, repensar o que tem sido limitações para sua prática, a fim de eliminá-las.

Essas limitações receberam a denominação de *situações-limite* (FREIRE, 2011). Segundo o autor, estas não podem ser vistas pelo homem como barreiras insuperáveis nem como obstáculos à sua libertação. Antes transformam-se em *percebidos-destacados*, ou seja, aquilo que está em destaque e que é visto, mas que não se deve deixar sobrepor.

É possível ultrapassar as *situações-limite* por meio da reflexão crítica. Essa é uma afirmação contundente de Freire (2011, p.126) que chama a atenção para o momento em que há a superação dessas limitações:

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das 'situações-limite'. Esta superação, que não existe fora das relações homem-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as 'situações-limite'.

A partir da afirmação de Freire, compreendemos que os obstáculos só serão superados quando o professor agir sobre essas situações, isto é, quando dispuser dos *atos-limites*. Nesse contexto, o homem pensa sobre as implicações das situações-limites e organiza-se estrategicamente a fim de superá-las em determinado momento. Assim, como defende Freire (2011, p.130) acerca da percepção do homem em relação às situações-limite:

No momento em que estes a percebem não mais como uma 'fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser', se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação.

Superar essas *situações-limite* implica refletir sobre elas e pensar na possibilidade de construir *atos-limites* como suportes inéditos para uma ação viável. Dessa forma, o *inédito viável* é a oportunidade de agir em prol da superação dos obstáculos, é transcender a coisificação (o nada) e compreender que se pode ser sempre melhor (o mais ser).

Na prática pedagógica, o processo fragmentado de ensino e aprendizagem na EJA pode ser considerado *situações-limite* à medida que reduz o professor a mero transmissor de conteúdos, o técnico. E, por meio da reflexão crítica, esse obstáculo pedagógico pode ser o ponto de partida para a tomada de posturas e decisões significativas e é isso que compreendemos por *inédito viável*.

Para Freitas (2005, p.6):

O inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Segundo a autora, o *inédito viável* é a concretude do sonho a partir das ações que tomam por base a análise crítica da realidade. Então, quanto mais se empenhar em ações coletivas para superar as *situações-limite*, mais chances teremos de atingir esses objetivos.

Nesse sentido, reforça-se mais ainda que essa expressão, difundida por Freire (2011), em *Pedagogia do Oprimido*, representa a nossa possibilidade de vencer desafios e dilemas e criar expectativas acerca de uma formação mais comprometida com a qualidade educacional. trata-se de uma formação crítico-reflexiva, colaborativa, ideológica capaz de fomentar o desenvolvimento potencial da EJA, favorecendo a instituição de *inéditos viáveis*.

## **4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que sustentam este estudo. Assim, inicialmente focamos o tipo de pesquisa que fundamentou a investigação, a pesquisa qualitativa apoiada nos princípios da pesquisa colaborativa, nossa opção metodológica, orientada pelos teóricos: Desgagné (1998), Ferreira (2007), Fiorentini (2004), Ibiapina (2007), Magalhães (2004; 2009) e Moura (2006), seguida da discussão sobre o contexto da investigação, dos instrumentos escolhidos para coleta dos dados na ótica de Richardson (2010) no que se refere elaboração de questionários e à entrevista, Zabalza (2004) com o diário de campo e Freire (2011) com os Círculos de Colaboração Reflexivos. Estes ofereceram subsídios que possibilitaram a caracterização dos colaboradores do estudo. Continuando a discussão com a categorização dos dados segundo Bardin (2011) e Oliveira (2010), a forma escolhida para a organização e tratamento das contribuições dos colaboradores findou com a interpretação dos achados da pesquisa a luz da técnica de Análise de Discurso, fundamentada na linha francesa de Pechêux (2006), estudada em profundidade por Iñiguez (2004) e Orlandi (2003; 2005).

### **4.1 Tecendo os caminhos da pesquisa**

O conhecimento é uma fonte inesgotável e, no que concerne ao campo educacional, este se apresenta ainda mais complexo, pois há a necessidade de se partir de um preceito comum e avançar rumo ao desconhecido, os novos conhecimentos. Assim, ao fazer opção pelo seu objeto de estudo, o pesquisador precisa definir e manter afinidade com o método e a metodologia que permita uma melhor compreensão e alcance do objeto pretendido. Isso é que dá o norteamento, o direcionamento da pesquisa, afinal, “pesquisar é sempre navegar com direção” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p.8).

A pesquisa exige dedicação, tempo e detalhamento, a fim de que não se perca de vista o objeto e a trajetória investigativa. Esta é uma construção que não encontra fim, isto é, “a construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é uma trajetória em construção permanente” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p.9). Dessa forma, é importante salientar que a pesquisa científica deve buscar fundamentos para elucidar os fatos, objetos e fenômenos dos quais ainda não se têm respostas empíricas ou teóricas.

No que diz respeito à pesquisa em educação, esta apresenta algumas características específicas, haja vista que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a

seres humanos ou com eles mesmos, em seu processo de vida” (GATTI, 2007, p.11). Nessa perspectiva, o pesquisador precisa estar em sintonia com os objetivos dos colaboradores da pesquisa para que os conhecimentos sejam construídos e ambos possam refletir acerca de suas inquietações.

Em nosso caso, por se tratar de uma investigação em educação de natureza social, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, pois, segundo Oliveira (2010, p.37) trata-se de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Nessa abordagem, não se pode deixar de valorizar o contexto (pessoas, tempo e espaço) e a estrutura (organizações de poder, sistematização, hierarquização). Por isso, na pesquisa qualitativa são “elementos” importantes: o pesquisador, o pesquisado e o contexto no qual os sujeitos se inserem.

Frente a essa premissa, a pesquisa qualitativa apoiada nos princípios da pesquisa colaborativa é a que melhor se ajusta ao objetivo do estudo, por se tratar de uma abordagem que prioriza a “análise crítica através de um posicionamento holístico e sistêmico” (OLIVEIRA, 2010, p.117). Em outras palavras, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.34) “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Portanto, como já foi mencionado, o contexto histórico e a estruturação devem ser passíveis de estudo e interpretação, isto é, tudo o que puder ser captado pelos sentidos ou pela consciência.

A pesquisa qualitativa, portanto, nos possibilitou a compreensão do teor de complexidade em que se estrutura a educação, tornando o objeto ainda mais simples de ser entendido e estudado, ampliando as bases para que obtivéssemos dados claros a partir do posicionamento do pesquisador que procura entender os fenômenos com a contribuição dos colaboradores.

Na abordagem colaborativa “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.71-72).

Nessa perspectiva, entendemos o contexto colaborativo, como o mais propício para construção sistemática do conhecimento porque oportuniza os colaboradores na troca de experiências, no questionamento de conceitos e de situações-limite. Isso revela o papel que cada colaborador tem dentro do grupo visto que, a possibilidade de arguir, sugerir, expressar seu ponto de vista, confrontar ideias e reconstruí-las consiste no grande diferencial dos grupos colaborativos.

Nesse sentido, também concordamos com Magalhães (2009, p.240) quando afirma:

[...] a organização colaborativa me parece a única alternativa de possibilitar que, de maneiras diversas, os participantes negociem e juntos tomem decisões a partir da compreensão da prática na relação com a teoria e, dessa forma, transformem os contextos e as formas de ensino-aprendizagem/desenvolvimento de todos os envolvidos.

A propósito desse pensamento, ratificamos a motivação pela escolha da pesquisa colaborativa que possibilita aos participantes a reflexão e tomada de decisões conjunta, a fim de transformar seus contextos educativos.

Portanto, pesquisador e pesquisados são parceiros, com objetivos e papéis definidos e se propõem em trazer para o rol de discussões as implicações políticas e pedagógicas que interferem no processo de formação contínua dos professores atuantes na educação dos jovens e dos adultos. Estes profissionais, durante a pesquisa, estiveram “na condição de agentes críticos, os colaboradores – sujeitos experientes e possuidores de conhecimento – participam ativamente do estudo” (MOURA, 2010, p.397). Trata-se, de um trabalho de investigação conjunta, que buscou dados necessários para estruturar e responder as inquietações dos parceiros, enquanto construtores de conhecimentos.

Na lucidez dos teóricos estudados e na relação entre pesquisador formador e colaboradores, bem como, dos colaboradores entre si, foram discutidas informações importantes que se tornaram valiosas para transformação do contexto escolar da EJA, e serviram de norte para a reflexão contínua das ações que envolvem a formação contínua e as implicações teóricas e pedagógicas desta modalidade de ensino. Além disso, atenderam aos objetivos traçados no início deste estudo, visto que:

Faz parte do desafio colaborativo que o pesquisador assuma o papel provocador de situações problematizadoras, no sentido de garantir aos colaboradores o acesso ao conhecimento científico. Ele deve ser capaz de responder as necessidade de formação do grupo e atender ao objetivo da investigação, desafio este, assumido e vivenciado por ambas as partes, no decorrer do estudo (MOURA, 2006b, p.115).

É interessante colocar a importância de se utilizar, nesse estudo, a pesquisa colaborativa, pois, pesquisador e pesquisados são parceiros que constroem o saber sistematizado a partir da troca de experiências e da reflexão sobre suas necessidades e fragilidades formativas.

Nesse âmbito, Brito (2007, p.8) apresenta suas contribuições ao afirmar que “a investigação colaborativa, portanto, tem a peculiaridade de pautar-se na relação dialógica entre os colaboradores do estudo e, face a essa característica peculiar, revela-se um modo de fazer pesquisa para e com os professores, envolvendo-os num processo de autoformação”.

Essa afirmação endossa nossa pretensão de pesquisar com profundidade e seriedade o contexto educacional em que se insere o professor da EJA em processo de formação, considerando a “[...] a pesquisa colaborativa como um processo compartilhado que envolve reflexão e investigação e, por essa razão, traduz-se em rica fonte de aprendizagens e de construção de conhecimentos” (BRITO, 2007, p.9).

As proposições da autora vão de encontro àquilo que pensamos e sentimos em relação aos caminhos que deveriam tomar essa pesquisa, pois, não tivemos a pretensão de utilizar os pesquisados como objetos do conhecimento, mas sujeitos construtores de saberes em processos de formação contínua.

A educação nos abre possibilidades investigativas que vão além de mera busca quantitativa de dados, mas nos permite, por intermédio da pesquisa qualitativa, criar espaços de colaboração, visto que “[...] no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é a atividade interativa de co-produção de saberes e desenvolvimento profissional realizado conjuntamente por pesquisadores e por professores de forma crítico-reflexiva” (IBIAPINA, 2007, p.22). Essa maneira crítico-reflexiva de co-produção de saberes e desenvolvimento profissional se traduz na não alienação, na não submissão ao controle ideológico, mas na liberdade de criar possibilidades de ascensão e autonomia intelectual.

A esse respeito, Gatti (2007, p.57), defende que:

[...] sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-las, sem crítica e autocrítica não há pesquisa: porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.

Compreendemos assim que a partir da reflexão da realidade dos objetos e da análise crítica dos problemas é que a pesquisa ganha forma, porque tem a capacidade de transformar conhecimentos e não se reduz à reprodução de velhas teorias, mas abre possibilidades para outras discussões e novos olhares principalmente quando estamos convivendo com profissionais que atuam na modalidade EJA.

Essa compreensão tem sido significativa no mundo inteiro, conforme afirma Fiorentini (2004, p.72):

O trabalho colaborativo e a pesquisa colaborativa, entre professores de diferentes instituições e níveis de ensino, têm surgido no mundo inteiro como uma resposta às mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que estão ocorrendo em escala mundial. Mudanças essas que colocam em xeque as formas tradicionais de educação e desenvolvimento profissional de professores e de produção de conhecimentos.

Por outro lado, esse tipo de pesquisa tem sido utilizada porque faz com que os colaboradores façam uma reflexão sobre a sua própria prática e desenvolva conhecimentos e habilidades que auxiliem nas mudanças do ser e do fazer. Assim, não se trata de investigar os colaboradores, mas manter uma relação dialógica com estes profissionais, sobre o objeto de estudo, possibilitando a formação contínua.

Para Desgagné (1998, p.1) “uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores práticos no processo de investigação de um objeto de pesquisa, frequentemente enquadrado por um ou mais de um pesquisador universitário.” Essas contribuições são as ações desenvolvidas dentro do processo colaborativo que atende a duas dimensões: pesquisa e formação.

No caso específico desse trabalho, nos inquietamos com o problema da formação do professor da EJA e, para entender seu contexto e sua configuração, buscamos a parceria e colaboração dos professores que atuam nessa modalidade de ensino na escola básica. Acreditamos que em uma investigação, mesmo ancorada nos princípios da pesquisa colaborativa, colaboradores e pesquisador têm seus papéis definidos. Aos colaboradores cabe o entendimento das ações realizadas no contexto escolar estabelecendo relações entre a pesquisa e a necessidade de formação contínua. Ao pesquisador cabe a responsabilidade pelas ações formais da pesquisa como: empiria, produção e divulgação dos resultados (MOURA, 2006a).

Reiterando, Ferreira (2007, p.21), ao discorrer sobre a temática vem nos dizer que “no processo de pesquisa é preciso reconhecer capacidades distintas entre ambos e não agir de maneira em que todos os práticos possam participar em tarefas de pesquisa para os quais eles não foram formados [...]”.

É pertinente ressaltar que a pesquisa colaborativa auxilia pesquisador e colaboradores porque remete à “formação colaborativa [...] onde o formador não pretende ser o condutor de conhecimentos já construídos, mas o facilitador de uma construção em contexto de conhecimentos pelos docentes em interação com ele” (DESGAGNÉ, 1998, p.4).

A coleta dos dados caracteriza a população que se pretende estudar, a fim de que se tenha maior conhecimento sobre este objeto ou população. Mas também, esse conhecimento é dado, na primeira instância, a partir de conhecimentos teóricos já divulgados por pesquisadores que investigaram a temática e deram suas contribuições acerca do problema em dado espaço e tempo. Na segunda instância, esses conhecimentos precisam ser construídos e captados por um método, tendo em vista que: “os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam

um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes [...]” (GATTI, 2007, p.54-55).

Nesse sentido, os métodos utilizados para alcançar os objetivos propostos fundamentaram a elaboração dos instrumentos que nos pareceram viáveis ao contexto em que o objeto se insere. Não se pode perder de vista que um método “[...] pressupõe um planejamento, com a utilização de instrumentos adequados (técnicas), para a consecução dos objetivos predeterminados” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). Reiteramos a importância de bem definir os métodos e planejar o percurso da pesquisa, a fim de não perdermos de vista o objeto de estudo.

Para coletar os dados, no primeiro momento, utilizamos a revisão bibliográfica a respeito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, focando, especialmente as concepções de formação contínua, a fim de dar consistência teórica à investigação, bem como, fundamentar a coleta e análise interpretativa dos dados.

No segundo momento, aplicamos um questionário seguido de uma entrevista que possibilitaram traçar o perfil pessoal e profissional dos colaboradores, levantar as necessidades de formação, as concepções acerca da EJA e de seu público alvo, o sentido de formação contínua, o significado de ser professor de pessoas jovens e adultas. Estas informações subsidiaram o planejamento dos Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs).

A escolha desses instrumentos se justifica, porque além de serem adequados aos objetivos de nossa pesquisa, também são os que mais se assemelham com o objetivo da abordagem colaborativa, qual seja o de colaborar para a construção dos conhecimentos acerca do contexto em estudo.

O questionário foi utilizado porque oferece a vantagem de obtermos informações de um maior número de pessoas, com menor dispêndio de tempo (RICHARDSON, 2010). Logo, as informações obtidas por meio desse instrumento permite-nos observar melhor as características individuais do grupo colaborativo. A elaboração do questionário remete “à necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para a consecução dos objetivos formulados” (OLIVEIRA, 2010, p.85).

A entrevista facilita o desenvolvimento da relação entre entrevistador e entrevistado. Nessa relação, o pesquisador/entrevistador direciona um conjunto de perguntas previamente estabelecidas ao colaborador/entrevistado a fim de conhecer sua opinião e obter descrições detalhadas acerca de uma determinada temática (RICHARDSON, 2010).

Por outro lado, Oliveira (2010, p. 86) faz uma alerta quanto à utilização da entrevista, informando que “é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado(a),

limitando-se a ouvir e gravar a fala dele (a). Quando não entender uma determinada frase, deve solicitar que o entrevistado (a) repita o que foi anteriormente dito”. Além desse cuidado, também atentamos para transcrever com precisão tudo o que foi dito pelos colaboradores.

O diário de campo, neste estudo, não teve como foco documentos pessoais ou narrações autobiográficas, mas foi utilizado como recurso para anotação de particularidades ligadas ao nosso objeto de estudo durante a realização dos CCRs. O diário, segundo Zabalza (2004, p.15), “[...] podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem”.

Isso significa dizer que foi um recurso utilizado para fazermos anotações de dados relevantes captados durante os encontros desde o primeiro contato com os colaboradores da pesquisa servindo também para anotarmos as nossas impressões e inquietações que surgiram durante as entrevistas e os CCRs. Estas informações eram discutidas durante os encontros de orientação, momento em que repensávamos as ações de formação continuada a fim de atender as necessidades de formação do grupo.

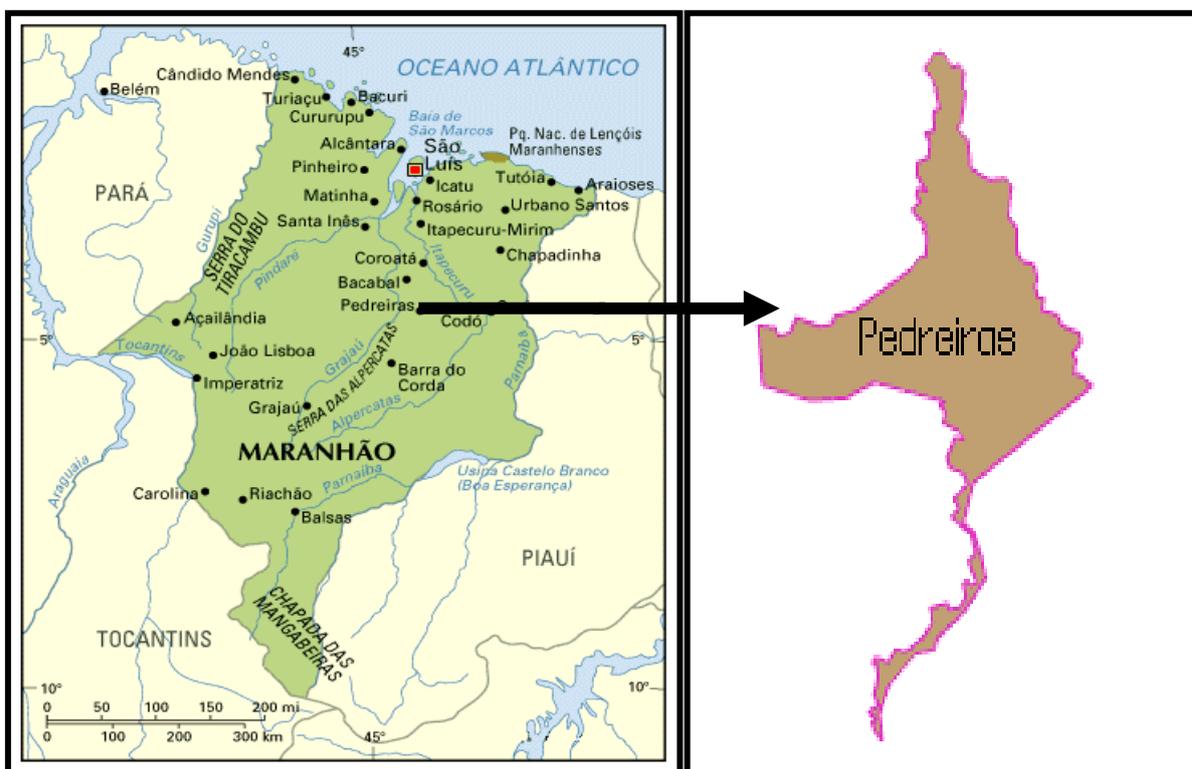
## **4.2 Contexto da investigação**

O contexto investigativo de colaboração é o município de Pedreiras situado no Estado do Maranhão. Este ocupa uma área de 331.983,293 km<sup>2</sup>, sendo o segundo maior da Região Nordeste e o oitavo maior Estado do Brasil. Formado por 217 municípios lidera o ranking dos estados mais pobre do país, de acordo com o Censo 2010.

Muitos municípios maranhenses são atingidos pelo alto índice de analfabetismo, entre eles Pedreiras que possui um elevado número de jovens e adultos fora da sala de aula e o principal motivo é o fato de esse público ter que escolher entre trabalhar ou estudar.

Para situarmos nosso campo de pesquisa e facilitar ao leitor a nítida compreensão dos aspectos e características do município passaremos a descrever o perfil de Pedreiras, Município interiorano do Estado do Maranhão, visualizando sua localização no mapa que segue (FIGURA 1).

Figura 1: Mapa do Estado do Maranhão/ Município de Pedreiras-MA



Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD.

Pedreiras completou 92 anos, em 2012, foi fundada em 27 de abril de 1920. Está localizada na microrregião do Médio Mearim, a 280 km da capital São Luís e a 240 km de Teresina-PI. Possui uma população de 39.481 habitantes (IBGE, 2010).

A origem do nome Pedreiras se deu em virtude da existência de um bloco de pedras de 30 metros de altura, denominado Pedra Grande que está situada em Trizidela do Vale (outrora bairro de Pedreiras). Além disso, o município também recebeu um nome carinhoso, “Princesa do Mearim”, em homenagem ao rio Mearim. É o rio que corta a cidade e é de onde grande parte da população tira o sustento, com base na atividade pesqueira.

É coerente afirmar que já tínhamos conhecimento da realidade da Educação de Jovens e Adultos em Pedreiras. Em especial, conhecíamos as necessidades, as fragilidades e as angústias dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, daí estreitamos os contatos com os coordenadores, atuais e ex-gestores de escolas e professores da EJA no Município a fim de descrevermos o percurso de formação de seus educadores.

Para efeito de análise em nossa pesquisa, buscamos relatórios, atas, registros sobre a EJA, tanto na Secretaria Estadual quanto na Municipal. Mas nas duas instâncias nos foi informado que não há nenhuma documentação legal referente à regulamentação da Educação para jovens e adultos no Município de Pedreiras-MA. Assim, coube-nos descrever, em nosso

diário de campo, os relatos dos profissionais que vivenciaram o momento e as condições oferecidas para o funcionamento de cursos para jovens e adultos.

Segundo a coordenadora da EJA em Pedreiras, representante do Estado, o primeiro ensino para os jovens e adultos aconteceu na escola denominada “Manoel César”, que funcionava no prédio da Igreja Assembleia de Deus, por volta de 1981 até 1988. O ensino era somente de 5ª a 8ª série, funcionando em duas salas sob o direcionamento do NACES (Núcleo Avançado de Ensino Supletivo) que tinha vínculo com o Estado.

Em 1988, as salas foram transferidas para o atual prédio da Escola “Ciro Rêgo” e a denominação mudou para PEJA (Programa Educacional de Jovens e Adultos) que era constituído por etapas: a primeira conferia à 5ª e 6ª série e, a segunda, 7ª e 8ª série.

Em 1990, a educadora Vera Lúcia Assunção Sousa (Verinha), assumiu a gestão da Unidade Escolar “Ciro Rêgo” e teve que enfrentar a escassez de investimento financeiro nos cursos supletivos e a falta de formação adequada para seus professores.

Naquela época, os alunos entravam na escola às 19h15min e saíam às 22h15min. Segundo a gestora, as normas eram claras: *se os alunos buscavam a escola, no mínimo, deveriam estudar para aprender a ler e escrever*. Disse ainda: *Busquei todas as formas de melhoria que estiveram ao meu alcance. Fui à capital, São Luís, diversas vezes, para trazer verbas para nossa instituição e, por não ter conseguido esse apoio, tomei iniciativas de reconstrução da escola, com a criação de cadernetas de anotações, fichas de matrículas, atas e cadernos de frequências*.

Ao final do ano, ela contou que levava para casa inúmeras cadernetas feitas à mão, para preencher com as notas dos alunos: *Minha satisfação era que a Escola fosse reconhecida pelo trabalho prestado àquelas pessoas que buscavam no ‘Ciro Rêgo’ uma oportunidade de vida bem melhor. Também contei com a colaboração de Terezinha Maia, que foi a Secretária de Educação, na época*. Disse Verinha.

A educadora manteve-se atuante por vinte anos e a organização da instituição que a mesma dirigia serviu de referência para as demais. O reconhecimento foi tamanho que a escola “Ciro Rêgo” passou a ser a primeira no Município a fazer o reconhecimento de documentações escolares, que antes só se fazia na capital São Luís. Também foi a pioneira na expedição de certificados de conclusão de cursos nessa modalidade de ensino.

Somente a partir de 1996 que as escolas de EJA passaram a receber do Estado, materiais didáticos, merenda, diários, atas, livros e dicionários. Os alunos que frequentavam a escola tinham que obedecer aos critérios como o de possuir uma faixa etária de até dezesseis

anos e ter cursado de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries para ingressarem na EJA. A procura era grande porque em dois anos se concluí o curso.

Mesmo não existindo a formação contínua e cursos específicos para os educadores da EJA, Verinha procurava meios de auxiliar e orientar seus professores. Sempre aberta para o diálogo, procurou dar apoio pedagógico para o professor fornecendo materiais de estudo para que se preparasse as aulas e indicava-lhes segmentos didáticos.

A educadora não mediu palavras para descrever que não foi feito tudo o que a EJA precisava, mas enfatizou que foi realizado o que havia de melhor, porque houve dedicação, engajamento, trabalho em equipe e diálogo, mesmo diante de dois grandes entraves, a falta de investimentos financeiro e a escassez de formação para os professores. E ainda otimista, relatou que para a educação melhorar é necessário que os educadores tenham coragem para encarar e vencer os obstáculos. Isto é, quebrar as algemas, como nos lembrava Freire (2011).

Também conversamos com os educadores que recordaram que no final do ano de 2002 foi realizada uma reunião com gestores e professores para que, a partir de 2003, as escolas subordinadas ao município, passassem a funcionar na modalidade EJA, no turno noturno. Todavia, nenhuma formação foi pensada para preparar os profissionais para esse novo desafio. Pois o máximo que aconteceu, enfatizam, foi que a editora enviou dois funcionários para mostrar o material didático que seria utilizado. Na oportunidade, os professores perguntaram como deveriam trabalhar os conteúdos, mas foram intimidados com a resposta de que não estavam ali (os funcionários) para dar cursos, mas somente para apresentar o material.

Nesse contexto, os educadores remanejados do ensino regular tiveram que se adaptar à nova demanda de alunos jovens e adultos, mesmo sem uma formação específica para entender a EJA e fundamentar as práticas pedagógicas, segundo informações prestadas nos Círculos de Colaboração Reflexivos.

