



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

ADELSON GOMES DA SILVA

**PROFESSORAS DA EJA: EFEITOS DE SENTIDO DOS DISCURSOS SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Maceió  
2015

ADELSON GOMES DA SILVA

**PROFESSORAS DA EJA: EFEITOS DE SENTIDO DOS DISCURSOS SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de pesquisa: História e Política da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Maria Silva de Melo

Maceió  
2015

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

S586p	<p>Silva, Adelson Gomes da. Professoras da EJA : efeitos de sentido dos discursos sobre a formação continuada / Adelson Gomes da Silva. – 2015. [181] f. : il.</p> <p>Orientadora: Kátia Maria Silva de Melo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2015.</p> <p>Bibliografia: f. 122-[181].</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação popular. 3. Análise do discurso. 4. Formação continuada. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 374.7</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

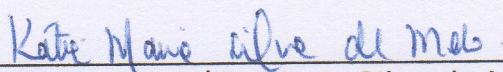
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Professoras da EJA: Efeitos de sentido dos discursos sobre a formação  
continuada.*

**ADELSON GOMES DA SILVA**

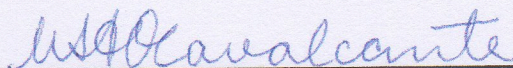
Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:



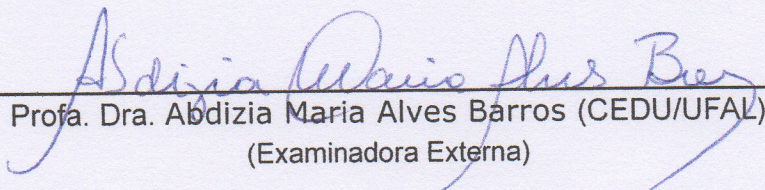
---

Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Profa. Dra. Abdizia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)  
(Examinadora Externa)

Aos meus pais José (Dudu) e Maria pela dedicação na criação e formação de seus filhos.

Aos meus filhos Lucas e Levi pelas alegrias que me proporcionaram durante todo esse tempo.

À minha esposa Joseane pela compreensão e apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED-Maceió, onde tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos e pela disponibilização dos documentos que serviram de base para esta pesquisa.

À minha orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Kátia Maria Silva de Melo pela confiança e pelas contribuições na pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup>. Abdizia Maria Alves de Barros pela inspiração, disponibilidade em ajudar, incentivo e inúmeras contribuições para este e outros trabalhos que realizei.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante pelo apoio e contribuições para este trabalho.

Às amigas e companheiras de trabalho do DEJA pelo apoio e cumplicidade na luta pela Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió.

A todas as professoras e professores da EJA da Rede Municipal de Maceió pela valiosa contribuição para a Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió.

À minha família pelo apoio e incentivo.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar os efeitos de sentido dos discursos dos professores sobre a formação continuada realizada pelo Departamento de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED-Maceió). Para tanto, utilizamos como referencial teórico-metodológico as contribuições da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, fundada por Michel Pêcheux, que concebe o discurso enquanto articulação entre língua, história e ideologia. Sendo assim, a análise norteadada por esse referencial exige a discussão das condições sócio-históricas de produção dos discursos e de suas filiações ideológicas. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da seleção de sequências discursivas retiradas do documento “Perfil dos professores”, criado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED, no período entre 2007 e 2010. Para as reflexões acerca dos fundamentos da AD buscamos sustentação teórica nas formulações de Pêcheux (2009, 2012), Orlandi (1993, 2012, 2013), Florêncio (2009), Cavalcante (2007), Althusser (1985 e 2008); além de buscar suporte teórico para discutir educação e formação continuada de professores em Imbernón (2001, 2009 e 2010), Freire (1986, 1991 e 1996) e Moura (2005, 2007 e 2009). Após a análise das sequências discursivas apresentadas neste trabalho, podemos considerar que, de forma geral, os discursos das professoras inscrevem-se na Formação Discursiva do Mercado, filiada à Formação Ideológica Neoliberal.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada.



## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general analizar los efectos de sentido de los discursos de las docentes acerca de la formación continua realizada por el Departamento de Jóvenes y Adultos de la SEMED de Maceió. Con este fin, se utilizó como referencial teórico y metodológicos las contribuciones de Análisis del Discurso de origen francesa (AD), fundado por Michel Pêcheux, que considera el discurso como articulación entre la lengua, la historia y la ideología. Por lo tanto, el análisis regido por este marco referencial requiere la discusión de las condiciones socio-históricas de producción del discurso y sus afiliaciones ideológicas. El corpus de la investigación se hizo a partir de la selección de secuencias discursivas secadas del documento "Perfil de los docentes", creado por el Departamento de Educación de Juventud y Adultos de la SEMED, entre 2007 y 2010. Para las reflexiones sobre los fundamentos de AD buscan apoyo teórico en formulaciones PECHEUX (2009, 2012), Orlandi (1993, 2012, 2013), Florêncio (2009), Cavalcante (2007), Althusser (1985 y 2008); además de buscar el apoyo teórico para discutir la educación y formación continua de los docentes en Imbernón (2001.2009 y 2010), Freire (1986, 1991 y 1996) e Moura (2005, 2007 y 2009). Después del análisis de las secuencias discursivas presentadas en este trabajo, consideramos que, en general, los discursos de las docentes se clasifican en la Formación Discursiva del Mercado, asociada a la Formación Ideológica Neoliberal.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Educación Popular. Educación de Jóvenes y Adultos. La formación continua.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONTEXTO, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES</b> .....	18
2.1	Educação popular e EJA: contexto e conceitos.....	19
2.2	Educação de jovens e adultos no período militar.....	24
2.3	A educação de jovens e adultos na legislação educacional na redemocratização do país.....	26
<b>3</b>	<b>SUJEITOS PROFESSORES DA EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	34
3.1	Professores da educação de jovens e adultos do município de Maceió.....	34
3.2	Formação continuada de professores da EJA.....	46
3.3	Política de formação continuada de professores da EJA na SEMED: conceitos e concepções.....	52
3.4	A formação continuada de professores da EJA na SEMED: estrutura e organização.....	63
<b>4</b>	<b>O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	70
4.1	A análise do discurso: categorias centrais.....	70
4.2	Condições de produção do discurso.....	72
4.3	Sujeito e discurso.....	76
4.4	A função da ideologia na AD.....	77
4.5	Formação ideológica e formação discursiva.....	80
4.6	<b>Análises das sequências discursivas</b> .....	81
4.6.1	O discurso da aprendizagem na idade própria.....	84
4.6.2	O discurso da função integradora da educação.....	93
4.6.3	O discurso do desenvolvimento de competências.....	96
4.6.4	O discurso sobre a educação para a mudança.....	103
4.6.5	O discurso da formação como capacitação, atualização e reciclagem.....	110
4.6.6	Formação como espaço de troca de experiências.....	112
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
	<b>ANEXOS</b> .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação é resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação Brasileira, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Kátia Maria Silva de Melo, integrante do Grupo de Pesquisa: “Políticas públicas: história e discurso” que integra a Linha de Pesquisa “História e Política da Educação”. Como o próprio nome indica, o Grupo de Pesquisa tem o foco na Análise do Discurso (AD).

O Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas: história e discurso” trabalha com a AD tomando como referência a Escola Francesa de Análise do Discurso que foi fundada no final dos anos de 1960, por Michel Pêuchex.

A motivação para pesquisar a temática da formação continuada de professores teve origem na minha prática social, na minha trajetória profissional e acadêmica. Toda essa prática social e trajetória profissional estiveram conectadas às lutas dos movimentos sociais, principalmente os ligados à problemática da terra e às lutas educacionais, sendo que em toda essa trajetória a formação continuada teve um papel fundamental influenciando na minha formação acadêmica e, mais tarde, possibilitando-me trabalhar diretamente com a formação de professores, tanto de educadores populares como de professores das redes de ensino.

Diferentemente do que normalmente acontece no percurso formativo de muitas pessoas, em que a formação continuada tem um sentido de continuidade de uma formação acadêmica inicial, no meu caso, a formação continuada ganhou espaço muito antes da formação na graduação. Por volta de 1998, iniciei efetivamente minha participação nos movimentos sociais, principalmente no Movimento de Educação Popular ligado às ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), onde tive acesso a uma série de formação que dávamos o nome de Formação política ou simplesmente de Educação Popular.

A partir daí ampliei a participação nos movimentos sociais, principalmente os ligados à luta pela Reforma Agrária, especificamente as lutas coordenadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral ligada à Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, em seguida, participação no Setor de Educação Popular da então Associação de Educação Católica de Alagoas (AEC/AL).

Foram nestes dois últimos movimentos que tive contato direto com um processo de formação continuada de professores e educadores alfabetizadores de jovens e adultos. Eram comuns os movimentos sociais, motivados pelas ideias de Paulo Freire, assumirem a opção pela Educação Popular e desenvolverem ações de alfabetização de jovens e adultos. Junto a isso desenvolviam uma série de cursos de formação continuada que geralmente tinham um foco maior na formação política do educador.

A Educação Popular proporcionou-me a participação em diversos projetos de alfabetização de adultos onde atuei como alfabetizador popular em turma de EJA, formada por camponeses trabalhadores da agricultura familiar e trabalhadores do ciclo da cana-de-açúcar. Logo passei a coordenar grupos de alfabetizadores populares, onde, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE-AL) por meio do Projeto Mova/PROJETO SABER, atuei na alfabetização de Jovens e Adultos com turmas na zona rural e nas periferias da cidade de União dos Palmares, em Alagoas.

Coordenei o Setor de Educação Popular da Associação de Educação Católica de Alagoas, desenvolvendo várias ações no campo da Educação Popular, abordando temas como: formação de educadores populares e alfabetizadores de jovens e adultos, políticas públicas, educação do campo, movimentos sociais, geração de renda e inclusão social. Neste período, trabalhei com um público diversificado composto por militantes dos movimentos de luta pela terra, trabalhadores rurais vinculados ao movimento camponês, educadores ligados à luta por moradia, movimento feminista, juventude, economia solidária e geração de renda, entre outros.

Outra experiência com a Educação Popular e alfabetização de jovens e adultos se deu em uma atuação direta com o Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (MTL) no ano de 2006. Na ocasião do Projeto Escola Itinerante, uma parceria entre os movimentos sociais e o governo do estado de Alagoas, por meio da Secretaria Estadual de Educação – Gerência de Educação do Campo atuei na coordenação pedagógica deste Projeto representando o MTL. Mais uma vez o foco da atuação estava voltado para a formação de educadores populares dentro dos princípios da Educação Popular, lutas sociais, Educação de Jovens e Adultos, formação política, mobilização social e reforma agrária.

Destaco também, minha atuação como Técnico da Incubadora de Empreendimentos Solidários. Um projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), coordenado pelo Núcleo da UNITRABALHO-UFAL. Neste Projeto atuei junto a Empreendimentos de Economia Solidária (grupos produtivos, associações produtivas e cooperativas populares), desenvolvendo formações com as temáticas de economia solidária, geração de renda, desenvolvimento local e sustentável, cooperativismo, empreendedorismo, economia solidária e EJA e Educação Popular, viabilidade da economia solidária, entre outros.

Por fim, destaco minha atuação no Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). O foco da atuação neste Departamento foi a formação de professores do primeiro e segundo segmentos da EJA e coordenadores pedagógicos que atuam nesta modalidade de ensino. As principais temáticas trabalhadas foram: Educação Popular e currículo crítico, educação problematizadora e a construção do currículo da EJA, através da Rede Temática (temas geradores), planejamento da prática docente a partir do trabalho com Rede Temática. Assim como a minha trajetória profissional, a trajetória acadêmica e de pesquisador não poderia ser diferente, sempre esteve ligada à minha prática social e atuação profissional.

Meu primeiro contato com o processo de escolarização se deu quando ingressei nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola rural, onde concluí o ciclo dos anos iniciais. Por circunstâncias conjunturais e estruturais me vi obrigado a abandonar as salas de aula, voltando cinco anos depois para a conclusão do Ensino Fundamental, desta vez na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – através de Exame Supletivo. Cursei o Ensino Médio em uma Escola pública Estadual e o Ensino Superior na Universidade Federal de Alagoas.

Graduei-me em Pedagogia onde busquei aproximar meus estudos e pesquisas do campo dos movimentos sociais e da Educação de Jovens e Adultos, cursando disciplinas eletivas como Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso com a temática: Movimentos sociais e educação: análise da pedagogia do MST.

Ainda, durante a graduação tive uma breve participação no movimento estudantil, sendo representante do Centro Acadêmico de Pedagogia da UFAL e representante da Executiva Estadual de Pedagogia, onde tive a oportunidade de participar diretamente da organização do “II Encontro Norte e Nordeste dos

estudantes de Pedagogia”. Fui bolsista do Projeto de Extensão Economia Solidária coordenado pelo Núcleo da UNITRABALHO – UFAL.

Em função da minha atuação no Projeto de Extensão tornei-me integrante do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Educação e Desenvolvimento”, e atuei nas linhas de pesquisa Desenvolvimento e Sustentabilidade, Educação Integral, EJA e Economia Solidária, Incubação de Empreendimentos Solidários e Observatório do Trabalho em Alagoas.

Cursei o Mestrado em Cooperação para o Desenvolvimento: Planejamento integral para o desenvolvimento local, da Universidade de Valência – Espanha, onde apresentei a Dissertação de conclusão de curso com o título: “La viabilidad de emprendimiento de economía solidaria”. Visando ampliar meus conhecimentos e aprofundamento teórico, me matriculei no curso de pós-graduação em nível de mestrado como aluno especial da disciplina – Estado, trabalho e educação do Mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação – UFAL.

Por fim, fui aprovado no Programa de doutorado (ano 2011-2012) em Economia Social da Universidade de Valência – Espanha, com o tema “El combate a la pobreza en Alagoas: un análisis de las políticas públicas de economía solidaria en Brasil”, o qual, por motivos superiores não tive condições de cursar.

Iniciei, em 2010, o curso de especialização em Gestão Pública Municipal pela UFAL, na modalidade da Educação à Distância (EAD), o qual por motivos superiores não cheguei a concluir. Logo em seguida, cursei a especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), também pela EAD. E em 2013, fui aprovado no Mestrado em Educação da UFAL- no qual estou apresentando esta pesquisa.

Foi no Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) que senti a necessidade de aprofundar os estudos acerca da temática da formação continuada de professores, especificamente investigar os efeitos de sentido produzidos pelos discursos dos professores sobre a formação continuada e identificar as concepções de educação e de formação continuada que estão presentes em tais discursos.

Sendo a formação de professores um tema de grande relevância para a educação, a pesquisa tem como objetivo principal analisar quais são os efeitos de sentido produzidos pelos discursos dos professores da EJA da SEMED/Maceió sobre a formação continuada, materializados em depoimentos dos professores e quais formações ideológicas estão presentes em tais discursos.

Assim, a pesquisa parte da seguinte problemática: Quais e como são produzidos os discursos dos professores sobre a formação continuada no contexto da EJA do município de Maceió? Com isso não pretendemos apenas analisar os sentidos dos discursos produzidos por esses professores, mas também, identificar as diversas concepções de educação que permeiam tais discursos e que implicações/desdobramentos elas trazem para a Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais.

Ao longo da análise, buscaremos responder questionamentos tais como: Quem é o professor de EJA da Rede municipal de educação de Maceió? O que a SEMED espera desses profissionais? O que esses professores esperam da formação continuada? Em que contexto os discursos desses professores foram produzidos? Quais concepções de educação, de formação, de aprendizagem e de conhecimento norteiam o discurso desses professores? Quais os efeitos de sentidos de seus discursos sobre a formação continuada? Quais as formações ideológicas e discursivas norteadoras dos discursos?

Para as reflexões acerca dos fundamentos da AD buscamos sustentação teórica em Pêcheux (2009, 2012), Orlandi (1993, 2012, 2013), Florêncio et al. (2009), Cavalcante (2007), Althusser (1985 e 2008); além de buscar suporte teórico para discutir educação e formação continuada de professores em Imbernón (2001, 2009 e 2010), Freire (1986, 1991 e 1996) e Moura (2005, 2007 e 2009).

Tomaremos também, como apoio para a fundamentação de nossa pesquisa, documentos produzidos pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED – Maceió, tais como: “Projeto de Implantação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), da Educação de Jovens e Adultos – 2004”, “Projeto de Implementação do 2º Segmento da Educação – 2005”, “Formação dos Professores - 2008”, “Relatório Anual do DEJA – 2008” e “Relatório de 2010 do Departamento de Educação de Jovens e Adultos”.

O documento: “Projeto de Implantação do Grupo de apoio Pedagógico (GAP) da Educação de Jovens e Adultos – 2004” foi elaborado pela equipe do DEJA e tem como objetivo redirecionar a formação continuada dos professores da EJA na Rede municipal de ensino de Maceió. O referido documento contém a apresentação do projeto, seus principais objetivos, uma justificativa e a proposta de trabalho que propõe a formação continuada e o seu funcionamento estrutural.

O documento “Projeto de Implementação do 2º Segmento da Educação – 2005” tem como objetivo orientar a implementação do 2º Segmento da EJA nas escolas da Rede Municipal de Maceió e está estruturado com uma justificativa na qual é feita uma síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no estado de Alagoas. Além disso, são apresentados os princípios políticos e pedagógicos do trabalho com Rede Temática e a estrutura de funcionamento do curso de EJA para o 2º Segmento.

O documento “Formação dos Professores - 2008”, elaborado pelo DEJA tem como objetivo apresentar o plano de ação do Departamento para o ano de 2008, explicitando a concepção de formação continuada e a estrutura desta para o referido ano, além do cronograma das principais atividades a serem desenvolvidas.

Os documentos “Relatório Anual do DEJA – 2008” e “Relatório de 2010 do Departamento de Educação de Jovens e Adultos”, fazem um detalhamento de como as ações do Departamento aconteceram nos anos referidos.

Este trabalho está estruturado em **Três Seções**, além de introdução e conclusões. Na **Primeira Seção** cujo título é **Educação de jovens e adultos no Brasil: contexto, princípios e concepções**, fazemos a contextualização da EJA no cenário educacional brasileiro, tomando como referência as últimas cinco décadas do século XX, discutindo a EJA a partir do recorte da Educação Popular.

Na **Segunda Seção** com o título **Sujeitos da EJA: os professores e a formação continuada**, desenvolvemos a reflexão acerca do sujeito professor da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro e, especificamente, no município de Maceió. Reflexão esta que passa pela constituição do perfil dos professores da EJA do município de Maceió, sua formação acadêmica, condições de trabalho e suas concepções da EJA e do aluno que frequenta esta modalidade. Tal reflexão baseou-se em informações sobre estes profissionais contidas no documento “Perfil dos professores” do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Esta reflexão é seguida da discussão acerca dos conceitos e concepções de formação continuada de professores e da descrição da proposta de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Maceió entre os anos de 2007 e 2010.

Na **Terceira Seção** em **O discurso sobre a formação continuada**, apresentamos os principais fundamentos teóricos da AD de origem francesa, destacando suas categorias centrais, a saber, Condições de Produção do Discurso,



Formação Ideológica e Formação Discursiva. Logo em seguida apresentamos e analisamos as Sequências Discursivas produzidas por professores da EJA sobre a formação continuada.

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONTEXTO, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo pretendemos contextualizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cenário educacional brasileiro, das últimas décadas do século XX, aos dias atuais. Para tal resgatamos alguns momentos da história da educação no Brasil que consideramos fundamentais para a discussão sobre a formação continuada de professores da EJA. Assim sendo, no âmbito mais geral, pontuaremos alguns fatos e acontecimentos ao longo da história da educação brasileira que nos ajudam a compreender a EJA hoje, dando maior atenção a dois momentos da constituição da sua história.

O primeiro diz respeito ao Movimento de Educação Popular, principalmente ao que se constituiu entre os anos de 1950 e 1964 e o segundo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394/96 e seus desdobramentos posteriores. No âmbito mais local, destacaremos a história da EJA e da formação continuada dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), com foco maior entre os anos de 2005 e 2010.

No âmbito geral, o primeiro momento justifica-se pelo fato de que foi, sem dúvida, determinante para a formação de uma identidade para o professor/educador de jovens e adultos. Sem esse acontecimento na história política e educacional de nosso país, talvez não fosse possível falarmos nos dias atuais em formação continuada de professores de EJA. Estamos falando das contribuições da Educação Popular na consolidação da Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, na formação de uma identidade do professor/educador de EJA.

O segundo momento, que trata da promulgação da LDB 9.394/96, marca a história da EJA no campo da legislação educacional, pois pela primeira vez, a educação de pessoas jovens e adultas ganha *status* de modalidade da Educação Básica. Assim sendo, esse momento se torna de extrema importância para o tema da formação de professores de EJA, na atualidade.

Com isso, não estamos deixando de reconhecer as limitações desta Lei na garantia da educação como um direito de cidadania e para a democratização do acesso ao processo de escolarização de forma igualitária para todos. Nesse sentido, Haddad (2000, p. 117) aponta que esta lei trata a EJA como “uma educação de segunda classe”. O autor aponta como um dos motivos para tais conclusões o fato

de não se ter avançado na superação da função de suplência que acompanhou a EJA ao longo de sua história, principalmente no campo das ações governamentais. Já Soares (2008, p. 11), chama atenção para o fato de que:

Depois de onze anos da promulgação da LDB e sete da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que efetivamente a EJA foi reconhecida como modalidade educativa, a realidade de antigas práticas ainda convive com base no aligeiramento do ensino.

No trecho acima o autor fala em onze anos da promulgação da LDB e sete da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Se levarmos em conta que estas observações foram feitas no ano de 2008, hoje, podemos falar em dezenove anos da LDB e quatorze anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e a situação se encontra a mesma em relação ao fato observado.

No entanto, não podemos negar que tornar a EJA uma modalidade de ensino foi um passo importante para pensá-la para além dos programas e campanhas de alfabetização, enquanto um processo de escolarização daqueles, que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de ingressar ou continuar seu processo de escolarização. É baseada no princípio de que a EJA é uma modalidade de ensino que esta Lei apresenta uma série de especificidades.

## **2.1 Educação popular e educação de jovens e adultos: contexto e conceitos**

No período que antecedeu os anos de 1950, o Brasil passou por momentos de grande instabilidade política e vivia-se em constante ameaça de regimes ditatoriais, o que possibilitou a mudança de cenários em curto espaço de tempo. A partir dos anos de 1950 surgiram novas demandas sociais no âmbito de novos contextos econômicos e políticos, o que contribuiu para a construção de novos conceitos e concepções da Educação de Jovens e Adultos, tais como a ideia de politização da educação, educação como direito de cidadania, etc.

No processo de construção dos novos conceitos e concepções de EJA e do desenvolvimento de práticas educativas e sociais voltadas diretamente para a problemática da Educação de Jovens e Adultos, destacamos as contribuições do educador pernambucano Paulo Freire, principalmente a criação e consolidação dos

Círculos de Cultura Popular e do Movimento de Cultura Popular, além de sua contribuição em Movimentos de Alfabetização de Adultos, tais como: a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e a experiência de Angico – Movimentos que se convencionou chamar de Educação Popular.

A Educação Popular foi, sem dúvida, de extrema importância na construção de uma identidade, tanto para a EJA como para os seus educadores. Tanto é que ainda hoje há uma associação direta entre EJA e Educação Popular, mesmo sabendo-se que nem toda ação da alfabetização ou de escolarização de jovens e adultos norteia-se pelos princípios da Educação Popular.

Antes de nos determos nos aspectos históricos da construção da Educação Popular e da EJA, julgamos necessário refletir um pouco sobre alguns conceitos e princípios da Educação Popular. Um primeiro ponto importante para compreendermos o sentido da Educação Popular é refletirmos sobre o que entendemos por educação. Hoje em dia é comum restringirmos o conceito de educação à prática de escolarização. No entanto, esta é apenas uma das práticas educativas.

Outro ponto importante é esclarecer que não há um único conceito de Educação Popular, pois historicamente esta foi sendo (re)significada de acordo com a conjuntura social e política de cada época. Podemos apontar, pelo menos, dois sentidos diferentes para a expressão “Educação Popular”: de um lado, os que consideram a Educação Popular a universalização da escola pública para todos, por outro, os que atribuem à Educação Popular a politização da educação, ou seja, Educação Popular é a capacidade de organização, mobilização e conscientização da população, diante de uma realidade social.

Neste trabalho, assumimos a concepção de Educação Popular dentro da perspectiva freireana, que, de acordo com Brandão (2008), tem relação com o processo histórico de construção do próprio indivíduo como ser coletivo. Portanto, quando falamos de educação ou de práticas educativas não podemos perder de vista que estamos assumindo uma posição político-ideológica. Ou seja, em educação ou no exercício de qualquer prática social não há neutralidade, temos sempre que tomar partido, estamos sempre a serviço de algo. Nesse sentido, a educação brasileira, historicamente, representou os interesses da classe dominante e a escola tem se tornado um espaço de validação dos valores e projetos dessa classe.

Tendo a Educação Popular, numa perspectiva freireana, surgido com o objetivo de romper com uma lógica de que há uma cultura subalterna, de que há um conhecimento mais importante que outro, ela busca construir uma educação voltada para as classes excluídas. Representando os interesses dos excluídos, considerando-os protagonistas de sua história, ela representa a possibilidade de uma mudança radical na forma de se conceber a educação, e, principalmente, na forma de se conceber o conhecimento, uma vez que tem o ser humano como sujeito e não como objeto do conhecimento.

Nesse sentido, a Educação Popular assume uma opção política a favor da classe dominada, dos que foram historicamente excluídos dos bens sociais, culturais e econômicos produzidos pela sociedade ao longo de seu processo histórico. Segundo Freire (2005), a educação voltada para atender às necessidades da classe dominada, tem que levar em conta o protagonismo de seus atores. Ao se referir à “pedagogia do oprimido”, a define como “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34).

Nessa perspectiva, a Educação Popular é, acima de tudo, uma prática social que se manifesta através das ações de diversos sujeitos que atuam em diferentes espaços. Educação que se constrói e se manifesta por meio da mobilização e organização social, nas práticas dos movimentos sociais, na luta pela liberdade, por políticas públicas para todos, na luta pela terra, por moradia, geração de renda.

Nas práticas educativas de educadoras e educadores populares que atuam em instituições da sociedade civil organizada, nas práticas de escolarização de educadores e instituições de ensino que optam por uma proposta pedagógica progressista, entre outras práticas sociais. Assim, as práticas da Educação Popular estão presentes também nas diversas formas de manifestação popular, tais como na música, na literatura, no teatro popular, nas formas de comunicação popular, na medicina alternativa e em diversas formas de manifestação religiosa que ressaltam a cultura popular e a opção pelos menos favorecidos.

Portanto, podemos dizer que a Educação Popular é uma prática social a favor dos excluídos e que se dá por meio da conscientização dos sujeitos para que possam atuar na realidade concreta em que estão inseridos a fim de transformá-la. Tem como características a análise da realidade concreta onde os sujeitos estão diretamente inseridos. A realidade é o ponto de partida para as ações da Educação

Popular, são discutidos os problemas vivenciados pelos sujeitos em suas comunidades, busca-se a construção de uma consciência crítica dos sujeitos sociais, ou seja, é uma ação consciente que busca sempre a transformação da realidade na qual se está atuando.

Assim, Brandão (2008, p. 24) define a Educação Popular como:

Um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo.

Nesta definição aparecem pelo menos três princípios básicos da Educação Popular: a coerência entre teoria e prática; a intencionalidade política; e os sujeitos destinatários da ação como protagonistas do processo. Nesse sentido, ser professor que assuma os princípios da Educação Popular significa comprometer-se com um projeto coletivo de mudanças, um compromisso com a ética e com a decência. É este comprometimento que faz do professor um sujeito histórico e, portanto, político. Político porque não aceita os fatos tais como são, como sendo algo natural, mas enquanto resultado das relações de poder construídas historicamente de forma desigual. Esse professor compromete-se com a mudança porque não aceita que a realidade é uma fatalidade e que não há nada a fazer, que a exploração é algo natural ou necessário. Isso leva a acreditar na capacidade de aprendizagem do outro e em seu protagonismo na construção de sua própria história.

Apesar de Freire não ter nenhuma obra intitulada de Educação Popular, em todo seu pensamento teórico apresenta uma série de princípios e pressupostos que caracterizam a Educação Popular, dos quais destacamos três que julgamos ter uma relação mais próxima com a EJA. São eles a ideia de dialogicidade, de leitura do mundo e da educação como um ato político.

Na **Pedagogia do oprimido**, Freire traça uma série de condições para que uma prática social seja considerada de Educação Popular. O autor parte da hipótese de que a educação que é ofertada pelo Estado representa os interesses da classe dominante, são propostas pensadas e elaboradas por alguns e apresentadas para os outros como sendo verdades absolutas a serem seguidas por todos, prática que tem como característica o autoritarismo, a ausência do diálogo, a construção linear

do conhecimento e a centralidade do processo nas mãos do professor. Prática que ele chama de **educação bancária**. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66).

Para romper com a concepção bancária da educação, ele propõe uma educação pensada junto aos educandos, uma educação que venha do povo, construída com eles, voltada para suas necessidades. Essa prática tem como ponto de partida a realidade concreta em que vivem os sujeitos, realidade essa marcada por conflitos e contradições onde os sujeitos (educadores e educandos) buscam sua superação em um processo dialógico que tem a realidade como mediadora.

O referido autor apresenta o diálogo como sendo um dos princípios fundamentais da Educação Popular. Para o autor, o diálogo só se torna possível através da *práxis*, que acontece no movimento entre a ação-reflexão-ação estabelecendo uma sintonia entre prática e teoria. Em sua concepção o diálogo só se torna possível mediante o diferente, ou seja, na relação entre dois pontos de vista diferentes de leitura do mundo. Nesse sentido, o diálogo se torna um ato pedagógico fundamental, assim como não se dialoga sozinho, não se aprende sozinho, para Freire dialogar não é dizer a palavra para o outro, mas deixar que o outro diga sua palavra.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 2005, p. 44).

Ainda na Pedagogia do oprimido, Freire destaca algumas condições para que o diálogo se constitua em uma prática pedagógica emancipatória. Segundo o autor, uma das condições para se dialogar é a capacidade da escuta. Se não houver disposição para se escutar o outro não se criam as condições para dialogar com ele; sem a escuta o que poderia ser um processo dialógico passa a ser uma imposição de uma ideia sobre outra, de um conhecimento sobre outro, o domínio de uma cultura sobre outra.

O autor enfatiza que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, 91). Portanto, o ser humano dialoga tendo a realidade como

mediadora, da mesma forma em que o diálogo se dá pela mediação entre diferentes tipos de conhecimentos, entre o conhecimento popular e o científico, por exemplo. Sendo assim, é o diálogo mediatizado entre o conhecimento popular e o conhecimento científico que possibilita a construção de um novo conhecimento, conhecimento esse que pode transformar a realidade.

Por fim, destaca o autor, dialogar exige a humildade por parte de quem o faz. Se não tenho a humildade de reconhecer-me como ser inacabado que posso aprender com o outro, não sou capaz de dialogar. Portanto, dialogar exige a humildade de aceitar que não sei tudo e que o outro sabe algo, ou seja, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 2005,, p. 93).

A leitura do mundo é um princípio central no pensamento de Freire e tem sido fundamental tanto para a Educação Popular quanto para a EJA. A partir desse princípio há um deslocamento da finalidade da educação e especificamente da escola. Retira-se, então, a centralidade da decodificação da palavra pela palavra, sendo enfatizada a dimensão política, que associa a leitura da palavra à compreensão da realidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Não basta aprender a ler e a escrever, é preciso compreender a realidade e ser capaz de analisar as relações sociais que nela se estabelecem.

Embora o princípio de leitura do mundo em Freire esteja intimamente ligado ao de diálogo, julgamos importante colocá-lo em destaque neste trabalho uma vez que nos ajudará a compreender melhor a relação da Educação Popular com a EJA. Junto à expressão “leitura do mundo” vem a ideia de conscientização para a transformação da realidade.

Para aprofundar um pouco mais este princípio permanecemos com a referência da Pedagogia do oprimido. Segundo Freire, a leitura do mundo significa a análise crítica da realidade em que os sujeitos da ação pedagógica, ou política, estejam inseridos, análise que envolve em última instância a *práxis*. Diz o autor, “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 42). Se por um lado, a leitura da palavra separada da leitura do mundo não contribui para uma formação crítica dos sujeitos, a leitura do mundo não pode ficar apenas na constatação da realidade, ela tem que gerar uma ação consciente dos sujeitos a fim de transformá-la.



Sendo a leitura de mundo um princípio central em Freire, cabe nos questionar sobre o que se entende por ler o mundo. Nesse sentido o próprio autor nos revela que se trata de analisar as condições em que os homens se encontram dentro das relações de poder, das condições de produção de sua existência, etc. Diz o autor, “Descubro agora que não há mundo sem homem” (idem, p. 81). Portanto, ler o mundo é desvelar a realidade concreta em que se vive, é perceber as contradições sociais e buscar superá-las.

Por fim, destacamos em Freire o princípio de educação como ato político. Nesse sentido, Barreto, uma estudiosa de Freire, afirma:

Paulo Freire foi, provavelmente, o primeiro educador a proclamar que não existe educação que seja politicamente neutra. Em outras palavras, que numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios, é impossível a existência de uma única educação que sirva, da mesma maneira, a todos estes grupos sociais (BARRETO, 1998, p. 61).

Assim, como mencionamos anteriormente, em educação ou no exercício de qualquer prática social não há neutralidade; temos sempre que tomar partido, estamos sempre a serviço de algum projeto. Os princípios freireanos são fundamentais para a Educação Popular e, ao longo do processo histórico, ajudaram a construir a identidade tanto da EJA como do professor de Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos que a Educação Popular ganhou espaço principalmente no campo da sociedade civil organizada, influenciando muitas ações educativas de governos, dando origem a uma série de ações voltadas diretamente para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Este acontecimento serviu como um divisor na construção da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – movimento que mudou a forma de se pensar a EJA e que até hoje é de extrema importância na consolidação desta modalidade de ensino como política pública de educação.

Os princípios da Educação Popular orientaram as concepções dos currículos de muitos sistemas educacionais, com destaque para São Paulo, principalmente nos anos de 1989 e 1990, quando Paulo Freire foi Secretário de Educação e criou o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA). Já no Rio Grande do Sul, a Educação Popular é tomada como princípio orientador e fundante do currículo

escolar, principalmente em Porto Alegre entre os anos de 1989 e 2004, mais ou menos, na época em que o Partido dos Trabalhadores (PT) vivenciou suas primeiras experiências de governo e por lá desenvolveu dois conceitos fundamentais da Educação Popular. Um mais geral, a implementação do Orçamento Participativo e outro mais específico de criação da “Escola Cidadã”.

Apesar de Freire ser muito conhecido pela criação do “método” de alfabetização de jovens e adultos, sem dúvida sua maior contribuição foi na construção de uma teoria política de educação cujas características são a dialogicidade, a conscientização e a emancipação humana, como vimos anteriormente. As ideias deste autor tiveram e têm até hoje uma importância primordial para a Educação de Jovens e Adultos. Durante o período correspondente às décadas de 1950 e 1960 várias ações foram desenvolvidas no campo da Educação Popular, iniciativas quase sempre desenvolvidas pelos e com os Movimentos Sociais.

O Movimento de Educação Popular que ganhava força a cada dia e se espalhava Brasil afora, aproximava-se cada vez mais das políticas oficiais de educação apontando para que a Educação de Jovens e Adultos assumisse a concepção da Educação Popular. Movimento que foi interrompido pelo Golpe Militar em 1964.

Ao implantar a Ditadura, o novo governo cuida de interromper o Movimento de Educação Popular, repreendendo seus líderes e censurando os materiais por eles produzidos. Para substituir esse movimento, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Um programa que apontava nos seus objetivos para a erradicação do analfabetismo e a continuação dos estudos por parte dos jovens e adultos analfabetos. Cabe salientar que o grande objetivo oculto desse Movimento era interromper as ideias de educação de Paulo Freire, voltadas para a formação política, a mobilização, a conscientização e a transformação social.

## **2.2 A educação de jovens e adultos no período militar**

Assim como para a Educação Popular, o período da Ditadura Militar, que teve início com o Golpe de Estado em 1964, foi marcante para a história da EJA no Brasil. Só que desta vez com efeito negativo para o processo de consolidação da EJA como direito de cidadania. Cria-se o Movimento Nacional de Alfabetização

(MOBRAL), que tem como função não só substituir o movimento de Educação Popular, mas divulgar os princípios e valores que davam sustentação ao regime autoritário. Ou seja, se a Educação Popular tinha como princípio básico a politização, este era o inverso, o objetivo maior era a despolitização.

A década de 1960 foi um período de muita efervescência política que culminou com o Golpe Militar criou um regime de repressão. No campo econômico vivia-se com o encantamento do desenvolvimentismo e o processo de modernização dos meios de produção no país. Isso fez com que a Educação de Jovens e Adultos, em determinado momento, ganhasse espaço na sociedade civil, por meio das organizações sociais de resistência ao Regime que ocupava o poder central. Esses movimentos buscavam firmar uma identidade cultural popular.

Com o Regime Militar veio o MOBRAL trazendo consigo uma nova concepção de EJA. O discurso desenvolvimentista passa a tratar o analfabetismo como um atraso para o desenvolvimento do país, assim, a população tinha de ser alfabetizada para que o país pudesse se desenvolver. Por trás desse discurso estava o interesse das multinacionais que precisavam de mão de obra qualificada ou de pessoas com o mínimo de escolarização para exercer o trabalho nas fábricas. Dessa forma, nas salas de aula do MOBRAL não se tinha espaço para a formação política do sujeito, não cabia mais uma educação problematizadora e muito menos a conscientização da população.

O MOBRAL foi instituído pela lei 5.379/67 e, logo em seguida, surgiu uma série de leis que retomaram a concepção da EJA como suplência. Um exemplo disso foi a Lei 5.400/68 que tinha como principal objetivo obrigar os jovens e adultos analfabetos a voltar às salas de aula. Essa Lei diz em seu Art. 1º - "Os brasileiros que, aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos serão obrigados a alfabetizar-se" (SOARES, 2002, p. 56). Já a Lei 5.692/71 institui o Ensino Supletivo com o objetivo de "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria" (SOARES, 2002, p. 57). O Parecer 699/72 define a função do supletivo como sendo a "Substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino do 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos" (idem, p. 58).

Com a repressão do Regime Militar e a perseguição aos movimentos sociais, o trabalho com Educação Popular sofreu vários tipos de repressões, seu

principal mentor, Paulo Freire, foi preso e exilado, seu material foi destruído, os programas de alfabetização foram substituídos pelas salas do MOBREAL, houve várias perseguições aos militantes sociais que desenvolviam alguma ação no campo da Educação Popular. Mesmo assim, algumas ações de Educação Popular mantiveram-se, mesmo que de forma clandestina e/ou foram redefinidas, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), movimento ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), alguns movimentos ligados à Igreja Católica, principalmente as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e as Pastorais Sociais ligadas ao movimento da Teologia da Libertação. Ao analisar esse período, a pesquisadora Moura destaca que:

No campo das iniciativas não governamentais, mas financiado pelo governo, continuou atuando o Movimento de Educação de Base (MEB), que precisou redefinir seus princípios e proposta para que pudesse desenvolver suas ações, e alguns grupos, geralmente acobertados pela ala da igreja progressista, que conseguiram resistir e sobreviver às perseguições, desenvolvendo – de forma camuflada – experiências de alfabetização. (MOURA, 2009, p. 51)

Apesar de terem suas ações reduzidas ou (re)significadas durante esse período, esses movimentos sociais foram de fundamental importância para a retomada do movimento de Educação Popular no país no período da redemocratização.

### **2.3 A educação de jovens e adultos na legislação educacional na redemocratização do país**

Com o fim dos Governos Militares, o país inicia o processo de redemocratização e ganha uma nova Constituição Federal (1988) que dedica o Capítulo III à educação.

Já no artigo 205, destaca a educação como:

Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Do ponto de vista da concepção, podemos dizer que houve um grande avanço ao reconhecer a educação como direito de todos os cidadãos, sejam eles

crianças ou adultos, negros ou brancos, pobres ou ricos. No entanto, deixa a desejar no que diz respeito à obrigatoriedade. O Estado tem o dever de garantir a educação, mas não tem a obrigatoriedade de garantir a oferta para todos. Com isso é contraditória a defesa do princípio de igualdade perante a Lei.

A Constituição de 1988 passa a tratar diretamente a Educação de Jovens e Adultos em seu artigo 208 quando fala que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Estabelece também em seu artigo 214 a criação de um Plano Nacional de Educação que busque a “Erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar”. A Constituição previa a criação de uma Lei complementar que tratasse das especificidades e detalhamento da Educação.

Apenas em 1996, oito anos depois, o Congresso Nacional aprovou a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ficou conhecida como LDB ou Lei 9.394/96. E é esta Lei que pela primeira vez na história da legislação educacional brasileira, dedica um capítulo específico para a EJA e a trata como modalidade de ensino da Educação Básica. Isto possibilita reconhecer que este público apresenta uma série de especificidades, tanto no processo de aprendizagem, quanto no que diz respeito às condições objetivas de sobrevivência e relações sociais estabelecidas por estes sujeitos. Possibilita-se, então, uma maior autonomia na forma de organização e oferta do ensino o que torna possível a flexibilidade do calendário escolar, um currículo diferenciado, diferentes formas de estruturação e organização do ensino, entre outras.

Outro marco para a EJA foi a criação de Diretrizes próprias para a Educação de Jovens e Adultos, fundamentadas pelo Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes da EJA apresentam um conceito de educação permanente e, pela primeira vez, a EJA é pensada para além da alfabetização, considerando-se que as pessoas aprendem ao longo da vida, mesmo que contraditoriamente não se tenha superado a ideia de suplência, uma vez que foram mantidos os exames de suplência, e criados novos programas de alfabetização de curta duração.

O Parecer CEB n. 11/2000 aponta três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora considera a existência de uma

dívida social com jovens e adultos que não tiveram acesso à educação quando criança, por isso, o Estado tem que reparar esse direito negado com políticas educacionais diferenciadas. “Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (SOARES, 2003, p. 34). O conceito de “reparação” /ou a “função reparadora” na Educação de Jovens e Adultos tem se tornado polêmico nos dias atuais.

Primeiro, porque não se pode recuperar o suposto tempo perdido no processo de escolarização, pois o tempo não volta, as oportunidades perdidas por falta da escolaridade não se repetem e os preconceitos e discriminações sofridas por parte dos analfabetos não são reparáveis. Segundo, porque a concepção de educação permanente e de formação ao longo da vida não aceita a ideia de que há tempo certo para aprender. Portanto, se não há tempo certo para aprender, não há como se falar de reparação de tempo perdido.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos como um direito universal e formação integral aparece a partir da V Conferência de EJA realizada em Hamburgo no ano de 1997:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Declaração de Hamburgo, p.1)

Se a educação foi um direito negado aos jovens e adultos analfabetos, e se consideramos que há alguma possibilidade de reparar esse direito, a única forma possível seria a criação de políticas específicas para atender às necessidades particulares deste público. Neste ponto nos aproximamos da segunda função da EJA, a equalizadora. Segundo Soares (2003, p. 39), “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”.

A função equalizadora pressupõe que o Estado tem que oferecer condições especiais de acesso, permanência e sucesso no processo de escolarização. Isso inclui repensar a EJA desde o campo do currículo até a forma de financiamento. A

terceira função, qualificadora, tem a ver com o princípio da aprendizagem ao longo da vida, superando assim a ideia de que a EJA tem a ver apenas com a alfabetização. Considera que ela vai desde a alfabetização e acompanha o sujeito em todas as etapas de sua vida, seja no campo da educação formal ou informal. Valoriza-se, então, a educação permanente.

Ao longo da história, vários autores e instituições têm trabalhado com o conceito de educação permanente, para a UNESCO:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiada circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (DELORS, 1998, p. 103-4).

A ideia de educação permanente exige duas condições básicas, a primeira é o reconhecimento de que somos seres inacabados e, portanto, estamos sempre aprendendo; a segunda é o reconhecimento de que não há um conhecimento mais importante que outro, pois há saberes que se complementam. Ou seja, a educação permanente não se limita à aquisição do conhecimento sistematizado, mas pressupõe o acesso a toda forma de conhecimento, considerando que viver é um ato histórico e viver o cotidiano é um ato de aprendizagem constante. Portanto, estamos em permanente aprendizagem e, conseqüentemente, em permanente formação.

Desta forma, não podemos negar que, por um lado, houve avanços para a EJA a partir da LDB nº. 9.394/96, que dá à Educação de Jovens e Adultos a condição de modalidade de ensino, por outro lado, não se superou a ideia de suplência e de educação restrita a alfabetização dos sujeitos da EJA. Até hoje temos a realização de exames supletivos e continuam as campanhas de alfabetização que em vários momentos se tornaram a política oficial de EJA de muitos municípios brasileiros.

Destacaremos aqui dois Programas de Alfabetização que em nível nacional ganharam destaque nas políticas de educação para jovens e adultos em todo o país nos últimos vinte anos. Trata-se do Programa Alfabetização Solidária e do Programa Brasil Alfabetizado. Ambos têm a mesma filosofia e finalidade, alfabetização em massa da população analfabeta em curto espaço de tempo. O primeiro determina

um período de seis meses e o segundo de oito meses para alfabetizar, ambos trabalharam com professores voluntários e com pouca formação acadêmica. Na contramão do que defendem as Diretrizes da EJA, de uma educação permanente, esses programas restringem a concepção de EJA, distorcem os conceitos de alfabetização e letramento e promovem a precarização do trabalho dos educadores. A ideia de professor/educador voluntário tira ou minimiza as responsabilidades do dever do Estado de garantir o direito à educação para todos.

Na atualidade, as discussões que perpassam a Educação de Jovens e Adultos dizem respeito à articulação entre o processo de escolarização desses sujeitos e o mundo do trabalho. Diversas ações governamentais no campo das políticas voltadas para esse público têm apontado para a necessidade de tornar a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de educação profissionalizante ou de, no mínimo, ser uma ação articulada com a qualificação profissional. Nesse sentido, destacam-se três programas que atualmente vêm caminhando nesta direção. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

É importante destacar que essas medidas têm recebido várias críticas do movimento de EJA no Brasil, uma vez que trazem consigo uma concepção de educação dentro dos princípios da educação tecnicista de formar a classe trabalhadora para exercer uma função técnica no mercado de trabalho. Além de reforçar o sentido dual da educação: uma formação para a classe trabalhadora, formação técnica, outra para a classe dominante, acesso ao nível superior da educação.

Não podemos negar que do ponto de vista da legislação educacional houve muitos avanços para a EJA nos últimos cinquenta anos, principalmente no campo da regulamentação, da organização dos cursos e dos conceitos e concepções de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não podemos deixar de apontar algumas limitações ou omissões da legislação, principalmente da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº. 9.394/96, em relação à EJA. Apontamos a seguir duas que julgamos ser de fundamental importância para a EJA. São elas, o financiamento e a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino, seja na formação inicial, seja na continuada.



Do ponto de vista do financiamento da educação, percebe-se por parte, tanto da Constituição/1988, como por parte da LDB – nº. 9.394/96, uma omissão total em relação ao financiamento da EJA. Portanto, na hora da oferta das matrículas a EJA é tratada como última prioridade ou simplesmente é deixada de lado. Isso acontece porque frente à escassez de recursos ou a não prioridade dos governos em destinar verbas para a educação, busca-se primeiro atender ao Ensino Fundamental, dito regular, e por último se sobraem recursos atender à EJA. Tendo em vista que nunca sobram recursos, parte dos municípios brasileiros simplesmente não oferta esta modalidade ou oferta de maneira muito precária. Isso justifica o porquê da maioria dos municípios adotar os programas de alfabetização de jovens e adultos como política oficial de EJA, principalmente os municípios mais pobres, pois, esses programas funcionam por meio de transferência de recursos da União.

Dentre as leis complementares à LDB que tratam diretamente do financiamento da educação, destacamos aqui a Lei de nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Lei de nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A primeira deixa de fora o financiamento para a Educação de Jovens e Adultos e a segunda atribui um valor menor do repasse dos recursos por aluno matriculado na EJA.

Quando o FUNDEF deixa a EJA de fora do financiamento da educação é criado o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (FAZENDO ESCOLA), que transferiu recursos da União para os municípios que ofertassem a EJA. A consequência disso foi que o programa teve caráter temporal podendo acabar a qualquer momento, o que criou uma incerteza de continuidade das ações da EJA. A precarização do trabalho dos docentes, uma vez que os professores eram contratados temporariamente e muitas vezes sem a formação mínima necessária para o exercício da docência. Além disso, o caráter temporal causava a rotatividade dos professores nas escolas de EJA o que comprometeu as ações desenvolvidas nesta modalidade de ensino, além de não atender a todos os municípios brasileiros.

Já o FUNDEB inclui a EJA no financiamento da educação, porém, destina um valor ano/aluno menor que aquele destinado ao Ensino Fundamental, induzindo os sistemas a priorizarem as matrículas no Ensino Fundamental, considerando que

este mobiliza maiores recursos para os cofres das prefeituras. Além disso, até hoje muitos gestores não compreendem que os recursos para a EJA vêm junto com aqueles das demais modalidades e acabam por utilizar todos os recursos do fundo para o Ensino Fundamental, justificando que com o fim do FAZENDO ESCOLA não há mais recursos para a EJA.

No que concerne sobre a formação de professores, há omissão na formação do professor para atuar na EJA. Moura (2009), ao analisar a EJA na Constituição Federal de 1988, observa que:

No aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou para a EJA avanços significativos, quando o seu artigo 208 garantiu a educação de todos. Essa garantia representa uma conquista em relação à Constituição anterior e à Lei Nº. 5.692/71 em que a obrigatoriedade só chegava até aos jovens de 14 anos. **No entanto, a promulgação da nova Constituição federal não encaminha qualquer proposição legal voltada para a formação de professores no sentido de atender à modalidade.** (MOURA, 2009, p. 52 – grifos nossos).

Essa omissão se observa também na LDB – nº. 9.394/96, assim como nos documentos oficiais do MEC sobre formação de professores que não fazem nenhuma referência à formação do professor para atuar na EJA. Não tendo uma política pública de formação para o professor da EJA, os que assumem a docência nesta modalidade de ensino são os que recebem formação para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que justifica uma série de dificuldades no processo de ensino dessa modalidade. É nesse contexto que se forma a identidade do professor da EJA no Brasil, assim como o surgimento das propostas de formação continuada, tanto no âmbito dos movimentos sociais, como das políticas governamentais no campo da educação.

Não podemos falar em formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos sem reconhecer a importância do movimento de Educação Popular no Brasil e as diversas ações de diferentes atores no campo da formação política de educadores populares e militantes dos movimentos sociais, além das influências que exerceram sobre alguns sistemas de educação na definição de diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos.

Para melhor compreender os discursos produzidos por esses professores sobre a EJA e a formação continuada é de fundamental importância a reflexão acerca da formação da identidade desses sujeitos por meio de sua formação

acadêmica, atuação política e suas condições de trabalho nesta modalidade de ensino. Discussão que realizamos no próximo capítulo.

### **3 SUJEITOS PROFESSORES DA EJA: AS PROFESSORAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Neste capítulo desenvolvemos a reflexão acerca do Sujeito professor da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro e, especificamente, no município de Maceió. A reflexão passa pela constituição do perfil dos professores da EJA do município de Maceió, sua formação acadêmica, condições de trabalho e suas concepções de aluno que frequenta esta modalidade.

Tal reflexão tem como base informações sobre estes profissionais contidas no documento “Perfil dos professores de EJA” do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Essa reflexão será seguida da discussão acerca dos conceitos e concepções de formação continuada de professores e da descrição detalhada da proposta de formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos no Município de Maceió entre os anos de 2007 e 2010.

#### **3.1 Professores da educação de jovens e adultos do município de Maceió**

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos a discussão acerca do perfil do professor para atuar nesta modalidade de ensino tem ocupado um espaço de destaque e a grande questão levantada versa sobre o perfil ideal para atuar na EJA. Sabemos também que o perfil deste profissional tem sofrido constantes mudanças, de acordo com a conjuntura política em diferentes momentos históricos.

Houve tempos em que os professores de EJA eram basicamente educadores populares que, quase sempre não tinham a formação acadêmica para lecionar. Em muitos casos eram pessoas que sequer tinham terminado o Ensino Fundamental. No entanto, alguns sistemas municipais de ensino investiram na formação destes professores exigindo a formação acadêmica mínima para lecionar, na ocasião, o Ensino Médio – Modalidade Normal. Já no caso da SEMED-Maceió, os professores que atuam na EJA têm, em sua maioria, formação superior em Pedagogia, encontrando-se vários especialistas, mestres e até doutores lecionando como professores de EJA.

Portanto, para falar do perfil do professor da EJA é necessário levar em conta pelo menos duas dimensões da formação humana: de um lado a formação

acadêmica, do outro, a formação política destes sujeitos. Ao se referir a essas duas dimensões da formação do professor, Freire (1996, p. 103) diz,

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.

Portanto, para além da formação acadêmica, espera-se que o professor que atua na EJA tenha uma formação política. Ao tratar do perfil do professor da EJA no município de Maceió retomamos duas questões centrais de nossa pesquisa: Quem são os professores da EJA? O que a SEMED- Maceió espera destes profissionais? Na tentativa de respostas para estes questionamentos buscamos pistas nas informações contidas no documento do DEJA, “Perfil dos professores”. Este documento traz informações acerca dos professores que atuam na EJA e revela, principalmente pela condução das perguntas nele contidas, o que a SEMED espera destes profissionais.

Iniciamos esta discussão pelo detalhamento do perfil destes professores, trazendo informações sobre o gênero, a formação acadêmica, experiências docentes nesta modalidade de ensino e se têm participado na militância de algum movimento social. Para compor os dados estatísticos apresentados a seguir foram utilizados 68 formulários. No primeiro momento apresentaremos os dados organizados em forma de gráfico e uma análise meramente descritiva, em seguida faremos uma análise visando responder às seguintes perguntas: O que os dados apresentados revelam? Como os dados apresentados podem interferir na formação continuada dos professores da EJA?