Em Pedreiras há oito escolas onde funciona a EJA. Dessas, duas são vinculadas ao Estado e seis ao Município. Cinco das escolas ligadas ao município têm apenas uma sala de aula funcionando, um professor lecionando e o número de alunos que frequentam as aulas varia entre cinco e doze estudantes. Observa-se que embora o número de matriculados seja maior, a evasão é muito grande.

Por conhecer a história da EJA no Município, optamos pela investigação em três escolas: duas vinculadas à rede estadual e uma municipal. As escolas da rede estadual foram Unidade Escolar “Ciro Rêgo” e Unidade Escolar “Palmeirinha” e, da rede municipal, Unidade

de Ensino “Janoca Maciel”. Estas marcaram o percurso profissional da pesquisadora onde já atuou como professora na EJA.

O primeiro critério de seleção dessas escolas foi devido ao tempo de funcionamento ofertando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na instituição: todas as três funcionam há mais de dez anos. O segundo critério foi que estas possuíssem o maior número de salas de aula em funcionamento, o maior número de alunos matriculados e, portanto, mais professores atuando. E como terceiro critério, nas três instituições funciona todas as etapas dessa modalidade, ou seja, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Há que se ressaltar que as duas escolas da rede estadual sofreram um processo de migração, passando a funcionar sob a jurisdição de outras instituições. Assim, a Unidade Escolar Ciro Rêgo passou a funcionar como Centro de Ensino Oscar Galvão, inclusive mudando de prédio. A Unidade Escolar Palmeirinha ficou no mesmo prédio, mas passou a responder como Centro de Ensino Olindina Nunes Freire. No entanto, não há nenhuma documentação legal regularizando a situação da fusão das escolas. Assim como não há documentação acerca da institucionalização da EJA no Município.

O principal motivo para a fusão das escolas foi determinado pelo reduzido número de alunos matriculados, devido a demanda que é pequena para a modalidade EJA. Em contrapartida, os prédios do Estado são os que contêm mais salas de aula e neles funcionam tanto as turmas do ensino médio regular como as turmas de ensino médio da EJA.

#### 4.2.1 Perfil das escolas campo

Ilustração 1: Fachada da Unidade Escolar Ciro Rêgo, atual Centro de Ensino Oscar Galvão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A fundação institucional da Unidade Escolar Ciro Rêgo, data de 1972, no bairro Goiabal. Mas em janeiro de 2012 as turmas da EJA passaram a funcionar no prédio de outra escola do Estado, também no bairro Goiabal, o Centro de Ensino Oscar Galvão que desde a sua fundação, em 1932, não tinha histórico de funcionamento dessa modalidade de ensino.

Embora a Unidade Escolar Ciro Rêgo tivesse 27 anos de funcionamento, no segundo semestre de 2011 só estava funcionando no turno noturno e com apenas duas salas de aula, com uma média de cinco alunos frequentes em cada turma. Assim, devido ao reduzido número de matrículas e frequência, o governo do Estado decidiu fazer a fusão de duas instituições em uma, liberando o prédio para o funcionamento de outra instituição de ensino, a Faculdade de Educação Darcy Ribeiro.

O Centro de Ensino Oscar Galvão que recebeu os profissionais e alunos da escola Ciro Rêgo, possui quatorze salas de aula, uma sala de vídeo, uma sala de supervisão, uma de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, um refeitório, um pátio coberto, um depósito, uma dispensa, dois banheiros para alunos e dois para professores.

Entre as quatorze salas de aula, apenas onze funcionam. Em sete delas funciona o Ensino Médio regular e em quatro, o ensino médio da EJA com cento e quarenta alunos, mas nem todos frequentam. Possui cento e trinta e quatro funcionários efetivos, distribuídos nos três turnos. Entre estes, vinte e cinco são professores. Nove professores atuam na EJA: em duas salas onde funcionam o 1º e o 2º ano e duas onde funciona o 3º ano do ensino médio.

Ilustração 2: Fachada da Unidade Escolar Palmeirinha, atual Centro de Ensino Olindina Nunes Freire



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A Unidade Escolar Palmeirinha também é uma instituição da rede estadual de ensino, localizada no bairro Palmeirinha. Foi fundada em 1960 e desde então, atende a jovens e adultos. No entanto, em janeiro de 2012 sofreu a fusão com outra escola do Estado, sem mudança de prédio. As turmas de EJA continuaram funcionando, entretanto, vinculadas ao Centro de Ensino Olindina Nunes Freire.

Ao contrário da escola *Ciro Rêgo*, a escola Palmeirinha sofreu a fusão com a escola Olindina devido a dois motivos diferentes: a procura reduzida de matrícula no Centro de Ensino Olindina Nunes Freire e o fato do prédio estar passando por reformas. No entanto, após a conclusão das obras, as aulas passarão a funcionar no prédio maior que é na escola Olindina, também situado no bairro Palmeirinha.

A Unidade Escolar Palmeirinha possui uma sala de professores, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, um refeitório, um depósito, um pátio coberto, dois banheiros para alunos e professores e sete salas de aula. Destas, cinco são com turmas de Ensino Médio da EJA e duas de Ensino Médio regular.

A escola possui vinte e sete funcionários efetivos. Entre eles, quatorze são professores. Desses, nove lecionam nas turmas de EJA. Quanto aos alunos, há trezentos e nove matrículas distribuídas da seguinte forma: duzentos e nove na EJA e cem no ensino regular. Entretanto, o número de frequência é muito inferior.

A média de alunos dividido nas turmas de EJA seria de quarenta e um por sala. Há três turmas em que funcionam o 1º e o 2º ano do Ensino Médio e duas onde funcionam o 3º ano do Ensino Médio.

Ilustração 3: Fachada da Unidade de Ensino Janoca Maciel



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A Unidade de Ensino Janoca Maciel, localizada no bairro Seringal, é uma escola da rede municipal de ensino, fundada em 1998. Não passou por fusão nem por alterações em sua estrutura organizacional. Possui quatorze funcionários efetivos, dentre os quais, quatro são professores na EJA.

A instituição possui um laboratório de informática, uma secretaria, uma cantina, dois banheiros para alunos, um banheiro para professores, um almoxarifado, um pátio coberto e seis salas de aula, mas só três funcionam. Em uma delas funciona a 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental, com dezesseis alunos; em outra funciona a 3ª etapa com dezenove alunos e; na sala que funciona a 4ª etapa, há dezesseis alunos.

### 4.3 Dialogando com os colaboradores da investigação

Quando nos propomos investigar “em que medida a formação contínua do professor da EJA contribui para o enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar”, obedecemos ao rigor científico, para buscarmos o sentido e o significado da percepção dos colaboradores, no que se refere ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar da EJA, expressa no discurso dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Para tanto, foram convidados os educadores de três escolas de Pedreiras/MA. Dos quais, tivemos a adesão de dezesseis (FIGURA 2) que na ocasião assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1), comprometendo-se a serem colaboradores na investigação.

Figura 2: Colaboradores da pesquisa.



Fonte: Elaboração da Autora. Teresina, 2012.

Entre esses colaboradores há três gestores, um de cada escola. E mais dois pedagogos das escolas estaduais, os quais recebem a denominação de supervisor escolar. Portanto, com a adesão de dezesseis colaboradores e, acrescentando a pesquisadora, totalizamos dezessete pessoas envolvidas no estudo.

Adotamos como critério de inclusão dos colaboradores, um professor de cada etapa de ensino. Ou seja, um professor da primeira etapa (1ª e 2ª série), outro da segunda (3ª e 4ª), outro da terceira (5ª e 6ª), outro da quarta (7ª e 8ª) e um do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), pertencente do quadro efetivo da rede estadual e municipal de ensino e está em efetivo exercício da função.

Reiteramos que a identidade dos colaboradores foi preservada e estes passaram a ser identificados em todo o texto por pseudônimo representado com nomes de pássaros (QUADRO 02).

Quadro 02: Perfil dos colaboradores

	COLABORADORES	SEXO		IDADE (anos)				ESTADO CIVIL			FORMAÇÃO		TEMPO DE SERVIÇO				FUNÇÃO EXERCICIDA			JORNADA DE TRABALHO				
		Feminino	Masculino	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais	Casado (a)	Solteiro (a)	Divorciado (a)	Ensino Médio	Graduado (a)	Especialista	EJA (ANOS)				EJA			C/H/S			
														Até 5	6 a 10	11 a 20	21 ou mais	Professor	Supervisor	Gestor	Pesquisador	20h	40h	60h
01	Águia	X		X			X					X	X				X						X	
02	Flamingo	X			X		X					X		X				X			X			
03	Asa Branca	X		X			X					X	X				X						X	
04	Gaivota	X			X		X					X	X				X						X	
05	Bem-te-vi	X			X		X				X			X			X							X
06	Fênix		X		X		X				X		X				X						X	
07	Gavião	X			X				X			X	X				X						X	
08	Cisne	X		X			X					X	X				X							X
09	Ararinha Azul	X					X	X				X			X			X			X			
10	Albatroz	X		X			X					X		X			X					X		
11	Sabiá	X			X		X					X		X				X					X	
12	Beija-flor	X			X		X					X	X				X						X	
13	Rouxinol	X			X		X			X			X				X							X
14	Andorinha	X			X		X					X	X				X						X	
15	Canário	X			X		X					X		X			X						X	
16	Curió	X				X	X					X		X			X					X		
17	Coruja	X		X				X				X		X				X						

Fonte: Elaboração da Autora. Teresina, 2012.

No universo pesquisado, quinze colaboradores são do sexo feminino e mais a pesquisadora e somente um é masculino, evidenciando a feminilização do ensino.

Percebemos que a maioria dos colaboradores tem idade acima dos quarenta anos. Alguns deles estão a dois e três anos da aposentadoria de servidor público. No entanto, mesmo conscientes de que daqui a poucos anos não atuarão mais na EJA, concordaram em colaborar com a construção de conhecimentos e apontaram dois motivos: a possibilidade de construir conhecimentos que fundamentem suas práticas pedagógicas e; a oportunidade de contribuir para a elaboração de materiais que servirão de embasamento para outras pesquisas e de fundamentação para a implementação de políticas formativas para a EJA.

O perfil dos colaboradores nos permitiu conhecer a função ocupada na modalidade EJA. Portanto, onze atuam como professores, três são gestores em cada uma das escolas campo, dois atuam como supervisor escolar e uma é a pesquisadora no campo da EJA.

Todos os colaboradores são graduados: oito em Pedagogia; dois, Matemática; dois, Letras/Português; um, Letras/Inglês; um, Geografia; um Biologia; um, Magistério do Ensino Superior. Um professor está cursando História. A formação inicial de cada um foi cursada na modalidade presencial, conforme informado no questionário.

Apesar de a maioria dos colaboradores ter especialização, nenhum possui especialização no campo da Educação de Jovens e Adultos e seis deles não possuem nenhum tipo de especialização, sejam eles: Bem-te-vi que terminou a graduação em 2004; Fênix, em 2001; Sabiá concluiu o Magistério em 2006; Curió, em 2009; Albatroz, em 2003; Rouxinol está cursando a graduação em História.

Esses dados também foram disponibilizados no questionário inicial e nos permitiu refletir que a formação inicial é importante, mas não é suficiente para responder aos questionamentos que o professor se faz no exercício de sua profissão. Daí a importância da formação contínua, seja a nível encontros educacionais, simpósios, fóruns de discussão, especializações.

Quanto aos que possuem especialização, Águia cursou Supervisão Escolar na modalidade à distância; Flamingo cursou Gestão Escolar e Psicopedagogia na modalidade semipresencial; Gavião cursou Matemática à distância; Ararinha Azul fez tanto Gestão Escolar como Psicopedagogia à distância; Beija-flor cursou Língua Portuguesa na modalidade semipresencial.

Os demais colaboradores que fizeram especialização e não foram citados acima é porque se trata de especializações na modalidade presencial. Destacamos essas informações para que possamos compreender a dimensão do que significa o fator tempo na vida desses

profissionais que precisaram dispor de um tempo extra, para dar continuidade às suas formações iniciais. Tempo este, antes de dormir e aos finais de semana, segundo informação dos professores em conversa informal, guardado no diário de campo.

Verificamos também que mesmo as escolas tendo muitos anos de funcionamento da modalidade, o tempo em que atuam a maioria dos colaboradores é relativamente pequeno. Com exceção de um que trabalha há 27 anos; um, há 10 anos; três, há 08 anos; um, sete anos. Os três colaboradores, por exemplo, que informaram ter dois meses de atuação na EJA, iniciaram sua experiência ainda neste ano de 2012. Assim, quando responderam o questionário, no mês de maio de 2012, só estava com dois meses de início das aulas.

Cada um desses três colaboradores atuam em escolas diferentes. Estes, em conversa informal, explicaram que, mesmo não tendo muita experiência na EJA, têm a consciência de que precisam aprender para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem do educando e principalmente, precisam superar os desafios inerentes à sua prática. Essa informação foi guardada no diário de campo e reafirmada nos CCRs.

Outro dado significativo e não menos importante está relacionado à jornada de trabalho semanal dos colaboradores. Seis deles, Curió, Albatroz, Flamingo, Ararinha Azul, Andorinha e Canário trabalham 20h e suas atuações são apenas na EJA. Lembramos que em Pedreiras, essa modalidade só funciona no turno noturno.

Outros sete colaboradores tem a jornada de 40h e são, assim distribuídos: Asa Branca trabalha em uma escola particular no turno vespertino e na EJA em uma escola estadual; Gaivota atua em uma escola do município no vespertino e na EJA em escola do Estado; Fênix e Gavião atuam em duas escolas do Estado, vespertino e noturno; Rouxinol e Beija-flor atuam na mesma escola estadual, mas no vespertino trabalham com turmas regulares e no noturno com a EJA; Sabiá trabalha na mesma escola municipal, mas no matutino é ensino regular e no noturno é EJA.

Três dos colaboradores tem uma carga de trabalho semanal de 60h que estão assim preenchidas: Águia atua no turno matutino em uma escola do município vizinho, no vespertino em uma instituição municipal de Pedreiras e no noturno, em uma estadual; Bem-te-vi atua no turno matutino em uma escola particular, no vespertino em uma escola municipal e no noturno, em outra estadual; Cisne atua na Secretaria Municipal de Educação, no matutino e tanto no vespertino como no noturno, atua na mesma escola do Estado.

Os dados informados constituem um panorama mais detalhado de como está organizada ou, porque não dizer cronometrada, a vida do profissional que atua na EJA. E não podemos desconsiderar o fato de que as atribuições do professor são inúmeras e ultrapassam a

sala de aula, a exemplo, a correção de atividades e de trabalhos, a confecção de recursos didáticos, elaboração de avaliações, preenchimento de diários, dentre outras ações.

Analisando esses dados, considerando que estes colaboradores trabalham nos turnos matutino, vespertino e noturno, que tempo se pode destinar à sua formação? As escolas tem participação nos processos formativos? E se há os processos formativos, estes atendem às necessidades formativas daqueles que constituem o campo da EJA?

Essas indagações surgem porque o fator tempo também foi um condicionante para a negociação dos nossos Círculos de Colaboração Reflexivos, pois, não dispondo de outro horário livre, decidimos, em colaboração, que nos reuniríamos sempre em horários de aula, desde que fosse após o intervalo e em dias alternados da semana. Quanto aos alunos, estes ficavam assistindo aula com os professores que não participaram dos CCRs.

#### **4.4 Círculos de Colaboração Reflexivos: interagindo teoria e prática**

Os Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs) se constituíram em encontros produtivos de troca de saberes e difusão do conhecimento traduzido nos momentos de troca de experiências, proporcionados pelo diálogo entre pesquisador e colaboradores, conferindo sentido e significado aos encontros de formação. Visto que, envolveu troca de experiências, construção de saberes, reflexão e ressignificação da prática, a partir dos processos de formação contínua.

Receberam essa denominação, inspirados nos postulados de Freire (2011), que propunha a organização dos grupos de discussão em “círculos de investigação temática” para facilitar o diálogo entre os pares e a reflexão de suas concepções enquanto agentes de saber, sobre determinados temas pautados nos encontros de formação. Nesses círculos, os participantes (colaboradores) “vão extrojetando uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2011, p.157).

As vantagens dos CCRs é provocar o colaborador no sentido de que se reconheça como sujeito em formação, e “como tal, deva perceber os diversos matizes componentes de seu papel profissional” (VASCONCELOS, 2006, p, 87). Entre esses papeis, está o que se considera fundamental, a compreensão das singularidades do ato de educar.

Esses momentos permitiu-nos construir e explorar os dados concretos, pois ao enunciar uma questão, os colaboradores ficavam livres para expressar suas opiniões, sem a interrupção do pesquisador, exceto em casos em que se fizesse necessário. As informações

prestadas pelos pesquisados foram captadas por um aparelho de gravação de voz, cujo uso foi acordado por meio de autorização escrita.

Os CCRs aconteceram nas próprias escolas campo, cenários da investigação, uma vez por semana, com duração de duas horas, em horários previamente acordados atendendo a disponibilidade do grupo.

A única ressalva que os gestores fizeram foi que acontecessem em dias alternados da semana. Para isso, elaboramos um plano de trabalho e um cronograma a fim de planejar nossas atividades nos CCRs, até cumprirmos cinco semanas de encontros. Antes e depois de concluirmos os CCRs mantivemos contato com os colaboradores. No início, para a sensibilização do grupo, solicitação da colaboração e entrega dos questionários para serem respondidos. Depois, para socialização dos textos produzidos nos CCRs que eram discutidos, revisados e aprovados por cada colaborador.

Tomando como base o campo empírico da pesquisa e o seguimento teórico dos autores já mencionados, construímos uma síntese das ações desenvolvidas conjuntamente com o grupo de colaboradores pensadas e trabalhadas nos Círculos de Colaboração Reflexivos (QUADRO 03).

Quadro 03: Papel desempenhado pelo professor/pesquisador/formador e o professor/pesquisador/colaborador

<b>Papel do professor/pesquisador/formador</b>	<b>Papel do prof./pesquisador/colaborador</b>
1 Apresentação da proposta de trabalho nas escolas campo e sensibilização dos profissionais com vistas a adesão à pesquisa;	1 Adesão à pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
2 Aplicação do questionário e levantamento das necessidades formativas;	2 Disponibilização dos dados pessoais e profissionais e listagem das necessidades formativas;
3 Construção do plano de trabalho para os encontros de formação;	3 Definição coletiva do cronograma e locais dos encontros;
4 Seleção de textos com temas que contemplem as necessidades formativas;	4 Necessidades formativas: Educação de Jovens e Adultos, Público alvo e Formação de professores; Currículo; Metodologia; Avaliação;
5 Mediação do Círculo de Colaboração Reflexivo (CCR): interação dialógicas entre os envolvidos no processo formativo;	5 Expressão de ideias, pensamentos, angústias e preocupações acerca de seu contexto educacional;
6 Mediação do Círculo de Colaboração Reflexivo (CCR): produção escrita, discussão, estudo e reflexão de textos;	6 Ação x Reflexão x Ação;
7 Avaliação do ciclo de formação contínua.	7 Reflexão dos CCRs: lacunas, contribuições, resultados.

Fonte: Elaboração da autora. Teresina, 2012.

Refletindo sobre o quadro percebe-se que o êxito de uma investigação se deve ao processo anterior de sensibilização dos colaboradores, garantindo a autorreflexão, a

compreensão do outro, a interação no processo formativo e a reflexão compartilhada de saberes. Essa retomada trata do Princípio da Sensibilidade (FERREIRA, 2007), pois, com esse compromisso, firmado antes do início da investigação, consolidado durante o processo de formação, provoca mudanças na postura dos colaboradores frente ao seu contexto educacional e contribui com a comunidade acadêmica, abrindo um leque de desafios para novas pesquisas.

No encontro de sensibilização, quando apresentamos a proposta de estudo (item 1), discutimos sobre a Pesquisa Colaborativa, os instrumentos que seriam utilizados para a coleta dos dados. Na ocasião, os colaboradores, aderiram à proposta e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1).

No encontro foram aplicados o Questionário (item 2) resultando na coleta de dados para construção do perfil dos colaboradores, reflexão de suas concepções acerca do objeto de estudo e conhecimento de suas necessidades formativas. Essas informações foram fundamentais para o delineamento dos passos seguintes (itens 3 e 4), culminando com a organização e desenvolvimento dos Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs).

No primeiro CCR, discutimos o plano de trabalho e em seguida sugeriu-se que individualmente escrevessem o que esperavam da formação contínua e o que representava participar do processo de formação, seguida da socialização e relato da primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, falaram sobre faixa etária e a falta de interesse dos alunos pelo estudo, responsabilizando-os pelo fracasso de sua própria aprendizagem. Essas posições assumidas nos levaram a fazer a seguinte intervenção: Falem um pouco sobre as motivações comumente usadas em sala de aula que consideram fundamentais para despertar o interesse do aluno?

Os posicionamentos do grupo como: *preciso usar metodologias diferenciadas, incentivar e ouvir o aluno, ter paciência, envolver os alunos com atividades mais significativas, ter compromisso com o ensino*, nos levam a perceber claramente que reconhecem que precisam mudar sua prática em sala de aula. Por outro lado, reconhecem que precisam investir na sua formação para oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem. Isso é percebido no relato de Asa Branca, por exemplo, quando fala: *é preciso que a gente reveja uma série de conceitos, assim... na realidade, porque a gente não tem formação para isso. A gente não tem formação para trabalhar com esse aluno*. Assim, apesar de reconhecerem a necessidade de mudar as atitudes ainda não se efetivaram na prática, somente na teoria.

Continuando a discussão foram abordados os pontos fortes e fracos dos momentos de formação dos quais participaram ao longo de sua carreira docente. Quanto aos pontos fortes destacaram o investimento do governo do Estado e da Secretaria Municipal de Educação na

formação contínua do professor. Dentre os pontos fracos, apontaram que além de não promover formação contínua, especificamente, para o professor da EJA, a maioria das formações ocorria em forma de palestras com foco na alfabetização, com duração média de dois dias, no início do ano letivo.

Assim, percebendo a fragmentação e o esvaziamento nos processos formativos, marcado pela descontinuidade e pelo debate excessivo focalizando a alfabetização que gera, em sua maioria, a segregação de saberes, buscamos aprofundar os conhecimentos acerca do contexto da escolarização da EJA.

Foi nessa perspectiva que passamos para o segundo CCR, com o estudo e discussão dos temas: Educação de Jovens e Adultos, Público alvo e Formação de professores (item 5), tendo como texto básico: “Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa?” de Moura (2007). O elemento motivador nesse círculo, antes da leitura do texto foi a construção em pequenos grupos, das concepções dos colaboradores do que vem a ser o público alvo da EJA e o lugar que ocupam nessa instituição denominada escola (QUADRO 4).

Quadro 4: Concepção prévia sobre o público alvo e a instituição de ensino

EJA: público alvo		III Lugares que ocupam na escola
I Aluno jovem	II Aluno adulto	
[...] alunos que deveriam estar no ensino regular e estão junto com as pessoas adultas [...] A gente vê que não têm interesse nenhum pra estudar [...] é um histórico que já traz de muito tempo [...] iniciar o estudo e parar, reprovar e deixar de estudar [...] O aluno do noturno trabalha no serviço braçal e chega aqui já cansado [...] não consegue ter concentração pra ouvir o que o professor tá falando e então, já é um problema. Esses alunos são exatamente esses, ou os pais são analfabetos ou mal assinam o nome, leem um texto e não conseguem interpretá-lo (ANDORINHA, ÁGUIA, FLAMINGO, GAVIÃO, SABIÁ)	[...] os alunos eram senhores e senhoras, já passavam dos 40, 50 anos, mais ou menos. E eu achava muito lindo aquela experiência de tá aprendendo a escrever [...] os primeiros passos na educação. [...] um público mais velho que estavam lá porque realmente queriam aprender. Eram pessoas que trabalhavam e que iam à noite, na expectativa de conseguirem um emprego melhor, [...] outras coisas pra suas vidas. Eles tinham outras expectativas. [...] esse aluno que já tem uma experiência de vida, já tem uma experiência profissional [...] alunos aí que pararam de estudar há 20 anos e retornaram agora (BEM-TE-VI, ASA BRANCA, CISNE, GAVIÃO, GAIVOTA).	A escola não está adequada. Então, o que tem que mudar: é a escola não o aluno. A gente tem feito muito pouco [...] a gente tá muito com aquela questão do pulso (CANÁRIO, BEIJA-FLOR, ALBATROZ, ARARINHA AZUL, ROUXINOL).

Fonte: Elaboração dos colaboradores

Esse momento foi fundamental porque tivemos a oportunidade de conhecer as concepções dos colaboradores sobre: aluno jovem, aluno adulto e lugar que estes ocupam na instituição escolar. Analisando a coluna I percebe-se que aluno jovem é aquele sem interesse pelos estudos, sem concentração, trabalhador braçal cansado, enfim é um problema. Essas características, não são aleatórias, mas advém de um processo histórico, na concepção do

grupo. Isso nos leva a pensar na necessidade imediata de um “currículo capaz de desconstruir e desmistificar esse perfil” (MOURA, 2007, p.57).

Na coluna II, a concepção de aluno adulto também é de trabalhador, mas ao contrário do primeiro, este tem interesse, expectativas e é experiente. Senhores e senhoras que vão à escola com a expectativa de aprender e melhorar de vida conseguindo um emprego melhor. No entanto, *a escola não está adequada* a esses alunos, conforme a coluna III. Esse posicionamento demonstra a consciência que os professores têm de que eles, enquanto escola precisam mudar. Isso é percebido quando afirmam que: [...] *a gente tem feito muito pouco*.

Essa reflexão provocada pela formação contínua é muito interessante porque desperta no professor a sua corresponsabilidade pelo processo educativo. Assim, esse profissional se vê “desafiado a encontrar saídas para o ensino contemporâneo, entre erros e acertos, ir aprendendo como proceder” (SILVA, 2010, p.96). Esse aprender a proceder tem ligação com o oferecimento de uma prática que tenha como ponto de partida os conhecimentos advindos da experiência do aluno, que o prepare para a vida.

Foi nessa perspectiva que passamos para o estudo e discussão do texto já mencionado finalizando com a seguinte reflexão: E agora depois da reflexão sobre o texto, expressem opiniões sobre sua relação de pertença como educador de pessoas jovens e adultas.

Dada a profundidade da provocação as posições concentraram-se em torno da preocupação e responsabilidade que o professor tem com o ensino, o currículo, a seleção de técnicas, metodologia e conhecimento sobre o aluno. Essas angústias levaram o professor a reconhecer também a importância do processo formativo quando, por exemplo, Rouxinol diz: *eu tô aprendendo [...] eu vou chegar lá. Aprendendo aí com a formação, eu vou chegar lá*. Nessa fala percebemos que os Círculos de Colaboração Reflexivos contribuíram para pensar as fragilidades da prática e repensar sua ação pedagógica.