De acordo com as informações contidas no formulário, dos 68 “Perfis” analisados, todos os professores são do sexo feminino, confirmando uma característica que faz parte da profissão docente no Brasil, principalmente quando se trata do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou etapa correspondente, portanto, a partir deste tópico, sempre que nos referirmos aos professores do DEJA da SEMED-Maceió, vamos sempre usar o feminino, ou seja, ao invés de professores utilizaremos professoras.

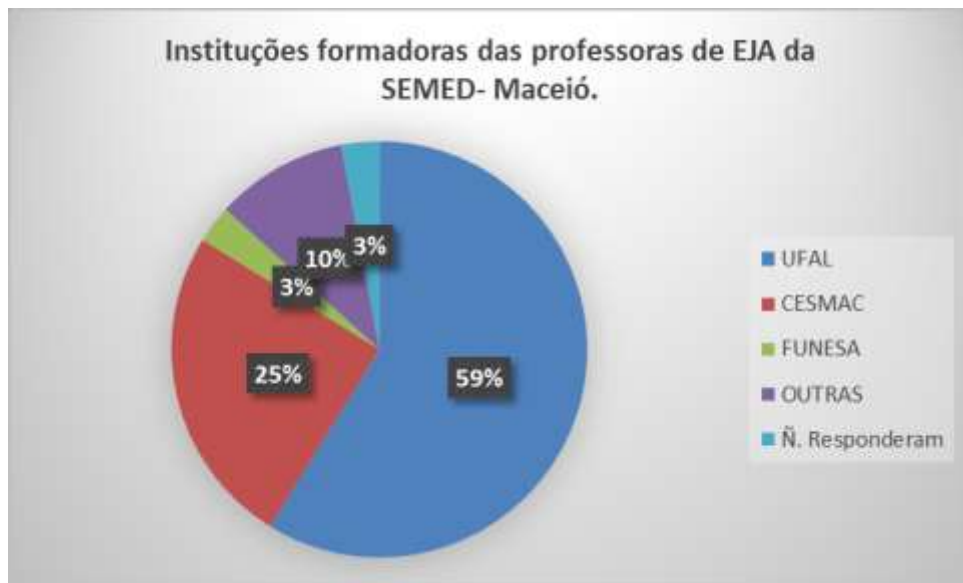
O primeiro gráfico apresenta o resultado sobre a formação acadêmica destas professoras.

**Gráfico 1 - Sobre formação**

Fonte: Elaborado pelo autor. Com dados contidos no Perfil dos professores da EJA.

O gráfico acima apresenta o resultado da formação acadêmica das professoras da Educação de Jovens e Adultos que atuaram ou pretendiam atuar na EJA do município de Maceió entre os anos de 2007 e 2010. Mostra que todas apresentam formação em nível superior, sendo que a maioria é formada em Pedagogia. De um total de 68 formulários analisados, 87% das professoras declararam ter formação superior em Pedagogia, o que corresponde a 59 professoras; 4% em Letras, um total de 03 professoras, uma delas não respondeu e cinco fizeram outros cursos, tais como Turismo, Serviço Social e História.

O gráfico a seguir mostra a instituição formadora das professoras que atuaram na EJA do Município de Maceió no período entre 2007 e 2010.

**Gráfico 2 - Sobre as instituições**

Fonte: Elaborado pelo autor. Com dados contidos no Perfil dos professores da EJA.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) assume a vanguarda na formação das professoras da EJA de Maceió, formando 59% dessas professoras, acompanhada pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) que forma 25%, sendo a formação das demais professoras dividida em outras instituições com uma parcela baixa de contribuição na formação das professoras da EJA de Maceió.

Ainda em relação à formação destas professoras, os dados revelam que estas profissionais estão preocupadas com sua formação acadêmica. Isso pode ser percebido pelo percentual de professoras com especialização, conforme apresentado no próximo gráfico.

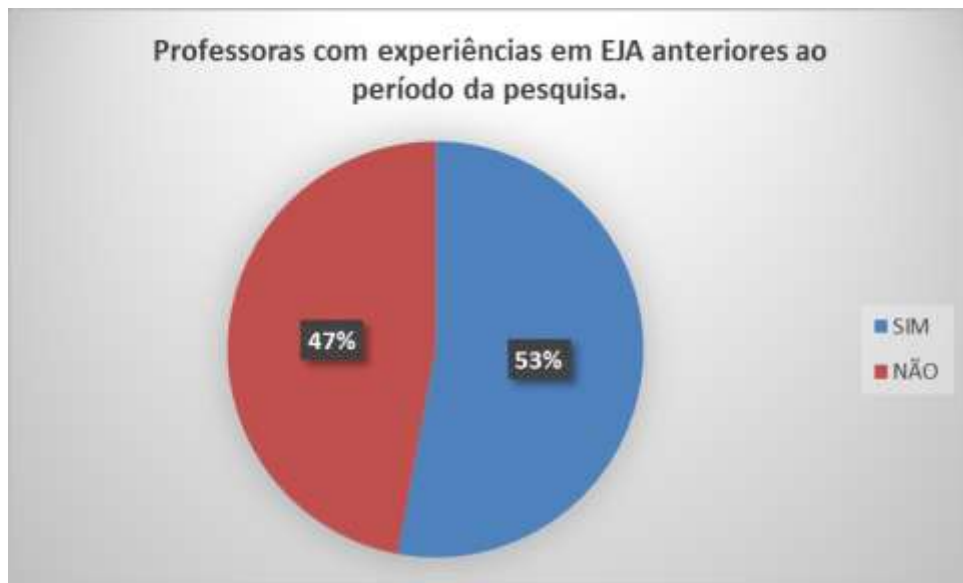
**Gráfico 3 - Nível de especialização**

Fonte: Elaborado pelo autor. Com dados contidos no Perfil dos professores da EJA.

Ao fecharmos os dados relacionados diretamente com a formação acadêmica das professoras da EJA do município de Maceió, o gráfico acima apresenta que 63% delas têm especialização, o que podemos considerar um número muito bom. Possivelmente uma das profissões que tem o maior número de especialistas atuando na área. São dados que revelam um perfil de professoras da EJA diferente do que historicamente se constituiu a formação docente para esta modalidade, constituída por pessoas com baixa escolaridade, muitas vezes sem nenhuma formação pedagógica para o exercício do magistério.

Apesar de as professoras que buscam a EJA no município de Maceió, apresentarem um elevado grau de escolaridade, não se pode dizer o mesmo sobre sua atuação nesta modalidade e sua formação política. O gráfico a seguir mostra que muitas dessas professoras nunca lecionaram na EJA anteriormente.



**Gráfico 4 — Nível de experiência**

Fonte: Elaborado pelo autor. Com dados contidos no Perfil dos professores da EJA.

O gráfico acima revela que 47% dessas professoras estão buscando a modalidade de ensino EJA pela primeira vez. O que significa dizer que estão entrando em um universo desconhecido, o que pode ser um desafio para a sua formação continuada. Não podemos negar que ter professoras em sala de aula de EJA com vasta experiência na docência nesta modalidade de ensino é de fundamental importância, porém isso por si só não basta. Dada à especificidade do público da EJA faz-se necessário também que a professora tenha uma formação política que sempre fez parte da construção da identidade dos educadores da EJA ao longo da história, pelo menos das ações da Educação de Jovens e Adultos que se pautam nos pressupostos da Educação Popular.

O DEJA, em seus documentos oficiais, afirma que o “professor que trabalha na Educação de Jovens e Adultos deve ser comprometido, sobretudo, com as mudanças sociais, assumindo uma opção política frente à ordem social vigente” (PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO 2ª SEGMENTO DA EJA, p. 9 – ANEXO B). Sendo a formação política um princípio norteador da formação do professor, o DEJA, buscou informações sobre a participação de seus professores em ações de mobilização junto aos movimentos sociais. Nesse sentido, o gráfico a seguir apresenta dados preocupantes em relação à formação política destes profissionais.

**Gráfico 5 - Envolvimento social**

Fonte: Elaborado pelo autor. Com dados contidos no Perfil dos professores da EJA.

Das que responderam a essa pergunta (foram apenas 34 professoras de um total de 68), apenas 12% declararam participar ou ter participado alguma vez de algum movimento social; 88% declararam que nunca participaram de movimentos sociais. Tais dados apontam uma mudança significativa no perfil das professoras da EJA. Apresentado os dados acima sobre o perfil das professoras da EJA da Rede Municipal de Educação de Maceió, iremos interpretá-los visando perceber o que eles nos dizem.

O perfil das professoras de EJA que atuaram ou pretendiam atuar na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Maceió entre os anos de 2007 e 2010 mostra que a grande maioria é graduada em Pedagogia e mais de 60% têm especialização. Isso revela um perfil diferenciado em relação à formação acadêmica dos profissionais que, atuaram na EJA, que foi constituído por educadores sem uma formação acadêmica sólida. Ao falar sobre a formação dos professores da EJA, Moura ressalta a baixa escolarização desses profissionais, afirmando:

Os professores que se propõem a ou se impõem a 'ensinagem' (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002) de jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal. São quase sempre professores improvisados. (MOURA, 2009, p. 46).

Sendo assim, o perfil acadêmico das professoras da EJA da Rede Municipal de Educação de Maceió tem se diferenciado da maioria dos casos, o que não significa dizer que essa formação dá conta da especificidade da EJA.

A formação acadêmica superior das professoras da EJA da SEMED pode ser explicada pelo fato de que essas profissionais são professoras de carreira, uma raridade na história da EJA, o que não impede de estarem muitas vezes em situação de trabalho precário. Se na forma do contrato para lecionar nesta modalidade de ensino, todas são concursadas, apesar disso, muitas estão com contrato de hora aula para atuar na EJA, seja pela forma do contrato de trabalho, seja pela falta de condições de trabalho no espaço escolar.

De qualquer forma, as professoras de EJA da SEMED apresentam-se com um perfil bem diferenciado daquelas que estão atuando em Programas de Alfabetização, que em sua maioria são professoras/educadoras que não têm uma formação pedagógica nem em nível médio e estão submetidas a contratos de trabalho precarizados, fazendo da EJA um trabalho voluntário, feito por amor ou simplesmente por militância.

Já no caso da SEMED, conforme os dados acima revelaram, são profissionais que têm uma formação acadêmica sólida, o que pode apontar outras possibilidades para a formação continuada, uma vez que se pressupõe que sua formação inicial tenha fornecido o suporte para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula.

O gráfico 2 apresenta os dados referentes às instituições formadoras revelando que a Universidade Federal de Alagoas mantém a vanguarda na formação docente. Fato justificado por ser a única Universidade Federal no estado e pela carência de oferta de cursos de formação de professores nas instituições públicas de nível superior em nível local, resumindo-se à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), que nos últimos anos tem dado sua contribuição na formação de professores no estado de Alagoas. Portanto, para o aluno que não conseguir ter acesso a uma dessas duas instituições, resta a rede privada de ensino, que tem o CESMAC liderando a formação dessas professoras.

Destaca-se que a UFAL é responsável pela formação da maioria dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos de Maceió. Contudo, não oferece habilitação específica para professores de EJA, o que não é uma

especificidade desta instituição. Ao falar sobre a formação dos professores da EJA, Moura destaca que:

A formação inicial dos professores de EJA, como política pública de formação, não vem acontecendo nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Nível Médio – modalidade Normal, levando à constatação do quanto ainda é necessário fazer para a superação de dificuldades conceituais, conceptuais e metodológicas (MOURA, 2009, p. 60).

Na mesma direção dessa pesquisadora, Soares (2008, p. 86), analisando os dados do INEP de 2005, destaca que em 2005, das 612 instituições de Ensino Superior contabilizadas no país, apenas 15 oferecem a habilitação em EJA e que no Nordeste foram registradas apenas 4 instituições ofertando o curso de Pedagogia com licenciatura específica em Educação de Jovens e Adultos.

Diante dessa realidade, Moura faz uma crítica sobre a omissão das universidades para com a formação dos professores da EJA, chamando-a de “silêncio permitido das instituições formadoras<sup>1</sup>”. No que diz respeito às instituições formadoras de professores no estado de Alagoas, a pesquisadora denuncia que:

No Currículo dos Cursos de Pedagogia, aparece a disciplina Educação de Jovens e Adultos como eletiva, ou como uma unidade dentro de outra disciplina como ‘Processo de Alfabetização’. Nas demais licenciaturas, principalmente Letras, não há qualquer referência aos estudos na área. (MOURA, 2009, p. 61).

Essas constatações revelam os desafios a serem enfrentados no campo da formação dos professores da EJA, tanto no âmbito da formação inicial, como da formação continuada. Sobre o resultado do perfil das professoras da EJA de Maceió, o gráfico 4 (quatro), demonstra que 43% das professoras nunca passaram pela experiência com a docência nesta modalidade. O que explica esse fenômeno? No contexto da EJA da SEMED – Maceió há muitas professoras que têm no turno noturno a única possibilidade de manter o seu concurso, pois não dispõem de tempo em outro horário. É o que confirma pesquisa de mestrado realizada por Ana Paulo Araújo da Silva em 2013. Na ocasião a pesquisadora entrevistou professores da EJA do município de Maceió sobre o assunto. Ao ser perguntado por que escolheu trabalhar na EJA, os professores responderam o seguinte:

---

<sup>1</sup> Para aprofundar o tema ver também: BARROS, A. M. A. **A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos**: uma demanda (re)velada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

Professor 1: “[...] Eu passei num concurso pra o dia, pra séries iniciais e aí o meu emprego aumentou as horas que eu tinha e não dava pra conciliar o horário durante o dia, [...] Então eu saí e tive que ir pra noite, aí entrei em jovens e adultos” (SILVA, 2013, p. 66).

Professor 2: “[...] eu ingressei na modalidade porque trabalhava na prefeitura no fundamental normal e como **tenho outras atividades, eu precisava passar pra noite [...]**” (idem – grifo nossos).

Professor 3: “[...] **Eu vim pra EJA porque** eu queria ensinar à noite, pra mim era mais fácil e aí eu terminei gostando... **já ensinava outro horário e só tinha disponibilidade à noite [...]**” (idem. – grifos nossos).

As citações anteriores expõem as razões pelas quais a maioria dos professores buscou a EJA para lecionar. Portanto, o fato de 43% das professoras da EJA da Rede municipal de educação de Maceió, assumirem a sala de aula sem nenhuma experiência anterior na docência nesta modalidade, pode interferir diretamente na política de formação continuada da instituição, uma vez que as instituições formadoras pelas quais passaram não terem ofertado uma formação específica para docência nesta modalidade de ensino. Sendo assim, o pedagogo pode sair do curso sem nenhum contato com os fundamentos e práticas da EJA, uma vez que em algumas dessas Instituições a disciplina que trata desse tema é eletiva.

Portanto, esses professores esperam que a formação continuada dê conta desta lacuna deixada pela formação inicial. Considerando que os cursos de formação continuada da SEMED têm sido organizados por público e eixos temáticos apenas os professores que estão atuando na EJA participam da formação continuada direcionada a esta modalidade. Os professores que estão chegando pela primeira vez para lecionar podem assumir sala de aula sem conhecerem os fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos que norteiam a EJA.

Por fim, no último gráfico apresentado cuja intenção foi mapear os professores que estão na EJA e participam ou já participaram de algum movimento social, os dados demonstram que 88% nunca participaram de movimento social. Entendemos que a participação em movimentos sociais por parte dos professores que atuam em qualquer modalidade e nível de ensino, contribui para a formação política desses profissionais.

De forma geral, os dados sistematizados nos gráficos apresentam um perfil de professora da EJA bem diferente daquele constituído em outros momentos históricos, chegando a ser oposto, uma vez que o que sempre marcou o perfil destas profissionais foi a ausência da formação acadêmica em nível superior. Moura (2009, p. 47) fala em “prática secular de improvisação de professores de jovens e adultos, principalmente no que se refere à alfabetização” e cita Torres para reforçar essa denúncia:

Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos. (TORRES 1990, p. 05 apud MOURA, 2009, p. 47).

Já na Rede Municipal de Ensino de Maceió percebe-se que essas professoras têm uma formação acadêmica consolidada, porém com baixa ou uma ausência total da formação política em seu processo formativo. Consideramos que a formação política seja um princípio básico na formação do professor de EJA, principalmente os que assumem os pressupostos da Educação Popular, pois compartilhamos da ideia de que não há neutralidade na educação. No entanto, esse é um tema que não está presente nos programas de formação de professores da maioria das instituições. Para falarmos de formação política dos professores é necessário definirmos os pressupostos que norteiam tal formação. Neste trabalho assumimos, em linhas gerais, os pressupostos da Educação Popular que a nosso ver estão sistematizados nos “saberes necessários à prática docente” apresentados por Freire (1996), na Pedagogia da autonomia, na qual o autor apresenta uma série de saberes que caracterizam a prática de um professor crítico<sup>2</sup>.

Após análise dos aspectos que formam o perfil das professoras da EJA da SEMED levando em consideração o período entre 2007 e 2010, passamos a refletir sobre que tipo de professor de EJA a SEMED espera. Para isso, recorreremos a alguns documentos elaborados pelo DEJA. No Projeto de implementação do Segundo Segmento da EJA na Rede Municipal de Ensino, são apresentados alguns aspectos do perfil esperado para o professor da EJA. Diz o documento:

---

<sup>2</sup> Para aprofundar o tema ter a **Pedagogia da autonomia** de Paulo Freire.

Além da postura ético-política frente a esse projeto educativo, enfatizamos as características fundamentais do professor que atua na EJA, já elencadas na proposta de trabalho do DEJA e acrescidas de outras diante das especificidades do Projeto.

- a) Compromisso com as políticas públicas da Educação;
- b) Facilidade em trabalhar coletivamente, com iniciativa e autonomia sem perder de vista o seu papel individual na equipe;
- c) Disponibilidade para estudos individuais, e disciplina em relação aos compromissos;
- d) Formação inicial nas áreas do conhecimento que serão trabalhadas no 2º Segmento da EJA;
- e) Identificação com o trabalho da Educação de Jovens e Adultos;
- f) Busque o envolvimento com as ações relacionadas à organização social da classe trabalhadora;
- g) Conhecimento específico sobre Educação e Trabalho. (PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO 2º SEGMENTO DA EJA, p. 10 – ANEXO B).

Além das características elencadas acima, destacamos também que o documento de criação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP)<sup>3</sup>, afirma que “o professor deve tornar-se ‘produtor de sua profissão’ alicerçado numa sólida formação” (GAP – 2004, p. 5 – ANEXO C). Portanto, podemos dizer que a SEMED espera que os profissionais que atuam ou pretendem atuar na EJA tenham acima de tudo uma formação acadêmica sólida, uma identidade para com esta modalidade, além do comprometimento profissional e político com a EJA.

Não podemos negar que para atuar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, é importante que os professores tenham uma formação acadêmica sólida. Porém, isso é insuficiente diante dos diversos caminhos que a formação docente pode trilhar, filiando-se a diferentes concepções pedagógicas. Sendo assim, Moura (2009, p. 52) nos alerta dizendo que:

A EJA recebe contribuições no âmbito teórico-metodológico advindas da influência de pesquisas introduzindo novos referenciais, a exemplo dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro; da teoria sócio-histórica de Vygotsky e seus companheiros da Troika; e da influência da Linguística e da Sociolinguística.

As contribuições para a EJA advindas dos campos da Psicogênese da Língua Escrita e da teoria Sócio-histórica de Vygotsky tiveram seu auge no início dos anos de 1990, e reforçaram a necessidade de os professores estarem em constante formação.

---

<sup>3</sup> O GAP foi criado para organizar a oferta da formação continuada dos professores da EJA do município de Maceió, assumindo a escola como local privilegiado de formação.

Diante desta realidade, ao longo de sua história o Departamento de Educação de Jovens e Adultos busca assumir uma posição teórica assentada nas tendências críticas de educação, assumindo os postulados da Educação Popular freireana. Assim, defende que os professores da EJA, além da formação acadêmica, tenham também uma formação política. Esse entendimento sobre a formação dos educadores está presente no Projeto de Implantação do 2º Segmento da EJA:

[...] a necessidade cada vez maior da Educação Libertadora e do papel dos professores como agentes políticos que trabalham a consciência crítica dos trabalhadores, que assumam o papel político de desmascarar a ideologia dominante e construir, junto com os educandos, uma contraideologia que se contraponha à ótica da excelência do capitalismo, do mercado e do lucro [...] a preocupação deles deve ser em instrumentalizar os sujeitos para o bom desempenho do trabalho, mas especialmente para o exercício da cidadania". (MOURA, 1999, p. 73 apud PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO 2º SEGMENTO DA EJA, – ANEXO B).

Portanto, diante do que apresentamos acima, fica claro que o perfil de professores que o DEJA espera para atuar nas turmas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Maceió, precisa contemplar a dimensão da formação acadêmica e a dimensão da formação política.

Tendo refletido sobre o perfil das professoras da EJA da SEMED e sobre o que se espera destas por parte da Secretaria, em seguida refletimos acerca das concepções da formação continuada e o detalhamento da estrutura da formação continuada de professores da EJA.

### **3.2 Formação continuada de professores da EJA**

Neste tópico fazemos uma reflexão sobre as concepções de formação continuada de professores, especialmente do professor da EJA. Em se tratando da formação de professores, é consenso que a formação inicial do professor não é mais suficiente para dar conta da dinâmica de sala de aula, uma vez que temos avançado na ideia de que o conhecimento não é algo pronto e acabado. Nesse sentido a formação continuada de professores tem ganhado cada vez mais atenção, tanto por parte dos próprios professores como por parte dos sistemas de ensino.

Geralmente quando falamos em formação inicial de professores estamos falando de curso de formação de professores, seja ele de nível médio ou superior, e quando falamos de formação continuada estamos falando de processos formativos



que geralmente se dão fora da academia. E geralmente são ofertados por redes ou sistemas de ensino ou pelos movimentos sociais. No entanto, é comum ouvirmos falar de formação continuada como sinônimo de complemento da formação inicial, ofertada pelas instituições formadoras, geralmente em cursos de pós-graduação, de extensão ou de aperfeiçoamento.

Para aprofundar essa discussão tomamos como questão central o sentido do termo formação continuada de professores da EJA no contexto educacional brasileiro. Em primeiro lugar, acreditamos que só faz sentido discutir o tema se assumimos que a EJA é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades, necessitando de um professor com formação específica, diferenciada da formação dos demais professores. Ou seja, ao tratar de formação continuada de professores da EJA estamos assumindo que o perfil deste profissional tem que ser diferenciado. Sendo assim, questionamos o discurso de que a EJA está inserida nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e que, por isso, o professor da EJA é o equivalente aos professores que atuam nesses níveis. O que nos leva a outra questão importante: Qual o perfil ideal para o professor da EJA? Questão que aprofundamos mais adiante.

Assumindo que a EJA é uma modalidade de ensino que atende a um público diferenciado do Ensino Fundamental voltado para atender as crianças e adolescentes, Soares, (2008, p. 57) destaca que:

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA – têm priorizado temáticas como a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno. Para delinear esse perfil, é preciso considerar a realidade em que o aluno está inserido, como ponto de partida para ações pedagógicas, o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para concretização de ações e, finalmente, a formação de professores condizente com as especificidades da EJA.

O autor destaca uma série de especificidades para esta modalidade de ensino que vai desde o reconhecimento do aluno como sujeito protagonista do processo de aprendizagem, passando pela necessidade de uma reorientação curricular a fim de melhor atender às necessidades específicas dos alunos, a necessidade de financiamento específico e de um professor com formação diferenciada. Neste último ponto, vive-se um grande dilema, reconhece-se a necessidade de um professor com formação específica para atuar na EJA, no

entanto não se desenvolve uma política de formação específica para atender esse profissional. São poucas as instituições formadoras que ofertam cursos específicos voltados para formar o profissional que atua na Educação de Jovens e Adultos, sendo essa ofertada como formação complementar em curso de extensão ou especialização e cursos de formação continuada que, na maioria das vezes, ficam a cargo dos sistemas de ensino no âmbito local.

Assumindo a posição de que a EJA tem suas especificidades, a discussão do tema da formação continuada de professores passa pelo questionamento sobre a ausência de uma política pública de formação desses profissionais. Tanto em nível de formação inicial como continuada, com raras exceções de algumas experiências pontuais de algumas universidades, cabendo aos Sistemas de Ensino a elaboração de suas políticas de formação continuada para os professores que atuam na EJA, levando em conta o perfil de seus sujeitos. Entendemos que essa formação não pode correr o risco de se tornar compensatória de uma formação inicial deficiente ou de se restringir a processos técnicos mecânicos de produção de atividades práticas para sala de aula, por meio de minicursos ou oficinas. Pois esta deve ser um espaço privilegiado de reflexão sobre as condições socioeconômicas, políticas e culturais dos sujeitos da EJA, de refletir sobre os pressupostos históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos e epistemológicos da educação como um todo e de forma específica da Educação de Jovens e Adultos.

A falta de clareza por parte de muitos professores e dos sistemas educacionais sobre o real objetivo da formação continuada de professores tem causado várias formas de resistência destes em participar ou promover cursos de formação continuada. Uma das formas de resistência se dá pela não superação da dicotomia entre a teoria e a prática que há no processo de formação dos professores. Diante dos desafios do dia a dia de sala de aula, esses profissionais reclamam uma formação mais direcionada, que privilegie a prática, acusando muitas vezes a formação continuada de privilegiar a teoria, sendo que eles quase sempre não conseguem fazer a articulação entre o que se estuda nesses cursos e o cotidiano de sala de aula. Discutindo a questão Costa (2007, p. 63) afirma que:

É fácil perceber que o interesse dos(as) professores(as) volta-se para a perspectiva de cursos que se desenvolvam sobre a forma de oficinas, ainda muito presentes na Educação de Jovens e Adultos. A formação, nessa concepção é esvaziada de teoria.

Caminhando em outra direção, temos aquelas correntes que focam todo processo de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, no estudo e aprofundamento das teorias educacionais, e quase sempre não conseguem dialogar com o cotidiano da prática docente. Superando a dicotomia entre teoria e prática, surge a concepção de formação norteadada pela noção de *práxis*, que não concebe a dissociação entre estes dois estágios do processo de formação, ou seja, não faz sentido falar em teoria e prática como sendo algo separado. Para Freire (2005), a *práxis* consiste no movimento entre ação-reflexão-ação, ou seja, todo processo de formação humana parte necessariamente de uma ação, uma vez que os sujeitos são seres históricos e vivem em uma realidade concreta, atuando sobre ela, portanto desenvolvendo uma ação, necessitam refletir sobre esta ação. Esta reflexão gera uma nova ação, esta por sua vez é uma ação consciente e, portanto, intencional.

No que diz respeito à superação da dicotomia entre teoria e prática, Freire (2005, p. 89) afirma que “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*”. De acordo com este autor não há formação autêntica, verdadeira, onde há a separação entre teoria e prática.

Uma concepção de formação continuada que supere essa dicotomia está em consonância com uma concepção de educação permanente. O termo educação permanente é utilizado por vários autores e encontrado em vários documentos oficiais que tratam de educação para expressar a ideia de uma formação que acontece ao longo da vida. Nesta direção, o Parecer das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº. 11/2000), apresenta que uma das funções da EJA é a “qualificadora”. Ou seja, trabalha a dimensão da formação permanente do ser humano, reconhecendo que a aprendizagem acontece ao longo da vida. Formação aqui compreendida tanto como processo de escolarização como educação não formal, portanto, é um processo de educação permanente.