No terceiro CCR, abordamos a temática Currículo (item 6) ancorados nos textos: “Eixos Articuladores do Currículo na EJA” (TAMAROZZI; COSTA, 2009); “Princípios da prática curricular e Componentes Curriculares da EJA no Maranhão” (DIRETRIZES DO ESTADO DO MARANHÃO, 2012); e, “Estrutura Curricular da Educação de Jovens e Adultos e Organização Curricular” (PROPOSTA CURRICULAR DA EJA DO MUNICÍPIO DE PEDREIRAS, 2010).

Como no círculo anterior iniciamos a discussão com um breve diálogo coletivo a respeito da concepção inicial do grupo sobre o currículo. Após calorosa discussão, assim se posicionaram: *Currículo [...] que parta dos conhecimentos prévios dos alunos [...] que esteja*

*voltado para realidade de vida do jovem e do adulto. [...] que o prepare para o mercado do trabalho [...] um currículo que ofereça estímulo.*

Foi com estas reflexões sobre os conhecimentos prévios que prosseguimos para o estudo dos textos. Vale ressaltar que a temática currículo não é o foco do nosso trabalho, sua abordagem se deve a uma das necessidades de formação apontada pelos colaboradores. Para concluir a discussão sobre o estudo do tema, fizemos a seguinte provocação: depois de ler e compreender os tipos de currículo: o oficial, o real e o oculto, que tipo você aplicaria na sua sala de aula? Os professores foram unânimes em responder que os três currículos devem ser aplicados. Vejamos: [...] *eu acredito que os três são usados, mesmo que a gente não perceba [...] não tem nenhum currículo que seja trabalhado na sua unicidade. Ele tem que ser intercalado um com o outro (GAIVOTA).*

Assim, fica implícito nesse depoimento que os professores utilizam, ainda que de modo involuntário, o currículo nas três dimensões classificadas por Tamarozzi e Costa (2009, 34), como:

[...] currículo formal ou prescrito o que tem suas bases assentadas na regulação prévia estabelecida seja pela escola, seja pelo sistema educacional. [...] O currículo real ou vivo é aquele que acontece em sala de aula, produz e reproduz usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal. [...] O currículo oculto é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que media a relação entre educador e educando no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, os currículos além de constituir o norte da ação pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, deve também atender às expectativas de educadores e educandos, de forma que possam ser viabilizadas metodologias que considere os saberes de ambos proporcionando a participação efetiva e a elaboração de procedimentos avaliativos com vistas à emancipação, resultando na qualidade do ensino.

Como elementos operacionalizadores do currículo, a metodologia e a avaliação nortearam as discussões no quarto CCR, ancorados nos textos “Orientações Metodológicas” e “Avaliação” (TAMAROZZI; COSTA, 2009). No momento inicial, assim como nos demais Círculos, solicitamos aos professores que relatassem como se organizavam para trabalhar com a EJA. As respostas tenderam para a realização de atividades como pesquisa na própria sala, atividades de leitura e escrita de textos, aulas expositivas, realização de seminários, enfatizando que essas atividades são as que os alunos mais participam.

No que se refere ao tipo de avaliação utilizada com seus alunos de EJA, as respostas foram as seguintes: *utilizo a prova escrita, não deixo de avaliar a participação, avalio as*

*atividades realizadas na sala e a assiduidade.* Essas foram as considerações mais citadas segundo os colaboradores.

Continuando a discussão o grupo reafirmou que vão *acompanhando o aluno, os progressos que eles vão tendo no decorrer do período pra poder avaliar de forma* melhor [...]. Nesse aspecto, Tamarozzi e Costa (2009, p.42) defendem que a avaliação precisa ser “[...] contínuo, diagnóstico, dialético e deve ser tratada como integrante das relações de ensino-aprendizagem”. Assim, é possível pensar em avaliação contínua com caráter reflexivo, que tenha relação mediadora de aprendizagem e que seja compreensível tanto para quem avalia quanto para quem está sendo avaliado.

Prosseguimos com o estudo dos textos e fechamos a discussão com o seguinte questionamento: No que se refere a discussão sobre os textos e as relações dialógicas que se estabeleceram durante nosso convívio que contribuição ofereceram para o seu crescimento pessoal e profissional? A esse respeito o grupo assim se posicionou: *Os encontros nos deram a oportunidade de colocar em discussão todos os temas propostos de uma forma descontraída sem medos de expor nossos pensamentos. Tivemos chance de revermos nossas falas, mudar de opinião, se necessário, e isso foi considerado positivo pelo grupo. Esperamos de concreto que esta formação seja ampliada para todos os profissionais da escola, que se possível, o currículo seja repensado para atender adequadamente aos alunos.*

As considerações do grupo apontaram para uma avaliação positiva dos CCR, pois, tiveram oportunidade de discutir e trocar experiências sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores de jovens e adultos, sem receio de expor seus medos e desafios. Outro ponto positivo que merece destaque foi a explicitação do desejo de ampliar os momentos de formação para outros profissionais da escola, sentindo assim, a necessidade de socializar o conhecimento adquirido com todos que fazem parte do contexto escolar. E o que é fundamental, a reflexão sobre o currículo possibilitou a tomada de consciência que este precisa ser repensado. Assim, de modo geral, os Círculos representaram momentos ímpares de discussão e reflexão para redirecionamento das ações pedagógicas.

As trocas de experiências foram retomadas no quinto e último CCR, pois este foi marcado exclusivamente para avaliar os momentos de formação contínua vivenciado pelo grupo. E, em um clima descontraído o grupo foi desafiado a definir, individualmente, com apenas uma palavra, o que esse processo de formação havia representado para todos (item 7). Palavras como: *esperança, doação, colaboração, confiança, expectativa, fé, partilha de experiência e reflexões* foram atribuídas aos momentos considerados oportunos para pensar e repensar a prática.

Convém esclarecer que cada colaborador expressa seu ponto de vista a partir do seu contexto de atuação e do envolvimento na discussão nos CCRs. Sendo assim, o sentido atribuído à formação a partir da palavra *esperança* sinaliza a espera de dias melhores no contexto da EJA. *Doação* tem relação com o empenho para realizar uma educação de qualidade demonstrando *confiança* no próprio trabalho, criando *expectativas* para a construção de novos conhecimentos e práticas. *Colaboração* e *fé* foram empregadas com um tom de apelo ao trabalho em conjunto com todos os setores educacionais, no sentido de acreditar que a EJA pode melhorar a partir da união de esforços. E a *reflexão*: sobre as práticas desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas, os afazeres despendidos por cada um dos colaboradores remete para *partilha de experiências*, para o repensar das ações no contexto escolar.

Em síntese, os CCRs foram ocasiões ricas de troca de experiências e aprendizagem, pois representou a oportunidade de contribuir com a educação do município no qual atuamos como educadoras. Os dizeres proferidos pelo grupo se constituíram em campo fértil para repensar sobre a formação enquanto via de mão dupla: na medida em que se colabora para a formação de outrem, ao mesmo tempo tomamos consciência que somos um sujeito em formação porque também aprendemos, socializando nossas dúvidas e incertezas com as mesmas angústias vivenciadas pelos colaboradores no cotidiano escolar.

Então, dada a dificuldade de expressar o sentimento despertado nos CCRs, ousamos reafirmar que somos um sujeito em formação. O ambiente agradável, sempre descontraído, deixou um sabor de saudade e realização, uma vez que os momentos formativos foram produtivos a ponto de prolongarmos algumas vezes o tempo para aprofundamento das discussões.

#### **4.5 Organização e análise interpretativa dos dados**

Os dados foram trabalhados e organizados em categorias gerais e unidades de análise. As categorias gerais apontam para a sustentação teórica do objeto de estudo, enquanto que nas unidades de análise está presente a empiria, ou seja, os dados resultantes da pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2010). Para que as informações fossem fidedignas, os dados foram gravados e transcritos literalmente e em seguida categorizados de acordo com a relevância, importância e ligação com o objeto do estudo.

Ressaltamos ainda que a definição das categorias foi originada dos dados coletados e dos teóricos estudados com a finalidade de responder as questões norteadoras do estudo, a fim

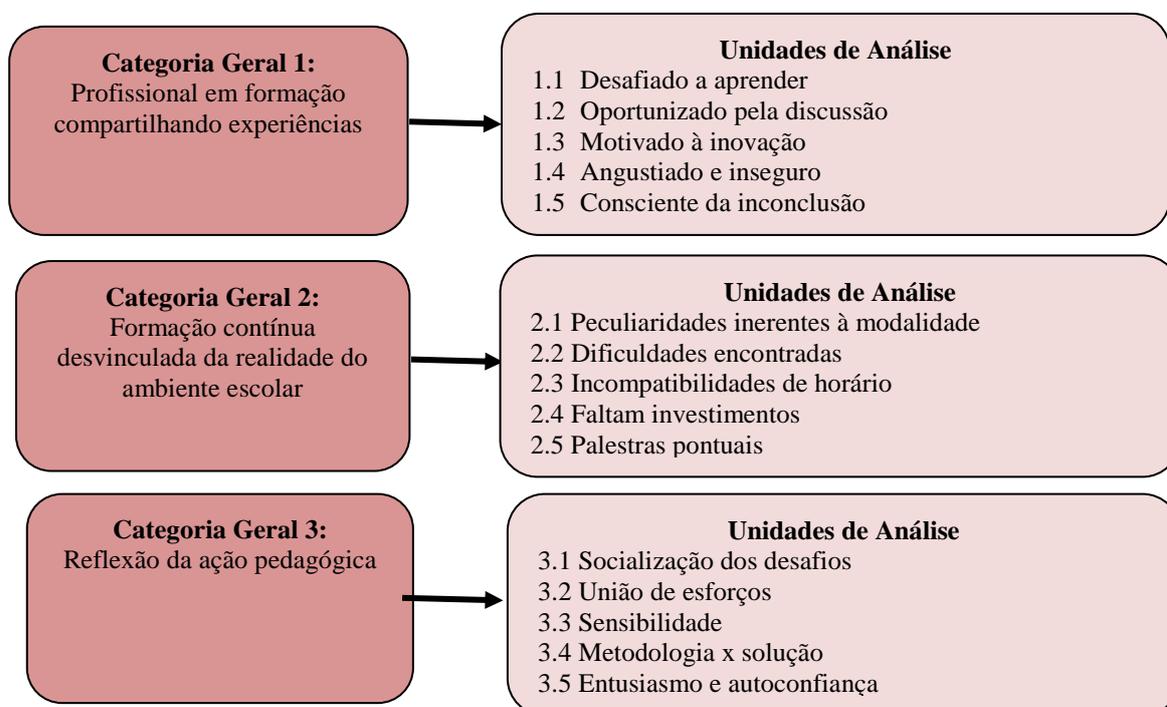
de atingir os objetivos estabelecidos neste trabalho, pois, o importante é estabelecer o entrecruzamento dos conhecimentos obtidos a partir do aporte teórico estudado, com os dados coletados e os atos conclusivos da investigação.

Apoiamo-nos nas ideias de Bardin (2011, p.147), quando nos diz que: “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...] com critérios previamente definidos”. Isto é, reúnem-se um grupo de elementos e agrupam-se aqueles com características comuns.

Segundo Oliveira (2010, p.93), “[...] a palavra categoria está relacionada à classificação ou, mais precisamente, a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador, após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos”. Então, adotamos todo esse cuidado de sistematização e classificação das informações com base nas suas características em comum, simplificando o processo de análise.

Para facilitar a visualização do leitor e o entendimento da forma utilizada para organizar os dados apresenta-se a seguir a síntese das três categorias gerais da pesquisa com suas respectivas unidades de análises (FIGURA 3).

Figura 3: Organização das categorias de análise.



Fonte: Elaboração da Autora. Teresina, 2012.

O objetivo inicial da categorização é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p.149). Nesse sentido, as falas dos colaboradores foram condensadas e posteriormente agrupadas de acordo com as categorias gerais e suas respectivas unidades de análises. Portanto, quando se passa da fase de dados brutos para dados organizados, temos a categorização.

As unidades de análises são as informações que emanam das respostas dos colaboradores e que se constituem de dados. É, portanto, “a essa sistematização de respostas que damos o nome de unidades de análise” (OLIVEIRA, 2010, p.97). Essas podem ser visualizadas com os respectivos textos que as sustentam (QUADRO 5).

Quadro 5: Organização e categorização dos dados.

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS GERAIS	UNIDADES DE ANÁLISE E TRECHO DE FALAS DOS COLABORADORES
1 Como o professor da EJA se percebe no cenário da formação contínua?	<b>Categoria Geral 1:</b> Profissional em formação compartilhando experiências	<b>Unidade de Análise 1.1 Desafiado a aprender</b> 1 Aprender coisas novas para trabalhar na sala de aula e que esta participação venha colaborar para melhorar o desenvolvimento dos trabalhos educacionais (SABIÁ); 2 [...] aprender muitas coisas que eu não sei nada sobre jovens e adultos, é uma experiência nova. Sem estar preparada para esse desafio, eu espero que essa formação venha abrir novos horizontes e que eu possa aprender cada vez mais (ROUXINOL); 3 [...] aprender algo novo para aplicar na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, pois sabemos o quanto é difícil trabalhar com essas pessoas de diferentes faixa etária [...] assim vou ficar mais informada para trabalhar com os educandos (CANÁRIO); 4 A gente começa a ver que eles são diferenciados. Por toda essa falta de compreensão acho interessante a questão da formação não só do professor, mas de toda a equipe da escola para saber atender esse aluno [...] a gente aprende com essa modalidade de ensino (CISNE). <b>Unidade de Análise 1.2 Oportunizado pela discussão</b> 1 Espero ampliar minhas concepções a respeito da EJA, discutindo, expondo e ouvindo opinião dos colegas. Participar deste grupo é ter oportunidade de socializar ideias e também colaborar com a escola em que trabalho (ÁGUIA); 2 A formação continuada é uma forma de estarmos discutindo sobre o que queremos transmitir para nossos alunos e o que queremos alcançar com este trabalho (FLAMINGO); 3 Espero compartilhar experiências, para melhorar minha prática em sala de aula. Participar desse processo de formação é prazeroso, pois traz perspectivas de melhoras, tendo em vista que não fomos preparados para trabalhar nessa modalidade EJA (GAVIÃO); 4 Espero desses momentos de reflexão que eu possa, através de estudos e partilhas com colegas colocar frente a frente problemas que envolvem a educação, tentando solucioná-los através de sugestões e trocas de experiências, isso acrescenta mais do que uma palestra repetitiva (BEIJAFLORES); 5 Tivemos oportunidade de expressar nosso ponto de vista, de falar do nosso tempo de profissão, lembramos de algumas formações já concluídas e nenhuma se referia à EJA. Sendo assim, a escola gostaria que acontecesse mais formações destinadas à modalidade (SABIÁ)

		<p>ANDORINHA, CANÁRIO, ALBATROZ, CURIÓ);</p> <p><b>Unidade de Análise 1.3 Motivado à inovação</b></p> <p>1 [...] adquirir novos conhecimentos e me aperfeiçoar mais, tornando mais rico o meu currículo de experiência com motivação e inovação e novos métodos de ensino e aprendizado (ANDORINHA);</p> <p>2 Só o fato de estar participando de círculos de discussão de problemáticas, já vai fazer com que veja essa modalidade de forma diferenciada [...] é isso que a gente precisa [...] se abrir para aceitar e querer romper, vencer os desafios (CISNE);</p> <p>3 [...] adquirir mais conhecimento, que possibilite um melhor desenvolvimento no meu trabalho e maiores progressos no aprendizado dos alunos de forma que eles se sintam mais motivados a participar desse processo (ALBATROZ);</p> <p><b>Unidade de Análise 1.4 Angustiado e inseguro</b></p> <p>1 [...] sou esforçada no que me proponho a fazer, mas sou muito tímida e insegura e isso faz com que eu deixe de expressar meus pensamentos (CANÁRIO);</p> <p>2 [...] meu medo de falar em público [...] Quando necessito falar em algum lugar, eu tenho esta dificuldade. Mas estou trabalhando para superar (FLAMINGO);</p> <p>3 Em uma formação é sempre esperado algo que venha de encontro às nossas dúvidas, medos e interrogações, tornando-nos cada vez mais aptos a educar. Participar dessa formação é como encontrar uma luz no fim do túnel, pois parecemos cada vez mais esquecidos, sendo assim, é essencial para melhorar nosso trabalho (ASA BRANCA);</p> <p><b>Unidade de Análise 1.5 Consciente da inconclusão</b></p> <p>1 Sou um ser inconcluso quando trata-se de estudar a Educação de Jovens e Adultos. Eu não parei para ler mais, para buscar mais bibliografia, livros que falam a respeito do assunto. Então, eu acredito que eu sou um ser inconcluso por causa disso, não estudei e não li mais o que eu deveria ter lido sobre a EJA (ÁGUIA);</p> <p>2 Me sinto inconclusa na questão de conhecer várias bibliografias a respeito do assunto que eu nunca fiz. Eu não sentei para ler como funciona a EJA. Eu não conhecia, estou conhecendo aos poucos. A própria nomenclatura eu já vim conhecer agora (GAIVOTA);</p> <p>3 A gente tem sempre que estar buscando, enquanto pessoa, enquanto profissional. Essa formação é o se tornar melhor. É o admitir que eu não sou pronta e que eu nunca estou pronta. Porque esse não se sentir nunca preparado é sempre estar consciente que nunca se sabe tudo. E o pouquinho que a gente busca a cada formação é o que faz a diferença no final. Eu preciso sempre estar me preparando para os desafios (ARARINHA AZUL);</p>
<p>2 Que implicações políticas e pedagógicas o professor enfrenta no contexto escolar relacionadas com sua formação?</p>	<p><b>Categoria Geral 2:</b> Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar</p>	<p><b>Unidade de Análise 2.1 Peculiaridades inerentes à modalidade</b></p> <p>1 Tem que ter mais formação para o educador trabalhar com jovens e adultos para os outros professores não passarem por aquilo que eu passei, porque é difícil viu (ROUXINOL);</p> <p>2 Encontramos também como obstáculo, a falta de formação específica para trabalhar com a modalidade EJA. Bem como situações em que o professor inicia o trabalho com a EJA e esbarra com algumas peculiaridades inerentes à modalidade (ÁGUIA, BEM-TE-VI, GAIVOTA, GAVIÃO, FÊNIX, FLAMINGO);</p> <p>3 A gente acaba tendo que aplicar a mesma coisa porque a gente está trabalhando com o mesmo material. Então, você acaba não tendo muito tempo pra separar [...] Professor tem que trabalhar três turnos pra sobreviver (ASA BRANCA);</p> <p>4 Em relação aos desafios por que passam os profissionais da EJA, há a falta de informação no que diz respeito à modalidade, carência de material didático, pois às vezes não é compatível com a clientela, formação continuada direcionada aos profissionais da área (CISNE, BEIJA-FLOR);</p>

	<p><b>Unidade de Análise 2.2 Dificuldades enfrentadas</b></p> <p>1 Eu tenho dez anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, onde iniciei minhas atividades na rede municipal, porém, nunca participei de nenhuma formação direcionada para essa modalidade. As minhas principais dificuldades é a oferta de formações, pois em relação à disponibilidade, eu estaria buscando esse tempo (CISNE);</p> <p>2 Já participei de várias formações. Quanto à formação voltada para a EJA, esta é a primeira e para mim está sendo muito importante, porque através dessa, estou podendo falar das dificuldade que eu tenho de trabalhar com esta modalidade. A minha dificuldade de participar de algumas formações é em virtude do cargo que exerço, agora como gestora (SABIÁ);</p> <p>3 Outra dificuldade grande nossa é a questão do material. Não temos um material voltado para a EJA. Nós trabalhamos com o livro do ensino médio regular (GAVIÃO);</p> <p>4 A questão de não ter a oportunidade de trabalhar com a minha disciplina. Isso me angustia muito, porque tenho certeza que trabalhando com a minha disciplina, meu trabalho seria bem melhor. Então, é muito complicado [...] A EJA precisa ser vista por todos com outros olhos, porque se continuar sendo vista assim, a gente vai continuar tendo as mesmas frustrações ano a ano [...] seja a gente aqui, seja esse grupo ou seja grupos sucessores vão ter essas mesmas frustrações (ASA BRANCA);</p> <p><b>Unidade de Análise 2.3 Incompatibilidades de horário</b></p> <p>1 Os maiores empecilhos são os horários, os quais fica difícil conciliar com os colegas e a sala de aula, mas mesmo com dificuldade estou adorando. Espero que no final desses encontros possamos ter muitas informações para colocarmos em prática (GAIVOTA);</p> <p>2 Devido ao pouco tempo de atuação na EJA, não tive oportunidade de participar de formações voltadas para a mesma. Esta está sendo a primeira. Entre as dificuldades para participar das formações está a incompatibilidade nos horários de trabalho, principalmente quando os encontros devem acontecer periodicamente (GAVIÃO, BEIJA-FLOR);</p> <p>3 [...] a incompatibilidade de horários e turnos que impede, às vezes, de fazermos uma boa participação. Ao final desta é de nosso desejo que tivesse mais material didático voltado para este público da EJA (ROUXINOL, ARARINHA AZUL);</p> <p><b>Unidade de Análise 2.4 Faltam investimentos</b></p> <p>1 A gente observa que o governo está muito preocupado em dizer que está oferecendo. Vejo que o professor precisa de mais investimento no que diz respeito à EJA, porque está muito abandonada. Eu acredito que precisava mais incentivo do governo [...]. A minha consideração é que o governo olhasse mais para a EJA e fizesse um investimento, qualificasse melhor os professores para trabalhar com aquele público (FÊNIX);</p> <p>2 [...] tentando me aperfeiçoar de uma forma pessoal, porque a gente sabe que o próprio sistema não dá esse aperfeiçoamento para a gente. Então, a gente tem que buscar isso sozinha mesmo. E outra coisa que eu tento fazer, independente de sistema, de governo [...] tento fazer o meu trabalho em sala de aula voltado para a realidade do meu aluno (BEM-TE-VI);</p> <p>3 Eu acredito que nesse caso o governo fica mais à vontade em deixar que o professor, como sempre, corra atrás de fazer um milagre de uma boa educação (ALBATROZ);</p> <p>4 Eu só acho que o Estado precisava rever um pouco o que fez nos últimos dois anos com a Educação de Jovens e Adultos [...] Voltar a produzir um material específico pra EJA (CISNE);</p> <p><b>Unidade de Análise 2.5 Palestras pontuais</b></p> <p>1 Já participei de cursos de formação continuada, porém, a maioria das vezes o que acontecia era muito teórico e não tinha espaço para discussão e debates, não se discutia sobre a realidade do ambiente escolar (BEM-TE-VI);</p> <p>2 Participei de várias formações. A maioria delas ocorreram no início do ano letivo. Vejo que na maioria das vezes os capacitadores nos trazem</p>
--	---

		<p>números relacionados aos temas e pouco se é discutido os temas. E em muitas delas, os formadores são desqualificados. Estou trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, mas não recebi nenhuma formação para esse fim. Esta está sendo a minha primeira formação voltada para a EJA (FÊNIX);</p> <p>3 As formações continuadas que participei foram poucas, dentro das necessidades e cobranças que sobrecarregam para os educadores. Participei mais de palestras oferecidas pelo município [...] mas sei que existe uma carência muito grande, sendo que ao surgir oportunidade da realização de um treinamento, os participantes são selecionados, ou seja, são escolhidos [...] (ALBATROZ);</p> <p>4 Já participei de formação continuada. Mas somente agora é que tive oportunidade de participar de uma formação voltada para a EJA. A maioria foi o município que promoveu e o único material que recebi foi os PCNs. Essas formações era mais em forma de palestras. Pouco se fez na prática (CURIÓ);</p> <p>5 Já participei de vários cursos de formação continuada. Quanto à formação voltada para a EJA, não me recordo de ter participado de nenhuma. Às vezes, a supervisora da EJA promove algumas palestras sobre o assunto, na semana pedagógica. Neste ano (2012) já participei de um congresso com o tema “Alfabetizando para a vida”. E recentemente participei de uma formação do Acelera Brasil, promovido pelo IASI (Instituto Airton Sena de Informação) que teve a duração de três dias (CANÁRIO);</p>
<p>3 Que reflexo da formação contínua se materializa na prática do professor quanto ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar?</p>	<p><b>Categoria Geral 3:</b> Reflexão da ação pedagógica</p>	<p><b>Unidade de Análise 3.1 Socialização dos desafios</b></p> <p>1 A formação realizada pela pesquisadora chegou até nós numa época bem propícia. Adquirimos maior experiência, através da partilha com os colegas profissionais. Os diálogos e as socializações foram de suma importância para nosso crescimento (ROUXINOL, CISNE, ARARINHA AZUL, BEIJA-FLOR);</p> <p>2 Todos da equipe gostaram muito deste período de discussões, pois nos deu a oportunidade de socializar todas as nossas angústias e também nossas experiências positivas e negativas (ASA BRANCA, GAIVOTA, FLAMINGO);</p> <p>3 A gente não é preparado para a modalidade e chega com várias angústias de como trabalhar, o que fazer e a formação, ela veio ajudar nisso. Ela chegou numa boa hora, pelo menos no meu caso, que não tinha nenhuma experiência na modalidade de ensino (FÊNIX);</p> <p><b>Unidade de Análise 3.2 União de esforços</b></p> <p>1 Então, estamos lutando para mudar essa realidade, só que é necessário o apoio de todos, tanto da SEEDUC como também de todos os segmentos que compõem essa rede de ensino (FLAMINGO);</p> <p>2 Eu sou uma pessoa que estou buscando entender a EJA. Então acredito que o meu ponto forte é buscar o bom de cada professor, reunir o grupo e trabalhar em equipe e usar de democracia na escola (ÁGUIA);</p> <p>3 Percebemos ao expor nossas ideias e pensamentos que os colegas compartilham das mesmas opiniões, por exemplo: a preocupação que todos temos em unir esforços para tentar encontrar soluções para os problemas enfrentados diariamente dentro da escola (GAVIÃO, BEM-TE-VI, FÊNIX);</p> <p>4 Porque não juntar todas as escolas em Pedreiras que trabalham com essa modalidade e buscarmos uma solução juntos para o município? Já que nós trabalhamos com a mesma modalidade. Porque assim, não é um problema só nosso. Eu acredito que seja de todas as salas de aula daqui de Pedreiras. Então, porque não montar um currículo onde possa abranger todas as escolas que trabalham nessa modalidade? Seria uma questão a pensar, não é? (GAIVOTA);</p> <p><b>Unidade de Análise 3.3 Sensibilidade</b></p> <p>1 Espero aprender mais sobre como trabalhar com os alunos da EJA, pois, para mim é um grande desafio, devido às dificuldades que tenho que</p>