Já a UNESCO, órgão que integra as Nações Unidas, ao tratar da educação permanente defende:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiada circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (DELORS, 1998, p. 103-4).

A ideia de educação permanente exige duas condições básicas: a primeira é a do reconhecimento de que somos seres inacabados e, portanto, estamos sempre aprendendo; a segunda é que não há um conhecimento mais importante que outro, há saberes que se complementam. Assim, a educação permanente não se limita à aquisição do conhecimento sistematizado, mas refere-se ao acesso a todas as formas de conhecimento, considerando que viver é um ato histórico e viver o cotidiano é um ato de aprendizagem constante. Portanto, estamos a vida toda, em permanente aprendizagem e, conseqüentemente, em permanente formação.

Para Freire, a educação é um ato humano que faz parte da essência e da existência do ser humano. Assim sendo, a educação é um ato histórico, sendo histórico ela é permanente. Diz o autor a respeito disso:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, de finitude de ser humano; de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato, de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se funda aí (FREIRE, 1995, p. 20).

Uma concepção de formação permanente só é possível quando reconhecemo-nos como seres inacabados, sem esse reconhecimento não é possível formação permanente.

Já na Pedagogia da autonomia, Freire (1996), apresenta uma série de condições para a formação de um professor cujo perfil se identifique com os postulados da educação libertadora, discutindo o que é necessário a um professor que faz a opção política por uma educação crítica. Nesse sentido, o autor nos chama a atenção para o fato de que a primeira condição é que o professor “não ensine apenas os conteúdos, mas também a pensar certo” (FREIRE, 2006, p. 27). Nesta concepção, ensinar a pensar certo significa ter uma postura crítica diante da realidade, que exige dele uma prática que seja coerente com seu discurso. Assim, para que o professor ensine a ser crítico, fale de democracia, diálogo, tem que apresentar coerência entre seu discurso e sua prática, o que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2006, p. 38).

Esse movimento dialético de reflexão entre o fazer e o pensar precisa fazer parte da formação permanente dos professores. Esta precisa ser um espaço de reflexão sobre a prática docente, sem perder de vista o contexto socioeconômico e

político, pois a particularidade da sala de aula faz parte de uma totalidade social. Segundo Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p. 39).

O professor que faz a opção por uma educação crítica, ciente de seu inacabamento, busca sua formação contínua. Apesar da competência técnica e científica não ser determinante para a prática democrática do professor, ela é indispensável à prática docente, seja do professor democrático ou não. Segundo Freire (2006, p. 92),

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.

O perfil do professor para atuar em uma educação crítica precisa atender a dois critérios básicos: de um lado, não se pode reduzir a importância do domínio dos conceitos específicos da área de conhecimento em que atua, de outro lado, apenas isso não é suficiente, ele tem que fazer uma opção política pelos excluídos, o que exige a coerência entre seu discurso e sua prática.

Ao tratar da formação continuada de professores, Imbernón (2001), prefere falar em formação permanente e destaca cinco grandes linhas de atuação, a saber: a reflexão prático-teórica; a troca de experiências entre professores; a relação entre formação e valorização do trabalho; a formação como estímulo crítico da prática e; o desenvolvimento profissional e institucional. Assim, o professor da formação permanente é “um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica” (IMBERNÓN, 2001, p. 50).

Não há como pensar a formação permanente de professores sem refletir sua *práxis*, se de um lado, “não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador” (BARRETO, 2006, p. 97), por outro lado, não devemos esquecer que “toda prática tem uma sustentação teórica” (idem, 97). Todo e qualquer curso de formação continuada de professores necessita manter o equilíbrio entre a teoria e a prática.

Na busca da superação de uma concepção de formação fragmentada dos professores, para uma concepção de formação permanente, passamos a analisar a

formação continuada dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Maceió.

### **3.3 Política de formação continuada de professores de EJA na SEMED: conceitos e concepções**

Neste tópico apresentamos um breve histórico da formação continuada dos professores da EJA na SEMED-Maceió, identificando e analisando os principais conceitos e concepções (re)velados no discurso oficial da SEMED representada pelo DEJA.

Para desenvolvermos este tópico tomamos como apoio as produções de Costa (2000) e Barros (2013), a primeira uma Dissertação e a segunda uma Tese. Ambas têm como foco a pesquisa sobre formação continuada de professores e tem a SEMED-Maceió como *lócus* da pesquisa, além de uma série de informações e documentos que foram produzidos, tanto pela SEMED, quanto pelo DEJA. Entre eles estão o documento de implementação do Grupo de Apoio Pedagógico, o Projeto de Implementação do Segundo Segmento da EJA na SEMED, os relatórios da formação continuada do DEJA dos anos de 2007, 2008 e 2010 e os documentos produzidos pelo MEC-PNUD sobre a formação continuada na SEMED nos anos de 2011, 2012 e 2013.

A história da formação continuada dos professores da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Maceió confunde-se com a própria história do DEJA, que por sua vez está estreitamente relacionada com a história da EJA no município de Maceió. Dessa forma, não há como tratar esses temas desconectados. Assim, passamos a apresentar alguns momentos da história da formação continuada dos professores da EJA em Maceió tomando como referência a própria história do Departamento.

Damos um foco maior ao período entre os anos de 2005 e 2013. Esse recorte temporal da pesquisa se dá porque representa momentos de rupturas no processo de formação continuada dos professores da EJA no município de Maceió. Nos registros do DEJA é a partir de 2000 que se inicia o processo de estudos tendo em vista a reorientação curricular da EJA tendo como ponto de partida o trabalho

com Rede Temática<sup>4</sup>, o que representa uma mudança de paradigma na formação continuada de professores. Esta assume de fato o sentido de *práxis*, uma vez que tem como ponto de partida a prática pedagógica dos professores, faz uma reflexão sobre ela na tentativa de transformá-la, porém esse processo só ganha força a partir do ano de 2005 com a implementação do 2º. Segmento da EJA nas escolas da Rede Municipal de Maceió.

Foi a partir desse momento que o DEJA fez a opção de trabalho pela orientação teórico-metodológica da Rede Temática, que por sua vez ressignificou o conceito de formação continuada na SEMED. Já o ano de 2013 representa a consolidação de outra ruptura de paradigmas na formação continuada da SEMED, com a intervenção do PNUD, por meio do Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEMED-MACEIÓ, a partir do qual a formação continuada de professores na Rede de Ensino de Maceió se estrutura no Modelo do Controle de Processos, tendo como modelo de Gestão da Qualidade Total.

De acordo com Costa (2000, p. 2), o Departamento de Educação de Jovens e Adultos foi criado no ano de 1993, ano em que se iniciava uma nova gestão no âmbito da administração municipal. Trata-se da administração do prefeito Ronaldo Lessa, que naquele momento representava a ruptura com o controle político conservador, configurando-se numa força política do campo progressista. Ao analisar a formação continuada dos professores da SEMED, Costa (2000) aponta este acontecimento político como sendo de fundamental importância para a história da EJA no Município de Maceió. A autora destaca várias medidas adotadas naquela época que contribuíram para a melhoria da educação. Entre elas está a realização de concursos públicos para contratação de servidores, a criação do Plano de Cargos e Carreiras dos Servidores Municipais e a elaboração do Plano de Ação para o período de 1993/1996, que traçou diretrizes para a educação do município.

Entre as ações que o Plano de Ação traçou para a educação a autora destaca duas que julga terem contribuído diretamente para a política de formação continuada de professores:

- Valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização dos trabalhadores da educação tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho

---

<sup>4</sup> Rede Temática é o nome dado ao trabalho com temas geradores.

quanto pela qualificação para o bom desempenho;  
- Estruturação e institucionalização da educação continuada de jovens e adultos para atender ao contingente atual de analfabetos e elevar os níveis de escolaridade dos subalfabetizados (Plano de Ação, 1993:17-18 apud Costa, 2000, p. 9).

A primeira medida teve um reflexo direto na estruturação da política de formação continuada da Rede, uma vez que estabeleceu o Plano de Cargos e Carreira que tem entre suas ações a realização de avaliação de desempenho. Isto exigiu dos profissionais da educação a busca pela formação permanente, tanto no que diz respeito ao aumento do nível de escolaridade, buscando a mudança de nível que tem um reflexo direto na faixa salarial, como nas formações complementares, no caso da formação continuada. Pois a certificação em cursos e seminários passou a fazer a diferença em processos seletivos como concursos públicos e ingresso em cursos de pós-graduação. A segunda medida foi de fundamental importância para a EJA, uma vez que esta modalidade de ensino foi assumida como política educacional de escolarização dos jovens e adultos para o município de Maceió.

Foi neste mesmo período, especificamente no ano de 1994, que segundo Costa (2000) teve início a história da formação continuada dos professores da EJA na SEMED ganhando um formato institucionalizado e um caráter de Política Pública. Diz a pesquisadora: “o trabalho de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos começa a se estruturar de fato a partir do segundo semestre de 1994, após a realização do concurso público municipal” (COSTA, 2000, p. 2).

A realização do concurso público é apontada como um acontecimento importante na história da educação do município de Maceió, uma vez que redefiniu o perfil do professorado da Rede Municipal de Ensino, pois, até aquele momento, os professores ingressavam no serviço público por meio de indicação política. A realização do concurso público como forma de ingressar no serviço público, contribuiu para que na área da educação, se definisse uma política de formação dos professores, uma vez que o referido concurso garantiu uma carga horária remunerada para as atividades de formação dos docentes. No caso, a carga horária destinada para a formação foi de 50% do total. Ou seja, o servidor era contratado com 40 horas, sendo 20 horas para atuar em sala de aula e 20 horas para as atividades de formação e planejamento das ações pedagógicas.



Neste primeiro momento, a formação continuada dos professores da EJA buscou priorizar principalmente a formação política do educador. A esse respeito diz Costa (2000, p. 2):

A maior preocupação nesse período era com a qualificação do trabalho docente, sobretudo do ponto de vista político. Assim, todos os cursos de capacitação, nessa época, começavam com a análise da conjuntura, onde buscávamos mostrar as relações e implicações da política nacional em nossas vidas e na educação.

No trecho acima aparece a concepção de formação continuada norteadora dos cursos ofertados pelo DEJA. Tal concepção mantinha o foco no político-ideológico, pois não havia uma preocupação apenas com a formação pedagógica, acreditando-se que a formação fosse um momento de reflexão sobre a conjuntura política do país e suas implicações para a educação. Em outras palavras, o foco da formação continuada dos professores da EJA em Maceió era a formação política desses profissionais. Dessa forma, a concepção de formação continuada supera a ideia de compensação de uma formação inicial<sup>5</sup> deficiente e a dicotomia entre prática e teoria, uma vez que considera importante que o professor, independentemente de sua formação inicial ou especialidade, reflita sobre as condições objetivas de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação política passou a ocupar um espaço central na formação do professor, sendo construída ao longo do processo formativo de cada professor, fazendo parte da constituição da identidade desse profissional. Essa formação pode acontecer tanto em ambiente de trabalho, como no engajamento dos professores nos movimentos sociais, nas lutas da categoria e, principalmente, nos cursos de formação continuada que assumem como fundamento os pressupostos da Educação Popular.

Apesar do destaque dado pela pesquisadora ao teor político da formação continuada dos professores da EJA, ela destaca que na prática ela ainda estava centrada nos cursos de formação promovidos pela instituição e, muitas das vezes, não tinha uma conexão direta com as reais necessidades dos professores.

Entre os anos de 1994 e 1996, o DEJA inicia um movimento no sentido de descentralizar a formação de professores, tendo a escola como espaço formativo. Passa então a organizar a formação em grupos de escolas localizadas na mesma

---

<sup>5</sup> O termo formação inicial neste trabalho corresponde formação do professor em nível de graduação.

região, denominando cada grupo de escola que pertencia à mesma região de Zonais. Nesse mesmo período destaca-se também a realização do 1º Seminário Municipal de Educação de Jovens e Adultos que se concretizou no ano de 1995.

A partir de 1997 foram postas em prática outras tentativas de organização da formação continuada no DEJA. Époça em que afluíam as teorias educacionais na área da Psicologia sociointeracionista. Sendo assim, novos elementos foram incrementados ao processo formativo dos professores. Segundo Costa (2000, p. 16)

A partir de 1997, foram introduzidas novas concepções teóricas, especialmente as ideias de Vygotsky, buscando, assim, responder questões suscitadas através de nossos professores nos encontros semanais.

Ainda no ano de 1997, o DEJA sente a necessidade de uma reestruturação da formação de professores buscando uma aproximação maior entre os temas discutidos nos cursos de formação de professores e a realidade da sala de aula. Em sua pesquisa, Costa (2000) faz referência a esse momento sinalizando a existência de nova proposta de formação. Observa ainda que esta proposta procura superar algumas lacunas existentes no formato anterior. Diz a autora: “Apesar dos esforços para concretizar esta proposta, ainda percebemos lacunas entre o que se estuda, discute e planeja nos encontros semanais e o que se realiza em sala de aula”. (COSTA, 2000, p. 3).

A nova proposta de formação continuada passa a considerar que o processo de formação tem que responder às necessidades objetivas dos professores que estão diretamente em sala de aula, uma vez que o formato de cursos, palestras e seminários não dava conta das novas demandas dos professores, que reclamavam a articulação entre o que se discutia nestes momentos e suas práticas pedagógicas nas salas de aula de EJA. Portanto, seria necessário que a equipe formadora vivenciasse de perto a realidade concreta em que atuavam esses professores e, a partir das necessidades reais, se desencadeassem novos processos formativos.

Apesar dos esforços para que a formação continuada atendesse às necessidades específicas de sala de aula sem se distanciar do aprofundamento teórico e do rigor científico na produção do conhecimento, ocorreram algumas resistências por parte dos professores, principalmente quando nos cursos de formação eram realizados momentos de reflexão teórica. Assim, Costa observa que:

A ausência de uma sólida formação teórica é outro fator que interfere no avanço do trabalho: muitos professores rejeitam os momentos de estudo, preferindo que os horários sejam ocupados com oficinas ou qualquer outra atividade de sentido prático (COSTA, 2000, p.3).

Na formação continuada vive-se o dilema da dicotomia entre teoria e prática, pois por mais que se busque a integração entre as duas, geralmente há muitas resistências por parte dos professores em relação aos momentos de estudo, tendo em vista que reivindicam uma formação centrada em atividades práticas. É possível identificar vários motivos para tal resistência. Um deles, apontado pela pesquisadora, é a ausência de uma formação teórica sólida, lacuna da formação inicial, lembrando que na época da pesquisa realizada por Costa (2000), ainda era frequente professores com formação em nível médio nas salas de aula de EJA do município de Maceió. Outro motivo para tal resistência pode ser a dificuldade que eles encontravam em estabelecer uma relação entre a teoria e as questões práticas.

Assim, em 2000, já com o resultado da pesquisa de Mestrado de Costa (2000), que apontava para a necessidade de uma reestruturação na formação continuada para atender às reais necessidades dos professores de EJA, o DEJA elabora uma proposta de formação continuada tendo como princípio geral a descentralização. A partir do qual a escola é vista como local privilegiado de formação, retomando-se a ideia da organização da formação por zonais iniciada em 1995.

Assim, ao invés dos professores se deslocarem até a SEMED, os técnicos passaram a se deslocar até às escolas para junto à equipe escolar realizar a formação desses professores no ambiente de trabalho. Na ocasião foi elaborado um documento (ver anexo C), estruturando o Grupo de Apoio Pedagógico, que traçam objetivos e princípios para a formação continuada de professores de EJA na Rede Municipal de Ensino de Maceió. O GAP foi formado por técnicos do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e professores da EJA que atuavam nas escolas. Para facilitar o acompanhamento a essas escolas os técnicos foram organizados em zonais. (Ver a distribuição dos técnicos por zonais nas páginas 08 e 09 do anexo C).

Portanto, mais uma vez a escola foi colocada como espaço privilegiado para a formação continuada dos professores. O referido documento apresenta quatro objetivos centrais para a formação continuada de professores:

1. Constituir a escola como espaço privilegiado da formação continuada.

2. Refletir, coletivamente, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal.
3. Estabelecer um diálogo permanente com professores, alunos e comunidade da EJA no sentido de qualificar o processo pedagógico.
4. Efetivar o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) como articulador da política de formação continuada do DEJA SEMED/ escola. (GAP, p. 4, ANEXO C)

Além desses objetivos o documento trazia como princípios norteadores da formação continuada de professores a “democracia, autonomia e profissionalidade docente” (GAP, p. 4, ANEXO C, p. 7).

Apesar de o documento estruturar um novo modelo de formação continuada para os professores da EJA, este modelo não foi colocado em prática por muito tempo, levando a equipe do DEJA a buscar novas alternativas para a formação continuada de professores. Paralela à criação do GAP, iniciam-se os estudos sobre o trabalho com Rede Temática, mas os registros deste trabalho entre os anos de 2000 e 2005 são escassos. Apenas a partir do ano de 2005, com a implementação do Segundo Segmento da EJA no Município de Maceió, que foram encontrados registros de forma mais sistematizada deste trabalho no DEJA.

E tendo como base o acúmulo dessas reflexões sobre a formação continuada desde o ano de 1994, em 2005 o DEJA retoma o trabalho com Rede Temática, o que exige um novo modelo de formação continuada para os professores da EJA. Com a ampliação da oferta da EJA para o 2º Segmento, o DEJA sentiu a necessidade da reorientação curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió, partiu do princípio de que os sujeitos da EJA têm suas especificidades. Principalmente pelo fato de a maioria do seu público ser trabalhador, independentemente de estar ou não inserido no mercado formal de trabalho. Conclui-se que o currículo escolar desenvolvido na EJA não dava conta dessas especificidades. A mudança no currículo demandou outro modelo de formação continuada para os professores.

Naquele momento fez-se a opção por um currículo crítico assumindo-se os pressupostos da Educação Popular e adotando-se como metodologia de trabalho a Rede Temática, que segundo Silva (2004), é um trabalho orientado pela prática de uma educação crítica.

Portanto, a perspectiva que deve orientar esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e na *práxis* da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico (SILVA, 2004, p. 16).

Portanto, o trabalho com Rede Temática é a sistematização do diálogo entre a visão de mundo, tanto do educando quanto do educador que buscam a construção de um currículo crítico. Ao conceituar o trabalho com Rede Temática, a autora diz que é,

Uma tentativa de registrar o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, entre pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletivas. Daí ser uma sistematização dos discursos, um esquema provisório que cumpre a função pedagógica de estabelecer possibilidades e critérios para a seleção de conhecimentos programáticos interdisciplinares e atividades pedagógicas dialógicas. (SILVA, 2004, p. 235-6)

Portanto, o currículo escolar que tem como base esta metodologia expressa o diálogo entre duas visões de mundo: de um lado, o olhar dos membros da comunidade que explicam os fatos e acontecimentos a partir de uma visão do senso comum, elaboram conceitos que quase sempre apresentam limitações explicativas e contradições; do outro lado, o olhar dos educadores, que analisam os fatos e acontecimentos criticamente a partir de conceitos científicos.

A opção de trabalho com Rede Temática apresenta-se como uma opção política, pois com dizia Freire (2005, p. 37) “Não pode existir uma prática educativa neutra”. Nesse sentido, ao assumir a Rede Temática e a Educação Popular como orientadoras do currículo da Educação de Jovens e Adultos, o DEJA, faz uma opção política, pedagógica e metodológica que está a favor de uma determinada ideologia política.

Nesse sentido, essa mudança na proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos inaugura uma nova fase da formação continuada de professores de EJA tanto no campo teórico como no prático. No campo teórico exige uma nova postura por parte dos professores, de assumir a condição de professor pesquisador, de reconhecer sua posição de ser inacabado e, por isso mesmo, de estar permanentemente em formação. No campo prático, exige do professor uma postura democrática e dialógica diante dos alunos, assumindo com humildade o reconhecimento de que é capaz de aprender com o outro e de reconhecer nos alunos a capacidade de aprender, e ao aprender, ensinar. Nesse sentido, nos alerta Freire (1979, p. 15).

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.).

O exercício da construção de um currículo crítico, partindo da realidade concreta em que vivem os alunos, exige por parte do professor abertura para uma nova forma de ensinar e aprender, onde o termo formação continuada é (re)significado, adquirindo sentido de formação permanente, em um movimento de superação da concepção “bancária de educação” para uma concepção de educação “libertadora”.

Dessa forma, ao adotar a Rede Temática como orientadora da prática pedagógica dos professores de EJA, o DEJA elaborou um documento<sup>6</sup>, o Projeto de Implementação do 2º Segmento da EJA (ver Anexo B) que orienta a implantação do 2º Segmento da EJA nas escolas da Rede Municipal de Ensino. De acordo com este documento, a justificativa para a reestruturação curricular baseia-se na necessidade de um projeto pedagógico diferenciado, diz o documento:

Um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar, sobretudo as discussões da Formação do Trabalhador, no sentido de proporcionar reflexões sobre a identidade dos sujeitos, a participação ativa na construção da história da humanidade, do desvelamento de uma realidade que denuncia contradições sociais, políticas e econômicas (PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO 2º SEGMENTO, p. 9, ANEXO B).

Apesar de o referido documento tratar da implementação do Segundo Segmento da EJA nas escolas municipais, os princípios que trazem têm norteado o trabalho pedagógico também no Primeiro Segmento. A primeira etapa da implementação da nova proposta foi um redirecionamento no modelo da formação continuada dos professores, desenvolvendo um conceito de formação contínua e processual, sendo considerado como formação todo processo de ação e reflexão sobre o trabalho pedagógico. Cada escola tinha que construir seu próprio currículo partindo das necessidades específicas de cada comunidade em que a escola estava inserida, obedecendo-se as seguintes etapas:

---

<sup>6</sup> O referido Documento não chegou a ser publicado, existe em forma de minuta, por isso o trazemos em anexo.

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Escolha de situações significativas;
- c) Caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas;
- d) Elaboração de questões geradoras;
- e) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade;
- f) Preparação das atividades comunitárias participativas. (SILVA, 2007, p. 14).

A construção de cada momento desse processo era considerada etapa da formação continuada dos professores, uma formação que integrava os momentos de reflexão com as construções práticas do currículo e com o trabalho no dia a dia de sala de aula, assim como os momentos de planejamento das ações pedagógicas. Portanto, o DEJA assume que a escola é o lugar privilegiado de formação. Concepção presente no Projeto de implementação do 2º Segmento:

A operacionalização deste processo [de formação continuada] terá como *locus* a Escola e dar-se-á através de encontros pedagógicos para estudo, planejamento, socialização da prática pedagógica e articulação das ações desenvolvidas na comunidade escolar; cursos de aperfeiçoamento e atualização, seminários, dentre outras atividades. Nesses encontros os professores terão o apoio do coordenador pedagógico que também fará o acompanhamento da prática educativa e terá uma carga horária específica em sala de aula com o objetivo de trabalhar os fundamentos da área da Educação e Trabalho (PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO 2º SEGMENTO, p. 10, ANEXO, B).

Entre as mudanças apontadas para a formação continuada o documento dá destaque para a formação processual tendo a *práxis* do professor como ponto de partida e o papel central do coordenador pedagógico no processo de formação desses professores.

A formação em *locus* parte do princípio de que é necessário levar em conta as necessidades específicas de cada realidade em que os alunos das escolas estão inseridos. Apesar do eixo Educação e Trabalho ser tomado como orientador tanto da prática pedagógica como da formação de professores, cada escola apresenta suas especificidades. Assim, as demandas apresentadas por cada grupo de professores passam a ser norteadoras dos momentos formativos. Segundo o DEJA, o eixo Educação e Trabalho foi tomado como orientador da prática pedagógica pelo fato de o público da EJA, atendido pelo município de Maceió, ser na sua maioria de trabalhadores, esteja ele inserido ou não no mercado formal de trabalho.

O trabalho com Rede Temática como orientador da ação pedagógica traz consigo uma mudança na concepção de formação, uma vez que os momentos de

estudo realizados pelos coordenadores, de socialização, de sistematização das práticas e de planejamento das ações pedagógicas passarem a ser considerados parte integrante da formação continuada. Nessa perspectiva a formação não está restrita apenas aos momentos acompanhados pela SEMED e a participação dos professores em palestras, seminários e congressos, apesar destes fazerem parte do processo formativo.

Nesse sentido, a concepção de formação continuada do DEJA é expressa em seu documento – Formação dos Professores de 2008:

A formação dos professores é um espaço destinado à reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor. Espaço esse em que realizamos encontros pautados em momentos de ação-reflexão-ação, para socializar experiências, realizar estudos temáticos com roteiro de discussão, elaborar planejamento e atividades, produzir textos, cadernos de produção de alunos, materiais que possam subsidiar a prática pedagógica. (FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2008, p. 1 – ANEXO D).

O trecho acima traz uma concepção ampla de formação, apontando para a construção processual, compreendendo que toda ação pedagógica se caracteriza como espaço de formação, dando de fato um caráter contínuo e permanente à formação continuada. Uma vez que considera como formação continuada o processo que vai desde a elaboração do planejamento, passando pela reflexão e troca de experiência até a prática de produção de textos em sala de aula com os alunos.

Nesse contexto, ao analisar esta proposta de formação continuada dos professores da EJA na SEMED, em sua Tese de Doutorado, Barros (2013, p. 59), conclui que:

Passamos, pois, à compreensão de que a formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos na atual conjuntura da Secretaria Municipal de Educação vem se constituindo em uma preocupação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Este tenta manter seu compromisso e resistência política, histórica, trabalhando para que os processos formativos dos professores de Educação de Jovens e Adultos venham a ser uma Política Pública de Estado e assim a escola torne-se o *lócus* privilegiado da formação como um verdadeiro *continuum*, buscando manter o trabalho descentralizado, com os formadores do DEJA, assumindo a coordenação da formação no contexto das escolas a partir de uma política de formação continuada baseada nos princípios da descentralização.



No trecho acima, a autora reconhece que a formação continuada dos professores da EJA na SEMED tem caminhado para a descentralização, tendo a escola como espaço privilegiado de formação. Porém, nos chama a atenção para o fato de que essa ação ainda não está constituída como uma Política Pública de Estado.

Assim, a proposta curricular adotada pela SEMED baseada no trabalho com Rede Temática tem refletido diretamente no processo de formação continuada de professores, que propõe uma nova concepção de professores, que não separa a atividade docente da pesquisa. Nesse sentido, o percurso histórico da formação continuada de professores da EJA coordenada pelo DEJA, ao longo da história desta modalidade de ensino no contexto educacional de Maceió, é marcado por rupturas e resistências. O DEJA tem vivido uma constante busca do aperfeiçoamento do modelo da formação continuada com o objetivo de melhor atender às necessidades dos professores.

Nesse percurso, assumiu diferentes formatos de organização da formação continuada dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Maceió. A seguir apresentamos como a formação continuada no DEJA tem assumido diferentes formatos em diferentes momentos históricos.

### **3.4 A formação continuada de professores de EJA na SEMED: estrutura e organização**

Neste tópico vamos analisar a estrutura da formação continuada de professores da EJA na Rede Municipal de Maceió. Para isso, vamos focar no período entre os anos de 2007 e 2010, e apresentar basicamente dois modelos de estruturação da formação continuada que predominaram neste período: a estrutura da formação continuada organizada em encontros e seminários e a estrutura da formação continuada dentro do trabalho com Rede Temática.