	<p>enfrentar, como: a falta de interesse, a não motivação, o cansaço [...] A formação permitirá uma reflexão sobre o trabalho que realizo, buscando uma maneira de melhorar para que possa contribuir para uma formação profissional e desenvolvimento da cidadania (BEM-TE-VI);</p> <p>2 A gente precisa também entender as limitações do professor e uma das alternativas seria buscar esse diagnóstico desse perfil desse aluno [...] Fazer uma entrevista, um questionário nas salas para fazer esse levantamento da vida pessoal do aluno, para a gente descobrir quem é o nosso aluno. Eu acho até que esse encontro de hoje pode até acender essa luz na escola, na gente. Para a gente se guiar, para a gente poder ter ideia de começar a fazer esse diagnóstico [...] (ÁGUIA);</p> <p>3 A turma de jovem e de adultos é desafiante. Eu tenho que levar o estímulo, levar alguma coisa que interesse, que chame atenção. Então, antes, eu achava que era normal, uma sala normal como as outras. Mas agora, na minha experiência, eu sei que tem que separar porque eu sei que eles são pessoas que precisam de um apoio, de uma referência. Então, eu me sinto mais madura nesse aspecto [...] Eu já consigo compreender o que é a EJA (BEIJA-FLOR);</p> <p>4 Eu era uma pessoa que não tinha muita paciência de jeito nenhum. Para mim, o aluno tinha que fazer a atividade na hora que eu pedia, o trabalho tinha que estar feito, ou então ele ficava com nota baixa. Hoje eu tenho mais paciência e já descobri que a gente tem que ter paciência mesmo porque eles são muito sensíveis (CANÁRIO);</p> <p>5 Eu digo: será que eu estou fazendo alguma coisa que possa ajudar esses alunos? Será que nós não temos que fazer outro tipo de atividade para a chamar a atenção deles? Por que, às vezes, eu observo que quando tem algum projeto, a maioria se engajam mesmo, a gente vê que os que vão participar tem vontade mesmo de mostrar aquele trabalho e procuram fazer bem feito. Então, está faltando o quê? Faltando também a nossa parte para que nós possamos mudar o quadro dessa escola. Nós precisamos mudar essa realidade. Precisamos trabalhar e sabemos que tudo o que envolve educação temos que ter bastante tempo e buscar informação para fazer a coisa dar certo. Nós colocamos sempre a culpa no aluno, mas nós também temos uma parcela muito grande de culpa nisso. Nós temos que buscar essa realidade deles para desenvolver o conteúdo que se torne mais prazeroso para eles porque quando a coisa se torna prazerosa, a gente tem vontade de conhecer mais e quando a matéria não tem muita afinidade com eles, eles não tão nem aí para o assunto[...] (FLAMINGO);</p> <p><b>Unidade de Análise 3.4 Metodologia x solução</b></p> <p>1 [...] eu busco melhorar minha prática, pois existe uma distância grandiosa entre o que se aprende nos cursos de graduação e o que realmente encontramos nas salas de aula. Nós pudemos perceber que as soluções que procuramos foram as mesmas: uma formação continuada para todos os profissionais da área, porque o que nós precisamos mesmo é dessa formação voltada para esse profissional da Educação de Jovens e Adultos (GAIVOTA);</p> <p>2 Eu acho também que nós professores mudamos. Nós vamos trabalhar de forma diferenciada. Vamos fazer as coisas acontecerem de forma diferente. Vamos ver o que a gente pode fazer de forma mais concreta, pra vida dessas pessoas. Tem que mudar completamente a estratégia [...] Estamos fora de rumo faz tempo [...] Além da gente tentar elaborar o currículo para as escolas que trabalham com a EJA, a gente tem que, por área, produzir até mesmo o material para ficar uniforme. A gente conseguiria fazer isso, a questão é que a ideia está com poucos e a gente pode disseminar a ideia e ver o que dá. Mas se acabar isso aqui que a pesquisadora trouxe com todo o carinho, a proposta do trabalho dela, se terminar isso aqui e ficar, vai acontecer como todas as outras formações que a gente já foi e o que aconteceu ficou e pronto. A ideia, ela não pode morrer, se floresceu essa ideia aqui, por que a gente não vai nas escolas e vê o que podemos fazer para o próximo semestre, não é? A gente pode ver</p>
--	--

		<p>(ASA BRANCA);</p> <p>3 Eu tenho que buscar que meu aluno aprenda. Eu posso estimular o meu aluno de várias formas [...] a partir de uma aula em que chame a atenção da preparação de uma aula diferenciada. A gente não pode botar a culpa da nossa falta de dedicação no sistema. A gente tem que fazer a nossa parte e não esperar o Estado fazer a dele, porque aí é problema do Estado. Mas quanto a minha parte pedagógica, posso preparar uma aula mais dinâmica, me disponibilizar a atender esse aluno com mais carinho [...] (CISNE);</p> <p>4 [...] a gente trabalhar com material diferenciado, trabalhar com poesia, parlenda, confeccionar uma revista, um jornal com notícias relacionadas ao dia a dia para que eles tenham uma forma de leitura diferente (ANDORINHA);</p> <p>5 Reconheci que eu realmente estava errada. Então, passei a dar uma aula melhor, aplicando uma metodologia diferente, botando esse aluno para ir pra rua pesquisar. Então, hoje eu fico feliz por ter revestido isso em sala de aula (ARARINHA AZUL);</p> <p><b>Unidade de Análise 3.5 Entusiasmo e autoconfiança</b></p> <p>1 A ânsia para aprender algo novo que contribua para a minha formação e que abra mais um leque de conhecimentos na minha vida profissional me deixa muito motivado. Espero, com essa formação, melhorar minha ação pedagógica. Participar de uma formação como esta vai com certeza contribuir para o meu crescimento pessoal de conhecimento e poder e dessa forma ajudar na formação dos alunos (FÊNIX);</p> <p>2 Através desta formação ficamos motivadas a acreditar cada vez mais que a modalidade EJA tem importância para um melhor desenvolvimento educacional, pois nesses encontros tivemos tempo de trocar ideias e refletir sobre as dificuldades que enfrentamos no dia a dia devido à falta de material de apoio adequado à realidade dos educandos (CANÁRIO, ALBATROZ, SABIÁ, CURIÓ);</p> <p>3 Hoje sou cheia de entusiasmo, não tenho mais aqueles medos, aquelas dúvidas, aquelas incertezas [...] Hoje eu acho que eu consigo tudo. Eu me sinto tão forte. Até eles dizem que eu passo uma segurança para eles, mas eu acho que é porque eu tenho amor ao que eu faço. Então, eu sou diferente do que eu era antes (ANDORINHA);</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados colhidos nos CCRs

Os dados expostos são basilares tanto para a compreensão do processo analítico desta pesquisa, especialmente porque mantém a coerência com o referencial teórico como para sistematizar a análise. Assim, para proceder com essa análise, compartimentamos as unidades em quadros a fim de interpretar os dados a partir da técnica de origem francesa, Análise de Discurso, proposta por Pêcheux (2006).

Segundo Orlandi (2005, p.10):

[...] Pêcheux é o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação.

Pêcheux (2006) propõe que a análise seja feita a partir da textualização, da interpretação dos sentidos que é regulado no espaço e no tempo, portanto, permeado da característica sócio-histórica. E quanto à interpretação é “[...] um processo ativo em que os

sentidos a que se chegou dependem dos recursos usados e da posição do (a) intérprete [...]” (FAIRCLOUGH, 2008, p.50). A posição do intérprete no contexto (educacional) é que determina seu posicionamento e, portanto, a interpretação. Entretanto, a fala do intérprete pode ser intencional ou casual.

GILL (2004, p.249) destaca que:

É importante notar que a noção de ‘contexto interpretativo’ não é fechada ou mecanicista. Ele é empregado não simplesmente para se referir aos amplos parâmetros de uma interação, tais como onde e quando ela tem lugar, e a quem a pessoa está falando ou escrevendo, mas também para atingir características mais sutis da interação, incluindo os tipos de ações que estão sendo realizadas, e as orientações dos participantes. Como um analista de discurso, a pessoa está envolvida simultaneamente em analisar o discurso e em analisar o contexto interpretativo.

Neste sentido, o contexto faz toda a diferença na análise do discurso do colaborador e o pesquisador deve se manter atento para identificar e interpretar aquilo que está sendo exposto, atentando, especialmente, para a linguagem que está sendo empregada. É importante que o pesquisador seja cuidadoso como um bom observador para captar inclusive o que não foi dito, o que se percebe nas expressões, gestos, tonalidade de voz, códigos imersos no contexto. Assim, é importante a coerência e fidelidade ao discurso.

Pêcheux (2006, p.56) discorre sobre as redes e trajetos sociais pelos quais passam o discurso e descreve que “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos [...]”. A ação de desestruturar e reestruturar as redes e trajetos nos faz pensar sobre a possibilidade que os colaboradores tem de reorganizar suas percepções e suas intervenções na prática formativa. Assim, dispensa as interpretações soltas e se firma naquilo que foi dito, mencionado, haja vista que “[...] quando algo é dito, há sempre um sentido que vai além do significado que acompanha as palavras. É dessa forma que podemos interpretar as ações da fala tanto em termos intencionais como não intencionais” (IÑIGUEZ, 2004, p.64).

Sendo assim, a Análise do Discurso requer do pesquisador sensibilidade para perceber os ditos e o não dito que aparecem nas expressões faciais, corporais e faladas dos colaboradores. Ou seja, enquanto o pesquisador grava as falas, também deve observar as pausas, os gestos e ler várias vezes o enunciado do texto que foi transcrito para então falar sobre o significado aferido a este, pelo colaborador.

É como afirma Fiorin (2008, p.9), “para analisar um texto é preciso ter sensibilidade; para descobrir os sentidos do texto é necessário lê-lo uma, duas, três, inúmeras vezes”. Somente, dessa forma, chegar-se-á as conclusões das concepções dos envolvidos. Por outro

lado, o autor alerta para a interpretação errônea desses sentidos e reitera que “o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que a compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam” (Idem., p.44).

Por fim, consideramos que a Análise de Discurso (AD) é a técnica que melhor se aplica à realidade do campo de investigação, destacando suas características e captando suas reais necessidades. Concordamos com a afirmação de que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e reconstruindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2008, p.91).

Nessa perspectiva, no processo de significação, buscamos extrair das falas, o discurso, o sentido dos enunciados e das ideias, sem perder de vista que essas informações estão diretamente ligadas ao contexto no qual o colaborador está inserido. Isso representa “os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição” (PECHÊUX, 2006, p.57).

Ademais, a AD representou a possibilidade de analisar e interpretar os dados acerca das implicações políticas e pedagógicas existentes na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, conforme abordamos no capítulo que segue.

## 5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Neste capítulo, a discussão concentra-se na formação do educador de jovens e adultos, partindo da reflexão sobre a relação de pertença dos colaboradores com o processo formativo, a partir de suas contribuições que deram origem as categorias gerais e unidades de análises, objetivando responder as seguintes questões que nortearam o estudo: Como o professor da EJA se percebe no cenário da formação contínua? Que implicações políticas e pedagógicas o professor enfrenta no contexto escolar relacionadas com sua formação? Que reflexo da formação contínua se materializa na prática do professor quanto ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar?

Iniciamos a análise interpretativa dos dados pela Categoria Geral 1 - *Profissional em formação compartilhando experiências* e suas respectivas unidades de análise: *Desafiado a aprender; Oportunizado pela discussão; Motivado à inovação; Angustiado e inseguro; Consciente da inconclusão*. Seguida, da interpretação da Categoria Geral 2 - *Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar* e suas unidades de análises: *Peculiaridades inerentes à modalidade; Dificuldades encontradas; Incompatibilidades de horário; Faltam investimentos; Palestras pontuais*. Por fim, analisamos a Categoria Geral 3 - *Reflexão da ação pedagógica*, por meio, das unidades de análises *Socialização dos desafios; União dos esforços; Sensibilidade; Metodologia x solução; Entusiasmo e confiança*. Passemos às análises.

### 5.1 Sentidos que o professor atribui à formação

Os sentidos atribuídos pelos colaboradores a respeito da formação de professores imprime a ideia inicial de aprendizagem daquele profissional em formação que compartilha experiências. Portanto, seus discursos nos levam à interpretação daquilo que foi silenciado, dos não ditos. Em outras palavras, coloca o analista do discurso “na posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PECHÊUX, 2006, p.44).

Para proceder a análise interpretativa das contribuições dos colaboradores, nos apoiamos na técnica análise de discurso, por entender que nos coloca em situação de reflexão permanente sobre o que foi externado com palavras e o que o silêncio, a postura, as expressões, permitiram dizer nos Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs), momentos fundamentais para a coleta dos dados. Estes exigem mais do que ser decodificado, sendo necessária a compreensão dos sentidos. A esse respeito, Orlandi (2003, p.30) pontua:

Os dizeres [...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.

O sentido a que a autora se refere passa tanto pela oralidade, quanto pelo o que foi silenciado, resultante do processo de formação, influenciado pelas condições históricas e culturais, pelo lugar que o emissor ocupa no contexto, cabendo assim, ao analista interpretá-lo. Noutras palavras, as pistas deixadas pelo dito e/ou pelo não dito, precisam ser captadas pelo analista do discurso a fim de não confundir a análise de discurso com a análise de conteúdo, visto que seus objetivos são diferentes.

Entre suas aproximações e afastamentos em análise de conteúdo e análise de discurso respectivamente, objetiva-se “captar um saber que está por trás da superfície textual; analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.321). Nesse sentido, para o primeiro, o objeto é o significado contido na palavra e para o segundo, este, é o próprio discurso.

Na perspectiva de responder a primeira questão norteadora do estudo *Como o professor da EJA se percebe no cenário da formação contínua?* Passaremos a seguir, à análise das contribuições dos colaboradores, Categoria Geral 1: *Profissional em formação compartilhando experiências* agrupada nas Unidades de Análises 1.1 *Desafiado a aprender*; 1.2 *Oportunizado pela discussão*; 1.3 *Motivado à inovação*; 1.4 *Angustiado e inseguro*; 1.5 *Consciente da inconclusão*. Passemos à análise da primeira Unidade de análise (QUADRO 6).  
Quadro 6: Unidade de Análise 1.1 Desafiado a aprender

Categoria Geral 1: Profissional em formação compartilhando experiências	
Trecho de falas dos colaboradores	
1	<i>Aprender</i> coisas novas para trabalhar na sala de aula e que esta participação venha colaborar para melhorar o desenvolvimento dos trabalhos educacionais (SABIÁ);
2	[...] <i>aprender</i> muitas coisas que eu não sei nada sobre jovens e adultos, é uma experiência nova. Sem estar preparada para esse desafio, eu espero que essa formação venha abrir novos horizontes e que eu possa <i>aprender</i> cada vez mais (ROUXINOL);
3	[...] <i>aprender</i> algo novo para aplicar na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, pois sabemos o quanto é difícil trabalhar com essas pessoas de <i>diferentes</i> faixa etária [...] assim vou ficar mais informada para trabalhar com os educandos (CANÁRIO);
4	A gente começa a ver que eles são <i>diferenciados</i> . Por toda essa falta de compreensão acho interessante a questão da formação não só do professor, mas de toda a equipe da escola para saber atender esse aluno [...] a gente <i>aprende</i> com essa modalidade de ensino (CISNE).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Para procedermos com as análises, destacamos a palavra *aprender* nos agrupamentos de falas buscando o sentido dado nos discursos pelos colaboradores à luz das “dimensões ética, afetiva e profissional” definidas por Moura (2011b, p.243). Na dimensão ética, o foco se volta para as regras valorativas adquiridas no convívio de formação e no cotidiano escolar. Na dimensão afetiva buscamos enfatizar a expressão de sentimentos e emoções despertadas, fortalecidas e construídas durante os CCRs. Na dimensão profissional foram observadas as relações com os deveres do ofício. Embora as três sejam indissociáveis, o bom analista de discurso percebe a predominância de cada dimensão na fala dos colaboradores. Nisto se constitui a riqueza da compreensão da técnica da análise do discurso razão pela qual sustentam a discussão neste capítulo.

Refletindo os trechos das falas dos colaboradores a palavra *aprender* aparece nos trechos 1 e 3 com as seguintes conotações *aprender coisas novas para trabalhar na sala de aula* (SABIÁ) e *aprender algo novo para [...] trabalhar com essas pessoas de diferentes faixa etária* (CANÁRIO), demonstrando em seus discursos as dificuldades enfrentadas para compreender o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Eis o grande o desafio de aprender a aprender.

Tentando simplificar, Aquino (2007, p.6), vem nos dizer que a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, em discussão: “[...] refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, [...] ao nível que representa o quanto estamos engajados em pensar sobre o que está sendo aprendido”. A essa forma de aprender damos o nome de aprendizagem reflexiva em que questionamos os novos conhecimentos, sua aplicabilidade e sua utilização.

Embora os colaboradores supra se refiram em *aprender para aplicar na sala de aula*, o sentido do discurso do primeiro difere do segundo quando este considera os jovens e adultos, *pessoas diferentes* em um espaço comum, a sala de aula. A fala de Sabiá remete a intenções mais gerais de adquirir conhecimentos que o ajudariam no seu contexto micro, a escola e, melhorando seu trabalho poderia contribuir com o sistema macro, o educacional.

No entanto, quando considera esse público, *pessoas diferentes*, se aproxima do que Cisne diz no trecho 4 [...] *eles são diferenciados*. Contudo, a concepção de Canário para afirmar que são *diferentes* se apoia na faixa etária, já Cisne parte da compreensão que são sujeitos diferenciados pela posição que ocupam na sociedade. Nessa direção, “entender a história desse aluno, construída na dureza da vida, com base em muitas privações e direitos negados, dentre eles a educação, é fundamental para a compreensão dessa diferença” (MOURA, 2010, p.396).

Nesse contexto político, a autora revela as intenções dos colaboradores, endossada pela fala de Cisne, que chama a atenção para o fato de que: [...] *por toda essa falta de compreensão se faz necessária uma formação não só do professor, mas de toda a equipe da escola para saber atender esse aluno* [...]. Curiosamente, outro desafio se apresenta, qual seja, “[...] a compreensão da dimensão educacional da EJA e de seu público alvo” (MOURA, 2006b, p.110), por todos aqueles que fazem a escola.

Ainda neste campo, relacionado com o desafio de aprender na condição de professor de pessoas jovens e adulta, *aprender*, no trecho 2 significa na voz de Rouxinol [...] *que eu não sei nada sobre jovens e adultos* [...], justificando sua afirmação pelo pouco tempo de atuação na EJA, revelando suas expectativas de aprendizagem, motivadas pelos momentos de formação nos CCRs.

Estes provocaram uma reflexão crítica no sentido de que: “[...] ampliem recursos e realizem aprendizagens que se prestem à atribuição de sentido próprio à experiência educativa que empreendem, a investigação sobre a situação de ensino e aprendizagem que oferecem e ao diálogo com seus pares e com sua própria prática” (VÓVIO; BICAS, 2001, p.58). Reafirmando a necessidade de formação contínua voltada para a especificidade do jovem e do adulto.

Simultaneamente, nos discursos de Sabiá, Rouxinol, Canário e Cisne as três dimensões: Ética, Afetiva e Profissional se fazem presentes permeando todas as falas expressas nos sentimentos, expectativas, angústias e no reconhecimento da necessidade de formação contínua para além do corpo docente da instituição escolar, demonstrando preocupação não somente com o aprendizado individual, mas também com o aprendizado do aluno e dos demais profissionais que atuam na EJA.

Outro ponto a considerar é que ficou marcadamente evidenciado no conjunto das falas a forma como os colaboradores se percebem no cenário de formação quando foram desafiados a aprender e a tornarem-se construtores de sua própria aprendizagem, desvelando a necessidade primeira de aprender a aprender, em que “o professor é o problematizador e mediador, promovendo momentos de aprendizagem, de trocas, de saberes e conhecimentos” (SANTOS, 2005, p.53).

Essas trocas que resultam em aprendizagens são as matizes que vão nortear a discussão da próxima Unidade de Análise. Portanto, com esse entendimento, dialogamos com a segunda Unidade de Análise (QUADRO 7).

Quadro 7: Unidade de Análise 1.2 Oportunizado pela discussão

Categoria Geral 1: Profissional em formação compartilhando experiências
Trecho de falas dos colaboradores
1 Espero ampliar minhas concepções a respeito da EJA, <i>discutindo</i> , expondo e ouvindo opinião dos colegas. Participar deste grupo é ter oportunidade de socializar ideias e também colaborar com a escola em que trabalho (ÁGUIA);
2 A formação continuada é uma forma de estarmos <i>discutindo</i> sobre o que queremos transmitir para nossos alunos e o que queremos alcançar com este trabalho (FLAMINGO);
3 Espero <i>compartilhar</i> experiências, para melhorar minha prática em sala de aula. Participar desse processo de formação é prazeroso, pois traz perspectivas de melhoras, tendo em vista que não fomos preparados para trabalhar nessa modalidade EJA (GAVIÃO);
4 Espero desses momentos de reflexão que eu possa, através de estudos e <i>partilhas</i> com colegas colocar frente a frente problemas que envolvem a educação, tentando solucioná-los através de sugestões e trocas de experiências, isso acrescenta mais do que uma palestra repetitiva (BEIJA-FLOR);
5 Tivemos oportunidade de <i>expressar</i> nosso ponto de vista, de falar do nosso tempo de profissão, lembramos de algumas formações já concluídas e nenhuma se referia à EJA. Sendo assim, a escola gostaria que acontecesse mais formações destinadas à modalidade (SABIÁ, ANDORINHA, CANÁRIO, ALBATROZ, CURIÓ);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Continuando com o propósito de destacar palavras ou expressões para orientar a análise, elegemos nos trechos 1 e 2 a palavra *discutindo* porque na nossa interpretação o sentido atribuído a ela supera a ênfase dada em uma interpretação rápida a oportunidade de participação dialógica. Para Águia, a palavra *discutindo* expressa a emoção de estar em um *lôcus* de circulação do conhecimento, o cenário de formação, implicando, também na oportunidade que tiveram de expor e ouvir ideias, dividir angústias, socializar desafios e se fazer compreender, a partir da troca de experiências, na tentativa de superação. Esse posicionamento coaduna com o que Sabiá, Andorinha, Canário, Albatroz e Curió coloca ao dizer que nesses momentos foi possível externar *nosso ponto de vista*.

Essa perspectiva de superação Águia deixa transparecer claramente no início de sua fala quando externa o desejo de *ampliar [...] concepções a respeito da EJA para [...] colaborar com a escola*, demonstrando preocupação não somente com a sua sala de aula, mas com toda a escola. Contudo, *discutido* para Flamingo trecho 2, refere-se a intencionalidade que espera da formação contínua, na sua visão, voltada para os direcionamentos da sala de aula. Na verdade tenta elaborar um conceito de formação contínua com se esta tivesse o papel de dizer como se deve trabalhar com pessoas jovens e adultas.

Entretanto, fica evidente que quando, ao educador, é oferecida a oportunidade de discutir os problemas e conflitos existentes no contexto da sala de aula, estes emitem opiniões e são compreendidos pelos pares porque vivenciam idênticas situações conflitantes no

ambiente escolar. Nesse sentido, os CCRs oportunizaram aos professores colaboradores a “compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a sua própria prática [...]” (MAGALHÃES, 2004, p.61).

Assim, externaliza como desenvolve o processo ensino aprendizagem buscando por si só os direcionamentos para transformá-lo. Contudo, não se deve esquecer que a formação do professor de pessoas jovens e adultas “deve se fundamentar na prática do diálogo, bem como na reflexão sobre a própria ação e na busca de conhecimentos e informações que lhes deem suporte para o enfrentamento dos problemas no fazer pedagógico” (MOURA, 2006a, p.34-35). Essa prática dialógica é que move os homens em processos de comunicação e compreensão.

E sendo assim, “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p.38). Nesse aspecto, ao entender, o professor se mostra confiante e a partir disso redireciona sua prática.

A reflexão das contribuições de Gavião e Beija-flor, se ancorou nas expressões: *compartilhar experiências; estudos e partilhas*. Gavião evidencia no seu discurso que ao fazer circular suas experiências e se permitir interagir com as demais, ocorre o que Freire (1996) chama de inteligibilidade, ou seja, a compreensão de si e do outro. Isso significa dizer que o seu ponto de vista e o do outro foi compreendido gerando perspectivas de melhorar sua prática pedagógica considerando que os professores que trabalham com a EJA, em sua maioria, na qual se inclui, não foram *preparados para trabalhar nessa modalidade* de ensino.

Beija-flor avança em sua concepção em relação a Gavião quando reconhece a formação como momentos de *estudos e partilhas* no sentido de pensar sobre as práticas escolares. A relação com *estudos* é colocada quando evoca a necessidade de dialogar com as teorias existentes para compreender a EJA e fazer com que o outro entenda angústias e conflitos vivenciados e os desafios a serem superados.

*Partilha* é empregada no sentido de produzir conhecimento, valores e compreensão do mundo e de si mesmo enquanto educador de jovens e adultos como coletivo, colocando *frente a frente problemas que envolvem a educação, tentando solucioná-los através de sugestões e trocas de experiências*. Essas falas concentram toda a riqueza do processo de formação nos CCRs, deixando evidente o êxito destes.

É facilmente observável que os momentos de formação foram fundamentais para reflexão dos saberes e das ações, pois se constituíram em “[...] situações dialógicas da prática dentro de um processo de interlocução real envolvendo profissionais que atuam na EJA” (CUNHA, 2012, p.85). Essa interlocução marcou cada instante que os educadores

intervinham com a exposição de suas ideias, experiências, angústias, direcionamentos que diferiram de outros momentos formativos pelos quais haviam passado. É notório na fala de Beija-flor quando, se referindo à oportunidade das discussões diz que *isso acrescenta mais do que uma palestra repetitiva*.

Ao reconhecerem a formação contínua como oportunidade de repensar a prática pedagógica, vinculada ao todo, quando se referem à escola, cada colaborador, “reveste esses espaços de formação de legitimidade, porque materializam o direito de aprender por toda a vida, essência e verdadeiro sentido da EJA” (VIANA et al., 2009, p.113). Esse movimento de aprender continuamente com o olhar voltado para o processo ensino e aprendizagem é o que o discurso de Beija-flor evidencia quando reconheceu a importância das discussões ocorridas no espaço de formação, em comparação com o que vivenciou antes, ou seja, *palestra repetitiva*.

Ademais, na fala de Águia observamos a presença da dimensão profissional, quando esta se preocupa em *colaborar com a escola*. Do mesmo modo, o discurso de Gavião é marcado por essa dimensão ao se referir em *melhorar prática*. Nas contribuições de Flamingo, a dimensão afetiva se sobrepõe ao expressar seus sentimentos de preocupação com o que precisa *transmitir para alunos*. No dizer de Beija-flor *partilhas* se volta mais para a dimensão ética. Enquanto Sabiá, Andorinha, Canário, Albatroz, Curió ao expressar *ponto de vista* é notória a presença da dimensão ética e profissional quando destacam que a *escola* anseia por mais formações.