Diante da análise dos documentos: “Formação dos Professores – 2008”, “Plano de Ação/2007”, “Relatório Anual – 2008” e “Relatório de 2010 do Departamento de Educação de Jovens e Adultos”, produzidos pela DEJA, podemos dizer que, ao longo de sua história a formação continuada dos professores da EJA se estruturou basicamente em três frentes: “cursos, zonais, encontros temáticos”

(FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 2008, p. 1 – Anexo D), sendo que em determinados períodos se deu mais ênfase a um ou outro.

De acordo com o referido documento os Cursos são encontros de professores realizados na SEMED e tem como objetivo “subsidiar a prática pedagógica” (idem), os Zonais são encontros que acontecem nas escolas e têm como objetivo a “socialização das experiências e planejamento da prática pedagógica” (idem) e geralmente são organizados em escolas polos agrupando as escolas que estão situadas na mesma região administrativa. Os encontros são organizados em forma de mesas-redondas para discutir temas mais gerais que têm relação direta ou indireta com a educação.

Ao analisarmos o calendário das atividades do DEJA para o ano de 2008, percebemos que, para este ano os Cursos foram organizados em torno da temática “currículo da EJA” e “leitura e escrita”, com encontros mensais. Já as Zonais aconteceram em escolas polos e os temas foram variados de acordo com a demanda de cada região. Os Encontros aconteceram por semestre e abordaram dois grandes temas: a formação política do professor da EJA e a juventude.

Analisando o Relatório Anual de 2008, percebemos que na prática a formação continuada nem sempre aconteceu conforme o Plano de ação. O referido relatório aponta que as formações do DEJA para 2008 se dividiram entre as escolas que ofertam apenas o 1º Segmento da EJA, e as que ofertam o 2º Segmento, sendo que as do 1º Segmento trabalharam com a orientação de Projetos Pedagógicos e as do 2º Segmento com a Rede temática.

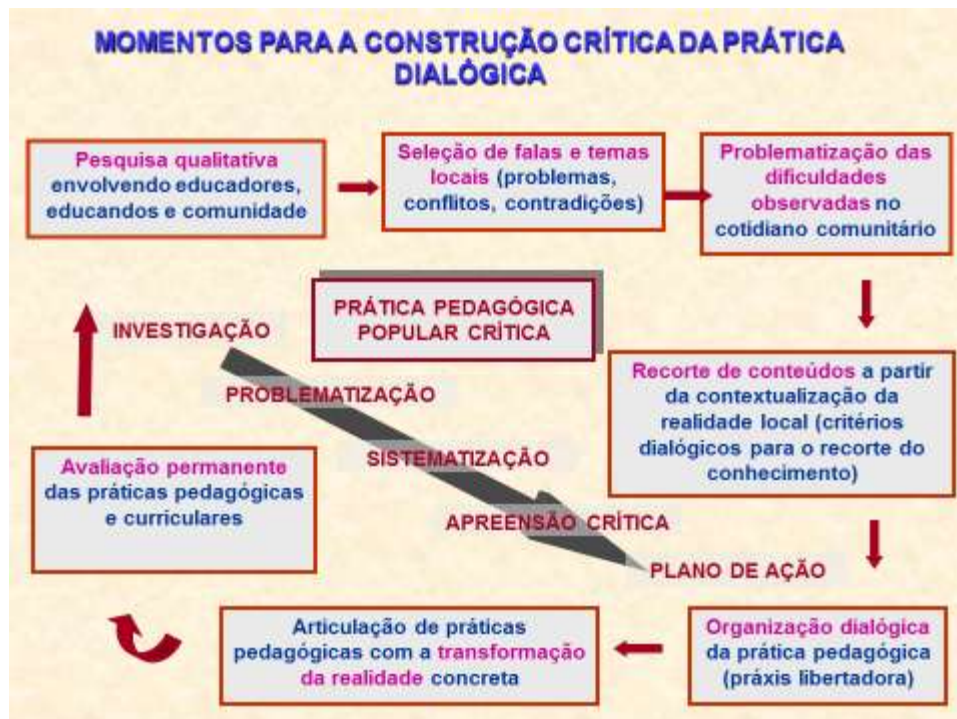
Para as escolas que ofertam apenas o 1º Segmento, a formação continuada ganhou outra dinâmica do relatado no Plano de ação citado acima. Segundo o Relatório – 2008,

A formação continuada para professores do 1º segmento aconteceu quinzenalmente [...] A formação foi organizada a partir de três eixos temáticos: 1. Sujeitos da EJA e seu contexto histórico; 2. Planejamento: discutindo projetos de trabalho; e 3. Avaliação (RELATÓRIO – 2008, p. 5 – Anexo E).

Nesse modelo, a formação corre o risco de se fragmentar, uma vez que separa o processo formativo em momentos distintos: em um determinado momento privilegia-se a reflexão teórica e em outro as ações práticas, do dia a dia da sala de aula.

A formação com Rede Temática é uma estrutura flexível dando prioridade à escola como espaço privilegiado para a formação. Assim, o processo de formação continuada de professores acontece prioritariamente neste espaço e se organiza de acordo com os passos constitutivos do currículo escolar construídos a partir da Rede Temática. Tais passos são: a investigação, a problematização, a sistematização e a elaboração do plano de ação, conforme demonstrado a seguir<sup>7</sup>:

**Gráfico 6 — Momentos de encontro**



Fonte: Elaborado pelo professor Gouvêia em reunião da SEMED.

A realização de cada etapa dessas ocorre coletivamente e esse processo de construção é considerado processo formativo. A etapa da investigação trata da busca dos temas geradores, denominado de “falas significativas”. São falas colhidas pela equipe escolar, num trabalho que envolve professores, coordenadores pedagógicos e direção da escola, sempre acompanhado pela equipe de formadores do DEJA. Para a coleta das falas é adotada a metodologia da pesquisa participante.

Portanto, o processo de formação continuada dos professores da EJA foca, nesse primeiro momento, o aprofundamento teórico e a execução prática da pesquisa. No aprofundamento teórico busca-se a apropriação dos conceitos e

<sup>7</sup> Slide elaborado pelo professor Antonio Gouvêa. Foi retirado de uma apresentação da formação continuada dos professores de EJA da SEMED, sobre a construção da Rede Temática.

concepções sobre educação crítica, Rede Temática, Educação Popular e pesquisa participante. Na execução prática da pesquisa foca-se na preparação dos professores para realizar a pesquisa com a elaboração do roteiro, o levantamento das informações sobre a comunidade e o mapeamento das ruas das proximidades da escola, localizando onde estão concentrados os alunos.

A etapa da problematização se dá após a realização da pesquisa, e consiste em organizar as falas de acordo com as categorias surgidas na pesquisa (ex.: educação, saúde, transporte, segurança, etc.), na seleção das falas significativas, na elaboração do tema gerador e do contratema.

Silva (2007, p. 52)<sup>8</sup>, define sete critérios a serem considerados na hora da escolha da fala significativa, são eles:

- 1 - Devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo.
- 2 - Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s).
- 3 - As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.
- 4 - Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade.
- 5 - Dentro do possível, devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos.
- 6 - As observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(as) aluno(as).
- 7 - O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo, nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica.

Após escolher as falas significativas, que são os temas geradores, ponto de partida para as aulas dos professores, são construídos os contratemas. Contratema é a visão dos educadores sobre a fala significativa. Podemos fundamentar o termo em Freire (2005, p.100) que diz que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo [...] mas dialogar com ele sobre a **sua** e a **nossa**” (grifos nossos). A visão de mundo do “povo” dá origem ao tema gerador, pois geralmente representa um pensamento que carrega a marca da negatividade, denuncia um problema concreto vivenciado pela comunidade local e apresenta soluções pontuais ou veem

---

<sup>8</sup> Para aprofundar o tema acessar o livro: **A busca do tema gerador**. Disponível em <[https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a\\_busca\\_tema\\_gerador.pdf](https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a_busca_tema_gerador.pdf)>. Acesso em 7 jun. 2015.

a realidade como uma fatalidade. A visão do educador deve ser marcada pela fundamentação dos conhecimentos científicos, estabelecendo um diálogo com a visão do “povo”. O resultado e a sistematização desse diálogo dá origem ao contra tema.

A parte principal desta etapa, como o nome já anuncia, é a problematização das falas. O processo de problematização da fala significativa é a parte principal de todo processo de trabalho com Rede Temática, pois é o desencadeamento do processo dialógico entre educador e educando, a voz deste representada no tema gerador. É por meio da problematização que se constrói a visão crítica da realidade, o que possibilita a conscientização e provoca a ação para a transformação. No trecho a seguir, Silva nos apresenta dois níveis de problematização da fala significativa. São eles: dimensão local e dimensão macro:

A problematização é feita no plano ‘local’ e no plano ‘macro’. No plano ‘local’ porque a prática da Educação Popular sempre parte da realidade concreta do educando-educador e por isso, parte-se do local para estabelecer um diálogo com o coletivo que falou o tema gerador. Problematizar no plano ‘macro’ significa buscar refletir sobre o tema gerador e a realidade concreta num sentido amplo, para que o coletivo de educandos-educadores que falou o tema, reflita de forma diferente sobre sua realidade concreta. (SILVA, 2007, p. 73)

No nível local busca-se problematizar a visão de mundo que está contida no tema gerador, já o nível macro da problematização busca estabelecer as relações entre os acontecimentos locais e as estruturas sociais, políticas e econômicas de uma determinada formação social, pois, considera-se que o local é particularidade e o macro representa a totalidade social. Assim compreende que toda particularidade pertence a uma totalidade e por isso não pode ser compreendida isoladamente.

A etapa da sistematização consiste em organizar os temas em sequência lógica estabelecendo relações entre os temas geradores. Silva chama esse processo de redução temática:

Portanto, nesse processo de redução temática, sistematizado na rede, a perspectiva é o planejamento de atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática da Educação Popular ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos/produtos dos conhecimentos abordados (SILVA, 2007, p. 22).

A partir das análises entre as temáticas e as relações que se estabelecem entre as estruturas locais, micro e macro da organização social, se organiza uma

rede de relações que parte das particularidades para se compreender a totalidade da organização social.

Por fim, tem-se a etapa do plano de ação que corresponde ao planejamento das aulas de forma mais direta, onde os professores planejam suas aulas relacionando os temas geradores com os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento.

O plano de ação do professor é estruturado em três etapas seguindo uma orientação metodológica baseada na dialética histórica, articulando a particularidade à totalidade. Suas etapas são: o Estudo da Realidade; a Organização do Conhecimento e a Aplicação do Conhecimento.

O Estudo da Realidade é o momento de aprofundar o tema gerador, os alunos expõem seus pontos de vista sobre a temática discutida, buscam organizar dados e informações que caracterizam a realidade local, constroem argumentos para defender suas ideias. Neste momento o estudo tem como base o senso comum, analisa a realidade a partir do conhecimento popular.

A Organização do Conhecimento é o momento de analisar o tema gerador a partir dos conhecimentos científicos, se no primeiro momento os conceitos são construídos a partir do senso comum, agora é o momento de se apropriar da explicação científica. Para isso cada professor usa conceitos específicos de sua disciplina para analisar a realidade. Neste momento não se pode perder de vista o que se construiu no primeiro momento. Para analisar o tema gerador o professor também recorre a dados e informações, só que desta vez utiliza dados oficiais de pesquisas anteriores e informações científicas de sua área de conhecimento. Além de fazer uso de conceitos específicos de sua área de conhecimento, são utilizados também conceitos gerais que articulam os conhecimentos entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento.

A Aplicação do Conhecimento é o momento de colocar em prática o que se aprendeu sobre o tema gerador. Funciona como um processo de avaliação permanente e leva em consideração dois aspectos: a formação de uma visão crítica dos alunos em relação aos problemas apontados pelo tema gerador e como eles fazem uso dos conhecimentos adquiridos das áreas de conhecimento na construção dos argumentos na defesa de suas ideias.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação das professoras da EJA para trabalhar com a metodologia da Rede Temática, apresenta um conceito amplo

de formação, que considera o conhecimento uma construção social que se dá em um movimento dialético. Portanto, aproxima-se da concepção de formação permanente. Processo que compreende a escola como espaço privilegiado de formação. Formação que acontece continuamente e envolve toda a prática do professor, rompendo, sobretudo, com a dicotomia entre teoria e prática, pois a reflexão teórica acontece a partir da ação do professor. Sendo assim, a prática pedagógica é considerada parte do processo de formação do professor.

Dito isto, no próximo capítulo fazemos a análise do discurso das professoras da EJA da Rede Municipal de Maceió materializado nas Sequências Discursivas que tratam da concepção da EJA e da formação continuada.

## 4 O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo apresentamos os principais fundamentos teóricos da AD de origem francesa, destacando suas três categorias centrais, a saber, Condições de Produção do Discurso, Formação Ideológica, Formação Discursiva. Logo em seguida trazemos a constituição do *corpus* da pesquisa e a análise das Sequências Discursivas que materializam os discursos das professoras da EJA sobre a formação continuada.

### 4.1 A análise do discurso: categorias centrais

A Análise do Discurso (AD) de linha Francesa, que teve como fundador Michel Pêcheux nos anos finais da década de 60 do século XX, alinhada com o Materialismo Histórico e Dialético de Marx consiste em uma abordagem teórico-metodológica voltada para o estudo do discurso, entendido enquanto constituído pela língua, pela história e pela ideologia. No campo dos estudos da AD o Discurso passa a ser o objeto de investigação considerando-se a sua historicidade nas relações sociais estabelecidas em uma determinada formação social.

Nesse sentido, Pêcheux afirma que “todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas” (PÊCHEUX, 2002, p. 45 apud FLORENCIO et. al, 2009, p. 24). Seguindo na mesma direção Orlandi (2013, p. 21), entende o discurso como “produção de sentidos”. Ou seja, o que se busca é analisar os sentidos que um determinado discurso produz. A produção dos sentidos de um discurso depende das suas condições de produção, de quem o produz, para quem está sendo produzido, etc. Portanto, para essa autora o discurso é acima de tudo “efeito de sentidos entre locutores” (idem, 21). Sendo assim, quem produz um discurso, ao fazê-lo tem uma intencionalidade, o que nos leva a afirmar que o discurso não é neutro.

Se concebermos o discurso como um ato histórico que produz sentidos de acordo com as relações sociais estabelecidas dentro de uma determinada formação social, precisamos entender melhor como estas relações se estabelecem na formação social capitalista.

Uma das características principais de uma formação social é a existência de vários modos de produção operando em seu interior. De acordo com Bresser-Pereira (1981):



Uma formação social concreta envolve modos de produção que se superpõem. É difícil encontrar uma formação social onde exista apenas o modo de produção dominante. [...] Em cada formação social, encontramos vestígios de um ou mais modos de produção anteriores, uma clara evidência do modo de produção dominante e sinais de um modo de produção emergente. (BRESSER-PEREIRA, 1981, p. 23)<sup>9</sup>

Para um modo de produção se consolidar como dominante e manter sua hegemonia dentro de uma determinada formação social ele precisa produzir as condições de sua existência, que são em última instância, as condições de produção dos meios de reprodução. Para Althusser, Marx foi quem melhor representou a estrutura da sociedade dentro do sistema capitalista, ao conceber que toda sociedade é composta por dois níveis: infraestrutura e superestrutura e que a relação que se estabelece entre eles garante a reprodução das condições de produção que faz com que o modo de produção capitalista se mantenha dominante.

A infraestrutura, também conhecida como base econômica é onde se estabelecem as relações de produção; já a superestrutura se subdivide em duas instâncias: jurídico-política e ideológica. Esta discussão é realizada por Althusser, (1985, p. 109):

Afirmamos (e essa tese só repetia proposições famosas do materialismo histórico) que Marx concebeu a estrutura de cada sociedade como sendo constituída por 'níveis', ou 'instâncias', articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (a 'unidade' das forças produtivas e das relações de produção) e a superestrutura, que por sua vez contém 'níveis', ou 'instâncias': a jurídico-política (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosa, ética, política, etc.).

Na infraestrutura acontecem as relações de produção, onde se produzem as condições para sustentação de toda a estrutura, uma vez que toda e qualquer formação social necessita se reproduzir para se manter, e para se reproduzir ela necessita produzir as suas condições de reprodução.

As relações de produção são constituídas em dois polos, de um lado, os capitalistas que necessitam manter relações de produção com trabalhadores, que detém a força de trabalho, do outro lado, os trabalhadores que necessitam manter as relações de produção com os capitalistas, uma vez que estes têm o controle dos

---

<sup>9</sup> Artigo escrito por Luiz Carlos Bresser-Pereira, com o título "Classes e estratos sociais no capitalismo contemporâneo". (Ensaio não publicado, escrito em 1981). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1981/81-classstrata.p.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2015.

meios de produção. É a reprodução dessas relações que garante a manutenção do sistema capitalista.

São os mecanismos de produção das condições de produção que geram no interior do sistema capitalista a divisão de classes sociais que, por sua vez, movem um processo de disputa entre elas, o que cedo ou tarde, estabelece uma relação de dominação de uma sobre a outra, e isso contribui para a formação de uma sociedade marcada pela luta de classes.

É na luta de classes que o aspecto ideológico exerce função primordial na produção e na reprodução dos meios de manutenção ou transformação do sistema de produção. É nesta relação que uma classe vai se impondo a outra e se tornando dominante, enquanto a outra vai ficando cada vez mais à margem, se tornando subalterna. Neste processo existem vários instrumentos de que as classes se apropriam para exercer seu controle sobre a outra, que vão desde os determinantes socioeconômicos, passando pelo uso da força, até a imposição ideológica como forma de divulgação e consolidação dos valores e crenças que defendem como sendo os melhores ou os únicos possíveis.

Uma das estratégias utilizada pelo Capital para manter seu controle sobre os trabalhadores é a tentativa de hegemonização e universalização de seus mecanismos de controle, tais como o conhecimento, o poder, as formas de consumo, a cultura, etc. e para isso faz uso de diferentes instrumentos de coerção. Hoje, na sociedade capitalista, as duas estratégias mais utilizadas são o uso da força e a imposição ideológica, o que Althusser (1985), chamou “Aparelhos Repressores de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado”, respectivamente.

Dada a importância da conjuntura socioeconômica e política no processo de análise do discurso, faz-se necessário refletirmos sobre as Condições de Produção do Discurso.

## **4.2 Condições de produção do discurso**

As condições de produção do discurso é uma das categorias centrais na Análise do Discurso de origem francesa e são concebidas em dois sentidos: amplo e estrito. Ao tratar das condições de produção, Orlandi, (2013, p. 30) as define da seguinte maneira:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Desta forma, o sentido amplo das condições de produção, expressa o contexto histórico mais amplo de uma determinada formação social. São as influências das relações sociais produzidas ao longo do processo histórico. O sentido amplo das condições de produção tem relação com a forma de organização da sociedade em que os sujeitos do discurso estão inseridos, e como se reproduzem as relações sociais e os fenômenos ideológicos que, de forma direta ou indireta influenciam no discurso dos sujeitos, produzindo sentidos.

Já as condições de produção em sentido estrito levam em conta o contexto mais particular, imediato, do momento em que o discurso está sendo produzido. São as relações estabelecidas de forma imediata e que buscam suprir uma necessidade imediata do sujeito do discurso

No caso de nossa pesquisa, que tem como sujeito do discurso as professoras da Educação de Jovens e Adultos da Rede municipal de educação do município de Maceió, o sentido amplo das condições de produção se dá a partir da conjuntura nacional em que se insere a educação de forma geral e a Educação de Jovens e Adultos. E, de forma ainda mais específica, a política nacional de formação continuada de professores, especificamente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990.

Assim, no sentido amplo das Condições de Produção do Discurso no campo educacional, podemos destacar um conjunto de reformas educacionais, que ocorreram ao longo das últimas décadas que têm dado novos significados à educação, ao ser professor e à formação continuada. Dentro destas reformas e ressignificações de sentidos, a Educação de Jovens e Adultos tem oscilado entre avanços e recuos. A partir da LDB (Lei nº. 9.394/1996) a EJA torna-se Modalidade de Ensino, o que pode ser considerado um grande avanço do ponto de vista da regulamentação, reconhecendo que o público da EJA é formado, em sua maioria, por trabalhadores que têm suas especificidades, necessitando de um currículo diferenciado, de uma organização estrutural com mais flexibilidade, etc.

Entretanto, as políticas de financiamento desta modalidade permanecem sendo direcionadas para programas de alfabetização de curto prazo, funcionando de

forma precária, geralmente com professores temporários, com contratos precários de trabalho e pouca ou quase nenhuma formação acadêmica na área do magistério.

Neste cenário, o ser professor da Educação de Jovens e Adultos tem se tornado um grande desafio. Para uns tem sido encarado como missão, para outros um compromisso social e/ou opção política. De qualquer forma, a EJA tem, em determinados momentos históricos, se tornado espaço de militância para membros de movimentos sociais, principalmente os ligados às questões agrárias, movimentos da Igreja, pastorais sociais, entre outros. O que de certa forma contribuiu para a criação de uma identidade de professor da EJA ligada à imagem do educador popular, do animador de comunidades e do militante político.

No que se refere à política nacional de formação de professores, atualmente o MEC tem em sua estrutura a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que é responsável pela política nacional de formação continuada de professores. A Educação de Jovens e Adultos está representada nesta Secretaria. Entretanto, quando se trata de formação continuada de professores, não encontramos nenhum documento que trate ou oriente diretamente a formação continuada dos professores da EJA.

Fato que causa estranheza, uma vez que existem documentos que orientam a formação continuada de professores ligados a outras modalidades de ensino, tais como Educação Inclusiva e Educação Indígena. Existe um documento orientador da formação dos professores alfabetizadores integrantes ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o que nos leva a deduzir que a EJA ainda é tratada apenas como etapa de alfabetização sendo representada pelos programas emergenciais, o que é no mínimo uma contradição, uma vez que a LDB torna a EJA modalidade de ensino da Educação Básica.

Já o sentido estrito das Condições de Produção do Discurso no caso desta pesquisa, caracteriza-se pelas relações estabelecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Maceió em relação à Educação de Jovens e Adultos e especificamente sobre a política de formação continuada para os professores da EJA.

No âmbito da SEMED, a EJA, ao longo de seus vinte anos de história, tem buscado se firmar enquanto política de escolarização para os jovens e adultos, acumulando avanços e retrocessos. Neste percurso podemos destacar, por um lado, avanços como a criação do próprio Departamento de Educação de Jovens e

Adultos, a ampliação da oferta da EJA nas escolas municipais com o primeiro e segundo segmentos, a designação de professores efetivos para lecionar nas turmas de EJA e a consolidação de uma política de formação continuada para os professores que atuam nesta modalidade de ensino. Por outro lado, vive-se o contraditório, pois ao mesmo tempo em que a SEMED busca consolidar uma política de escolarização para jovens e adultos, precariza as condições de trabalho dos professores, não sendo garantidas as mínimas condições de funcionamento desta modalidade de ensino.

Diante deste cenário, os professores buscam firmar-se como docentes nesta modalidade de ensino por diversos motivos, entre eles, destacam-se visivelmente a oportunidade de lecionar no turno noturno como forma de organização do tempo laboral do próprio professor, pois muitos não estão na EJA por opção política, mas pela falta de opção de horário. Ou seja, são professores que desenvolvem atividades laborais nos turnos matutino e vespertino e o único tempo que lhe resta é o turno noturno.

Tendo em vista que prestaram concurso e foram convocados a tomar posse pela Secretaria de Educação, a única disponibilidade de horário que eles têm situa-se no turno noturno, horário em que estão funcionando as turmas de EJA. Do contrário teriam que fazer outras opções, ou renunciariam ao concurso, ou em alguns casos de professores que atuam na rede privada de ensino pediriam demissão de um dos trabalhos para assumir as turmas de Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental no turno diurno.

Outra situação dos professores que estão atuando na EJA do município de Maceió é o trabalho dos professores contratados, conhecidos como “horistas”. São aqueles concursados para a Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental que lecionam em turmas no diurno e são contratados com horas-aula para assumir turmas da EJA no noturno. Neste caso, passam a assumir uma condição precarizada de trabalho, sem estabilidade, geralmente ganhando menos da metade que ganha o docente concursado pelo mesmo trabalho.

Sendo o professor, que está assumindo turmas na EJA no município de Maceió, concursado para a Educação Infantil e/ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na maioria dos casos estes chegam sem nenhuma formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Essa situação é agravada

pelo fato de as instituições formadoras do estado de Alagoas não ofertarem nenhuma formação específica para a docência na EJA.

Nesse contexto, a formação continuada de professores da EJA no município de Maceió tem assumido, ao longo de sua história, uma importância fundamental, tanto na prática pedagógica, como na formação política destes professores. Sendo assim, tem assumido sentidos amplos de formação humana, indo além da compensação de uma formação inicial precária.

No âmbito das referidas Condições de Produção do Discurso as professoras da EJA de Maceió produziram discursos sobre a EJA e, especificamente, sobre a formação continuada, que serão objeto de nossa análise nesta pesquisa. Discursos materializados no documento “Perfil de professores de EJA” criado pelo DEJA-SEMED, que consiste em um formulário que foi aplicado entre os anos de 2007 e 2010.

Cabe ressaltar que ao produzir o discurso materializado nesse documento, as professoras foram influenciadas pela conjuntura que acabamos de apresentar e pela função que este documento tinha, uma vez que era colocado como condição para o professor lecionar na EJA da Rede municipal de ensino de Maceió. Ou seja, o que a professora escrevesse como resposta às perguntas do formulário, poderia contribuir para que fosse ou não chamada a lecionar na EJA.

Foi diante dessas condições de produção que os sujeitos professoras da EJA produziram seus discursos sobre a EJA e a formação continuada. No próximo tópico discutimos as categorias **sujeito** e **discurso** de acordo com os estudos da Análise do Discurso de origem francesa.

### **4.3 Sujeito e discurso**

Quando falamos de sujeito do discurso estamos falando de um sujeito histórico, coletivo, que representa uma posição ideológica. Sendo ele um ser histórico, ocupa posições diferentes, produz discursos diferentes de acordo com a formação discursiva e ideológica as quais está filiado. Ao se referir ao sujeito do discurso, Florêncio (2009, et. al. p. 43) diz que “esse sujeito será constituído através das práticas sociais e ideológicas que darão as bases do complexo psíquico de indivíduo”. Portanto, é um sujeito que constrói sua existência a partir de sua interação com o meio social, sendo influenciado pela conjuntura social. Nesse

sentido, Orlandi (2013, p. 50) fala de uma “forma-sujeito histórica”, isso significa dizer que esta pode assumir “formas diferentes” de acordo com a conjuntura em que o sujeito está desenvolvendo sua prática social.

Aproximando essa discussão sobre sujeito do nosso objeto de estudo, podemos dizer que o sujeito professor, assume diferentes posições no exercício de sua profissão e, conseqüentemente, produz diferentes discursos. O professor, ora assume a posição de docente, ora de técnico formador, ora de diretor de unidade de ensino, ora de coordenador pedagógico, ora de aluno, principalmente quando está na posição de formando nos cursos de formação continuada. Essas posições que assume em diferentes momentos faz com que produza diversos discursos, ou seja, ao se colocar na posição de docente pode assumir um determinado discurso sobre a formação continuada, por exemplo, e ao se colocar na posição de diretor de uma determinada unidade de ensino pode (re)significar seu discurso sobre o mesmo assunto, e assim por diante.

No caso de nossa pesquisa, o sujeito professora assume num primeiro momento a posição de sujeito professor da EJA que atua na Rede municipal de ensino de Maceió e produz sentidos sobre os sujeitos alunos desta modalidade de ensino. Discursos que (re)velam concepções de mundo, de educação, de aprendizagem e, principalmente, de como as professoras veem o aluno da EJA. Num segundo momento, ela, o sujeito do discurso, assume a posição de educanda, de aluna, estudante, participante de cursos de formação continuada de professores. Assim, ao falar sobre a importância da formação continuada para sua *práxis* pedagógica, as professoras produzem sentidos, (re)velando concepções de educação, formação, aprendizagem, conhecimento, etc. São discursos que se inscrevem em diferentes Formações Discursivas filiando-se a diferentes Formações Ideológicas.

Como vimos, na AD, não há como falar de discurso desconsiderando-se o estudo da ideologia. Sendo assim, no próximo item analisamos a relação entre discurso e ideologia.

#### **4.4 A função da Ideologia na AD**

Neste item vamos refletir sobre o conceito de ideologia e sua função na Análise do discurso de origem francesa. Para isso partiremos das formulações de

Bakhtin/Volochinov (2006) sobre “signo” ideológico e Althusser (1985) Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), além de fazer referência às contribuições de Lukács e Pêcheux sobre o assunto.

Em todos esses autores há em comum o fato de conceberem a ideologia como algo concreto que se materializa na prática social dos indivíduos, seja pela representação dos “signos”, pelos AIE, ou pelas escolhas e tomadas de decisões que fazem os sujeitos em seu cotidiano.

Bakhtin/Volochinov parte do estudo dos signos para entender a ideologia. Signo como sendo algo que dá sentido às coisas, a palavra, a fala ou a um material de consumo. De acordo com esse autor, “o signo e a situação social estão indissociavelmente ligados” (BAKHTIN, 2006, p. 17). Isso significa que os sentidos são produzidos dentro de um determinado contexto histórico e é através dos signos que a ideologia se materializa. Diz o autor, “sem signo não existe ideologia” (idem, p. 29).

Para chegar a esses conceitos o autor faz uma crítica às correntes teóricas que concebem a ideologia como algo que está no imaginário, que está na dimensão da mente das pessoas, pois, para Bakhtin/Volochinov, a ideologia é material e concreta, afirma que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (idem, p. 31).

Tomando os estudos de Bakhtin/Volochinov sobre os signos ideológicos, Miotello (2008, p. 169) afirma que a ideologia é a “expressão de uma tomada de posição social”, ou seja, ela se materializa nas relações sociais, dando sentido aos discursos dos sujeitos, dentro de um determinado contexto social e político onde se estabelece o jogo de interesses em uma sociedade de classes. Podemos afirmar, então, que não há ideologia neutra, assim, como não há signos neutros, nem discursos neutros. Sendo assim, não podemos falar de uma ideologia de classe, mas em ideologias de classes, pois, no jogo de interesses entre classes ela dá sentido tanto ao discurso da classe dominante como ao discurso da classe dominada.

Portanto, é por meio da ideologia que as coisas, as palavras e os discursos ganham sentidos, ou seja, pela ideologia uma palavra pode ter mais de um sentido. Assim afirma Bakhtin/Volochinov (2006, p. 29), “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”.



Além de Bakhtin, Althusser defende que a ideologia tem existência material, uma vez que “pode existir sob a forma de discursos escritos (livros) ou falados (sermões, cursos, alocações, etc.) que, supostamente veiculam ‘ideias” (ALTHUSSER, 2008, p. 178). Sendo que em Althusser, a ideologia ganha materialidade nos AIE, que pertencem à superestrutura da sociedade sendo usada pelo Estado para garantir a reprodução das relações de produção.

A partir do estudo dos AIE, Althusser (ALTHUSSER, 2008, p. 210), elabora a tese de que “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”. Nesta tese, sujeito e ideologia estabelecem uma relação de dependência. De um lado, o indivíduo que se torna sujeito por meio da ideologia. Assim, todo sujeito é ideológico, uma vez que sua prática social não é neutra, por outro lado, a ideologia só ganha existência a partir dos sujeitos, assim, não há sujeito sem ideologia e nem ideologia sem sujeito.

Chegamos então, ao que o autor chama de interpelação, a partir da qual o indivíduo é interpelado enquanto sujeito pela ideologia de um determinado Aparelho Ideológico de Estado, assujeitando-se a essa ideologia. Ou seja, é pela interpelação que o indivíduo torna-se sujeito ideológico.

Destacamos também, as formulações de Lukács sobre o termo ideologia. Segundo Vaisman (1989), para esse autor, o sujeito é ser social que busca dar respostas aos desafios ou problemas postos pela realidade concreta. Nesta busca ele [sujeito] precisa tomar decisões, ou seja, fazer escolhas, pois “o homem é um ser que responde ao seu ambiente e, ao fazê-lo, ele próprio elabora os problemas a serem respondidos e lhes dá as respostas possíveis naquele momento” (VAISMAN 1989, p. 411).

Nesse sentido, a perspectiva de sujeito ideológico de Lukács é diferente da de Althusser, que fala em assujeitamento por meio da interpelação ideológica, uma vez que para Lukács o sujeito é colocado como um ser de escolhas, que tem a oportunidade de escolher conscientemente que caminho seguir. Segundo ele, o sujeito tem pelo menos duas alternativas, podendo escolher uma ou outra. Diz, “o que identifica todas as posições teleológicas é o fato de que em todas se dá uma tomada de decisões entre alternativas” (VAISMAN, 1989, p. 416).

É neste movimento de busca das respostas para os problemas reais que se constitui a ideologia para Lukács. Ou seja, a ideologia consiste em uma prática social, “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade

que serve para tornar a *práxis* social dos homens consciente e operativa” (idem, p. 418).

Partindo das formulações de Althusser sobre ideologia e sujeito, Pêcheux (2009, p. 146), atribui à ideologia a função de dar sentidos às palavras e de tornar o indivíduo em sujeito por meio da interpelação. “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc.[...]”. Ou seja, as palavras, as expressões, não têm sentidos em si mesmas, elas ganham sentidos de acordo com a posição do sujeito e das condições de produção em que são enunciadas, assim como os indivíduos se reconhecem como sujeitos quando são interpelados ideologicamente.

Portanto, se para Bakhtin/Volochinov não existe ideologia sem signo, para Althusser, não há ideologia sem sujeitos nem sujeitos sem ideologia e para Lukács o sujeito se torna ideológico à medida que faz escolhas. O que há de comum entre esses autores é que concebem a ideologia como algo material que dá sentido às coisas. É a partir da ideia de que a ideologia produz sentidos e que remete a algo fora de si mesma, que Pêcheux desenvolve os conceitos de formação ideológica e formação discursiva como apresentamos a seguir.

#### **4.5 Formação ideológica e formação discursiva**

Para introduzir o conceito de Formação Ideológica partimos de Pêcheux que a define como aquilo que dá sentido aos discursos. Diz o autor:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Partindo desta concepção fica claro que o sentido de um discurso depende do momento histórico em que foi produzido e do lugar que o sujeito do discurso assume quando o produz. Para Vasconcelos (2013, p. 64), “o lugar que o sujeito ocupa é social, político e ideológico”, isso significa dizer que todo discurso é ideológico, pois, em uma sociedade marcada pela luta de classes os sujeitos assumem diferentes posições produzindo diferentes discursos.

Assim, uma mesma palavra ou expressão pode ganhar sentidos diferentes dependendo do momento histórico e do lugar social que o sujeito assuma quando produzir o discurso. O caráter ideológico do discurso configura-se à medida que se reconhece que os enunciados não têm sentidos em si mesmos, mas ganham sentidos à medida que se filiam a uma Formação Ideológica. Portanto, um mesmo sujeito pode produzir discursos diferentes sobre um mesmo assunto dependendo da posição que ele ocupa no momento que o produz, pois o discurso pode ser influenciado pelos interesses que ele tem no momento em que o produz.

Sendo a Formação Ideológica que governa o discurso dos sujeitos, dando-lhe sentidos, é a Formação Discursiva que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Ou seja, dependendo do lugar do qual se enuncia, de quando se enuncia e para quem se está enunciando, o sujeito do discurso elege o que dizer e como dizer e quando dizer.

Tendo conceituado as principais categorias da AD, passamos à análise dos discursos das professoras da EJA da Maceió sobre a formação continuada, buscando perceber em quais Formações Ideológicas e Discursivas se inscrevem e quais os efeitos de sentido produzidos.

#### **4.6 Análises das sequências discursivas**

Iniciamos este tópico apresentando a constituição do *corpus* da pesquisa. Para isso levamos em consideração o entendimento de Courtine (1981):

Nós definiremos um *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referência a um certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado segundo um certo plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 1981, p. 24 apud MELO, 2011, p. 148).

Tomando como referência a definição de um *corpus discursivo* apresentada pelo autor acima, podemos dizer que este pode ser estruturado a partir de sequências discursivas. Assim, teremos na composição do *corpus* desta pesquisa o conjunto de Sequências Discursivas (SD) retiradas do documento “Perfil dos professores” elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED, no período entre 2007 e 2010.

O documento “Perfil dos professores<sup>10</sup>” foi elaborado pelo DEJA, com o objetivo de mapear o perfil dos professores que estavam assumindo as turmas da EJA no município de Maceió. Este documento está organizado em quatro partes. Na primeira, é feito o levantamento de informações sobre os dados pessoais dos professores; na segunda são solicitadas informações sobre a formação acadêmica; na terceira são apresentadas questões sobre a experiência profissional e na quarta são solicitadas informações sobre as motivações do professor na escolha da modalidade da EJA.

Além disso, a quarta parte do documento referido contém questionamentos sobre as práticas pedagógicas dos professores e as fontes teórico-metodológicas que as sustentam, buscando investigar suas percepções sobre o aluno da EJA, suas concepções de Educação de Jovens e Adultos, as atividades que consideram significativas para os alunos da EJA. Os professores são também questionados sobre as suas expectativas em relação ao trabalho com a EJA e sobre a relevância que atribuem à formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Das questões apresentadas no documento “Perfil dos professores” selecionamos sequências discursivas que tratam da concepção das professoras sobre a EJA e sobre a formação continuada de professores. Nossa pesquisa tem como objetivo analisar os discursos das professoras da EJA sobre a formação continuada. Para tanto, ao longo das análises percebemos que para isso seria necessário analisar as concepções que elas têm sobre a Educação de Jovens e Adultos.

De um total de 68 formulários foram selecionadas 11 sequências<sup>11</sup> para compor o *corpus* desta pesquisa. Na definição da quantidade e das sequências que seriam analisadas nesta pesquisa, elegemos os seguintes critérios:

- 1- Professoras que lecionassem no 1º Segmento da EJA da Rede Municipal de Maceió;
- 2- Sequências que representassem o discurso da coletividade das professoras, ou seja, aquelas que aparecessem no discurso de várias professoras;
- 3- Sequências que representassem visões diferentes da concepção das professoras sobre EJA e da formação continuada.

---

<sup>10</sup> O formulário com as questões que compõem o Perfil encontra-se no anexo A.

<sup>11</sup> Todas as sequências referentes às duas perguntas que serviram de base para a seleção das sequências analisadas nesta pesquisa estão no anexo F.

Dessa maneira, a análise das SD foi organizada em dois grupos: o primeiro formado pelas sequências que materializam os discursos das professoras sobre a Educação de Jovens e Adultos, tendo como ponto de partida a seguinte pergunta: “Qual a sua percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos?” Para este grupo foram selecionadas 05 sequências conforme apresentadas a seguir:

SD1 – Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais [mas] força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender.

SD2 – A alfabetização não tem idade, quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer.

SD3 – Concebo como uma última chance dos alunos que estão inseridos, de se promoverem pessoal e profissionalmente; e uma grande responsabilidade do professor direcioná-los durante todo o processo.

SD4 – Acredito que a Educação de Jovens e Adultos é um grande salto na nossa história escolar, apesar de termos exemplos claros de pessoas que hoje estão inclusas em EJA graças ao “fracasso na vida escolar” no tempo normal, a preocupação dos nossos governantes em dar oportunidade às pessoas é um fato bastante relevante.

SD5 – É um segmento da educação que busca através do conhecimento formal e sistemático reintegrar o aluno à sociedade valorizando os seus saberes e vivências.

O segundo grupo é composto pelas sequências discursivas que materializam os discursos das professoras da EJA sobre a formação continuada, tendo como ponto de partida a pergunta: “Para você, qual a relevância da formação continuada no seu desenvolvimento profissional?”

Para este grupo foram selecionadas 06 sequências discursivas, quais sejam:

SD6 – A chance de sempre desenvolver as minhas habilidades e poder, assim, melhorar o nível educacional de meus alunos.

SD7– Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos

numa sociedade em constante mudança e o professor precisa estar preparado para encaminhar o aluno para essas transformações.

SD8 – Fundamental, sem capacitação/atualização não tem condições de manter um bom aproveitamento.

SD9 – É importante para a atualização das informações que o profissional precisa ter.

SD10– É muito importante porque o professor não pode estar parado tem que se reciclar, procurar inovar, etc.

SD11– Troca de ideias, dificuldades, experiências buscando o crescimento do grupo de uma forma harmoniosa. Nunca sabemos tanto que não tenhamos necessidade de estarmos em constante busca do saber.

Como já apresentamos anteriormente, na AD as palavras ou expressões ganham sentidos de acordo com as suas condições de produção e produzem efeitos de sentido de acordo com a Formação Ideológica e Discursiva nas quais se inscrevem.

Portanto, analisamos os discursos das professoras da EJA, materializados nas SD apresentadas acima, de acordo com os sentidos produzidos pelo mesmo, buscando agrupar as sequências por temas, sendo que em alguns temas conseguimos reunir várias sequências e em outros optamos por escolher uma que representasse as demais, de qualquer forma, todas as sequências analisadas representam o discurso de um conjunto de professoras.

#### 4.6.1 O discurso da aprendizagem na idade própria

O discurso da aprendizagem na idade própria tem ganhado destaque no discurso educacional nas últimas décadas, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990. Discurso que tem permeado o discurso das professoras da EJA da Rede Municipal de Educação de Maceió.

Para analisar os efeitos de sentido produzidos pelos discursos das professoras sobre a aprendizagem na idade própria, apresentamos a seguir quatro sequências discursivas:

SD1 – Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais (mas) força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender.

SD2 – A alfabetização não tem idade, quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer.

SD3 – Concebo como uma última chance dos alunos que estão inseridos, de se promoverem pessoal e profissionalmente; e uma grande responsabilidade do professor direcioná-los durante todo o processo.

SD4 – Acredito que a Educação de Jovens e Adultos é um grande salto na nossa história escolar, apesar de termos exemplos claros de pessoas que hoje estão inclusas em EJA graças ao “fracasso na vida escolar” no tempo normal, a preocupação dos nossos governantes em dar oportunidade às pessoas é um fato bastante relevante.

O discurso materializado nas SD1, SD2, SD3 e SD4, sobre a concepção de aprendizagem na idade certa, (re)vela também concepções de educação e, sobretudo de sujeitos alunos da EJA. Partindo dos trechos destacados na SD1 “Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais (mas) força de vontade, em realizar seus sonhos [...]”, do trecho da SD2 “A alfabetização não tem idade, quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer”, do trecho da SD3 “Concebo como uma última chance dos alunos [...]” e do trecho da SD4 “fracasso na vida escolar no tempo normal”, analisamos as concepções de educação e de sujeito que norteiam tais discursos e os efeitos de sentido produzidos.

Levando em consideração o discurso da SD1 “Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais (mas) força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender”, fica claro que neste caso a idade considerada coerente para a aprendizagem tem a ver com a correspondência idade/ano<sup>12</sup>, utilizada para se referir à criança que não está com distorção na correspondência idade/ano, que diante da organização do sistema educacional brasileiro de hoje corresponde às crianças que ingressam no 1º ano com 6 anos de idade e terminam o Ensino Fundamental 9 anos

---

<sup>12</sup> A expressão idade/série foi substituída pela idade/ano após a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

depois. A primeira constatação que podemos fazer é que o discurso materializado nesta sequência considera que os alunos da EJA estão fora da idade coerente para a aprendizagem que, neste caso, é o tempo correspondente ao Ensino Fundamental, que no Brasil corresponde à idade de 6 a 14 anos.

A partir desta constatação passamos a analisar o sentido do trecho “idade própria para se aprender<sup>13</sup>”, nas condições em que foi produzido. Na conjuntura da educação brasileira em que a EJA é uma modalidade de Ensino da Educação Básica, determinando como idade mínima para ingresso nesta modalidade 15 anos de idade, o trecho “idade própria para se aprender” produz um sentido implícito de que todos os sujeitos alunos da EJA estão fora da idade própria para se aprender.

Como constatamos acima, no discurso materializado na SD1, a idade própria para aprender é a infância. Portanto, se uma pessoa não conseguiu aprender quando criança deixou de aprender na idade considerada própria. O trecho “Para se aprender não basta ter idade coerente com a série [...]” da SD1, materializa um discurso que está presente nas principais leis e documentos oficiais que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos no país. Trata-se da expressão “idade própria” apresentada na LDB, em seu Art. 4º - I, que diz, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso **na idade própria**” (grifos nossos). A expressão é utilizada com o significado de que os jovens e os adultos que buscam a escolarização estão atrasados na aprendizagem, uma vez que se parte do pressuposto de que há um momento apropriado para se aprender<sup>14</sup>, e de que este momento é a infância.

A ideia de que há uma idade própria para se aprender está cada vez mais presente no discurso oficial sobre a educação e são vários os esforços que o governo faz para que se aprenda na tal “idade própria”. Podemos citar o exemplo mais recente que é a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que define como idade certa para se alfabetizar até os oito anos de idade. Sem negar o direito que todas as crianças têm ao acesso à escola em sua infância e nela permanecerem com sucesso na aprendizagem, não podemos dizer que quem não conseguir aprender a ler nessa fase está fora da idade certa para aprender.

---

<sup>13</sup> Neste caso estamos considerando que a expressão “idade coerente” que na sequência se refere ao tempo da aprendizagem, seja sinônima da expressão “idade própria” para se aprender, expressa na LDB.

<sup>14</sup> A palavra aprender, no contexto da escolarização que é aplicado neste trabalho, não se limita ao domínio da leitura e escrita, mas a apropriação de conceitos básicos em todas as áreas de conhecimentos.



Esse discurso da “idade própria para aprender” tem norteado concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos. A primeira delas é o reconhecimento de que a EJA atende a um público que está fora da idade apropriada para aprender, e para expressar isso é utilizada com frequência a expressão “ensino regular” para se referir aos que estão se escolarizando na idade julgada apropriada para se aprender. Ao fazer isso, atribui-se a condição de ensino “irregular” para todas as outras modalidades de ensino (nesse caso, regular se refere ao Ensino Fundamental com duração de 9 anos).

Sendo assim, a EJA atende a um público cujo direito de aprender na idade certa foi negado. Nesse sentido, uma das funções da EJA é corrigir essa dívida para com os jovens e adultos que não tiveram acesso ao processo de escolarização na dita “idade própria”. Caminhado nesta direção, o Parecer CNE nº. 11/2000 aponta como uma das funções da EJA, a reparadora, que como já apresentamos nesta Dissertação, traz a ideia de reparar o tempo perdido pelos jovens e adultos que não conseguiram se alfabetizar quando criança.

Essa visão condiciona a existência da EJA ao fato de que há pessoas que não aprenderam na idade apropriada e que necessitam reparar essa carência. Assim, no dia em que todos conseguirem aprender na “idade própria” não haverá mais necessidade da existência desta modalidade de ensino. Este discurso tem permeado os discursos de muitas pessoas, inclusive militantes da EJA.

Não é raro ouvirmos discursos do tipo: “Só existe a EJA porque não conseguimos alfabetizar nossas crianças na idade certa”, ou, “No dia em que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental funcionarem bem a EJA acabará”. Visão que caminha na contramão do que é defendido pelos movimentos sociais que atuam no campo da EJA, que defendem uma concepção de EJA no sentido de aprendizagem permanente, como expresso na Carta de Hamburgo (1997, p. 1), na qual a EJA é considerada como “aprendizagem ao longo da vida”.

Não podemos negar também que o discurso sobre “idade certa para se aprender ou se alfabetizar” passa por uma concepção de educação a partir da qual a escola é lugar privilegiado na formação para o mercado de trabalho. Nesta concepção, a escola assume a função de preparar mão de obra para o mercado de trabalho no tempo em que o capitalista considera adequado. Ou seja, é ele quem determina o que deve e como deve ser ensinado nas escolas. Sobre este assunto Mézáros (2008, p. 35) afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Se a escola exerce a função de preparar para o mercado de trabalho por meio da qualificação de mão de obra e pela transmissão de valores, a melhor fase da escolarização é a fase considerada inativa para o trabalho, quer dizer, a infância.

Esta análise sobre o discurso da “idade própria para aprender” nos leva para uma questão fundamental, que é sobre a responsabilidade ou culpabilidade de parte das pessoas não terem aprendido na “idade própria”. Visando entendermos esta questão retomamos a SD1 (“Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais [mas] força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender”) para analisar o sentido produzido pelo discurso da idade própria que é reproduzido pela professora.

No trecho destacado acima da SD1 iniciamos analisando a colocação da conjunção, “mas”, que no contexto em que foi utilizada indica acréscimo, ou seja, não basta ter “idade coerente com a série”, mas força de vontade, não basta apenas uma coisa, mas as duas. Segundo esse discurso, para se aprender tem que ter idade coerente com a série que se está cursando e força de vontade. Desta forma, a falta de força de vontade do indivíduo se torna uma das causas de não ter aprendido na “idade própria”. Assim, se a causa está na falta de força de vontade, a solução se torna simples, basta que o indivíduo tenha força de vontade para voltar a estudar para que tenha sucesso nos estudos e, conseqüentemente, na vida.

Este discurso sobre a falta de vontade do indivíduo como sendo responsável pela sua situação de exclusão do processo de escolarização, também está materializado na SD2, “A alfabetização não tem idade, quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer”. O trecho destacado acima produz o sentido de que apesar da idade, ou seja, de não ter aprendido na idade apropriada, ainda é possível aprender, bastando para isso a força de vontade do aluno, dependendo dele querer e ter força de vontade para conseguir. Portanto, se ele não conseguiu alcançar seus objetivos foi porque não quis ou não se empenhou o bastante.

Analizamos mais a fundo os sentidos produzidos por esse discurso para os sujeitos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso retomamos o trecho “[...] quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer” da SD2, começando pela análise da colocação do verbo querer e do sentido que produz na SD. O verbo querer conjugado no presente do indicativo da primeira pessoa do plural, (**queremos**), tem como sujeito da oração o pronome da primeira pessoa do plural (**nós**). Neste momento o sujeito do discurso (a professora) se coloca como participante da ação significa dizer que **nós** (todo mundo, incluindo professores e alunos) temos objetivos e precisamos lutar por eles. Tal discurso produz um sentido de que todos (professores e alunos) precisam “querer” superar as dificuldades, de que são responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso.

Ou seja, o discurso da SD2 produz um efeito de sentido que responsabiliza o sujeito aluno por não ter conseguido seu objetivo, no caso, não conseguiu se alfabetizar. A professora que já esteve na condição de analfabeta um dia, teve o objetivo de se alfabetizar, quis se alfabetizar, não colocou “empecilhos” para alcançar esse objetivo e venceu. Atualmente, é mais que alfabetizada, tornou-se professora. Portanto, o aluno pode conseguir também, é só querer, não colocar “empecilhos” para vencer. Caso não consiga é porque não teve a mesma força de vontade que teve a professora.

O discurso materializado na SD2 (“A alfabetização não tem idade, quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer”), responsabiliza o indivíduo pela situação de analfabeto na qual se encontra e por não ter tido “sucesso na vida”. Dizer que “quando queremos não colocamos empecilhos”, significa que quem não conseguiu ou quem não conseguir ter sucesso nos estudos foi porque colocou “empecilhos”.

Percebemos uma articulação entre os discursos materializados na SD1 e na SD2, principalmente na defesa de que o aluno precisa ter força de vontade para conseguir algo. Isso significa dizer que se o sujeito não aprendeu na “idade própria” é porque não aproveitou as oportunidades, não teve força de vontade, colocou “empecilhos”. No entanto, não precisa se preocupar, porque “[...] nunca é tarde para se aprender” (SD1). Para isso o governo tem se preocupado em dar oportunidades a essas pessoas, ofertando a EJA como uma última chance delas vencerem na vida. É esse o sentido produzido pelos discursos materializados na SD3 e na SD4.

Ao responder a pergunta “Qual a sua percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos?”, uma das professoras elabora a seguinte resposta, recortada em nossa pesquisa para compor nosso *corpus*: “Concebo como uma última chance dos alunos que estão inseridos, de se promoverem pessoal e profissionalmente; e uma grande responsabilidade do professor direcioná-los durante todo o processo” (SD3). Ou seja, se o aluno não se alfabetizou na idade própria e por isso não teve sucesso na vida pessoal e profissional, o governo, por meio da EJA, está oferecendo a ele uma última chance de estudar e vencer na vida. Cabe ao aluno aproveitar esta última chance.

Na SD4 (“Acredito que a Educação de Jovens e Adultos é um grande salto na nossa história escolar, apesar de termos exemplos claros de pessoas que hoje estão inclusas em EJA graças ao ‘fracasso na vida escolar’ no tempo normal, a preocupação dos nossos governantes em dar oportunidades às pessoas é um fato bastante relevante”), diante do fracasso na vida escolar no tempo normal, enfatiza-se que os governantes têm a preocupação em dá oportunidades. Eles são evidenciados como aqueles que se preocupam com a situação dos alunos, dão oportunidades àqueles que não as tiveram ou não as aproveitaram quando criança, sendo apresentados como aqueles que prestam um serviço relevante à população.

Detalhamos a seguir os efeitos de sentido produzidos pelo discurso materializado na SD3. Começamos pelos sentidos produzidos pela expressão “última chance”. Ao afirmar que ela [a EJA] é “uma última chance” pressupõe-se que já houve outras chances e não haverá mais. Então questionamos: Quais? Como se está falando em escolarização, deduzimos que se trata da possibilidade dos jovens e adultos terem se escolarizado na considerada “idade própria”, ou seja, no Ensino Fundamental “Regular”. Esta é uma chance que em princípio todos têm. É produzido um sentido de que o aluno da EJA está tendo “uma última chance” porque não aproveitou as chances anteriores. Sendo assim, este aluno é responsabilizado pela sua situação de não aprendizagem “na idade própria”, considerado enquanto uma pessoa que teve chances na vida e não as aproveitou.

Ainda sobre a expressão “última chance”, quem está oferecendo aos jovens e adultos a última chance? Neste caso é o governo, pois é ele quem está proporcionando a estes sujeitos a oportunidade de estudarem por meio da oferta da EJA. Nesse sentido, o governo é apresentado como aquele que faz sua parte,

oferecendo oportunidades aos indivíduos, cabendo a estes fazerem a sua parte, aproveitando estas oportunidades.