Em linhas gerais, os colaboradores demonstraram em seus discursos que os momentos formativos foram fundamentais para a compreensão da EJA. Isso foi percebido no “já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2003, p.30). Ou seja, as expressões ditas dão sinais de que foi fundamental discutir sobre a EJA, seus percalços, suas possibilidades e expectativas para inovar o fazer. Continuaremos a discussão refletindo os agrupamentos de falas da terceira Unidade de Análise com destaque para *adquirir conhecimentos, querer romper e vencer desafios* (QUADRO 8).

Quadro 8: Unidade de Análise 1.3 Motivado à inovação

Categoria Geral 1: Profissional em formação compartilhando experiências	
Trecho de falas dos colaboradores	
1	[...] <i>adquirir</i> novos <i>conhecimentos</i> e me aperfeiçoar mais, tornando mais rico o meu currículo de experiência com motivação e inovação e novos métodos de ensino e aprendizado (ANDORINHA);
2	Só o fato de estar participando de círculos de discussão de problemáticas, já vai fazer com que veja essa modalidade de forma diferenciada [...] é isso que a gente precisa [...] se abrir para aceitar e <i>querer romper, vencer os desafios</i> (CISNE);
3	[...] <i>adquirir</i> mais <i>conhecimento</i> , que possibilite um melhor desenvolvimento no meu trabalho e maiores progressos no aprendizado dos alunos de forma que eles se sintam mais motivados a participar desse processo (ALBATROZ);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

A partir dos relatos contidos nos trechos 1 e 3, observamos que a expressão *adquirir conhecimentos* emerge da motivação que estes apresentam para inovar seu trabalho em sala de aula. No entanto, o discurso de Andorinha, difere em parte de Albatroz, visto que, a ênfase recai na sua própria formação, voltada para o enriquecimento do currículo. A motivação a que se refere acredita estar na possibilidade de inovar *métodos de ensino e aprendizado*. Para Albatroz, *adquirir conhecimentos* se relaciona diretamente com o processo de aprendizagem do aluno. Assim, já consegue visualizar o reflexo desse aprendizado para despertar a motivação do educando para aprender a aprender.

No sentido empreendido por Albatroz, com esse conhecimento adquirido renasce a esperança de possibilitar um ensino de qualidade tendo em mente “[...] que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). De certo, ao criar as condições de ensino e aprendizagem, o educador de jovens e adultos lança mão de estratégias pedagógicas, mantendo-se aberto aos questionamentos, respeitando as limitações do educando e as suas próprias limitações face ao conhecimento.

O discurso de Cisne chama a atenção para algo que é extremamente relevante, a condição para que a aprendizagem aconteça e isso se aplica a todos os sujeitos em formação seja, ensinante, o professor, ou aprendente, o aluno, quando afirma com convicção: *a gente precisa [...] se abrir para aceitar e querer romper, vencer os desafios*. Romper com as barreiras que afastam o sujeito, na condição de aprendiz, da sua meta, que traçou ao voltar para a escola, a aprendizagem. Uma das exigências primeiras para que a aprendizagem ocorra é ter persistência e vontade para *vencer os desafios*. Em se tratando da EJA o maior desafio é vencer as barreiras do preconceito e considerar as especificidades do público potencial dessa modalidade de ensino visando a oferta de um ensino de qualidade.

Convém, no entanto, esclarecer que “não se pode falar de qualidade de ensino sem antes pensar na qualidade do profissional mediador deste ensino, o professor, em especial o educador de pessoas jovens e adultas” (MOURA, 2006, p.107-108). Sendo assim, a formação do professor precisa anteceder o ato de ensinar.

Então, *vencer os desafios* diz respeito tanto aos obstáculos de ensinar quanto o de aprender. Assim, motivado pelas questões inovadoras, o educador da EJA necessita subjugar as problemáticas cotidianas, na tentativa de superar suas limitações, passando a ser concebido como um intelectual crítico-reflexivo capaz de repensar sua prática, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno e seu contexto de aprendizagem. Considerando como este aprende, em que condições físicas e psicológicas, bem como a influência do ambiente de aprendizagem (FREIRE, 2011; PAIVA, 2009b).

Para Scortegagna e Oliveira (2008, p.78) “os desafios atuais, ligados ao trabalho docente, abrem caminho a necessidade de reflexão sobre os processos de formação desse profissional, a quem se possibilita um novo modo de ser e estar na profissão”. Ao refletir sobre as questões que envolvem seu trabalho, o professor põe em evidência suas fragilidades formativas e os conflitos que interferem em sua prática, se permitindo repensar e redirecionar as atividades em sala de aula.

Em termos mais amplos, no discurso de Andorinha há a presença da dimensão profissional quando esta se preocupa em melhorar o seu currículo. Cisne já apresenta uma postura mais dimensionada na ética, pois se preocupa com a equipe ao mencionar *a gente precisa*, e Albatroz demonstra mais um enlace afetivo, quando deseja conhecer mais para auxiliar seus alunos. Contudo, nos seus discursos se percebe a presença das três dimensões: ética, pessoal e profissional. Passemos para a quarta Unidade de Análise (QUADRO 9).

#### Quadro 9: Unidade de Análise 1.4 Angustiado e inseguro

Categoria Geral 1: Profissional em formação compartilhando experiências
Trecho de falas dos colaboradores
1 [...] sou <i>esforçada</i> no que me proponho a fazer, mas sou muito tímida e insegura e isso faz com que eu deixe de expressar meus pensamentos (CANÁRIO);
2 [...] meu <i>medo</i> de falar em público [...] Quando necessito falar em algum lugar, eu tenho esta dificuldade. Mas estou trabalhando para superar (FLAMINGO);
3 Em uma formação é sempre esperado algo que venha de encontro às nossas dúvidas, medos e interrogações, tornando-nos cada vez mais aptos a educar. Participar dessa formação é como encontrar uma luz no fim do túnel, pois parecemos cada vez mais <i>esquecidos</i> , sendo assim, é essencial para melhorar nosso trabalho (ASA BRANCA);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

As palavras *esforçada, medo e esquecidos* traduzem toda a angústia e insegurança de Canário, Flamingo e Asa Branca. A princípio, a leitura que se faz é que essas palavras são usadas como proteção pessoal. Os dois primeiros se esforçam para convencer que se não fosse pela *timidez*, que os impede de expressar seus sentimentos em público, sua atuação na EJA seria diferente.

Dos três, apenas Asa Branca, apesar de tentar se proteger atrás das expectativas da formação contínua, fala em [...] *algo que venha de encontro às nossas dúvidas, medos e interrogações* [...] reconhecendo que esta, veio trazer [...] *uma luz no fim do túnel* [...]. No entanto, transfere a responsabilidade pelo o que poderia estar fazendo na sua sala de aula para o Sistema quando menciona que estão aparentemente [...] *cada vez mais esquecidos* [...].

Esses posicionamentos, em uma segunda leitura, são interpretados como um desabafo de um profissional que iniciou suas atividades com jovens e adultos, sem passar por um processo de preparação contínuo. Visto sob esse ângulo ousamos afirmar que o professor e, especialmente o da EJA, foco do nosso estudo, precisa investir constantemente em sua formação, pois, a “[...] atividade docente exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes [...]” (FREIRE, 2001, p.259). Seus resultados se refletem na ação mediadora.

Na concepção de Souza e Almeida (2001, p.50) “assumir a tarefa de mediador no processo de aprendizagem de jovens e adultos é uma questão complexa, que demanda estudo, reflexão e uma avaliação constante do trabalho desenvolvido, e depende em grande medida da formação continuada dos educadores”. Em outras palavras, para o educador mediar a aprendizagem, é necessário estar preparado em termos de conteúdos, procedimentos didáticos, condições psicológicas e ter vivenciado momentos formativos que lhe ofereça esse dinamismo de saberes para conduzir o processo ensino e aprendizagem.

Nas falas de Flamingo e Asa Branca observamos que a palavra *medo* exprime o sentimento dos colaboradores em relação à atuação na EJA. Para o primeiro, o medo de se expor, de falar em público. Para o segundo, trata-se daquele medo de não saber atuar na sala de aula, porque se ressentia da falta de informação específica, quando diz: *parecemos cada vez mais esquecidos*. Essa declaração nos leva a crer que o professor começa a “reflexionar sobre as suas práticas, problematizando-as diante das questões atuais e das mudanças no cenário brasileiro e mundial” (PAIVA, 2009b, p.22). Ou seja, diante das exigências educacionais que cada vez mais vão emergindo, o educador se angustia porque sente necessidades teóricas e práticas, conscientiza-se das limitações e externaliza sua insegurança diante do saber fazer.

Os discursos proferidos constituem-se de práticas sociais (IÑIGUEZ, 2004) que o

educador precisa dar conta no amplo processo de ensinar e aprender. Assim, “perdidos na vastidão das cobranças que lhes são feitas, muitos professores, para enfrentar os desafios reais de uma sala de aula com jovens e com adultos, alegam seguir caminhos próprios [...]” (SILVA, 2010, p.97). Sem embargo, percebemos o nítido desejo de aprender desses profissionais que pretendem vencer as angústias e a insegurança para atuar com qualidade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Assim, o colaborar dá indicativo de que a formação é uma maneira de superação desse sentimento de angústia, quando Asa Branca afirma: *Participar dessa formação é como encontrar uma luz no fim do túnel*. As formações se constituem “em momentos para criação de propostas para superar os obstáculos encontrados na sala de aula, partilhar angústias, trocar experiências, problematizar a sua prática” (FEITOSA, 2011, p. 59).

Diante do exposto, devemos ressaltar que o professor precisa internalizar a formação como uma “multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida [...]” (DI PIERRO, 2005, p.20). Isto é, todos os estudos, as leituras e a participação em discussões são investimentos formativos que o profissional faz, independente de ser em cursos formais.

Em todas as contribuições, ficou evidenciado a presença da dimensão profissional, em que o professor está preocupado com a superação dos medos e das angústias que permeiam sua prática pedagógica. Na verdade, nos discursos, há marcas da necessidade de conhecer mais e mais a modalidade de ensino, para o desenvolvimento de ações pedagógicas viáveis para o seu público, os jovens e os adultos. Com esse entendimento passamos à análise da quinta e última Unidade de Análise (QUADRO 10).

#### Quadro 10: Unidade de Análise 1.5 Consciente da inconclusão

Categoria Geral 1: Profissional em formação compartilhando experiências
Trecho de falas dos colaboradores
1 Sou um ser inconcluso quando trata-se de estudar a Educação de Jovens e Adultos. Eu não parei para <i>ler</i> mais, para buscar mais bibliografia, livros que falam a respeito do assunto. Então, eu acredito que eu sou um ser inconcluso por causa disso, não estudei e não li mais o que eu deveria ter lido sobre a EJA (ÁGUIA);
2 Me sinto inconclusa na questão de conhecer várias bibliografias a respeito do assunto que eu nunca fiz. Eu não senti para <i>ler</i> como funciona a EJA. Eu não conhecia, estou conhecendo aos poucos. A própria nomenclatura eu já vim conhecer agora (GAIVOTA);
3 A gente tem sempre que estar buscando, enquanto pessoa, enquanto profissional. Essa formação é o se tornar melhor. É o admitir que eu não sou pronta e que eu nunca estou pronta. Porque esse não se sentir nunca preparado é sempre estar consciente que nunca se sabe tudo. E o pouquinho que a gente busca a cada formação é o que faz a diferença no final. Eu preciso sempre estar me preparando para os desafios (ARARINHA AZUL);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Refletindo acerca dos relatos percebemos o colaborador utilizando-se do termo inconclusão para expressar a necessidade que tem de saber mais acerca da modalidade EJA. Essa inconclusão é empregada por Freire (1996) quando relaciona-se à incompletude do ser. Portanto, ao se referir *sou um ser inconcluso, eu não sou pronta* o discurso dos colaboradores apontam para o sentido real que o verbo *ser* encerra, ou seja, é o estado, a consciência que este profissional tem a respeito de sua incompletude.

O homem tem consciência de que é um ser inconcluso e vai buscando completar-se à medida que compreende e interfere em seu próprio contexto. Assim, quando o profissional compartilha experiências em meio aos processos formativos e vai se sentindo um ser inconcluso, este vai em “busca da completude de elementos que relativizem esse inacabamento” (ALBINO; ANDRADE, 2010, p.11). Essa busca de completar-se deve se fazer, às vezes sozinho, superando a displicência, por exemplo quando Águia e Gaivota dizem, respectivamente: *não estudei e não li mais o que eu deveria ter lido sobre a EJA; eu não sentei para ler como funciona a EJA*. Assim, reconhecendo que são faltas suas, os colaboradores sentem-se inconclusos.

No discurso de Ararinha Azul quando diz *me sinto inconclusa*, o verbo sentir expressa a ideia de como o colaborador se sente tocado nos momentos dos CCRs, despertando a consciência de que precisa aprender mais, tendo em vista que *o que a gente busca em cada formação é o que faz a diferença no final*. Ao utilizar o termo *a gente*, o colaborador se dá conta de que é necessário buscar, no coletivo, a superação dos desafios da EJA. Há que se considerar que “esse desejo de trabalhar e estudar em parceria com outros profissionais resulta de um sentimento de inacabamento e incompletude enquanto profissional e da percepção de que sozinho é difícil dar conta desse empreendimento” (FIORENTINI, 2004, p.54).

Sanar essa inconclusão é possível com empreendimentos coletivos e/ou individuais porque constroem-se conhecimentos imprescindíveis para sustentação das práticas pedagógicas. Esses conhecimentos, esse saberes são “as viagens que realizei, são os livros e revistas que li, a música que me tocou, as amizades, as paixões e amores que vivi, o ódio que senti (se senti), as conversas que participei. É o conteúdo misterioso deste baú chamado memória” (BARCELOS, 2009, p.24). No sentido empregado por este, as ações cotidianas constituem importantes fontes de conhecimento que devem ser consideradas e tomadas como primárias para o direcionamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Por todas as pistas deixadas no discurso dos colaboradores, destacamos a dimensão profissional e, na contribuição de Ararinha Azul há ainda marcas da dimensão ética. Dessa forma, após analisarmos os trechos das falas, acreditamos ter respondido nossa primeira

questão norteadora do estudo: *Como o professor da EJA se percebe no cenário da formação contínua?* Uma vez evidenciado que se forem oferecidas as condições, o professor é capaz de gerenciar suas aprendizagens, problematizando e mediando a troca de informações, levando em conta as individualidades e o coletivo, conforme contemplado nas três dimensões já mencionadas.

A partir desse entendimento, passemos aos achados do estudo, a partir da análise da segunda Categoria Geral que diz respeito às implicações políticas e pedagógicas que interferem na formação do professor.

## **5.2 Rompendo silêncios: implicações políticas e pedagógicas na formação do professor**

Tomamos a reflexão sobre a necessidade de se implementar processos formativos que ofereçam caminhos para o educador atuar com qualidade na Educação de Jovens e Adultos e nos deparamos com as incisivas contribuições dos professores a respeito das implicações políticas e pedagógicas que interferem na sua formação. Essa realidade nos move pela busca de saídas para “formar profissionais com capacidade para cuidar de seu próprio desempenho, promovendo uma formação geral e pedagógica consistente, que os habilite a oferecer com qualidade uma educação igualitária para crianças, jovens e adultos” (MOURA, 2007, p.63).

Então, com a perspectiva de responder a segunda questão norteadora do estudo: *Que implicações políticas e pedagógicas o professor enfrenta no contexto escolar relacionadas com sua formação?* passamos à análise dos achados da pesquisa relacionados com a Categoria Geral 2: *Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar*, agrupada nas Unidades de Análises: 2.1 *Peculiaridades inerentes à modalidade*; 2.2 *Dificuldades encontradas*; 2.3 *Incompatibilidades de horário*; 2.4 *Faltam investimentos*; 2.5 *Palestras pontuais*. Passemos à análise da primeira Unidade de Análise (QUADRO 11).

Quadro 11: Unidade de Análise 2.1 Peculiaridades inerentes à modalidade

Categoria Geral 2: Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar
Trecho das falas dos colaboradores
1 Tem que ter mais formação para o educador trabalhar com jovens e adultos para os outros professores não passem por aquilo que eu passei, porque <i>é difícil</i> viu (ROUXINOL);
2 Encontramos também como <i>obstáculo</i> , a <i>falta</i> de formação específica para trabalhar com a modalidade EJA. Bem como situações em que o professor inicia o trabalho com a EJA e esbarra com algumas peculiaridades inerentes à modalidade (ÁGUIA, BEM-TE-VI, GAIVOTA, GAVIÃO, FÊNIX, FLAMINGO);
3 A gente acaba tendo que aplicar a mesma coisa porque a gente está trabalhando com o <i>mesmo material</i> . Então, você acaba não tendo muito tempo pra separar [...] Professor tem que trabalhar três turnos pra sobreviver (ASA BRANCA);
4 Em relação aos <i>desafios</i> por que passam os profissionais da EJA, há a <i>falta</i> de informação no que diz respeito à modalidade, carência de <i>material</i> didático, pois às vezes não é compatível com a clientela, formação continuada direcionada aos profissionais da área (CISNE, BEIJA-FLOR);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Nas contribuições dos colaboradores, em relação ao desenvolvimento das ações na EJA, destacamos as palavras *difícil*, *obstáculo*, *falta* de *material* e de *formação* para procedermos com a análise sobre as especificidades intrínsecas à modalidade.

No trecho 1, percebemos que para Rouxinol *é difícil* atuar na modalidade devido a falta de conhecimentos necessários para desenvolver sua prática pedagógica e, se ressentindo da falta de formação, demonstra sua preocupação em evitar que outros educadores passem pelas mesmas dificuldades as quais passou. Nesse discurso, percebemos claramente a manifestação da dimensão ética em que há o respeito e a preocupação com os demais profissionais da EJA que não tiveram acesso a processos formativos.

Para desenvolver seu trabalho com jovens e adultos, “na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA” (MOURA, 2009, p.46). Isso acontece porque os educadores tiveram que assumir as salas de aula e, sem maiores conhecimentos sobre a modalidade, vão se utilizando de saberes que se constroem na experiência, que emergem na prática cotidiana.

No trecho 2, os discursos explicitam, na dimensão profissional, o *obstáculo* que transpõe o fazer do educador, limitando sua atuação junto aos educandos e à escola. Daí é preciso pensar em uma formação que atenda às necessidades reais da EJA. Sendo assim, não se deve perder de vista que essas formações são “[...] processos de aquisição de aprendizagem. São momentos que exigem reflexão sobre como o professor aprende a ensinar e como constrói e reconstrói conhecimentos a partir da vivência de sala de aula” (FEITOSA, 2011, p.57). Reiterando, esses momentos são as oportunidades de pensar a prática na e a partir

desta, na perspectiva de aperfeiçoá-la, garantindo o desenvolvimento de ações sólidas em função da aprendizagem do educando e do próprio educador.

Aproximamos os discursos dos trechos 3 e 4 com destaque para a palavra *material didático*. Nestes, a preocupação repousa sobre a carência desses materiais para subsidiar as atividades em sala de aula. De um lado, para Asa Branca, essa falta de material implica na utilização de outros que são inadequados para os jovens e adultos e acaba refletindo na qualidade do ensino. Se por um lado, terceiriza a culpa de não ter material, por outro tenta justificar que o professor não dispõe de tempo para separar o material, porque *tem que trabalhar três turnos para sobreviver*. Essa realidade demanda que “pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores” (MOURA, 2009, p.48). Qualquer que seja o nível de formação, inicial ou continuada, precisa se considerar o contexto imediato da EJA.

De outro lado, Cisne e Beija-flor se referem à falta de *material didático* que traga informações sobre a modalidade EJA. Nesse sentido, a preocupação se volta para suas necessidades profissionais de possuir um material que lhe ofereça conhecimentos sobre o contexto e a clientela de jovens e adultos. Essas preocupações tem sido externadas pelos profissionais em vários segmentos formativos, pois como afirma Soares (2001, p.220) “ouviam-se e ouve-se nos cursos de formação de educadores de jovens e adultos, a insatisfação com o uso do material disponível que não atende às necessidades e aos interesses deles”.

De sobremaneira, a formação também proporciona aos educadores a abertura para o conhecimento porque “está estritamente relacionada à história de vida, pessoal e profissional, de cada um [...]” (CUNHA, 2012, p.85). Neste caso, o processo de ensino e aprendizagem é influenciado pelas relações com os pares, pelo diálogo permanente e experiências cotidianas que lhe permitem aprender por toda a vida.

Segundo Paiva (2006, p.535), movidos pelo princípio de aprender por toda a vida, os “[...] professores são também jovens e adultos formando-se e constituindo-se como pessoas e profissionais nesses processos de interação e diálogo estabelecidos com seus pares, mediados pelos formadores em relação aos conhecimentos”. Então, o educador de jovens e adultos é um profissional em contínua formação que, mediado por processos dialógicos vai conhecendo e se fazendo conhecer para superar os limites do seu fazer docente. Os sinais deixados pelas palavras *trabalho, trabalhar* denunciam a presença da dimensão profissional. Passemos então à segunda Unidade de Análise (QUADRO 12).

Quadro 12: Unidade de Análise 2.2 Dificuldades enfrentadas

Categoria Geral 2: Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar
Trecho das falas dos colaboradores
1 Eu tenho dez anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, onde iniciei minhas atividades na rede municipal, porém, nunca participei de nenhuma formação direcionada para essa modalidade. As minhas principais dificuldades é a <i>oferta</i> de formações, pois em relação à disponibilidade, eu estaria buscando esse tempo (CISNE);
2 Já participei de várias formações. Quanto à formação voltada para a EJA, esta é a primeira e para mim está sendo muito importante, porque através dessa, estou podendo falar das dificuldade que eu tenho de trabalhar com esta modalidade. A minha dificuldade de participar de algumas formações é em virtude do <i>cargo que exerceo</i> , agora como gestora (SABIÁ);
3 Outra dificuldade grande nossa é a questão do material. Não temos um material voltado para a EJA. Nós trabalhamos com o <i>livro</i> do ensino médio regular (GAVIÃO);
4 A questão de não ter a oportunidade de trabalhar com a minha <i>disciplina</i> . Isso me angustia muito, porque tenho certeza que trabalhando com a minha disciplina, meu trabalho seria bem melhor. Então, é muito complicado [...] A EJA precisa ser vista por todos com outros olhos, porque se continuar sendo vista assim, a gente vai continuar tendo as mesmas frustrações ano a ano [...] seja a gente aqui, seja esse grupo ou seja grupos sucessores vão ter essas mesmas frustrações (ASA BRANCA);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Prosseguindo com as análises, destacamos as palavras *oferta*, *cargo*, *livro* e *disciplina* a fim de interpretar os sentidos empreendidos pelos colaboradores. No discurso de Cisne, trecho 1, a principal dificuldade é a carência de *oferta* de formação direcionada para a EJA, pois em uma década de atuação na modalidade, nenhuma formação foi oferecida aos profissionais que nela atuam. A respeito desse posicionamento concordamos com Di Pierro (2010, p.942) quando vem nos dizer que “persistiu a histórica escassez de oportunidades de formação para os educadores da EJA e nenhuma medida de política educacional foi tomada para reverter essa situação”. Embora a legislação assegure a oferta de formação específica para o educador de jovens e adultos, esta ainda não saiu do plano teórico para a ação. Carecendo, portanto, de cobranças para que se efetivem na prática.

No trecho 2, Sabiá diz que sua dificuldade para participar das formações é em virtude do *cargo* de direção que exerce. Contrariamente ao primeiro, este tenta justificar que a função que exerce acaba impedindo a sua participação nos processos formativos. Cisne é supervisor de escola. Para este, caso houvesse a oferta de formação buscaria *disponibilidade* de tempo para participar. Sabiá, gestor escolar, argumenta que o cargo que ocupa limita sua participação nos processos formativos.

Em relação à disponibilidade, Freire (1996, p.134) acrescenta que é uma atitude de quem se sente aberto “a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar [...]. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam [...]”. Nesses dizeres, percebemos que, enquanto profissionais,

devemos permanecer atentos às provocações e inovações da prática para desenvolver com qualidade as atividades inerentes à nossa profissão.

No trecho 3, destacamos o *livro* como implicação da prática. No discurso de Gavião, é nítida a sua apreensão com o fato de ter que trabalhar na EJA com o livro do ensino regular. Contudo, sua preocupação principal é com os conteúdos que devem ser ministrados. Assim, o colaborador dá pistas de que está interessado no livro como recurso que lhe possibilitará trabalhar os conteúdos referentes a cada etapa. Paradoxalmente, Paiva (2009b, p.33) alerta que “educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais”. Fica entendido que além de focar os conteúdos, o educador precisa valorizar os saberes, as condições de vida, as limitações e a potencialidade de seus educandos.

Outra implicação da prática, extraída do trecho 4, aponta para a distorção de *disciplina* ministrada. Ou seja, a professora Asa Branca, em tom de desabafo diz: *tenho certeza que trabalhando com a minha disciplina, meu trabalho seria bem melhor*. Nesse discurso a professora demonstra frustração com o modo como se organiza a Educação e prossegue dizendo que *é muito complicado*. Sem encontrar a palavra seguinte para expressar seus sentimentos, uma breve pausa e um olhar tenso surgem como se buscasse a solução para aquele problema.

Neste contexto, cabe ao analista de discurso a tarefa de “identificar cada problema, e como o que é dito se constitui em uma solução” (GILL, 2004, p.254). Cabe também interpretar os silêncios que permeiam aquilo que já foi dito e neste caso, a expressão facial da colaboradora estava permeada de preocupação, tensão e ansiedade porque, limitada pela situação pedagógica de atuar com disciplinas divergentes da sua área de formação inicial implicava a restrição dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.

Em suma, nos itens 1, 2 e 3, notamos a presença da dimensão profissional nas palavras já destacadas *oferta*, *cargo* e *livro* porque estiveram ligadas com a operacionalização das práticas do professor. Enquanto que no trecho 4, percebemos a presença das três dimensões. Na dimensão afetiva, a palavra *angustia* remete aos sentimentos. *Disciplina* marcou a dimensão profissional. Enquanto que a preocupação com os *sucessores* respalda a dimensão ética. Passemos à terceira Unidade de Análise (QUADRO 13).