O trecho destacado na SD3 (“Concebo como uma última chance dos alunos que estão inseridos, de se promoverem pessoal e profissionalmente; e uma grande responsabilidade do professor direcioná-los durante todo o processo”) é norteado por uma concepção de educação que está a serviço do mercado de trabalho. Conceber a EJA enquanto “uma última chance dos alunos que estão inseridos, de ‘se promoverem pessoal e profissionalmente’”, revela um discurso que defende a educação escolar como responsável pelo sucesso ou fracasso pessoal e profissional do sujeito. Promover-se pessoal e profissionalmente por meio da educação significa dizer que, quem tem escolaridade tem possibilidades de ter os melhores empregos ou de ter uma renda mais elevada. Em uma sociedade de classes, como a nossa, constituída por desigualdades e contradições, não podemos negar que haja uma relação entre escolaridade e renda.

É o que revela uma pesquisa do economista Cícero Péricles Carvalho (2008, p. 10-14) da Universidade Federal de Alagoas, que ao apresentar as características da economia do estado de Alagoas, baseada no IBGE/PNAD 2006, aponta que no item renda 22% das pessoas declararam não terem renda; no item educação 24% declararam ser analfabetas; 48% declararam ganhar até 1 salário mínimo; 45% declararam ter entre 1 e 7 anos de estudos. Percebemos claramente que há uma certa relação entre grau de escolaridade e renda das pessoas. No entanto, não dá para dizer que o sucesso pessoal e profissional de uma pessoa é determinado pelo seu grau de escolaridade, ou que ter um maior grau de escolaridade garanta sucesso pessoal e profissional. Há muitas pessoas que conseguiram uma formação escolar mais elevada e, no entanto, não conseguiram melhorar suas rendas.

Dessa forma, os discursos materializados nas SD analisadas anteriormente, inscrevem-se numa determinada Formação Discursiva, pois não há discurso neutro. Ele é constituído ideologicamente, assim como é determinado pela conjuntura sócio-histórica na qual o sujeito do discurso está inserido. Recorremos a Orlandi (2013, p. 43) que afirma que “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro”. Nesse sentido, é possível identificar a formação discursiva dominante nos discursos materializados nas SD1, SD2, SD3 e SD4. Nelas

identificamos características da Formação Discursiva do Mercado (FDM). Segundo Amaral (2005, p. 137-138):

A Formação Discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado.

Ao fazer referência à FDM, Melo (2011, p. 157), destaca as noções de “competência, empregabilidade, polivalência, capacidade de adaptação” como sendo características desta formação discursiva. Já Cavalcante (2007, p. 126), apoiando-se na definição sobre os elementos de saber da Formação Discursiva de Mercado, apresentados por Amaral na citação acima, conclui que:

O mercado assume a função de regulador da relação capital/trabalho, cabendo-lhe assim a função de regular a vida social e política, oferecendo aos indivíduos a possibilidade de se constituírem em sujeitos de direitos, livres para intercambiar.

As características da FDM aparecem no discurso materializado na SD1 (“Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais [mas] força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender”). Ao fazer referência à “idade coerente com a série” e ao atribuir o sucesso ou fracasso dos sujeitos a uma atitude de cada indivíduo, quando diz que é preciso “força de vontade, em realizar seus sonhos”, identificamos uma filiação desse discurso a FDM.

Assim como podemos perceber o mesmo no discurso materializado na SD2, principalmente no trecho que diz “quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer”, fazendo referência à situação de analfabeto em que o aluno da EJA se encontra. Estes discursos filiam-se ao discurso capitalista de mercado que regula as ações dos sujeitos por meio de determinações de **como** e **quando** as coisas precisam acontecer na vida dos indivíduos.

No caso específico, por uma demanda de mercado há uma determinação do tempo que é considerado apropriado para a aprendizagem, da “idade própria” para aprender. Quem não conseguir se adequar a essa determinação é tratado enquanto alguém que não está no tempo certo para fazer as coisas. Desta forma, o indivíduo é responsabilizado pela situação em que se encontra, pois o Estado, na sua função de regulador faz sua parte, oferecendo as oportunidades necessárias.

O discurso que responsabiliza os indivíduos pela situação de exclusão educacional, materializado nas sequências analisadas acima, é característico da FDM. Ele é usado para justificar as desigualdades sociais e a exclusão como sendo naturais. Ou seja, se há desigualdades sociais e exclusão é porque alguns indivíduos não estão aptos para atender às exigências do mercado e acabam ficando à margem do processo de desenvolvimento. Esse discurso ancora-se em princípios individualistas utilizados para justificar o fato de os alunos da EJA não terem aprendido na “idade própria”, devido à falta de “força de vontade”, sendo utilizado também para justificar a situação de exclusão do mercado de trabalho de grande parte de população. Sendo assim, essas pessoas não se encontram na idade apropriada para o trabalho, estão jovens ou velhas demais.

Portanto, após a análise dessas quatro sequências que materializam um discurso sobre a “idade própria” para aprender, podemos dizer que, de forma geral os efeitos de sentido produzidos sobre os sujeitos alunos da EJA, os colocam como responsáveis pela situação de analfabetos. Ou de baixa escolarização em que se encontram e, como responsáveis pelas consequências causadas por essa situação. Ao mesmo tempo em que joga a responsabilidade de superação de tal situação na atitude do próprio indivíduo, o que reproduz o discurso da FDM que se filia à Formação ideológica capitalista neoliberal. Essas características da FDM presentes nas sequências analisadas anteriormente produzem outros discursos no campo da educação atribuindo a ela a função de reintegrar os sujeitos à sociedade, conforme analisamos a seguir.

#### 4.6.2 O discurso da função integradora da educação

O discurso da função integradora da educação tem se tornado cada vez mais comum e tem aparecido com frequência em diferentes formações discursivas. Quase sempre filiado à ideologia de mercado, esse discurso atribui à educação a

função de integrar os sujeitos à sociedade. Ou seja, a educação é apresentada muitas vezes como a única possibilidade de superação dos problemas sociais, nesse sentido a educação é apresentada como redentora. Quais os efeitos produzidos por esse discurso? Quais concepções de educação, sociedade e conhecimento ele carrega? Como ele tem interpelado os professores?

Para analisar como esse discurso tem produzido sentidos no campo da educação, apresentamos em seguida uma SD que materializa o discurso das professoras de EJA de Maceió sobre a Educação de Jovens e Adultos em que a educação é vista como possibilidade de integrar o sujeito à sociedade.

SD5 – É um segmento da educação que busca através do conhecimento formal e sistemático reintegrar o aluno à sociedade valorizando os seus saberes e vivências.

Começamos nossa análise destacando a palavra “reintegrar” da sequência acima. O sentido de reintegrar na SD5 é de que a EJA tem a função de integrar os alunos na sociedade. A sociedade referida é a Capitalista (apresentamos com mais detalhe as características da Sociedade Capitalista na página 104 desta Dissertação quando analisarmos a SD7).

A palavra reintegrar significa dizer que algo estava integrado foi desintegrado e precisa ser integrado novamente. Se levarmos esse sentido para a sequência analisada significa dizer que, os alunos da EJA já foram integrados à sociedade, em um determinado momento da história foram desintegrados e a EJA traz a oportunidade deles serem reintegrados. Seguindo esse raciocínio formulamos três perguntas: Em que momento os alunos da EJA foram integrados à sociedade? Que integração foi essa? E, em que momento foram desintegrados? Não temos nenhuma intenção em responder detalhadamente a essas perguntas, mas tão somente fazer algumas reflexões acerca dessa temática.

No discurso da professora materializado na SD5 não fica claro em que momento esses sujeitos já foram integrados e que tipo de integração era essa. No entanto, fica claro que são (des)integrados por não terem estudado quando criança. A situação de analfabeto ou de baixa escolarização desses sujeitos lhes resulta na exclusão da sociedade.



Fica claro também, que a integração se dará por meio da escolarização, quando diz: “É um segmento da educação que busca **através do conhecimento formal e sistemático** reintegrar o aluno à sociedade valorizando os seus saberes e vivências” (SD 5 – grifos nossos). Ou seja, é a apropriação do conhecimento formal e sistematizado que reintegrará o sujeito na sociedade, e não qualquer conhecimento, apesar de reconhecer que existem outros conhecimentos que devem ser valorizados: “saberes e vivências” dos alunos, mas a integração se dará pelo conhecimento formal e sistematizado.

Nesse momento nos inquieta algumas reflexões acerca do conhecimento. Não pretendemos teorizar ou analisar as teorias do conhecimento, mas apenas buscar compreender as características de um “conhecimento formal” e de um “conhecimento não formal” e a carga ideológica que perpassa essas formulações.

Na SD5 são apresentados os dois tipos de conhecimentos (formal e informal), sendo o formal o conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento adquirido pelo processo de escolarização e o conhecimento informal (conhecido também como conhecimento popular) considerado na sequência como “saberes e vivências” dos alunos da EJA.

Quando discutimos acerca dos tipos de conhecimentos precisamos nos questionar sobre: quem definiu o que é um conhecimento formal e o que é um conhecimento informal? Em uma sociedade de classes, qual conhecimento é considerado mais importante? Esse conhecimento representa os interesses de quem? Ao discutir os tipos de conhecimentos a partir do currículo, Apple (2005, p. 40) faz a seguinte pergunta: “O conhecimento de quem vale mais?” o que atribui um caráter ideológico e político ao conhecimento. Ou seja, todo conhecimento representa o interesse de um determinado grupo que busca impor seus costumes e valores sobre outros.

Os adjetivos empregados para caracterizar o conhecimento na SD5 não são neutros, desempenham uma função ideológica de dominação e superioridade de uma classe sobre outra. No contexto em que foi produzida, a expressão “educação formal” significa educação escolar ou conhecimento científico. Já o adjetivo informal é caracterizado como “conhecimento do povo [...] É igualmente popular (ou vulgar) o conhecimento que, em geral, o lavrador iletrado tem das coisas [...]” (RAMPAZZO, 2009, p. 18).

Na SD5 a EJA “É um segmento da educação que busca através do conhecimento formal e sistemático reintegrar o aluno à sociedade valorizando os seus saberes e vivências”. O conhecimento formal é apresentado como aquele que vai fazer a diferença na vida do sujeito, pois se o aluno se apropriar dele vai se integrar à sociedade. Já o conhecimento informal é apresentado como um conhecimento que deve ser valorizado, mas que não vai fazer a diferença na vida do sujeito, uma vez que ele já possui esse conhecimento e, no entanto, continua excluído da sociedade.

A análise das SD que materializam os discursos das professoras sobre a concepção da EJA, nos trouxe contribuições valiosas para analisarmos o discurso destas professoras sobre suas concepções de formação continuada. Em seguida analisamos uma série de sequências que materializam esses discursos.

#### 4.6.3 O discurso do desenvolvimento de competências

Para iniciar a análise das sequências que materializam os discursos das professoras sobre a formação continuada, apresentamos a seguir uma sequência que atribui à formação continuada a função de desenvolver as habilidades das professoras para que melhorem a educação dos alunos.

SD6 – A chance de sempre desenvolver as minhas habilidades e poder, assim, melhorar o nível educacional de meus alunos.

O discurso das professoras sobre formação continuada, materializado na SD6, considera que a formação continuada tem a função de desenvolver habilidades nos professores para que estes melhorem suas atuações em sala de aula. Isto é, que a formação deva dar suporte para que o professor possa melhorar suas aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Na SD6, “a chance de sempre desenvolver as minhas habilidades e poder, assim, melhorar o nível educacional de meus alunos”, atribui à formação continuada a função de desenvolvimento de habilidades para que o professor possa “melhorar o nível educacional” dos alunos para que estes possam progredir. Esse sentido se revela nos trechos “desenvolver minhas habilidades” e “melhorar o nível educacional dos meus alunos”.

Ao referir-se à formação continuada como “a chance de desenvolver as minhas habilidades”, o discurso da professora filia-se a uma concepção de aprendizagem e de conhecimento que se inscreve em uma determinada Tendência Pedagógica. Porém, antes de identificarmos tal Tendência e suas características vamos analisar o trecho “desenvolver minhas habilidades”.

Ao começar pela palavra “desenvolver”, um verbo transitivo direto. Quem desenvolve, desenvolve algo, no caso as habilidades. Entre os vários significados que o Dicionário Aurélio<sup>15</sup> atribui à palavra destacamos três: 1 – “Ampliar”; 2 – “Progredir”; 3 – “Aumentar as propriedades intelectuais de”. Em todos os sentidos se refere a algo que está posto, precisando apenas ser desenvolvido, o que pode ser feito por meio de treinamento de técnicas. No caso, “desenvolver minhas habilidades” significa que o professor tem habilidades que precisam de algo para ser desenvolvidas.

Então, espera-se que a formação continuada desempenhe o papel de ajudar os professores a desenvolverem suas habilidades. Nesse sentido “desenvolver habilidades” deixa implícito que é necessário desenvolver técnicas de ensino para que o professor possa pôr em prática com seus alunos, permitindo a melhor aprendizagem dos mesmos. A aprendizagem com base no domínio de habilidades tem origem nas tendências pedagógicas conservadoras, com predominância da tendência tecnicista, que hoje tem se (re)significado com um discurso modernizador de desenvolvimento de competências.

Uma concepção de conhecimento que deriva de uma tendência pedagógica que teve seu auge no Brasil entre os anos de 1970 e 1980, no caso, a concepção pedagógica tecnicista, que segundo Saviani (2008, p. 381), é inspirada “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”. Um modelo educacional baseado na produção fabril dominante durante a ditadura militar, norteadas pelo fordismo e pelo taylorismo.

No que se refere à palavra “habilidades”, é atribuída àquele que tem “capacidade, inteligência, destreza”. Uma palavra utilizada com maior frequência no campo da administração empresarial para qualificar um trabalhador que seja capaz de realizar com eficiência sua função dentro da empresa. Portanto, “desenvolver habilidades no trabalhador” significa treiná-lo para que atinja seu máximo potencial

---

<sup>15</sup>Disponível em: < <http://www.dicionariodoaurelio.com/> >. Acesso em: 04 abr. 2015.

produtivo. Ou seja, desenvolver habilidades é tornar o trabalhador competente, ser competente é ser produtivo, e ser produtivo é alcançar resultados pré-determinados. No caso do discurso materializado na SD6, os resultados são verificáveis no “aumento do nível educacional do aluno”.

A formação centrada no desenvolvimento de habilidades está associada a uma concepção de educação tecnicista norteadora do discurso do desenvolvimento de competências. O discurso das competências, presente no modelo de gestão empresarial, ganha destaque por volta da década de 1980 com as mudanças significativas no campo da produção, com o advento da reestruturação produtiva que desloca o foco da administração do modelo da fábrica para o da empresa.

O termo foi incorporado ao discurso educacional por volta dos anos 1990, no âmbito das reformas educacionais que ocorreram naquele período e, a partir de então, passou a fazer parte tanto do discurso oficial educacional como do discurso acadêmico, surgindo inúmeras publicações tratando da temática, com destaque para as produções de Perrenoud (1997, 1998 e 1999).

No campo dos discursos oficiais, podemos destacar o Documento “Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI” (1996), que define os pilares<sup>16</sup> da educação, que se tornam norteadores das políticas educacionais, passando a orientar diretrizes educacionais no Brasil. Um desses pilares é o “aprender a fazer”, que segundo o documento da UNESCO enfatiza a formação/desenvolvimento na noção de competência, a começar pelo subtítulo que diz “Da noção de qualificação à noção de competência” (DELORS, 1996, p. 93).

Assim, assume-se que o “aprender a fazer” está voltado para a formação profissional, partindo da noção de que é preciso desenvolver nos alunos as competências necessárias para que estes possam atender às novas exigências do mercado de trabalho. Ensinar a fazer, não significa necessariamente uma educação profissional, mas desenvolver uma série de habilidades que torne o estudante “competente” para atuar no mercado de trabalho, adaptando-se às suas exigências, que são destacadas na citação seguinte como “capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, [...]” (DELORS, 1996, p. 94).

---

<sup>16</sup> Os quatro pilares da educação são apresentados pelo referido Relatório como: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Já a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, assume o discurso da formação de professores baseada no desenvolvimento de competências. Em seu art. 3º, inciso I, que versa sobre o curso de formação de professores da Educação Básica defende “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”. No art. 6º a referida resolução lista uma série de competências que deverão nortear os cursos de formação dos professores. São elas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
  - II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
  - III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
  - IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
  - V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- (BRASIL, 2002, p. 2).

Esse discurso aparece também em documento mais recente lançado pelo MEC em 2005, que trata da Política de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que são as orientações gerais que instituem a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”. Ao tratar da função dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores como instituições formadoras na introdução de novas concepções na formação da identidade do professor e recomendar privilegiar o “modelo de competências” (p.12). Nesse sentido, formação continuada de professores é vista pelas professoras como treinamento de técnicas para desenvolver habilidades, e formar um profissional competente capaz de transmitir com eficiência os conteúdos, as técnicas adquiridas nos cursos de formação.

Quando a professora enuncia que a formação continuada contribui para “melhorar o nível educacional de meus alunos” (SD6), expressa uma concepção de aluno, ou seja, como ela vê os alunos e como esses se comportam diante do ato de conhecer. O discurso da professora materializado na SD6 apresenta uma visão de aluno passivo, porém pronto para receber o conhecimento doado pela professora para poder evoluir, aumentando seu nível educacional, revelando uma concepção de

professor como dono do conhecimento, que detém o saber, protagonista na “mudança” do nível educacional do aluno.

Como demonstramos, o discurso sobre a formação continuada, materializado na SD6 está baseado na ideia de desenvolvimento de habilidades/competências que tem se tornado presente, tanto no discurso oficial como nos discursos dos professores.

Partindo da discussão sobre Formação Discursiva do Mercado (FDM), realizada anteriormente, conseguimos estabelecer relações com o discurso de desenvolvimento de competências na formação continuada dos professores, expresso na SD6. Nela “a chance de sempre desenvolver as minhas habilidades e poder, assim, melhorar o nível educacional de meus alunos”, ao atribuir à formação continuada de professores a função de desenvolver as habilidades individuais como forma de melhorar o nível educacional dos alunos, inscreve o discurso na FDM.

Como visto nos últimos anos a FDM passou a regular as relações sociais, tanto no campo das relações capitalistas de trabalho, como nas relações pedagógicas no âmbito educacional. Portanto, regula os discursos dos indivíduos em torno da formação de uma ideologia capitalista em que tudo gira em torno do mercado, tanto em sua dimensão produtiva, como na dimensão financeira. Ou seja, as outras instituições, principalmente a escola, só ganham sentido à medida que formam para atender às exigências demandadas pelo mercado. Para isso, a escola passa a ser avaliada e regulada pela capacidade de formar os sujeitos de acordo com os princípios e às exigências demandas pelo mercado.

Esse discurso sobre o desenvolvimento de competências e de habilidades passou a regular o modo de agir, de pensar e de comportar-se, tanto de indivíduos como de instituições públicas e privadas. Não é por acaso que o discurso materializado na SD6 (“A chance de sempre desenvolver as minhas habilidades e poder, assim, melhorar o nível educacional de meus alunos”) defende uma formação baseada no desenvolvimento de habilidades como forma de o professor tornar-se competente no seu ofício. E ainda que seu trabalho possa ser regulado pelos resultados alcançados junto ao aluno, quando diz que espera com seu trabalho melhorar o nível educacional dos alunos, a professora autora do discurso pode até não ter consciência, mas seu discurso está inscrito em uma determinada formação discursiva que vem influenciando e regulando outros discursos.

Esse discurso, assumido pela professora faz parte da memória discursiva, integra uma rede de formulações sobre a formação docente a partir da qual os discursos são regulados. Sendo assim, são discursos presentes em documentos oficiais que materializam o discurso das instituições e têm a função de representar o discurso de um coletivo, de uma nação. No caso da educação, um dos documentos que representa o pensamento educacional dominante tem como instituição a UNESCO que, em seu relatório sobre a educação para o século XXI, incorpora o discurso da FDM. Tal discurso ao se referir ao que chama de segundo pilar da educação do futuro (aprender a fazer), reconhece que:

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 1998, p. 71).

Podemos destacar vários aspectos que estão regulados pelo discurso da FDM e que, de certa forma estão incorporados ao discurso da SD6 sobre o desenvolvimento de habilidades individuais. Discurso materializado em trechos como “qualidade da intervenção humana”, “formar agentes econômicos aptos”, “comportamento inovador”, “novas aptidões”, “quadros técnicos de alto nível”, só para citar alguns. Isso norteado pelas necessidades do Mercado. Quando um documento apresentado por uma instituição que se coloca como “voz dominante” no campo educacional.

Ou seja, fala em nome de diversas nações, defende que a escola tem que formar pessoas competentes e que ser competente é desenvolver as habilidades citadas acima, isso passa a regular tanto a função das escolas como o pensamento e prática dos educadores que passam a incorporar os elementos de tal discurso em seus discursos e em suas práticas, como única possibilidade capaz de criar uma certa “coesão social” em torno desses princípios. Ou seja, quem pensar diferente passa a ser visto como aquele que não quer contribuir com os objetivos da educação, é como estar se negando a dar sua contribuição para a melhoria da educação.

Este discurso subordina a educação ao Mercado, legitimando a Ideologia Neoliberal que defende a livre escolha, a competitividade e a autonomia do indivíduo, enquanto capazes de promover o pleno desenvolvimento, tanto no âmbito das relações econômicas de mercado como das realizações individuais. Nesse sentido, o Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI defende:

Se juntarmos a estas novas exigências [de qualificação adquirida pela formação técnica e profissional] a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas 'saber-ser' pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como, aliás, sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. (DELORS, 1996, p. 94).

O discurso visa legitimar a Formação Ideológica Neoliberal que tem como características a responsabilização dos indivíduos, a defesa da formação de um sujeito cooperativo, expressa principalmente no trecho que defende “a busca de um compromisso pessoal do trabalhador”, pois este tem que se comprometer com os objetivos do mercado. Sendo assim, quem se compromete com algo se empenha na sua execução, é “considerado como agente de mudança”.

Em relação aos efeitos de sentido produzidos pelo discurso, na AD de origem francesa é consenso entre os autores que fazem parte desta corrente de pensamento, afirmar que, todo discurso ao dizer alguma coisa, deixa de dizer outras. Segundo Orlandi (2013, p. 82) “Na análise de discurso, há noções que acompanham o não dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não dizer necessário”.

Portanto, o discurso materializado na SD6, ao dizer que “a função da formação continuada é desenvolver as habilidades individuais dos professores para que possam melhorar o nível educacional dos alunos”, inscreve-se na FDM, neste caso representada pelo Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI. Ao defender o desenvolvimento de competências para a eficácia da educação, este relatório deixa de dizer que acaba também formando “incompetentes”.

Além disso, coloca o Estado e o Mercado, representados pelos capitalistas membros da classe dominante, em uma condição de sujeitos colaboradores, que dão oportunidades aos que necessitam, que buscam incluir os que estão excluídos. Para isso, só basta que estes se tornem competentes, ou seja, atendam às



necessidades de produção de suas empresas. Caso o indivíduo não atinja tais exigências o problema não é mais do Capital e sim do indivíduo que não aproveitou as oportunidades que lhes foram oferecidas.

O discurso sobre o desenvolvimento de habilidades/competências nos professores como forma de melhoria da qualidade da educação nos remete a outro que atribui à educação a possibilidade de mudança social. Assim, em seguida analisamos uma sequência que materializa um discurso que articula educação e mudança.

#### 4.6.4 O discurso sobre a educação para a mudança

O discurso sobre a educação como condição para a mudança da sociedade está cada vez mais presente em diferentes campos, pois é cada vez mais comuns discursos que apontam a educação como solução para os problemas enfrentados no campo da política, da saúde, da economia, da segurança, entre outros. Em seguida analisamos uma SD que materializa os discursos sobre a educação como possibilidade de mudança social.

SD7 – Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança e o professor precisa estar preparado para encaminhar o aluno para essas transformações.

Na SD7, analisamos os efeitos de sentido produzidos pelo discurso sobre a formação continuada e sobre o aluno da EJA no processo de aprendizagem, identificando a Formação Discursiva em que esse discurso se inscreve. A SD7 traz em sua primeira parte “Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança”. Neste trecho a formação continuada é apresentada como importante na formação das professoras que atuam com alunos que são considerados “seres” que estão inseridos numa sociedade em “constante mudança”. Num primeiro momento chamamos a atenção para o sentido de duas palavras que têm significados diferentes, mas que nesta sequência são apresentadas como sinônimas, são elas: mudança e transformações.

No trecho “Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança”, um primeiro sentido produzido pela referida sequência diz respeito à ideia de que a prática pedagógica do professor não está dissociada da dinâmica da realidade. O discurso sobre a relação entre prática pedagógica e prática social que ganha destaque nas Tendências Pedagógicas Progressistas, defende que a prática pedagógica tem que levar em conta um contexto social que é dinâmico, que está sempre mudando. No entanto, nas últimas décadas Tendências Pedagógicas Conservadoras têm se apropriado desses termos dando-lhes outros significados. Nesse sentido, ao analisar a SD7 tentaremos perceber em quais tendências se inscreve o discurso sobre a mudança nela materializado.

Na defesa de uma educação libertadora, Paulo Freire chama a atenção para a importância dos educadores, no desenvolvimento de sua prática educativa, estarem atentos à dinâmica da realidade em que os educandos estão inseridos. Fazendo críticas à concepção bancária de educação Freire (2005, p. 33) destaca que esta tem como característica “falar da realidade como algo parado, estático”. No livro Educação e mudança, Freire (1979, p. 17) fala de uma “sociedade [que] está em constante mudança”. A palavra mudança aparece no discurso das professoras materializado na SD7 (“[...], pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança [...]”) e no discurso freireano, porém com sentidos deferentes.

O sentido de mudança em Freire está relacionado com a ideia de transformação de realidade por meio da ação dos sujeitos. Portanto, para que haja mudança é preciso que as pessoas atuem conscientemente sobre a realidade a fim de superar os problemas por elas vivenciados. No entanto, para que os sujeitos possam atuar sobre a realidade é preciso conhecê-la. Diz Freire (1979, p. 16), “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio”.

O autor rejeita a ideia de que as pessoas precisam adaptar-se à sociedade diante das mudanças que esta sofre em seu dia a dia. Para ele a mudança na sociedade é resultado da ação dos sujeitos a fim de transformá-la. Diz ele “o homem não é, pois, um homem para a adaptação [...] o homem deve transformar a realidade

[...]” (FREIRE, 1979, p. 17). Nesse sentido, o papel da educação não é preparar os educandos para atuar na sociedade em mudança, mas, refletir sobre os desafios postos por esta sociedade para que os educandos possam mudar a realidade por meio de suas ações.

Diferentemente do sentido de mudança em Freire, na SD7 (“Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança e o professor precisa estar preparado para encaminhar o aluno para essas transformações”) o sentido de mudança é de adaptação. Para compreendermos melhor o sentido de **mudança** produzido na SD7, precisamos refletir sobre o sentido de três palavras que aparecem na sequência, são elas: “inseridos”, “sociedade” e “mudança”.