Quadro 13: Unidade de Análise 2.3 Incompatibilidades de horário

Categoria Geral 2: Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar
Trecho das falas dos colaboradores
1 Os maiores <i>empecilhos</i> são os horários, os quais fica difícil conciliar com os colegas e a sala de aula, mas mesmo com dificuldade estou adorando. Espero que no final desses encontros possamos ter muitas informações para colocarmos em prática (GAIVOTA);
2 Devido ao pouco tempo de atuação na EJA, não tive oportunidade de participar de formações voltadas para a mesma. Esta está sendo a primeira. Entre as dificuldades para participar das formações está a <i>incompatibilidade</i> nos horários de trabalho, principalmente quando os encontros devem acontecer periodicamente (GAVIÃO, BEIJA-FLOR);
3 [...] a <i>incompatibilidade</i> de horários e turnos que impede, às vezes, de fazermos uma boa participação. Ao final desta é de nosso desejo que tivesse mais material didático voltado para este público da EJA (ROUXINOL, ARARINHA AZUL);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Nos discursos dos colaboradores destacamos as palavras *empecilhos* e *incompatibilidade*. No trecho 1, o sentido empregado por Gaivota é de impedimento, isto é, os horários em que se ofertam a formação coincide com outras atividades, ficando *difícil conciliar*. Assim, uma das saídas para resolver esse impasse e outros mais específicos da modalidade seria oferecer uma formação no próprio lócus de trabalho do educador, pois, segundo Feitosa (2011, p.59) uma formação contínua “no próprio espaço escolar permitirá que os docentes da EJA tomem consciência de suas intervenções e dificuldades sobre os problemas existentes na escola”. Entre os problemas mais específicos podemos citar as orientações didático-metodológicas, os procedimentos avaliativos e o currículo que afetam diretamente as ações cotidianas desenvolvidas em sala de aula.

Nos trechos 2 e 3 a palavra *incompatibilidade* se relaciona ao gerenciamento do tempo do professor que precisa se organizar para cumprir todas as atividades que são de sua responsabilidade, dentre elas, gerir seus próprios processos de aprendizagens e os de seus educandos. Nesse sentido, um dos grandes desafios a ser superado pelo educador de jovens e adultos “é a relação entre o tempo necessário para uma formação de qualidade e a aceleração dos processos, tanto os de formação dos professores, como os de aprendizagem dos alunos” (LEITÃO, 2009, 135).

Nessa perspectiva, o sentido empregado pelos colaboradores sinaliza para a preocupação em não se ausentar das atividades de ensino, pois o tempo que poderia estar destinando para sua formação coincide com o de atuação na sala de aula, inclusive em relação aos turnos de trabalho. Outro sinal de que o educador de jovens e adultos tem sua atenção voltada para as questões da aprendizagem do aluno é percebida ainda no trecho 3 quando, os

colaboradores expressam o desejo de que ao final do processo formativo pudessem ter *mais material didático* para atender às suas necessidades formativas e a dos educandos.

Gavião, Beija-flor, Rouxinol e Ararinha Azul apontam a incompatibilidade de horários como impeditivos da realização de atividades voltadas para a aprendizagem do seu aluno. Assim, em primeiro plano coloca-se a preocupação com a aprendizagem do educando e em segundo, com a sua própria aprendizagem, refletindo o que a autora acima apontou como desafio do professor em gerir o tempo entre sua formação e a viabilidade do ensino.

Na concepção de Cunha (2012, p.17) é expressivo pensar a “formação dos profissionais envolvidos no processo educativo, baseados nas necessidades do educando, aliando os saberes científicos aos saberes da experiência, fundamentais para a aprendizagem significativa dos alunos”. Assim, ao relacionar esse processo formativo à valorização dos saberes formais e da experiência do aluno, a autora contribui com o entendimento de que a formação é um processo dinâmico que não deve descartar a vivência e as necessidades do jovem e do adulto.

Notamos no discurso de Gaiivota, Gavião e Beija-flor que a presença da dimensão profissional é manifestada nas palavras *empecilhos* e *incompatibilidade* que interferem nas atividades que precisam ser desenvolvidas em sala de aula. Enquanto que nas contribuições de Rouxinol e Ararinha Azul, além da dimensão profissional, com destaque para a palavra *incompatibilidade*, também é notória a afetividade e a preocupação que demonstra para com o jovens e os adultos da EJA, quando manifestam o *desejo* por mais material para estes.

Passemos à quarta Unidade de Análise (QUADRO 14).

Quadro 14: Unidade de Análise 2.4 Faltam investimentos

Categoria Geral 2: Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar
Trecho das falas dos colaboradores
1 A gente observa que o governo está muito preocupado em dizer que está oferecendo. Vejo que o professor precisa de mais investimento no que diz respeito à EJA, porque está muito <i>abandonada</i> . Eu acredito que precisava mais <i>incentivo</i> do governo [...]. A minha consideração é que o governo olhasse mais para a EJA e <i>fizesse</i> um investimento, qualificasse melhor os professores para trabalhar com aquele público (FÊNIX);
2 [...] tentando me aperfeiçoar de uma forma pessoal, porque a gente sabe que o próprio sistema não dá esse aperfeiçoamento para a gente. Então, a gente tem que buscar isso sozinha mesmo. E outra coisa que eu tento <i>fazer</i> , independente de sistema, de governo [...] tento fazer o meu trabalho em sala de aula voltado para a realidade do meu aluno (BEM-TE-VI);
3 Eu acredito que nesse caso o governo fica mais à vontade em deixar que o professor, como sempre, corra atrás de <i>fazer</i> um milagre de uma boa educação (ALBATROZ);
4 Eu só acho que o Estado precisava rever um pouco o que fez nos últimos dois anos com a Educação de Jovens e Adultos [...] Voltar a produzir um material específico pra EJA (CISNE);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Destacamos as palavras *abandonada*, *incentivo*, *fazer* e *precisava* das contribuições dos colaboradores. No trecho 1, *abandonada* se refere à escassez de investimentos na modalidade e mais especificamente, falta *incentivo* financeiro no que concerne à qualificação do profissional que atua com jovens e adultos, pois “sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização” (MOURA, 2009, p.46). Essas especificidades tem a ver com o tempo e as condições de aprendizagem do jovem e do adulto que tiveram suas vidas marcadas pela interrupção no processo de escolarização.

Em todos os trechos notamos a presença do verbo *fazer* conjugadas no futuro e no pretérito, dando indicativos que é preciso direcionar investimentos para aperfeiçoamento dos profissionais da EJA. Nesse sentido, no trecho 1, a palavra *fizesse* aparece com o sentido condicionado e amparado na dimensão profissional, pois para Fênix, se o governo *fizesse um investimento* na formação, o professor desenvolveria um trabalho de qualidade *com aquele público*. No trecho 2, *fazer* tem uma dimensão mais afetiva quando Bem-te-vi diz: *tento fazer o meu trabalho em sala de aula voltado para a realidade do meu aluno*. Fica evidente o cultivo da relação de cumplicidade entre educador e educando.

No trecho 3, a dimensão profissional reaparece na fala de Albatroz: [...] *que o professor corra atrás de fazer uma boa educação*. Diferente dos sentidos anteriormente empregados, a palavra *fazer* volta-se para a responsabilidade educacional do docente que, devido à falta de investimentos, busca meios próprios de desenvolver sua prática.

Deste modo, sem dispor de investimentos formativos por parte dos órgãos públicos, “[...] o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos por meio da reflexão sobre seu fazer docente, de transformar sua prática e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem” (VÓVIO; BICAS, 2001, p.58). Ou seja, o professor gerencia sua formação a partir de suas ações pedagógicas e de acordo com as necessidades/prioridades do interior da sala de aula.

A dimensão profissional também aparece no trecho 4, quando Cisne, ao se referir aos investimentos que o Estado *fez nos últimos dois anos*, estabelece um sentido de compromisso deste com os profissionais do ensino. O emprego do verbo no passado dá indicativos de que, em anos anteriores, o Estado investiu na modalidade, sendo necessário *rever* esse incentivo financeiro para *voltar a produzir um material específico pra EJA*.

Em relação aos investimentos, tanto na formação de professores quanto em materiais didáticos, percebemos que “tem sido próprio da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas [...]” (SOARES, 2008a, p.70).

Esse movimento de idas e vindas tem marcado a modalidade com práticas fragmentadas e conflitos no que diz respeito ao contexto, à qualidade do ensino e à formação de um quadro profissional qualificado.

As iniciativas de formação de professores ainda permanecem defasadas porque tem sido “assumidas como políticas de governo, ou seja, é prioridade para alguns governantes [...] Se a EJA fosse assumida como política de Estado, estaria mais próxima de garantir um atendimento independente de vontade política, mas de acordo com a Lei” (MOURA, 2009, p.64). Dito de outra forma, quando as políticas de formação de educadores acontecem, estas se dão de maneira isolada, por regiões, movidos por critérios de interesses políticos e pela iniciativa de programas formativos vinculados à tentativa de erradicação do analfabetismo, como tem sido especialmente marcante no Estado do Maranhão.

Além dessas iniciativas pontuais, muitas outras promessas tem sido feitas em relação a investimentos no plano de oferecimento de condições materiais, de oferta e permanência na EJA e da formação de professores, mas que, raras vezes deixaram de ser discurso. Essa situação revela, na avaliação de Moura (2009, p.66) que “continuamos com uma política de baixa institucionalização. É necessário avançar. A ideia é sair de uma mudança discursiva para as bases de uma política de Estado”. Para que isso aconteça, ainda há tanto que se fazer. No entanto, de modo mais simplista, podemos falar em uma formação contínua vinculada ao contexto dessa modalidade em que o educador, consciente da necessidade formativa, deve se permitir o favorecimento e a vivência das ações de formação.

De maneira mais abrangente, na concepção de Moura (2007, p.63), é preciso “uma profunda reflexão crítica e realista sobre a necessidade de se pensar a EJA como política pública inclusiva na perspectiva de educação permanente e continuada”. Sendo assim, não somente o educador, mas todos que permeiam o cenário educacional precisam ter convicção de que se faz urgente e necessária a implementação de cursos de formação contínua para o profissional do ensino. Especialmente porque no cotidiano escolar, os desafios são sempre constantes, requerendo do professor condições de superá-los a partir da utilização de práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas que atendam a realidade daquele contexto.

Corroborando com esse pensamento, Albino e Andrade (2010, p.16), alertam os professores que, se os processos formativos “ofertados pelos órgãos educacionais mostram-se descontextualizados das reais necessidades e distante dos anseios demonstrados pelos profissionais, resta, portanto, a estes, a descoberta de mecanismos e ações que lhes permitam a obtenção dos resultados almejados”. Esses mecanismos constituem as iniciativas próprias de formação contínua. Passemos à análise da quinta Unidade de Análise (QUADRO 15).

Quadro15: Unidade de Análise 2.5 Palestras pontuais

Categoria Geral 2: Formação contínua desvinculada da realidade do ambiente escolar
Trecho das falas dos colaboradores
1 Já participei de cursos de formação continuada, porém, a maioria da vezes o que acontecia era muito <i>teórico</i> e não tinha espaço para discussão e debates, não se discutia sobre a realidade do ambiente escolar (BEM-TE-VI);
2 Participei de várias formações. A maioria delas ocorreram no início do ano letivo. Vejo que na maioria das vezes os capacitadores nos trazem números relacionados aos <i>temas</i> e pouco se é discutido os temas. E em muitas delas, os formadores são desqualificados. Estou trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, mas não recebi nenhuma formação para esse fim. Esta está sendo a minha primeira formação voltada para a EJA (FÊNIX);
3 As formações continuadas que participei foram poucas, dentro das necessidades e cobranças que sobrecai para os educadores. Participei mais de <i>palestras</i> oferecidas pelo município [...] mas sei que existe uma carência muito grande, sendo que ao surgir oportunidade da realização de um treinamento, os participantes são selecionados, ou seja, são escolhidos [...] (ALBATROZ);
4 Já participei de formação continuada. Mas somente agora é que tive oportunidade de participar de uma formação voltada para a EJA. A maioria foi o município que promoveu e o único material que recebi foi os PCNs. Essas formações era mais em forma de <i>palestras</i> . Pouco se fez na prática (CURIÓ);
5 Já participei de vários cursos de formação continuada. Quanto à formação voltada para a EJA, não me recordo de ter participado de nenhuma. Às vezes, a supervisora da EJA promove algumas <i>palestras</i> sobre o assunto, na semana pedagógica. Neste ano (2012) já participei de um congresso com o tema “Alfabetizando para a vida”. E recentemente participei de uma formação do Acelera Brasil, promovido pelo IASI (Instituto Airton Sena de Informação) que teve a duração de três dias (CANÁRIO);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Percebemos nas contribuições dos colaboradores que estes participaram de alguns cursos de formação. Nenhum voltado para a formação do educador da EJA. Os cursos foram descritos como: *teórico, palestras, temas*. Essas palavras foram destacadas para procedermos com as análises. No trecho 1, a palavra *teórico* foi usada para expressar a falácia de formadores. Essa confirmação é feita por Bem-te-vi quando diz: *não tinha espaço para discussão e debates*. Esses momentos, que poderiam ser mais ricos, tornam-se esvaziados quando não oportuniza a discussão e reflexão da ação, a partir do contexto e das situações conflitantes que permeiam a prática do professor. Isso gera “um descompasso entre o discurso sobre a educação e a formação educador e sua efetiva transformação em ações concretas [...]” (CARLOS; DUARTE, 2010, p.90). É importante que faça parte das ações formativas o estudo de textos, a discussão e a reflexão sobre e na prática pedagógica.

No trecho 2, a palavra *tema* é a definição de Fênix sobre a formação. Assim, explica que nos cursos, o formador não tinha qualificação adequada para conduzir a formação e, na maioria das vezes se preocupava em quantificar, abordando o tema superficialmente. A partir desse relato, percebemos o distanciamento da função que a formação deveria exercer que consiste em vislumbrar o “*aprender por toda a vida*, para homens e mulheres, fortalecendo educadores para intervir na realidade social, educativa e pedagógica, de forma qualificada,

consciente e significativa, como requer toda formação humana” (PAIVA, 2011, p.82). Por conseguinte, esses cursos são marcados pelo descompasso entre teoria e prática, tornando-se vazios de saberes.

A palavra *palestra* foi marcante nos trechos 3, 4 e 5. De igual modo, esta representa os cursos de formação como momentos em que os professores são formandos que se reúnem para ouvir um formador. Essa maneira de promover formação não condiz com a intenção verdadeira dos processos formativos, marcada pela “possibilidade de promover condições favoráveis de articulação entre os conhecimentos adquiridos naquela formação – de imensurável relevância para a constituição docente -, e as peculiaridades impostas pela condição de trabalho daquele grupo de professores” (ALBINO; ANDRADE, 2010, p.16). Em outras palavras, os cursos dos quais os educadores tem participado não oferecem contribuição para o repensar das atividades pedagógicas.

Percebemos, em todos os trechos analisados, a marcante presença de palavras que oferecem sentido de negação e escassez, quando da descrição dos cursos de formação, com destaque para: *não*, *carência* e *nenhuma*. Assim, quanto à formação voltada para as questões da Educação de Jovens e Adultos, Bem-te-vi diz: *não tinha*; Fênix: *não recebi nenhuma*; Albatroz: *existe uma carência*; Curió: *pouco se fez*; Canário: *não me recordo de ter participado de nenhuma*.

Sintetizando, o educador da EJA se ressentia da falta de uma formação sólida que lhe ofereça condições de compreender os entraves, que há muito permeiam sua prática, com o objetivo de superá-los. Assim, “o desafio de construir processos de formação para educadores de EJA tem significado a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias forjadas durante anos de trajetória” (PAIVA, 2011, p.82). Esse desafio foi vivenciado por todos nós, quando, nos CCRs nos envolvemos em momentos de estudo de textos, diálogo, troca de experiências e reflexão da e na ação pedagógica.

Os processos formativos devem, no primeiro momento, subsidiar a reflexividade sobre as ações desenvolvidas na sala de aula, as condições em que o ensino e a aprendizagem se processam, a relação com o educando e com os pares, a construção sistemática do conhecimento e as implicações políticas e pedagógicas que interferem diretamente na ação cotidiana do educador de jovens e adultos. No segundo momento, os professores são provocados para transformar seu fazer pedagógico.

Uma das grandes vantagens nos processos de formação contínua é a abertura para “o estabelecimento do diálogo, religando as práticas locais entre si e aos grandes debates que vem configurando o campo da EJA” (VIANA et al., 2009, p.111-112). É importante fazer

essa relação das práticas locais com as discussões que se tem feito sobre as ações pedagógicas dos educadores de jovens e adultos porque servem de orientação para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Em todas as falas acima, percebemos que a ênfase recai sobre a dimensão profissional, pois os educadores estão preocupados com o oferecimento de uma formação que lhes forneça suporte e informações acerca das peculiaridades da EJA, auxiliando-os na compreensão sobre como esta se constitui, para planejar com qualidade ações que interfiram positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Após a interpretação dos sentidos empreendidos pelos educadores, a partir dos silêncios rompidos, acreditamos ter respondido a segunda questão norteadora do estudo: Que implicações políticas e pedagógicas o professor enfrenta no contexto escolar relacionadas com sua formação? Assim, ficou claro que, para os professores, as maiores implicações se referem a carência de material didático, horários incompatíveis, falta investimento na formação do educador da EJA e existência de formações teóricas configuradas como palestras.

A partir dessa compreensão, passemos à interpretação da análise da terceira Categoria Geral denominada Reflexão da ação pedagógica.

### **5.3 Reflexos da formação na prática pedagógica**

Pensar estratégias formativas para professores da Educação de Jovens e Adultos tem sido uma forma de superar as lacunas pedagógicas construídas há anos. Aposta-se em uma formação baseada “na intervenção dialógica e reflexiva nos diferentes espaços educativos, no cotidiano escolar e na sala de aula” (DALLEPIANE, 2006, p.71). Visto assim, a formação possibilita a reflexão das práticas e conseqüentemente, a adoção de novas ações pedagógicas que visem o desenvolvimento de um processo ensino e aprendizagem de qualidade.

É com base nesse pensamento que apresentamos nesse item os reflexos da formação contínua vivenciada pelos educadores nos Círculos de Colaboração Reflexivos. Dessa forma, intencionados em responder a terceira questão norteadora do estudo: *Que reflexo da formação contínua se materializa na prática do professor quanto ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar?* Iniciamos a análise da Categoria Geral 3: *Reflexão da ação pedagógica*, por meio das Unidades de Análises: 3.1 *Socialização dos desafios*; 3.2 *União dos esforços*; 3.3 *Sensibilidade*; 3.4 *Metodologia x solução*; 3.5 *Entusiasmo e confiança*. Passemos à interpretação da primeira Unidade de Análise (QUADRO 16)

Quadro 16: Unidade de Análise 3.1 Socialização dos desafios

Categoria Geral 3: Reflexão da ação pedagógica
Trecho das falas dos colaboradores
1 A formação realizada pela pesquisadora chegou até nós numa época bem propícia. <i>Adquirimos maior experiência</i> , através da partilha com os colegas profissionais. Os diálogos e as socializações foram de suma importância para nosso crescimento (ROUXINOL, CISNE, ARARINHA AZUL, BEIJA-FLOR);
2 Todos da equipe gostaram muito deste período de discussões, pois nos deu a oportunidade de socializar todas as nossas angústias e também nossas <i>experiências positivas e negativas</i> (ASA BRANCA, GAIVOTA, FLAMINGO);
3 A gente não é preparado para a modalidade e chega com várias angústias de como trabalhar, o que fazer e a formação, ela veio ajudar nisso. Ela chegou numa boa hora, pelo menos no meu caso, que não tinha <i>nenhuma experiência</i> na modalidade de ensino (FÊNIX);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Continuando com a finalidade de analisar o discurso dos colaboradores selecionamos as palavra *experiência*, tendo em vista que é comum em todas as falas. No trecho 1, *experiência* comporta um sentido de aprendizagem. Para Rouxinol, Cisne, Ararinha Azul e Beijar-flor, participar dos momentos formativos, *através da partilha com os colegas profissionais* oportunizou a construção de conhecimentos, possibilitando ao grupo “reinventar hábitos, costumes, valores e, principalmente, a esperança de que sempre é possível aprender” (BARCELOS, 2009, p.96).

No trecho 2, *experiência* tem o sentido de vivência. No sentido empreendido por Asa Branca, Gaivota e Flamingo foi importante, a partir da troca dialógica, compartilhar as ações *positivas e negativas* vivenciadas pelo grupo. Para Barreto (2006, p.97), “muitas vezes, esses diálogos se dão sobre a forma de trocas de experiências em que estas são concretizações de teorias, que em razão do seu nível de abstração, são mais difíceis de serem explicitadas de outra forma”. A materialização da teoria acontece a partir do instante em que, imersos na prática dialógica, os educadores trocam informações, falam dos entraves de suas práticas e expressando o sentimento de angústia que toma o fazer docente.

No trecho 3, *experiência* ressoa diferente, apresentando um sentido de *ajuda*. Assim, Fênix, expressa suas *várias angústias de como trabalhar, o que fazer* [...]. Admitindo que a formação *veio ajudar*, principalmente porque sendo sua primeira experiência formativa e estando atuando na EJA há apenas dois meses, reconhece que os momentos de diálogos permite a “apreensão dos possíveis sentidos da educação de jovens e adultos, como forma de ampliar as concepções correntes entre professores, especialmente nas práticas pedagógicas” (PAIVA, 2006, p.534). Dessa forma, quando o colaborador externa a preocupação nos dois aspectos: *como* e *o que fazer*, imprime sua aflição em conhecer estratégias que possam melhorar a sua prática na EJA.

Analisando a fala de Fênix, a pertinência da formação para sua vida profissional teve relação com a possibilidade de conhecer maneiras de como conduzir o processo ensino aprendizagem, isto é, a oportunidade de construir os fazeres cotidianos. Em outras palavras, vivia-se os processos de tessitura de conhecimentos (OLIVEIRA, 2008).

A formação contínua permitiu, aos colaboradores, acrescentarem conhecimentos que alavancassem suas ações pedagógicas, tendo em vista que esses momentos formativos constituíram “um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108). Essa aquisição e ampliação de conhecimentos está expressa nas falas dos colaboradores quando, referindo-se à formação, enfatizam, nos trechos, 1, 2 e 3, respectivamente: *adquirimos, nos deu oportunidade e veio ajudar*.

Desse modo, percebemos nos discursos que a formação contribuiu para os professores adquirirem mais conhecimentos, dada pela oportunidade de diálogo, ajudando a superar os desafios que se impõem às práticas cotidianas desses profissionais. Os discursos são palavras em movimento (ORLANDI, 2003) que o analista precisa captar e interpretar. Constituem, portanto, os ditos e os não ditos (PECHÊUX, 2006).

Em uma visão mais ampla, identificamos, nos trechos analisados, a presença das três dimensões: profissional, expressa nos segmentos *nosso crescimento, nossas experiências e veio ajudar*; a expressão do sentimento de *angústia* denuncia a dimensão afetiva; as palavras *partilha e socializar* demonstram o compromisso coletivo que sinaliza a dimensão ética. Passemos à interpretação da segunda Unidade de Análise (QUADRO 17).

Quadro 17: Unidade de Análise 3.2 União de esforços

Categoria Geral 3: Reflexão da ação pedagógica
Trecho das falas dos colaboradores
1 Então, estamos lutando para mudar essa realidade, só que é necessário o <i>apoio</i> de todos, tanto da SEEDUC como também de todos os segmentos que compõem essa rede de ensino (FLAMINGO);
2 Eu sou uma pessoa que estou buscando entender a EJA. Então acredito que o meu ponto forte é buscar o bom de cada professor, <i>reunir</i> o grupo e trabalhar em equipe e usar de democracia na escola (ÁGUIA);
3 Percebemos ao expor nossas ideias e pensamentos que os colegas compartilham das mesmas opiniões, por exemplo: a preocupação que todos temos em <i>unir</i> esforços para tentar encontrar soluções para os problemas enfrentados diariamente dentro da escola (GAVIÃO, BEM-TE-VI, FÊNIX);
4 Porque não <i>juntar</i> todas as escolas em Pedreiras que trabalham com essa modalidade e buscarmos uma solução juntos para o município? Já que nós trabalhamos com a mesma modalidade. Porque assim, não é um problema só nosso. Eu acredito que seja de todas as salas de aula daqui de Pedreiras. Então, porque não montar um currículo onde possa abranger todas as escolas que trabalham nessa modalidade? Seria uma questão a pensar, não é? (GAIVOTA);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Destacamos para prosseguimento das análises as palavras *apoio*, *reunir*, *unir* e *juntar*. Envolvidos em processos reflexivos de formação, os educadores reconhecem que a realidade da sala de aula, da escola e da educação no município só poderá sofrer alterações a partir de práticas coletivas. Assim, no trecho 1, na palavra *apoio* tem um peso muito abrangente quando Flamingo diz que é necessário que a Secretaria de Educação (SEEDUC) e *todos os segmentos que compõem essa rede de ensino* ajudem para *mudar a realidade*. Com esse apelo reforça-se a ideia de que, trabalhando na coletividade, “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p.77).

No sentido empregado por Flamingo, para mudar a realidade da rede de ensino é necessário intervir nela. Nesse caso, as intervenções podem partir de ações políticas de conscientização da prática e de fomentação de cursos de formação ou simplesmente de articulação entre teoria e prática, resultante da relação de ensino e aprendizagem.

Águia, diferentemente de Flamingo, no trecho 2, se reporta à escola, salientando que é preciso *reunir* o grupo para intervir naquela realidade. Quando a educadora utiliza essa expressão dá uma ideia de que a equipe é dispersa e que, *usar de democracia* é a estratégia mais acertada para conseguir reuni-los. Entendemos que, ao focar a transformação para a escola, reconhece-se que “apesar de todas as inegáveis dificuldades, é a escola pública o lugar privilegiado para universalizar o acesso ao conhecimento, o que se faz essencial na construção de uma sociedade efetivamente democrática” (RUMMERT, 2006, p.139). Sendo assim, ao direcionar os esforços para mudar o contexto escolar, pensa-se em promover a acessibilidade aos saberes e elevação da qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais.

Nessa perspectiva, para alterar a realidade escolar é importante a construção de processos dialógicos, no interior da escola, permitindo que, a partir das trocas de experiências, os profissionais ampliem seus conhecimentos e conseqüentemente modifiquem seus contextos de trabalho. Corroborando com essas ideias, Sampaio (2010, p.120) ressalta que “é no encontro entre o vivido e o estudado, entre os conhecimentos e experiências, entre concepções e práticas [...] que se pode refletir sobre a prática e ressignificá-la”. Portanto, os saberes se processam na interação entre os pares, quando imersos em processos formativos, permitindo que falem das ações desenvolvidas, confrontando ideias a partir da relação teoria/prática e, alterando a forma de pensar e agir.

Simultaneamente, no trecho 3, Gavião, Bem-te-vi e Fênix *compartilham das mesmas opiniões*, quando remetem à preocupação em *unir esforços* a fim de *encontrar soluções para os problemas enfrentados diariamente dentro da escola*. Esses problemas, muitas das vezes, surgem como consequência da “combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização [...]” (RIBEIRO, 1999, p.194). Isso acontece porque a formação inicial do educador da EJA não lhe oferece suporte para enfrentar os desafios de sua prática. Esta continua imersa em conhecimentos teóricos construídos na experiência cotidiana e, conseqüentemente isso tem se constituído em barreiras para o fazer pedagógico.

O largo conjunto de questões conflitantes que permeiam a prática do educador de jovens e adultos se dá, especialmente, por causa do distanciamento entre o conhecimento teórico mais aprofundado sobre a EJA e os saberes da prática. Na concepção Barreto (2006, p.97) “a conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age”. Dito de outra forma, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais do ensino estão apoiadas nos saberes da experiência, nas ideias construídas ao longo de sua vida pessoal e profissional, que foram direcionando o fazer docente.

Gaivota aproxima-se, ao expor o desejo de *juntar todas as escolas* (trecho 4), a fim de buscarem *solução*. Contudo, sua preocupação vai além da sala de aula ou da escola em que atua. A educadora fala em solucionar os problemas que atingem a EJA no município. Trata-se, portanto de uma inquietação ainda mais profunda que está atrelada à questão do currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, propõe de forma provocativa e empolgada: *porque não montar um currículo onde possa abranger todas as escolas que trabalham nessa modalidade?* No momento dessa fala, a educadora fazia gestos com as mãos e mantinha um olhar atento aos movimentos do grupo, esperando a adesão dos colegas de profissão.

O sentido de *juntar* empregado por Gaivota reflete o anseio de conseguir adeptos para a construção de um currículo específico para a modalidade. Devido a essa inquietação, buscamos rever as contribuições da educadora em relatos anteriores e percebemos tamanha avanço no modo de pensar e na forma de se lançar para adoção de novas práticas. Assim, pedimos licença para voltar à página 90, quando na Unidade de Análise 1.5 (trecho 2), ao se referir ao funcionamento da EJA dizia: *eu não conhecia*. Adiante, no decorrer dos encontros formativos já demonstrava empolgação quando expôs, na página 97, na Unidade de Análise 2.3 (trecho 1): *estou adorando [...] espero que ao final desses encontros possamos ter muitas informações para colocarmos em prática*.

De fato, as trocas de informações e experiências, teorização da prática e partilha de angústias culminou com o desejo de construção de um currículo que ofereça norteamento para suas práticas. Para Ribeiro (2001, p.15) “o currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa: que tipo de pessoa e de sociedade se deseja formar”. No caso específico dos educadores de Pedreiras, na voz de Gaivota, pensar a concretude de um currículo é a possibilidade de resolver os problemas *de todas as salas de aula*. Problemas estes relacionados às implicações políticas e pedagógicas.

Corroborando com este pensamento, Cunha (2012, p.27) afirma que a vivência desse currículo em sala de aula é mediado por “processo de ensino aprendizagem, impulsionando uma ressignificação da prática, dos conceitos, conhecimentos e aprendizado permeado entres os sujeitos envolvidos”. Daí a responsabilidade de articular conhecimentos que contemplem as necessidades e expectativas de educadores e educandos, favorecendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que se compreenda como acontece a operacionalização desse currículo, pois “deve-se conceber as práticas curriculares como espaço de criação e não apenas como um momento de aplicação de currículos pré-fabricados” (CUNHA, 2012, p.116). Ou seja, é necessário ter claro seu objetivo e aplicação, sem esperar apenas uma série de regras e avolumados conteúdos no ponto de serem utilizados em sala de aula. Todavia, carece de inovação e flexibilização.

Ao interpretarmos os dizeres, percebemos a presença da dimensão profissional, especialmente nas palavras já grafadas, tendo em vista que expressam ações e atitudes que os docentes tomam frente às situações conflitantes que atravessam suas práticas. Assim, para percebê-las é necessário que o educador esteja sensível ao contexto e, mais diretamente, ao processo ensino e aprendizagem.

Com essa compreensão, passemos à análise interpretativa da terceira Unidade de Análise (QUADRO 18).

Quadro 18: Unidade de Análise 3.3 Sensibilidade

Categoria Geral 3: Reflexão da ação pedagógica
Trecho das falas dos colaboradores
<p>1 Espero aprender mais sobre como trabalhar com os alunos da EJA, pois, para mim é um grande desafio, devido às dificuldades que <i>tenho</i> que enfrentar, como: a falta de interesse, a não motivação, o cansaço [...] A formação permitirá uma reflexão sobre o trabalho que realizo, <i>buscando</i> uma maneira de melhorar para que possa contribuir para uma formação profissional e desenvolvimento da cidadania (BEM-TE-VI);</p>
<p>2 A gente precisa também entender as limitações do professor e uma das alternativas seria <i>buscar</i> esse diagnóstico desse perfil desse aluno [...] Fazer uma entrevista, um questionário nas salas para fazer esse levantamento da vida pessoal do aluno, para a gente descobrir quem é o nosso aluno. Eu acho até que esse encontro de hoje pode até acender essa luz na escola, na gente. Para a gente se guiar, para a gente poder <i>ter</i> ideia de começar a fazer esse diagnóstico [...] (ÁGUIA);</p>
<p>3 A turma de jovem e de adultos é desafiante. Eu <i>tenho</i> que levar o estímulo, levar alguma coisa que interesse, que chame atenção. Então, antes, eu achava que era normal, uma sala normal como as outras. Mas agora, na minha experiência, eu sei que <i>tem</i> que separar porque eu sei que eles são pessoas que precisam de um apoio, de uma referência. Então, eu me sinto mais madura nesse aspecto [...] Eu já consigo <i>compreender</i> o que é a EJA (BEIJA-FLOR);</p>
<p>4 Eu era uma pessoa que não tinha muita paciência de jeito nenhum. Para mim, o aluno tinha que fazer a atividade na hora que eu pedia, o trabalho tinha que estar feito, ou então ele ficava com nota baixa. Hoje eu <i>tenho</i> mais paciência e já descobri que a gente tem que <i>ter</i> paciência mesmo porque eles são muito sensíveis (CANÁRIO);</p>
<p>5 Eu digo: será que eu estou fazendo alguma coisa que possa ajudar esses alunos? Será que nós não <i>temos</i> que fazer outro tipo de atividade para a chamar a atenção deles? Por que, às vezes, eu observo que quando <i>tem</i> algum projeto, a maioria se engajam mesmo, a gente vê que os que vão participar <i>tem</i> vontade mesmo de mostrar aquele trabalho e procuram fazer bem feito. Então, está faltando o quê? Faltando também a nossa parte para que nós possamos mudar o quadro dessa escola. Nós precisamos mudar essa realidade. Precisamos trabalhar e sabemos que tudo o que envolve educação <i>temos</i> que ter bastante tempo e buscar informação para fazer a coisa dar certo. Nós colocamos sempre a culpa no aluno, mas nós também <i>temos</i> uma parcela muito grande de culpa nisso. Nós <i>temos</i> que buscar essa realidade deles para desenvolver o conteúdo que se torne mais prazeroso para eles porque quando a coisa se torna prazerosa, a gente <i>tem</i> vontade de conhecer mais e quando a matéria não <i>tem</i> muita afinidade com eles, eles não tão nem aí para o assunto[...] (FLAMINGO);</p>

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Nesses agrupamentos observamos a repetição da palavra *ter* conjugada no presente, empregada no sentido de obrigação/direcionamento *tem*, *temos*. Assim, no trecho 1, *tenho* expressa a consciência do educador em relação aos problemas que precisa enfrentar em relação ao aluno: *a falta de interesse, a não motivação, o cansaço*. A consideração que Bem-te-vi faz é que a formação lhe permitirá o desenvolvimento de algumas ações que possam sanar essas situações. A primeira delas é a *reflexão do trabalho*, possibilitando o repensar das ações formativas direcionadas ao aluno. As ações consequentes são a busca de *uma maneira de melhorar* [...] *contribuir*. Nesse sentido, compreendemos no discurso que o professor tem a clareza das atitudes que precisa desenvolver: *tenho que* [...] *melhorar para contribuir*.

Notamos a presença das dimensões afetiva e profissional. Na primeira destacamos a relação que o professor mantém com o aluno: *contribuir para uma formação profissional e desenvolvimento da cidadania*. Na segunda, a responsabilidade de refletir sobre suas práticas, *buscando uma maneira de melhorar*.

No trecho 2, a palavra *ter* aparece como direcionamento, quando Águia se refere: *ter a ideia de como começar*. A educadora faz menção a um *levantamento da vida pessoal do aluno*, através de um *diagnóstico*. A ênfase aqui, difere daquela contida no primeiro trecho quando se volta para o conhecimento do *perfil desse aluno* que, curiosamente, traz consigo uma gama de saberes. Para percebermos isso, carecemos de sensibilidade. Assim, Barcelos (2009, p.96) alerta que “é esta sensibilidade que nos proporcionará abertura para escutar e valorizar os saberes da vida e da experiência de cada homem e mulher em processo de retorno à escola”. Então, conhecer esses jovem e adulto, implica também reconhecer que são pessoas que possuem saberes prévios, os conhecimentos de mundo (FREIRE, 2011).

É importante conhecer quem é o jovem e o adulto. Assim, concordamos com Moura (2006b, p.110) quando diz que “o jovem ao atingir a idade adulta modifica sua auto-imagem: ele deixa de ser um indivíduo depende, dirigido, para se tornar alguém independente, autoconsciente. Acumula uma gama de experiência e um maior volume de recursos e necessidades de aprendizagem [...]”. E, vista por esse ângulo, o educador necessita rever as estratégias de ação voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, buscando formas de interação para estreitar a relação educacional com estes educandos.

No trecho 3, observamos que Beija-flor já tem consciência sobre o perfil do aluno. Quando diz: *eu tenho que levar estímulo*, reconhece que são alunos desinteressados que precisam de algo que *chame atenção*. Por isso é necessário o desenvolvimento de práticas interessantes e significativas que desperte no aluno o desejo de envolver-se nas atividades, a vontade de aprender continuamente.

A educadora reconhece seu progresso profissional quando diz: *eu achava que era normal [...] mas agora [...] eu já consigo compreender o que é a EJA*. Essa modalidade de ensino, segundo a LDB, Art.37, destina-se “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2010a, p.32). Nesses termos, esse público é constituído de jovens e adultos que não iniciaram ou não concluíram as etapas de escolarização na idade regular. Vale ressaltar que a EJA, na última década, tem sofrido o processo de juvenilização e esse fato tem sido um desafio para o professor que precisa “caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma

multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas”(CARRANO, 2008, p.102).

Parece claro, sem entretanto deixar de ser complexo que o professor tem consciência de que a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela diversidade, tanto porque possui um público cada vez mais heterogêneo quanto pelas inúmeras iniciativas políticas de fazer com que esta se desenvolva. Para Soares (2008a, p. 62), “a diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas, e, nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços lhe são inerentes”. Outrossim, cabe ao professor, fazer os ajustes à sua prática para atender às especificidades desse público.

Do alto de sua experiência, Ribeiro (2001, p.46) reafirma que “o educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais”. Assim, o papel desse profissional é de mediador do ensino que precisa reconhecer e aproveitar os saberes que os jovens e adultos trazem, fazendo-os avançar.

A sensibilidade afluída nas falas do professor está sempre relacionada ao aluno: quem é e como aprende. Assim, também no trecho 4, ao destacar a palavra *tenho*, notamos a afetividade que o professor Canário despende ao educando ao dizer: [...] *eu tenho mais paciência [...] porque eles são muito sensíveis*. Esse adjetivo é aplicado aos alunos quando a professora quer chamar a atenção para o processo de aprendizagem, ou seja, o jovem e o adulto são *sensíveis* às questões do conhecimento. Isso representa um desafio que, segundo Carrano (2008, p.115) “não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender; ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem”.

Tanto professor quanto aluno são sujeitos que constroem a aprendizagem, que carregam uma gama de saberes advindos de suas trajetórias de vida e que precisam ser estimulados para evidenciar suas verdadeiras potencialidades criativas de conhecimento. Entretanto, a aprendizagem do aluno é condicionada ao desenvolvimento de atividades prazerosas. Assim, destacamos a ênfase que Flamingo dá quando diz: *Nós temos que buscar a realidade deles para desenvolver o conteúdo* (trecho 5). Fica clarificado o sentido que o *temos* adquire, isto é, o de resolver o problema da aprendizagem do conteúdo, o assunto a ser transmitido.

Mais precisamente, da maneira como esses conteúdo deverá ser ensinado. Essa preocupação é ainda mais nítida na passagem: *nós precisamos mudar essa realidade*.

*Precisamos trabalhar [...] e buscar informação [...] Nós colocamos sempre a culpa no aluno, mas nós também temos uma parcela muito grande de culpa nisso.*

Percebemos no discurso que o educador assume que tem uma responsabilidade muito grande com o processo ensino e aprendizagem e conscientiza-se de que é preciso buscar alternativas e conhecimentos que lhe forneça condições de modificar suas ações pedagógicas visando a qualidade desse processo. Para alcançar essas alternativas, é preciso estarmos disponíveis, abertos. Para Freire (1996, p.134), “estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam [...]”, às oportunidades que, às vezes, surgem de situações tão comuns.

Destarte, a oportunidade de participar dos momentos formativos colaborou para que esses profissionais continuassem “refletindo sobre suas identidades e as de seus alunos, suas práticas e sobre concepções de educação, de escola, de homem e mulher, de sociedade, de mundo, que lhes são subjacentes [...]” (VIANA et al., 2009, p.114). Ademais, ao repensar as ações pedagógicas, o professor, em colaboração, ressignifica o seu fazer docente e por conseguinte, altera todo o contexto com o qual se faz as relações.

Reconhecemos, portanto, que em todos os trechos analisados, há a forte presença das dimensões afetiva e profissional. A primeira se faz nos sentimentos de cuidado e preocupação com este aluno, com sua forma de aprender e, a segunda é marcada pelo compromisso que o professor tem de aprender para compartilhar.

Passemos nesse momento para a quarta Unidade de Análise (QUADRO 19).

Quadro 19: Unidade de Análise 3.4 Metodologia x solução

Categoria Geral 3: Reflexão da ação pedagógica
Trecho das falas dos colaboradores
<p>1 [...] eu busco melhorar minha prática, pois existe uma <i>distância</i> grandiosa entre o que se aprende nos cursos de graduação e o que realmente encontramos nas salas de aula. Nós pudemos perceber que as soluções que procuramos foram as mesmas: uma formação continuada para todos os profissionais da área, porque o que nós precisamos mesmo é dessa formação voltada para esse profissional da Educação de Jovens e Adultos (GAIVOTA);</p>
<p>2 Eu acho também que nós professores mudamos. Nós vamos trabalhar de forma <i>diferenciada</i>. Vamos fazer as coisas acontecerem de forma diferente. Vamos ver o que a gente pode fazer de forma mais concreta, pra vida dessas pessoas. Tem que mudar completamente a estratégia [...] Estamos fora de rumo faz tempo [...] Além da gente tentar elaborar o currículo para as escolas que trabalham com a EJA, a gente tem que, por área, produzir até mesmo o material para ficar uniforme. A gente conseguiria fazer isso, a questão é que a ideia está com poucos e a gente pode disseminar a ideia e ver o que dá. Mas se acabar isso aqui que a pesquisadora trouxe com todo o carinho, a proposta do trabalho dela, se terminar isso aqui e ficar, vai acontecer como todas as outras formações que a gente já foi e o que aconteceu ficou e pronto. A ideia, ela não pode morrer, se floresceu essa ideia aqui, por que a gente não vai nas escolas e vê o que podemos fazer para o próximo semestre, não é? A gente pode ver (ASA BRANCA);</p>
<p>3 Eu tenho que buscar que meu aluno aprenda. Eu posso estimular o meu aluno de várias formas [...] a partir de uma aula em que chame a atenção da preparação de uma <i>aula diferenciada</i>. A gente não pode botar a culpa da nossa falta de dedicação no sistema. A gente tem que fazer a nossa parte e não esperar o Estado fazer a dele, porque aí é problema do Estado. Mas quanto a minha parte pedagógica, posso preparar uma aula mais dinâmica, me disponibilizar a atender esse aluno com mais carinho [...] (CISNE);</p>
<p>4 [...] a gente trabalhar com <i>material diferenciado</i>, trabalhar com poesia, parlenda, confeccionar uma revista, um jornal com notícias relacionadas ao dia a dia para que eles tenham uma forma de leitura diferente (ANDORINHA);</p>
<p>5 Reconheci que eu realmente estava errada. Então, passei a dar uma aula melhor, aplicando uma <i>metodologia diferente</i>, botando esse aluno para ir pra rua pesquisar. Então, hoje eu fico feliz por ter revestido isso em sala de aula (ARARINHA AZUL);</p>

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

As palavras que destacamos nesses trechos foram *distância*, *diferenciado*, *diferente*. Elas aparecem com maior frequência nos segmentos de falas. No trecho 1, Gaivota diz: *existe uma distância grandiosa entre o que se aprende nos cursos de graduação e o que realmente encontramos nas salas de aula*. A palavra *distância* reflete a angústia da professora que, às vezes, por ter sido formada em instituição que prezava pelo método técnico e tradicional, sente a necessidade de mudar essa concepção de ensino, visto que esta “se torna um obstáculo para o educador, que por sua vez, incorpora um discurso que não provoca a transformação de sua ação no cotidiano da sala de aula” (MOURA, 2006b, p.108-109).

Corroborando com esse pensamento Porcaro (2011b, p.34) afirma que “essa situação acaba acarretando fragilidade na prática cotidiana destes profissionais, que são obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA”. Não obstante, ao se dar conta desse engessamento, a partir da reflexão de sua prática, sentido necessidades que a formação inicial não deu conta de suprir, os educadores buscam

caminhos próprios para transformar as ações a fim de conduzir com qualidade o processo de ensinar e aprender.

Esse impasse, pode ser superado com a formação contínua, enquanto investimento individual ou aquela ofertada por instituições formadoras. Deste modo, convém destacar que “a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p.60).

Uma maneira de corrigir o impasse das ações pedagógicas, gerado pelo distanciamento entre teoria e prática tem sido estudado por teóricos como Soares (2008b, 63) que sugere que “no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade”. Concordamos com a sugestão do autor, no entanto, convém esclarecer que essa iniciativa não é o suficiente para abarcar todas as implicações da prática pedagógica, pois o contexto de sala de aula é sempre um lugar de iminentemente incerto e cheio de surpresas, carecendo de estratégias de ensino criativas, inovadoras e inclusivas.

Santos (2002, p.165) acrescenta: “é difícil para um profissional da educação superar a distância que existe entre o que pensa sobre o ensino e o que é possível realizar em sala de aula; entre o que estudou em sua formação acadêmica e a realidade das escolas públicas [...]”.

No trecho 2, a palavra *diferenciada* remete às formas que o educador pretende trabalhar. Assim, adotando uma postura reflexiva frente às suas práticas, Asa Branca diz que precisa adotar ações *de forma mais concreta* e cita: *elaborar o currículo e produzir até mesmo o material para ficar uniforme*. Durante seu posicionamento, a educadora se perde nas contradições, sendo que de um lado almeja um currículo que materialize as práticas dando-lhe significado, pois reconhece: *estamos fora de rumo faz tempo*. E, de outro, tende para a uniformidade. Neste último, o sentido recai sobre o currículo tradicional.

A respeito dessa concepção, Oliveira (2008, p.29) vem nos dizer que não devemos nos apegar a soluções amplas “através de receitas sobre como e o que fazer é, portanto, necessário para nos debruçarmos sobre aquilo que é possível fazer, sem que isso nos traga frustrações, mas alegrias nas pequenas e cotidianas realizações”. Reitera-se a importância de criar alternativas possíveis de serem praticadas, sem desconsiderar os saberes que os educandos já possuem, mas propor estratégias que desenvolvam a capacidade individual e coletiva do público da EJA.

*Diferenciada* aparece novamente, dessa vez, no discurso de Cisne, trecho 3. O sentido recai sobre a *aula diferenciada*. A educadora concebe esse pensamento, porque remete ao aluno da EJA. Assim, pedimos licença novamente para retornarmos à página 81, Unidade de Análise 1.1 (trecho 1.4) em que a mesma educadora faz menção: *eles são diferenciados*. Daí, para suprir às especificidades do jovem e do adulto, sugere a adoção de uma prática pedagógica diferenciada: *preparar uma aula mais dinâmica* que chame a atenção dos alunos.

Na visão de Porcaro (2011b, p.38), “os educadores reclamam da falta de um espaço para a discussão de uma proposta pedagógica própria para esse público, que tem especificidades, necessitando tratamento diferenciado”. Assim, ao proporcionarmos esse espaço para a discussão, a partir dos CCRs, oportunizamos estes profissionais de reflexões e debates acerca da viabilidade dessas aulas, prevendo a participação ativa dos sujeitos envolvidos no complexo processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Andorinha, *diferenciado* relaciona-se ao trabalho com recursos materiais, como por exemplo *revista e jornal* (trecho 4). Assim, a educadora não descarta a possibilidade de ir “adaptando materiais para não deixar de realizar as atividades propostas, [...] buscando inovar com a utilização de recursos áudio visuais, poesias, materiais concretos e atividades de entretenimento” (PORCARO, 2011b, p.38). Ao fazer uso da estratégia de construção de material, o intuito é proporcionar outros mecanismos de aprendizagem.

A palavra *diferente*, no trecho 5, tem relação com a metodologia. Assim, após vivenciar as trocas de experiências nos CCRs, refletindo sobre sua prática, suas aulas, sua relação com o aluno, Ararinha Azul diz: *reconheci que eu realmente estava errada*. E completa: *então passei a dar uma aula melhor*. Notamos duas posturas muito interessantes nessa fala. A primeira diz respeito à conscientização, ao perceber-se enquanto profissional com práticas defasadas. A segunda, a mudança dessa prática, com a adoção de *uma metodologia diferente*. Essa autoavaliação das práticas converge em realização profissional. Isso fica explícito ainda em sua fala quando reitera: *hoje eu fico feliz por ter revestido isso*.

Analisando essas falas, nossa compreensão coaduna com a de Ribeiro (2001, p.14) quando ressalta que o “que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente”. Isso foi um aspecto preponderante quando, oportunizados pelo diálogo, os colaboradores interagiram e expressaram seus sentimentos, suas angústias, repensando suas ações pedagógicas, modificando-as e se dando conta do quanto haviam crescido profissionalmente.

De modo amplo, notamos que as preocupações concentraram-se em torno de materiais, recursos, conteúdos, aulas dinâmicas e diferenciadas, constituindo metodologias mais atrativas para a EJA. Adotar todas essas estratégias é um cuidado importante para elevar a qualidade das práticas, mas vale ressaltar que “uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático” (BRASIL, 2000, p.58). Esse ensino pode se dar através dos mais variados modos de formação, sejam através dos cursos oferecidos pelas universidades ou por iniciativa particular, pessoal ou por Organização Não Governamental.

Quanto às iniciativas das universidades relacionadas à formação do professor da Educação de Jovens e Adultos “ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação” (SOARES, 2008a, p.64). Carecendo, portanto, da manifestação dos próprios profissionais do ensino para prover essa formação a partir de suas necessidades.

A análise interpretativa dos trechos possibilitou a identificação das três dimensões. O interesse pela forma de se trabalhar melhor denunciam a dimensão profissional, presente nas palavras já destacadas. A afetividade ficou explícita nas palavras *carinho* e *feliz*, trechos 3 e 5. Enquanto que a dimensão ética se estendeu a todos os trechos quando da preocupação e compromisso que os educadores demonstravam para com os educandos, como ensiná-los, como envolvê-los, estimulá-los, especialmente a partir da construção curricular.

Dos aspectos descritos, Ribeiro (2001, p.14) chama a atenção para o seguinte: “a elaboração de currículos baseada nessas indicações, inevitavelmente genéricas, exigirá dos educadores o esforço de complementá-las com análises de seus contextos específicos”. Essa afirmação alerta para o fato de que é preciso ter sensibilidade para perceber as singularidades que permeiam todo o contexto da Educação de Jovens e Adultos, para não correr o risco de não contemplar as necessidades formativas de educandos e educadores.

A partir dessa compreensão, percebemos que os anseios pela formação desses professores tiveram relação com as angústias vivenciadas por estes em sala de aula, impulsionando-os a buscar soluções imediatas. Chegamos a essa conclusão, após analisarmos o discurso de Gaivota: *Nós pudemos perceber que as soluções que procuramos foram as mesmas: uma formação continuada para todos os profissionais da área [...]*. Em suma, acreditamos que a reflexão sobre e na prática, surtiu os efeitos esperados por uma formação contínua crítica na perspectiva da colaboração.

Passemos para a análise interpretativa da quinta Unidade de Análise (QUADRO 20).

Quadro 20: Unidade de Análise 3.5 Entusiasmo e autoconfiança

Categoria Geral 3: Reflexão da ação pedagógica
Trecho das falas dos colaboradores
1 A <i>ânsia</i> para aprender algo novo que contribua para a minha formação e que abra mais um leque de conhecimentos na minha vida profissional me deixa muito motivado. Espero, com essa formação, melhorar minha ação pedagógica. Participar de uma formação como esta vai com certeza contribuir para o meu crescimento pessoal de conhecimento e <i>poder</i> e dessa forma ajudar na formação dos alunos (FÊNIX);
2 Através desta formação ficamos <i>motivadas</i> a <i>acreditar</i> cada vez mais que a modalidade EJA tem importância para um melhor desenvolvimento educacional, pois nesses encontros tivemos tempo de trocar ideias e refletir sobre as dificuldades que enfrentamos no dia a dia devido à falta de material de apoio adequado à realidade dos educandos (CANÁRIO, ALBATROZ, SABIÁ, CURIÓ);
3 Hoje sou cheia de entusiasmo, não tenho mais aqueles medos, aquelas dúvidas, aquelas incertezas [...] Hoje eu acho que eu <i>consigo tudo</i> . Eu me sinto tão forte. Até eles dizem que eu passo uma <i>segurança</i> para eles, mas eu acho que é porque eu tenho amor ao que eu faço. Então, eu sou diferente do que eu era antes (ANDORINHA);

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos CCRs. Teresina, 2012.

Para procedermos com a análise interpretativa, observamos em cada contribuição a presença, em todos os trechos, de sentimentos duplos de entusiasmo e autoconfiança, construídos a partir da vivência nos Círculos de Colaboração Reflexivos. Daí, identificamos as dimensões e destacamos as palavras e expressões agrupando-as a partir de dois quesitos: entusiasmo e autoconfiança.

No quesito entusiasmo, encontramos: *ânsia* (trecho 1), *motivadas* (trecho 2), *consigo tudo* (trecho 3). Quando as destacamos, “foi preciso compreender que as palavras tem histórias, tem relações” (SAMPAIO, 2010, p.119). Assim, percebemos as expressões otimistas dos educadores, quando refletem a contribuição dos encontros de formação.

No trecho 1, *ânsia* tem relação com a aprendizagem profissional. Assim, a preocupação de Fênix é construir saberes que possam subsidiar seu trabalho docente, como este mesmo diz: *melhorar minha ação pedagógica*. Essa possibilidade se dá a partir de estreita relação entre os conhecimentos do educador e do educando, “embora com níveis de conhecimentos diferenciados, eles se completam no processo de ensinar e aprender. O ato educativo requer do professor e da professora a sabedoria dos filósofos e a humildade dos educandos” (BRASILEIRO, 2008, p.150). Com essa afirmação entende-se que a aprendizagem se constrói na relação de saberes docentes e discentes.

O termo aprendizagem, no campo da EJA, teve seu significado alterado para aprendizagem ao longo da vida, o que nos permite inferir que todas as formas de conhecimentos, as descobertas, as indagações, as curiosidades, os diálogos, a cultura letrada e

tantas outras formas de saberes histórico e culturalmente construídos fazem parte desse aprendizado permanente.

Canário, Albatroz, Sabiá e Curió demonstram uma preocupação mais ampla de aprendizagem e a palavra *motivada* (trecho 2) estabelece relação, não apenas com o próprio trabalho, mas com o *desenvolvimento educacional*. Assim, voltam-se para uma aprendizagem compreendida entre todos os segmentos da EJA, ultrapassando a sala de aula, o contexto escolar e se lançando à busca de soluções para toda a modalidade.

Andorinha é ainda mais restrita, quando expressa *eu consigo tudo* (trecho 3), se refere ao alcance da sala de aula. A educadora se sente *diferente*. Esse sentido toma forma a partir da construção de conhecimentos que passam a se tornar referência para o desenvolvimento das práticas de sala de aula. Estas resultaram da reflexão das ações pedagógicas, passando por situações de confronto, resultando na transformação de posturas e estratégias. A ação reflexiva é movida por questionamentos sobre como se processam nossas ações.

Na concepção de Scortegagna e Oliveira (2008, p.79) “a capacidade de questionamento e autoquestionamento é pressuposto para a reflexão: um constante processo de procura do vínculo entre o que se pensa e o que se faz”. Esses momentos reflexivos são fundamentais para o redirecionamento dos profissionais da educação, assim, quando mais próximos de seu contextos, mas afinidade com os problemas vivenciados e mais nítidos serão os aspectos de identificação. Por isso é importante que as próprias instituições de ensino se engajem na consecução de redes de diálogos, para tecer o conhecimento necessário para elevar a qualidade das práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e a realização profissional.

Ressalte-se que essas iniciativas são inquestionáveis, porém, precisam ser fortalecidas com as políticas públicas de fomentação à formação do educador, assim, “[...] é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (DI PIERRO, 2010, p.954). Se concentrarem os esforços em favor dessas ações de formação, as angústias, medos, os conflitos, a insegurança e a fragmentação das práticas sofrerão a redução. Dessa forma o contexto educacional só terá ganhos.

No quesito autoconfiança, destacamos: *poder* (trecho 1), *acreditar* (trecho 2) e *segurança* (trecho 3). Fênix, utiliza a palavra *poder* para representar sua capacidade de construir conhecimentos na consecução de processos contínuos “por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das

quais participam e tecem” (OLIVEIRA, 2009, p.103). Dito de outra forma, o poder de ser sujeito da própria aprendizagem.

*Acreditar* teve um sentido de esperança no desenvolvimento da modalidade, a partir da transformação dos profissionais, mediados pelo processo formativos. Desse modo, Canário, Albatroz, Sabiá e Curió acreditam que essas transformações aconteceram de dentro para fora. Pensar assim, implica reconhecer que “as mudanças se processam a partir de transformação individuais ocorridas na postura do professor resultante das interações com seus pares” (MOURA, 2006b, p.113). Sobre essas interações, foi pontuado: *nesses encontros tivemos tempo de trocar ideias e refletir* [...]. Esses momentos são basilares para a aprendizagem contínua do profissional.

No discurso de Andorinha, a ênfase recai sobre *segurança*, se referindo à convicção de ser um profissional que sabe, que conhece, porque se sente preparado. Esse sentimento é ideal para o profissional, consciente de que poderá executar uma prática pedagógica de qualidade. Assim, pensa criticamente sobre seu fazer docente e seu processo constante de formação. A saber, é um processo complexo, pois “formar-se professor passa, dentre outros caminhos, portanto, por compreender criticamente a sua implicação no contexto e na circunstância de sua própria existência como professor” (PEREIRA, 2011, p.156). É a formação contínua, a aprendizagem por toda a vida.

A maior marca da dimensão afetiva se encontra nesses trechos pois, à medida que o educador visa a aprendizagem, o faz com vistas à aprendizagem do educando, demonstrando a preocupação com os alunos, o contexto da sala de aula, a escola e a modalidade em si. A declaração de Andorinha, confirma nosso entendimento quando diz: *eu tenho amor ao que eu faço*. Assim, não estão incluídas somente as relações de trabalho, mas o respeito, o amor, a admiração, o compromisso e a responsabilidade de desenvolver um trabalho que colabore para o desenvolvimento da modalidade.

Desse modo, após analisarmos os trechos das falas, acreditamos ter respondido nossa terceira questão norteadora do estudo: *Que reflexo da formação contínua se materializa na prática do professor quanto ao enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar?* Pois nos discursos, percebemos que o professor reconheceu que passou a ver os jovens e adultos de forma diferente, os próprios educadores confessaram que se sentem diferentes, passaram a ministrar aulas melhores, além da conscientização de que precisam trabalhar em equipe. Outro aspecto marcante foi que a formação despertou nos colaboradores o desejo de construir um currículo para a EJA, como forma de superação das questões que afetam diretamente as práticas em sala de aula.

Trabalhamos a análise interpretativa na perspectiva do sentido que o discurso produz, compreendendo que “o sentido é assim uma relação determinada pelo sujeito – afetado pela língua – com sua história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2003, p.47). Assim, temos consciência de que muitos pontos poderiam ter sido aprofundados nos discursos, direcionando nosso olhar para os ditos e os não ditos sobre a formação na relação teoria/prática/teoria.

A análise em geral nos permitiu perceber que no cenário de formação contínua o professor descobre e se redescobre como sujeito que gerencia a aprendizagem. Nesse sentido, pensar a prática a partir da reflexão, questionando suas ações e se comprometendo em transformá-las constituiu a possibilidade para enfrentamento dos desafios e superação das implicações políticas e pedagógicas.

## PARA NÃO CONCLUIR

O desafio de pesquisar e construir processos formativos para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos significou a possibilidade de reconstruir a ideia de formação contínua na perspectiva colaborativa crítico-reflexiva. Também representou a oportunidade para rememorar nossa trajetória formativa construída nos mais variados contextos social no município *lócus* da pesquisa.

A inquietação movida pela escassez de iniciativas de formações para o educador da EJA despertou nosso desejo de desenvolver processos formativos com os profissionais dessa modalidade de ensino. Para avançarmos com a ideia, tínhamos a nítida compreensão do sentido de formação contínua, qual seja “aquela que se realiza ao longo da vida, que é inerente ao desenvolvimento do ser humano, como construção profissional e pessoal” (MOURA, 2011, p.133).

Então, planejamos as ações que deveriam ser desenvolvidas para a execução do Projeto. Primeiramente selecionamos cuidadosamente as bibliografias que abordavam o tema da formação do educador da EJA e fizemos contato por e-mail com os autores que escrevem sobre o tema, a fim de estreitarmos laços e mantermos vivas as discussões em torno da temática. Essa fase foi primordial, pois nos deixou mais íntimos das questões que envolvem a formação e possibilitou a seleção do material para nossos estudos formativos.

Quando iniciamos nossos encontros formativos, com os Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs), nos deparamos com sentimentos conflituosos em relação à nossa postura e prática. Nessa oportunidade, fomos experimentamos a dor, a ansiedade e a angústia quando íamos nos apercebendo no cenário de formação. Esses conflitos também eram vivenciados pelos colaboradores no cotidiano, até que começamos a perceber que nossas experiências de trabalho eram muito idênticas, bem como os desafios, as crenças, os preconceitos, o fazer e os pensamentos. Esses sentimentos foram paulatinamente dando lugar à alegria e realização, possibilitadas pelo compartilhamento, reflexão e ricas trocas de saberes.

Vale destacar que buscávamos respostas para nossas inquietações de pesquisa, desde as primeiras palavras proferidas até nos gestos, e fomos reconhecendo que algumas palavras não foram ditas e outras foram ditas no silenciamento. Então, no transcorrer dos CCRs, nos percebemos que as inquietações obtinham suas respostas no próprio objeto de estudo tendo como mediador o cenário de formação.

Durante os processos formativos, fomos estimulados a desenvolver atividades orais e escritas a partir de trabalhos individuais e em grupo que foram de especial valor para nossa

autovalorização e para a sistematização dos dados necessários para responder nossas inquietações originadas do problema de pesquisa.

A partir das contribuições dos colaboradores e dos teóricos acerca das discussões sobre as políticas de formação e suas implicações nos aspectos políticos e pedagógicos, percebemos que o campo da EJA é marcado pela existência de políticas formativas fragmentadas, investimentos financeiros com foco no analfabetismo, reflexo das campanhas desencadeadas nos anos 60, que em sua maioria não atende a contemporaneidade, bem como, focada em discursos sobre investimento na formação do educador que se resume em ações de formação estanques.

Ao delimitarmos o estudo sobre a formação de professores, a partir da institucionalização da EJA, enquanto modalidade educacional nos deparamos com seus avanços e recuos. Se por um lado, as Leis asseguram o direito à formação inicial e contínua de professores, por outro, não oferece as condições necessárias para concretizá-las e, quando acontecem, se dão a partir de cursos aligeirados, campanhas e palestras pontuais, situação constatada do decorrer do estudo.

Na verdade, as discussões em torno da formação de educadores de EJA se acentuaram, principalmente nas duas últimas décadas, quando pesquisadores se inquietaram com os passos e os descompassos dessa modalidade de ensino, marcada pela escassez de políticas públicas, e ofertada por meio de Programas. Estes eram empreendidos pelo governo com durabilidade limitada e voltada especialmente para a erradicação do analfabetismo.

Contudo atualmente, percebem-se iniciativas das Universidades em parceria com o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) de programas de formação contínua, com vistas à transformação das ações pedagógicas no contexto escolar.

Refletindo sobre as lacunas da prática pedagógica da EJA e chega-se ao entendimento que as interações, a partilha de saberes, a reciprocidade na ação e a troca de experiência são basilares para a condução de processos formativos que podem acontecer dentro do próprio contexto escolar. Dessa forma, reconhecemos que os professores tem potencial para conduzir sua própria formação.

Face ao entendimento de que toda formação tem sua origem nas necessidades do cotidiano escolar, portanto, não se faz no isolamento, promovemos discussões a fim de suscitar interações sociais. A partir dessas relações alteramos nossa maneira de pensar, de ser e de agir, transformando nossa prática, refletida na qualidade do processo ensino e aprendizagem. Assim, desconstruímos o pensamento sobre a formação como acumulação de

conhecimentos formais, ampliando o conceito e o sentido de formação, especialmente quando essa ocorre pelo viés da pesquisa colaborativa, nossa opção metodológica.

Foi com esse pensamento que organizamos nossos encontros de formação, apoiados na abordagem colaborativa, partindo do princípio de que os envolvidos no processo formativo têm papéis importantes na construção do conhecimento delineado a partir de trocas dialógicas sobre seus saberes e fazeres. Foi nesse cenário que vivenciamos momentos permeados pela reflexão da, e na ação com vistas à sua transformação, produzindo posturas diferenciadas, imprimindo a ressignificação do processo ensino e aprendizagem.

Por tudo que foi discutido nos Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRs), nosso ambiente de formação, ousamos afirmar que a experiência de trabalho ancorada na pesquisa colaborativa nos transformou profundamente, pois tivemos a oportunidade de criar situações formativas que nos possibilitaram tecer a rede de conhecimentos, desconstruir muralhas simbólicas solidificadas (MOURA, 2007) e desenvolver reflexões nas, e sobre as ações pedagógicas.

Na verdade, em todos os momentos formativos vivenciávamos situações conflitantes que os tornaram mais significativos. Éramos tomados pela ânsia de torná-los mais duradouros, para que houvesse tempo de aprofundar as questões que interferem em nosso agir docente. A proporção que as discussões avançavam íamos tomando consciência de que as contribuições compartilhadas ali naquele ambiente, elevaram a autovalorização dos colaboradores, visto que, serviram não somente para atingir os objetivos iniciais da pesquisadora, que era colher dados para concluir a sua Dissertação de Mestrado, mas foram além.

É difícil externar com palavras e mais difícil, ainda, organizar as ideias e escrevê-las, o que foi vivenciado, porque envolve sentimento de mudanças de postura tanto da pesquisadora como dos pesquisados, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional. Contudo, o grande contributo se dava na dimensão humana presentes no reconhecimento das pequenas coisas que a rotina faz com que se esqueça: escutar e falar, sentir e externar, se inquietar e perguntar, de ser e não ser.

Trabalhar colaborativamente foi gratificante e enriquecedor. O caráter criativo, democrático e dinâmico desse tipo de pesquisa nos abriu possibilidades para a coprodução de sentidos e significados sobre a prática formativa, as ações pedagógicas e a interação. Assim, os saberes produzidos em colaboração são fundamentais para a compreensão do fazer docente, especialmente para a transformação deste. Nisto se concentra toda a riqueza da abordagem colaborativa, professor e pesquisador interagem e interpenetram saberes a fim de atingir objetivos comuns.

No âmbito da pesquisa, a formação não se reduziu a direcionamentos ensinando como desenvolver atividades em sala de aula, não se constituiu de momentos em que o formador leva receituários práticos para que o professor execute. Ao contrário, rejeitamos essa prática formativa e construímos caminhos próprios que nos permitisse repensar nossas atividades com vistas à transformação.

Nossa proposta de formação, desde sua construção foi concebida com a ousadia e paixão, esta, no percurso se transformou em amor, contagiando a todos. Levando-nos a acreditar que “após a participação em projetos de pesquisa colaborativa, alguns professores acabam se interessando em prosseguirem sua formação [...]” (FERREIRA, 2007, p.22), como foi o caso dos educadores de Pedreiras que, ao final dos nossos encontros, solicitaram a parceria da Universidade Federal do Piauí para oferecer uma Especialização em EJA, a fim de aprofundarem os estudos sobre esta modalidade de ensino.

As angústias vivenciadas no fazer pedagógico, imbricadas em parte pela falta de uma formação contínua voltada para as especificidades da EJA, deram lugar ao entusiasmo, motivação e autoconfiança que refletindo o desejo pela continuação dos encontros com todas as escolas que ofertam a EJA, no Município de Pedreiras visando articular a construção de um currículo próprio, com o propósito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados apontam para a necessidade de investimento na formação contínua, pois, a partir de nossos encontros formativos, observamos que as ações pedagógicas do professor foram sendo, gradativamente modificadas. Estes reconheceram que, antes dos momentos formativos desenvolviam suas atividades amparadas em concepções teóricas que emergiam da própria prática pedagógica. E, após a vivência nos CCRs, essas ações foram repensadas e transformadas, contribuindo para a execução de atividades mais dinâmicas, refletindo a qualidade no processo ensino e aprendizagem.

Diante disso, ressaltamos a importância da formação contínua para os educadores de jovens e adultos, pois consiste na oportunidade para refletir as limitações da prática, retomando-as com uma postura mais crítica. Vale salientar que o movimento de repensar a prática, indagando a sua maneira de agir, faz com que o educador se conscientize de que pode ser o gerenciador sua própria aprendizagem.

Temos convicção de que o caminho escolhido para trabalhar com os professores e não sobre estes nos acrescentou muitos aprendizados. Ao passo que trocamos experiências, também construímos saberes, a partir das trocas dialógicas. Saberes esses que, quando compartilhados, enriquecem a todos os que se inserem no processo.

Acreditamos que o desenvolvimento da proposta de formação, a partir dos CCRs, constituíram momentos oportunos para socialização de conhecimentos, reflexão de práticas, exposição de angústias, partilha de sonhos e construção de saberes. Essa experiência foi valiosa para a condução de processos individuais e coletivos de formação contínua.

Assim, este trabalho constitui uma fonte de estudo para outros pesquisadores inquietos com essa problemática, servindo de orientação para o repensar das políticas de formação enquanto política pública de EJA. Esta é, portanto, apenas uma semente plantada, constituindo os passos iniciais de um Projeto que poderá ser ainda maior se desenvolvido, preferencialmente, nos próprios contextos escolares, com a finalidade de amenizar os entraves que limitam as práticas, contribuindo para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Formação continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro (Coord.). **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na Universidade**. Natal, RN: KMP, 2010. p.11-56.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; \_\_\_\_\_; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-34.
- ANADÓN, Marta Elisa. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: modelos participativos. In: BALDI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (Orgs.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009, p.117-131.
- AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. p. 1381-1416.
- \_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.19-50.
- ATLAS de Desenvolvimento Humano/PNUD. Disponível em <<http://www.pedreiras.ma.gov.br>>. Acesso em 16 nov.2011.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Vera. Educação Permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.93-102.
- BATISTA, Andréa de Souza et al. Formação continuada como EJA: experiências e produções capixabas junto aos educadores do MST. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 120-132.
- BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7. **Anais...** Itajaí, SC: UNIVAL, 2008. p.1-13.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 3/2010, de 16 de junho de 2010, que institui as **Diretrizes Operacionais** para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 66: Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série:** Introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_/ CNE/ CP (2001). Parecer nº 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em abr.2011.

\_\_\_\_\_. Lei 5.540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> Acesso em abr.2011.

BRASILEIRO, Adelaide. A reconfiguração do currículo da EJA e Educação Popular. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC: UNESCO, 2008. p.145-153.

BRITO, Antônia Edna. O encontro com a pesquisa: das possibilidades e dos desafios. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de professores: texto e contexto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Claudia Costa. Formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). **Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos:** possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 73-92.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In:

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC: UNESCO, 2008.p. 103-118.

CUNHA, Djanira do Espírito Santos Lopes. **Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

DALLEPIANE, Julieta Ida. Pedagogo da educação de jovens e adultos: Ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SOARES, Leôncio José Gomes. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica: SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p.67-82.

DESGAGNÉ, Serge. Réflexions sur le concept de recherche collaborative. **Les Journées Du CIRADE**. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprendissage et le Développement em Éducation, Université Du Québec à Montreal, octobre-1998. p.31-46. Tradução livre: Adir Luiz Ferreira. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. Natal-RN, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores(as) de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 3. **Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011. p.167-177.

\_\_\_\_\_. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio José Gomes et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.27-43.

\_\_\_\_\_. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.281-292.

\_\_\_\_\_. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.17-30.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO MARANHÃO. **Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens e Adultos: Princípios da prática curricular e Componentes Curriculares da EJA no Maranhão**. São Luís, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FEITOSA, Diane Mendes. **Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2011.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidade e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p.13-27

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Lóiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORIN, José Luíz. **Elementos de análise de discurso**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos avançados**. n.15, v.42, p. 259-268, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5. **Anais...** Recife, 2005. p.1-15.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo e. Formação de educadores de jovens e adultos: ainda “um silêncio permitido”. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 3. **Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 99-110.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 7-24.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 244-270.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ABL). São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 191-199.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p.108-130, Mai/Jun/Jul/Ago.2000.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vicente. Prefácio. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.7-8.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise de discurso em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Itinerário e processos de autoformação. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. 2009. p. 133-144.

\_\_\_\_\_. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n.27, p. 25-39.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté,SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes. **Especificidades do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos**. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008. p.93-112.

MACHADO, Maria Margarida. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3.**Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 17-32.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.59-85.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, Elena Mabel Brutton; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (Orgs.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 227-243.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos - módulo 1**. Teresina: UFPI-EAD , 2011a.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: práticas curriculares e pedagógicas. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011b. p. 233-254.

\_\_\_\_\_. Apercebendo-se da diferença: conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. et. al. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.391-406.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa?. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 12, n.16, p.51-64, jan./jun.2007. p. 51-64.

\_\_\_\_\_. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos**. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2006a.

\_\_\_\_\_. Formação tematização da prática docente: duas dimensões do aprender e do ensinar. In: FERREIRA, Adir Luiz (Org.). **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006b. p.107-127.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: **Práxis Educacional**. v. 5, n.5, p.45-72, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2.ed. Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. **A formação continuada dos professores do Projovem urbano: uma discussão necessária**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. 2009. p.96-107.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008. p.13-30.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Campinas, SP: Labuerb/IEL, 2005. p.9-13.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5.ed. Campinas,SP: Pontes, 2003.

PAIVA, Jane. Quando duas se fazem uma: de formação inicial contínua a formação humana. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3. **Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 71-83.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos.** Rio de Janeiro: FEPEERJ, 2009a.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** 2009b. p.22-34.

\_\_\_\_\_. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. vol.11, n.33, p. 519-539, 2006.

PALHANO, Raimundo. As políticas intersetoriais para o desenvolvimento do Maranhão e o papel estratégico do Plano de Alfabetização Educadora. In: LINHARES, Célia; LEITE, Maria de Jesus Gaspar (Orgs.). **Alfabetização Educadora de jovens, adultos e idosos maranhenses.** São Luís, MA: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 32-42.

PÊCHEX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. Crítica, estética e professoralização: um olhar para a pesquisa sobre formação de professores para a EJA. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3. **Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011. p.153-165.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.** 2011.186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011a.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores de jovens e adultos no Brasil e desafios da construção de sua identidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 3. **Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011b. p. 33-41.

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PEDREIRAS-MA. Pedreiras, MA, 2010.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade.** [online], v.20, n.68, p. 184-201, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. 11.reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

ROCHA, Décio; DEUSDARA, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea** [online]. vol.7, n.2, p. 305-322, jul.-dez.2005.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.123-140).

SAMPAIO, Maria Narcizo. Educação de jovens e adultos: complexidade na trajetória e nas práticas pedagógicas. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro (Coord.). **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na Universidade**. Natal, RN: KMP, 2010. p.105-132.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 155-174.

SANTOS, Zenaide Maria. Educação de jovens e adultos: fios e desafios na construção de sua identidade. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 49-60.

SILVA, Alexandre da et al. Desafios da alfabetização de jovens e adultos: o programa Brasil Alfabetizado em foco. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

SILVA, José Barbosa da. A multirreferencialidade na educação de jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). **Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.93-112.

SOARES, Leôncio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.02, p.303-322, ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC: UNESCO, 2008a. p.57-72.

\_\_\_\_\_. O Educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 47. p. 83-100. jun.2008b.

\_\_\_\_\_. A formação do educador de jovens e adultos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Aprendendo com a diferença**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 121-141.

\_\_\_\_\_. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: \_\_\_\_\_; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 273-289.

\_\_\_\_\_; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.257-277.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras e Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOUZA, Marta Lima de; ALMEIDA, Rosilene Souza. A experiência do SESC na formação continuada de educadores de jovens e adultos. In: **Alfabetização e Cidadania**. n.13, dez.2001. p.47-56.

SCÁRDUA, Martha Paiva. **Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico**. 2006. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo e reflexivo. **Dialogia**. São Paulo, v.7, n.1, p.77-84, 2008.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**. 1992.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. Eixos Articuladores do Currículo na EJA. In: \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p.32-34.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos**. São Paulo; Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

VIANA, Cátia Maia S. de Vasconcelos et.al. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. 2009. p.108-119.

VÓVIO, Claudia Lemos; BICCAS, Maurilane Souza. Formação de Educadores: aprendendo com a experiência. In: **Alfabetização e Cidadania**. n.13, dez.2001. p.57-66.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1: Questionário

### QUESTIONÁRIO

#### PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: implicações políticas e pedagógicas**” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Neste sentido, contamos com sua contribuição e desde já agradecemos a colaboração e disposição para concretização desse estudo.

#### 1. Dados pessoais

Nome completo: \_\_\_\_\_ Pseudônimo \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

#### 2. Formação acadêmica

2.1 Curso(s) de graduação: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância

#### 2.2 Pós-graduação:

( ) **Especialização** Área: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância

( ) **Especialização** Área: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância

( ) **Mestrado** Área: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância

( ) **Doutorado**

Área: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso:

( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância

### **3. Dados Profissionais:**

#### 3.1 Locais de trabalho atualmente:

1. Escola: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho semanal: ( ) 20h ( ) 40h ( ) mais de 40h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Finais de semana

2. Escola: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho semanal: ( ) 20h ( ) 40h ( ) mais de 40h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Finais de semana

3. Escola: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho semanal: ( ) 20h ( ) 40h ( ) mais de 40h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Finais de semana

3.2. Há quanto tempo você atua como professor (a) na Educação de Jovens e Adultos?

### **4. Ser professor da Educação de Jovens e Adultos**

4.1 O que vem a sua mente quando lhe falam em Educação de Pessoas Jovens e Adultas?

4.2 E em alunos jovens e adultos?

4.3 Fale sobre formação contínua para professores que atuam no ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

4.4 O que significa ser professor (a) da EJA?

4.5 Pense na sua escola, nos seus colegas de trabalho, em seus alunos e nas dificuldades que enfrenta na sala de aula para desenvolver seu trabalho. Faça uma Lista de temas que precisam ser discutidos em sua escola para melhorar a sua prática de sala de aula.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA  
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277  
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Carvalho Moura

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 3215-5571/ 3223-9077

**Pesquisadores participantes:** Rejane de Oliveira Alves

**Telefones para contato:** (86) 8831-2205

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a).

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação contínua do professor da EJA e sua contribuição para o enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto escolar. Para isso será realizada observação participante com o auxílio do diário de campo para registrar os momentos em formação. Na fase inicial da pesquisa utilizaremos a entrevista estruturada composta por questões acerca do perfil profissional e, por fim, realizaremos encontros que vamos denominar de Círculos de Colaboração Reflexivos (CCR) em que você deverá falar sobre suas necessidades formativas e temas para melhorar suas práticas de sala de aula. Portanto, seu envolvimento direto consistirá em co-produzir conhecimentos em colaboração com seus pares e participar de encontros de estudo e sessões reflexivas que serão gravados em áudio. Ressaltamos que sua participação é isenta de despesas.

As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base na técnica de Análise de Discurso. No caso de surgirem situações que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, por cinco meses, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, processo de colaboração que vai auxiliá-lo (a) na elaboração de significados e sentidos para sua prática pedagógica, no intuito de superar os desafios enfrentados no contexto escolar.

Os encontros que denominamos de Círculos de Colaboração Reflexivos permitirão o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações ao longo de toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do pesquisado. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados

brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da Universidade Federal do Piauí.

### Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas**. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a profª. pesquisadora Rejane de Oliveira Alves, a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Pedreiras, 31 de janeiro de 2012.

Pesquisadora responsável pelos estudos Rejane de Oliveira Alves.

Assinatura do Colaborador (a) \_\_\_\_\_.

### Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Pedreiras, 31 de janeiro de 2012.

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

### Observações complementares

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga  
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3215-5734 - email: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco**  
**Serviço de Processamento Técnico**

A474f Alves, Rejane de Oliveira

Formação do professor da educação de jovens e adultos:  
implicações políticas e pedagógicas / Rejane de Oliveira Alves. \_  
Teresina: 2012.

140fls.

Dissertação ( Mestrado em Educação )- Universidade Federal  
do Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Carvalho Moura

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação Continuada.I.  
Titulo

C D D 374