Iniciamos a reflexão pela palavra “sociedade”. E, como ponto de partida lançamos a seguinte pergunta: De que sociedade se está falando? Nas condições de produção em que a palavra sociedade foi empregada compreende-se que se refere à Sociedade Capitalista, cujas características principais são a produção de excedentes como forma de acúmulo de riquezas que se dá por meio da exploração do trabalho alheio.

Ao analisar a estrutura da sociedade capitalista, Althusser (2008, p. 43) conclui que “cada modo de produção, seja dominante ou dominado, possui [...] em sua unidade, suas Forças Produtivas e suas Relações de Produção”. As Forças Produtivas são compostas de Meios de produção e Força de trabalho. Portanto, no Modo de produção capitalista, a exploração se dá no processo de produção no qual os capitalistas têm a propriedade dos Meios de produção e os trabalhadores são proprietários de sua Força de trabalho.

Como a produção da mercadoria depende desses dois elementos, de um lado, os Meios de produção, do outro, a Força de trabalho, nesse ponto é que se estabelecem as Relações de Produção. A exploração acontece porque as Relações de Produção não se dão de forma justa. O que leva Althusser a concluir que “as relações de produção capitalistas são as relações da exploração capitalista” (ALTHUSSER, 2008, p. 52). Para esse autor essas relações acontecem da seguinte maneira:

Os Meios de produção: a matéria-prima tratada em uma fábrica, seus prédios, seus instrumentos de produção (máquinas), etc., pertencem exclusivamente a um proprietário capitalista [...] Em compensação, a Força de trabalho pertence, em cada uma de suas parcelas, a um número muito elevado de indivíduos que não possuem qualquer meio de produção, além de sua 'força de trabalho' pessoal, diversamente qualificada, cuja utilização é vendida por eles ao proprietário dos Meios de produção, por determinado tempo. (ALTHUSSER, 2008, p. 54)

Sendo os possuidores dos Meios de produção, os capitalistas necessitam da Força de trabalho para conseguir produzir, a qual compra dos trabalhadores por meio de contratos de trabalho e dá-lhes um salário em troca, o que garante que o capitalista seja dono de toda mercadoria produzida. A exploração se dá porque o pagamento da Força de trabalho é apenas uma pequena parte do valor da mercadoria produzida, o que gera excedente e um acúmulo cada vez maior da riqueza.

Voltando à análise da SD7, podemos afirmar que os alunos, apontados na SD como “seres” que estão inseridos em uma sociedade que vive em constante mudança, representam esses milhares de trabalhadores e vivem na Sociedade Capitalista conforme as características apresentadas acima. Se os alunos da EJA são considerados “seres” que estão inseridos na sociedade, cabe a reflexão sobre a forma de inserção e participação desses sujeitos nesta sociedade.

Para isso começamos por compreender o sentido que a palavra “inseridos” assume dentro desta SD. No discurso assumido pela professora sobre a formação continuada a palavra “inseridos” tem sentido de inclusos, ou seja, fazendo parte de algo. Nesse caso, os alunos são sujeitos que estão inseridos na sociedade que “vive em constante mudança” e estes, por sua vez, precisam acompanhar tais mudanças, assim, cabe à escola prepará-los para tal. Tendo a palavra “inseridos” o significado de inclusos, então precisamos refletir sobre a forma de inclusão desses sujeitos em uma sociedade que tem por característica o acúmulo de bens que causa, por si só, várias formas de exclusão.

Sendo a exploração e exclusão sociais as características básicas do Modo de produção capitalista, a palavra “inseridos” que aparece no trecho “trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança”, da SD7, torna-se contraditória, pois pressupõe que, quem está inserido está incluso na dinâmica das mudanças da Sociedade Capitalista.

No entanto, dentro da contradição do Capitalismo é possível sim trabalhar com a ideia de que os excluídos estão, de certa forma, inseridos no processo de produção. A grande questão é qual a sua participação neste processo, principalmente nos bens produzidos por esse sistema. Com certeza sua participação se limita a vender sua Força de trabalho para a produção. Neste ponto se dá a grande contradição, pois esses sujeitos são inseridos e excluídos ao mesmo tempo. Estão inseridos no processo de produção e excluídos dos bens produzidos pela sua própria Força de trabalho.

Compreendendo as características que compõem a Sociedade Capitalista, buscamos compreender o sentido da palavra “mudança” no discurso das professoras da EJA. Isso nos leva a mais uma pergunta: De que mudança se está falando e de que forma estes sujeitos (alunos da EJA) estão inseridos?

É verdade que nas últimas décadas ocorreram várias mudanças na Sociedade Capitalista, principalmente na dinâmica de produção, mas vamos nos deter aqui no que julgamos ter relação direta com o processo educacional e de formação do sujeito no espaço escolar, por se tratar de uma SD que trata do processo de formação escolar.

Nas últimas décadas, uma das principais mudanças que aconteceram no processo de produção que mexeu com a dinâmica de produção, mesmo que não tenha alterado as Relações de Produção, foi, sem dúvida, o avanço da tecnologia no processo produtivo. Recentemente, esse avanço impulsionou significativamente o processo de produção, exigindo cada vez mais uma mão de obra mais qualificada, o que tem causado cada vez mais o aumento da exclusão de boa parte da população do mercado formal de trabalho.

Ou seja, os processos produtivos passaram a mudar em uma velocidade cada vez maior e parte da população é acusada de não acompanhar tal mudança e por isso estar excluída. Não é por acaso que no discurso da sequência analisada a professora diz que o papel do professor é “encaminhar” o aluno para essas “transformações”, quer dizer, a escola tem que preparar os alunos para acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo no setor produtivo para que eles não fiquem excluídos.

Após refletido sobre o que está posto pela sequência analisada, percebemos que, de acordo com o que foi dito, a formação continuada de professores é considerada importante porque forma o professor para trabalhar com alunos que

estão inseridos na Sociedade Capitalista que passa por constantes mudanças e que os alunos precisam acompanhar estas mudanças, cabendo ao professor conduzi-los nesse processo.

O que não foi dito foi de que forma estes sujeitos alunos estão ou são considerados inclusos em uma sociedade que tem como característica o processo de exclusão. No entanto, diante do que conhecemos das características da Sociedade Capitalista e de como funciona o modo de produção dominante nesta Sociedade, foi possível deduzir que estes sujeitos são inclusos pelo processo de produção, uma vez que participam deste disponibilizando sua Força de trabalho, mas são excluídos dos bens por eles produzidos.

Dito isto, passamos a analisar o último trecho da SD7 no qual a professora afirma que “o professor precisa estar preparado para encaminhar o aluno para essa transformação”. Ou seja, a sociedade está em constante mudança, os alunos não podem ficar para trás. No entanto, não são capazes de seguir sozinhos, necessitando da ação do professor para que acompanhem as constantes mudanças que vêm ocorrendo nesta sociedade.

Como vimos, dois discursos que abordam a temática da “mudança” dando-lhe sentidos diferentes, isso é possível porque os discursos se inscrevem em Formações discursivas diferentes e filiam-se a Formações Ideológicas distintas, como diz Pêcheux (2009, p. 146) é a formação ideológica que dá “o sentido de uma palavra, de uma expressão [...]”. O discurso freireano de mudança está inscrito em uma concepção de educação libertadora a qual percebe o educando como protagonista de sua ação, e tem como característica “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implicando num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2005, p. 80).

Portanto, o discurso freireano de mudança filia-se a uma Formação ideológica da classe trabalhadora, caracterizada principalmente no protagonismo do oprimido em busca de sua libertação. Ou seja, a classe trabalhadora, formada pelos oprimidos, precisa assumir o protagonismo na construção de uma nova pedagogia para a sua libertação, o que denominou de Pedagogia do oprimido.

Contrariamente, o discurso das professoras materializado na SD7, se inscreve em uma Formação Discursiva do Mercado, onde o discurso da mudança impõe aos sujeitos a necessidade de adaptação para permanecerem inclusos na sociedade, o que faz os sujeitos perderem o protagonismo de suas ações,

necessitando de outras pessoas que possam guiar seus passos. É o que está materializado na última parte da SD7 que diz “Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança e o professor precisa estar preparado para encaminhar o aluno para essas transformações”.

Quando em seu discurso a professora atribui ao professor da EJA a função de encaminhar os alunos para as mudanças pelas quais passa a Sociedade Capitalista, revela uma concepção de educação em que o professor detém o conhecimento e os alunos não são capazes de construir seus próprios caminhos, cabendo aos professores guiá-los pelo caminho “certo”. Revela também uma concepção de ser humano, de pessoas, que não são capazes de construir seus próprios caminhos, necessitando de outras pessoas que possam encaminhá-los, dizer para onde e como devem caminhar. Se a sociedade está em mudança, os alunos não são capazes de acompanhar essas mudanças, cabendo aos professores conduzi-los pelo melhor caminho.

O Discurso materializado na SD7 reconhece que os alunos “seres” estão inseridos na sociedade e por isso precisam participar de suas mudanças, porém, não reconhece o protagonismo dos sujeitos no processo de mudança pelo qual a sociedade passa. Nesse ponto precisamos destacar a diferença entre estar inserido nesse processo e participar dele como protagonista. Inseridos todos nós estamos, uma vez que de uma forma ou de outra somos afetados por essas mudanças. Entretanto, são poucos os que participam como protagonistas dessas mudanças.

A esse respeito, Freire nos alerta de que podemos estar inseridos na sociedade como “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2005, p. 36). Estar no mundo, todos estamos, estar com o mundo e com os outros exige a participação como protagonista no processo de mudança da sociedade. Diz Freire:

Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2005, p. 41).

Se adotarmos a concepção libertadora da educação não podemos atribuir ao professor a função de condução dos alunos para a mudança, mas de ajudá-los na reflexão sobre a sociedade e as posições que cada membro ou grupo têm ocupado nas relações de forças que se estabelecem entre as classes sociais para que se percebam como classe dominada, mas capazes de superar a situação na qual se encontram.

Dando prosseguimento à análise do discurso das professoras sobre a formação continuada, encontramos uma série de SD que concebem a formação como capacitação e atualização dos professores. Seleccionamos três sequências que materializam o discurso de formação como capacitação e atualização.

#### 4.6.5 O discurso da formação como capacitação, atualização e reciclagem

O discurso que atribui à formação continuada sentidos de capacitação, atualização e reciclagem aparece com frequência nos discursos das professoras materializado em várias SD das quais destacamos três para nossa análise.

SD8 – Fundamental, sem capacitação/atualização não tem condições de manter um bom aproveitamento.

SD9 – É importante para a atualização das informações que o profissional precisa ter.

SD10 – É muito importante porque o professor não pode estar parado tem que se reciclar, procurar inovar, etc.

Iniciamos a análise destacando palavras que têm aparecido com frequência nos discursos sobre formação de professores, principalmente quando o tema é formação continuada. Na SD8 destacamos “capacitação/atualização” na SD9 “atualização das informações” e na SD10 “reciclagem, procurar inovar”.

A palavra **capacitação**, do verbo capacitar significa tornar capaz, tornar apto para realizar algo. O efeito de sentido produzido pelo termo capacitar é que a capacitação é dirigida àquele que não tem capacidade, que não está apto para realizar sua função. Se aplicado no contexto da formação continuada, capacitar professores é atribuir a estes a condição de não estarem aptos para exercer a docência, de não terem capacidade para lecionar. A pergunta que fica é: Por que os



professores precisam de capacitação? O discurso materializado na SD9 produz um sentido para capacitação de atualização, ou seja, estar capacitado é estar atualizado. Então, o que significa estar atualizado?

A SD9 complementa o sentido de atualização quando utiliza o termo “atualização das informações”. Mais adiante retomamos o termo para analisar os efeitos de sentido produzidos por ele. Antes vamos refletir sobre o significado do verbo **atualizar**. A palavra atualização do verbo atualizar significa tornar atual. Assim, uma pessoa que precisa de atualização é aquela considera desatualizada. Um dos sentidos que produz a palavra atualizar é a ideia do novo, ou seja, de tornar atual é de apropriar-se das novidades. No caso da formação continuada significa dizer que os professores precisam estar atualizados com as novidades no campo educacional.

O discurso do novo aparece também na SD10 “reciclar, procurar inovar”. Podemos perceber uma articulação de sentidos entre os termos utilizados nas três sequências que estamos analisando. Defende-se a ideia de atualizar os que estão desatualizados por meio da reciclagem, pois só é possível reciclar algo que já foi utilizado e perdeu sua função original. Sendo assim, está desatualizado, sendo necessário reciclá-lo dando-lhe novas funções, tornando-o algo novo. Aplicado ao campo da formação continuada esses termos produzem o sentido de que os professores estão desatualizados, precisam resgatar, reciclar seus conhecimentos buscando as inovações. Portanto, a formação continuada de professores é fundamentada nas inovações no campo da educação.

O termo “atualização das informações” da SD9 traz para a formação continuada de professores o sentido de transmissora de informações em detrimento de uma formação produtora de conhecimentos. Se o termo “atualização” utilizado na sequência acima, faz referência ao conhecimento dos professores, podemos levantar as seguintes questões: É possível um conhecimento se desatualizar? O que seria um conhecimento desatualizado? A nosso ver não há como falar em atualização de conhecimentos, assim, como não é possível falar de reciclagem de conhecimentos, uma vez que um conhecimento novo não substitui um conhecimento considerado velho ou antigo. Portanto, a retomada de um conhecimento já sistematizado se torna importante como base da construção do novo conhecimento, não como forma de torná-lo atual.

Quando tratamos de informações faz sentido o termo atualização, ou até mesmo reciclagem. Contrariamente ao conhecimento, a informação é passível de

reciclagem e atualização. Quando se trata a formação continuada como “atualização de informações” (SD9), assume-se uma concepção de formação com base na difusão de informações, que pode ser feita por meio da transmissão das mesmas. Diferentemente do conhecimento, a informação está disponível em diferentes locais, passíveis de serem acessados.

Portanto, o discurso que atribui o sentido de capacitação, atualização e reciclagem à formação continuada revela uma concepção de educação segundo a qual o conhecimento é adquirido passivamente, o que Freire (2005) chamou de educação bancária.

Do discurso sobre a formação continuada como capacitação, atualização e reciclagem de conhecimentos passamos ao discurso sobre a formação como espaço de troca de experiências.

#### 4.6.6 Formação como espaço de troca de experiências

O discurso sobre a formação continuada como espaço de troca de experiências aparece com grande frequência no discurso das professoras da EJA da SEMED – Maceió. Para representar as SD que materializam esse discurso apresentamos a sequência a seguir:

SD11 – Troca de ideias, dificuldades, experiências buscando o crescimento do grupo de uma forma harmoniosa. Nunca sabemos tanto que não tenhamos necessidade de estarmos em constante busca do saber.

O princípio da troca de experiências como marco norteador do processo de aprendizagem reconhece que, o conhecimento se constrói no processo das relações humanas e sociais. Reconhecer a troca de experiência como instrumento metodológico para a aprendizagem significa, por um lado, que não sabemos tudo e, por outro, que sabemos algo e somos capazes de aprender a partir do saber do outro. Por outro lado, significa também, reconhecer outras formas de ensino diferentes do modelo tradicional que é predominante em nossa prática escolar, na qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Quando se admite aprender a partir da experiência do outro se retira a centralidade do processo da aprendizagem da figura do professor.

No que concerne à formação continuada de professores, supera-se a visão mágica que atribui a esta a função de resolver todos os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, assumindo uma visão de que as soluções de tais problemas podem ser construídas a partir da prática pedagógica de cada professor. A princípio, esta visão está dentro de uma concepção de educação libertadora que tem como princípio fundamental a construção do conhecimento por meio do diálogo. A respeito disso diz Freire (1995, p. 34), “A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. Portanto, reconhecer a formação continuada como espaço privilegiado de troca de experiências entre os professores se apresenta como um passo importante para a superação da contradição “educador-educandos”.

No entanto, o sentido de troca de experiências produzido na SD11:

Troca de ideias, dificuldades, experiências buscando o crescimento do grupo de uma forma harmoniosa. Nunca sabemos tanto que não tenhamos necessidade de estarmos em constante busca do saber.

Ele é (re)significado dentro de uma FDM como espaço de formação do consenso. A troca de experiências é apresentada como condição para o crescimento harmonioso do grupo. Harmonia significa ausência de conflitos que se dá por meio do consenso. Assim, essa troca deve ser baseada nos princípios do consenso norteados por uma concepção de educação positivista, defendida pelo sociólogo francês Durkheim. Uma educação baseada na transmissão da moral, de valores e de normas para que os membros de uma determinada sociedade ou grupo social possam viver em harmonia, o que só é possível a partir da construção de um consenso. Nesse sentido, Rodrigues (2004, p. 27- 8) diz que “Durkheim observa que uma condição fundamental para que a sociedade possa existir é a presença de um consenso”.

O discurso do consenso como harmonizador das relações entre as pessoas e os grupos sociais para a convivência e, conseqüentemente, para a aprendizagem representa interesses principalmente de grupos econômicos internacionais de manterem seu controle e domínio sobre os povos e nações pobres. Dado que o

consenso atua sempre para a manutenção da ordem estabelecida e nunca para a transformação desta.

Na educação este discurso é representado pela UNESCO, principalmente quando apresenta os “pilares para a educação do século XXI”. Entre os quatro pilares apresentados pela UNESCO, o discurso de consenso se destaca no terceiro pilar que diz “aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (DELORS, 1996, p. 90). Discurso que produz sentimentos de participação e cooperação, o que causa um efeito de sensibilização entre os membros da sociedade. Em um ataque agressivo a toda e qualquer forma de conflito, defende que a única saída para uma sociedade justa e pacífica é a busca do consenso que silencia a luta de classes. Diz o texto do relatório da UNESCO para a educação do século XXI:

A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora importante e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos (DELORS, 1996, p. 96).

No trecho acima, o conflito é apresentado como algo ameaçador da humanidade, que pode destruí-la caso não seja combatido. Sendo o conflito apresentado como ameaça à humanidade, cabe o questionamento: Quem se sente ameaçado pelo conflito? Com certeza são aqueles que estão na posição de dominação, pois precisam manter a ordem, qualquer coisa fora disso torna-se uma ameaça. Pois sabem bem que o conflito é gerado pelos grupos em situação de subordinação que quase sempre contestam a ordem estabelecida.

Em uma sociedade de classes, marcada pelos conflitos de interesses, a educação desenvolve um papel primordial para a reprodução e manutenção do discurso do consenso. Para isso não serve qualquer educação, mas uma educação que seja capaz de criar estratégias para evitar a qualquer custo o conflito. Nesse sentido, o relatório da UNESCO defende que a educação possa “dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo” (DELORS, 1996, p. 98). O que vem a ser uma visão ajustada do mundo? Um mundo onde todos possam cooperar pacificamente, onde todos possam “viver juntos”, ou seja, um mundo sem conflitos.

Após a análise das sequências discursivas apresentadas neste trabalho, podemos considerar que, de forma geral, os discursos das professoras, materializados nas sequências analisadas inscrevem-se na Formação Discursiva do Mercado, filiada à Formação Ideológica Neoliberal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa tínhamos como objetivo principal analisar efeitos de sentido produzidos pelos discursos de professoras da EJA da Rede Municipal de Educação de Maceió. Partindo de categorias centrais da AD como Condições de produção do discurso, Formação ideológica e Formação discursiva ao longo da análise identificamos também concepções de educação, sociedade, sujeito e conhecimento que permeiam esses discursos.

Logo que iniciamos as análises dos discursos dessas professoras sobre a formação continuada, percebemos que não haveria como analisar os efeitos de sentido do discurso sobre a formação continuada sem estabelecer uma relação deste com as concepções delas sobre a EJA, uma vez que lecionam nesta modalidade de ensino. Isso nos levou a ampliar nosso campo de análise introduzindo um bloco de sequências discursivas sobre as concepções de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, depois de uma longa jornada de pesquisa norteadas pelos princípios e concepções freireanas e pelos fundamentos da AD de origem francesa tornou-se possível apresentar algumas considerações acerca de alguns conceitos discutidos ao longo deste trabalho, assim como apontar alguns avanços e desafios no campo da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Maceió.

Em relação ao processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi possível perceber que, a preocupação com a escolarização deste público é recente, pois apenas a partir da segunda metade do século XX multiplicaram-se as iniciativas neste campo. Principalmente por meio das Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, coordenadas em sua grande maioria pelo poder público, cujas características eram a curta duração dos cursos de alfabetização.

Este período (segunda metade do século XX) foi de extrema importância para o que temos hoje na EJA não só pelas sucessivas Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, mas também pelo surgimento de ações voltadas para essa temática, organizadas e coordenadas por setores da sociedade civil organizada, com destaque para as ações de Educação Popular idealizadas e coordenadas por Paulo Freire.

A partir desta discussão, ficou claro que não é coerente falarmos de EJA no Brasil sem levar em conta os pressupostos da Educação Popular e as produções teóricas de Paulo Freire, dada a importância e a dimensão que ganhou suas produções. Foi também a partir de Freire e principalmente de sua defesa da educação libertadora que a EJA construiu uma identidade própria, marcada pelo teor político da educação. Desde então, a identidade da EJA está fortemente marcada pela intencionalidade política onde o processo de escolarização deixou de ser finalidade passando a ser meio para se alcançar o fim maior da educação, a emancipação humana. Emancipação que se concebe por meio da organização, mobilização e conscientização dos oprimidos.

Junto à preocupação e à intencionalidade política que assume a EJA surgiu um grande desafio, percebeu-se que para uma educação libertadora, democrática, conscientizadora seria necessário um professor que se identificasse e assumisse esses pressupostos. Assim, a preocupação com a formação do professor/educador passou a ser central, tanto na EJA como nas ações de Educação Popular. Afinal, para uma educação ou processo de escolarização político é necessário um professor com formação política.

Em relação à formação dos professores da EJA, a pesquisa revela que no Brasil nunca foi dada a atenção devida ao tema da formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, mesmo apontando alguns avanços, principalmente no campo legal, tais como o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, não se assumiu uma política de formação de professores que atendessem às especificidades desta modalidade de ensino. Sendo que os poucos avanços que conhecemos, em sua grande maioria, se deram por iniciativa da sociedade civil organizada, principalmente pelos movimentos sociais que assumiram os pressupostos da Educação Popular como ideologia política de luta de classe, ou de alguns sistemas de ensino que passaram a oferecer formação para seus professores de EJA no formato de educação continuada.

Essa contradição entre reconhecer a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica que atende um público diferenciado e não assumir uma política pública de formação de professores da EJA, tanto em nível de formação acadêmica (inicial), como de formação continuada ou permanente, contribuiu decisivamente para um distanciamento cada vez maior entre a EJA e os pressupostos da Educação

Popular, ocasionando uma gradual perda da identidade, tanto da EJA como do professor que nela atua.

Esse fato é observado tanto nos documentos oficiais, nos quais a EJA é cada vez mais entendida apenas como uma etapa do Ensino Fundamental dito regular, quanto nas políticas de formação de professores. Principalmente nas estruturas dos cursos de formação de professores oferecidos pelas Universidades. Tanto na universidade pública quanto nas instituições privadas de nosso estado não temos registro de nenhum curso de Pedagogia ou outra licenciatura voltada especificamente para a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Quando muito, são ofertadas disciplinas que em sua maioria são eletivas. De certa forma, esta situação da falta de política de formação de professores para a EJA tem refletido de forma negativa nos cursos de formação continuada oferecidos pelos sistemas educacionais, ficando cada vez mais difícil pôr em prática um modelo de formação política desses professores. A formação continuada assume cada vez mais um formato compensatório, ou seja, voltado para subsidiar os professores sobre a prática pedagógica na EJA e suas especificidades, uma vez que a formação inicial vem deixando esta lacuna.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Maceió, foi possível perceber que seu percurso histórico ao longo de 20 anos de existência tem uma relação direta com a história do Departamento de Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, marca a história da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió.

Ao analisar a formação dos professores da EJA de Maceió foi possível perceber que, ao longo de sua história ela assumiu diferentes formatos, tais como seminários, congressos, encontros regionais, grupos de estudos entre professores de diferentes escolas, formação tendo a escola como *lócus*, trabalho com temas geradores, entre outros. Ao analisar os documentos sobre a formação continuada das professoras da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Maceió, percebemos que, apesar desta ter assumindo diferentes formatos em diferentes momentos históricos, sempre manteve uma preocupação com a formação política do professor. Sem negar a importância da formação pedagógica, buscou em seus momentos formativos criar uma identidade política para o professor da EJA.



A análise sobre a formação continuada dos professores da EJA de Maceió nos alertou, também, para a necessidade de uma análise crítica do papel das instituições formadoras dos professores da Educação Básica em nosso estado, com destaque para o papel da Universidade Federal de Alagoas. Segundo os dados apresentados nesta pesquisa ela é responsável pela formação de mais de 80% dos professores que atuam na EJA de Maceió (apesar de perceber esse fato, não aprofundamos essa discussão nesta Dissertação por não ser nosso objeto, ficando como constatação para futuras pesquisas).

Detectamos, também, a ausência de uma política pública nacional para a formação dos professores da EJA o que se reflete na ausência de cursos de licenciatura específicos para a formação dos professores que irão nela atuar, além de dificultar a construção de uma identidade do professor da EJA no Brasil. Portanto, apesar de a LDB tornar a EJA uma modalidade de ensino da Educação Básica, reconhecendo suas especificidades, não definiu um perfil básico para a formação do professor que vai atuar nesta modalidade, o que de certa forma pode justificar a ausência de uma política nacional para a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, ficando a cargo das universidades e dos próprios sistemas educacionais a responsabilidade pela elaboração e execução das iniciativas de formação para esses professores.

Ao analisar os discursos das professoras de Maceió sobre a EJA e a formação continuada, materializados nas SD retiradas do formulário “Perfil dos professores” elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED-Maceió, percebemos que havia uma diversidade de discursos produzindo diferentes sentidos a respeito da EJA e da formação continuada. Após um logo esforço e tentativas de agrupamento desses discursos dentro de algumas categorias para facilitar a compreensão da análise, organizamos as sequências para a análise de acordo com os efeitos produzidos pelo discurso. Mesmo assim, muitas das sequências analisadas eram permeadas por mais de uma categoria. Neste caso elegemos uma das categorias para analisar os efeitos de sentido produzidos por esse discurso.

Sendo assim, os discursos das professoras da EJA da SEMED-Maceió sobre a concepção da Educação de Jovens e Adultos foram organizados em dois grupos, o primeiro que produz um discurso que associa a aprendizagem dos alunos a uma ideia de “idade própria” e o segundo que atribui à educação uma função de

integração dos sujeitos à sociedade. Já os discursos sobre a formação continuada foram organizados em quatro grupos, o primeiro atribui à formação continuada uma função de desenvolvimento de habilidades, dando à formação um sentido de desenvolvimento de competências, o segundo grupo associa a formação aos processos de mudanças que acontecem na sociedade, sendo a educação responsável pela inclusão ou exclusão dos sujeitos em uma sociedade em mudança. O terceiro grupo atribui à formação continuada o sentido de capacitação, atualização e reciclagem dos conhecimentos dos professores e o quarto grupo entende a formação continuada como um espaço de troca de experiências dentro de uma concepção de educação para a harmonia.

Após a análise dos discursos materializados nas sequências do primeiro bloco, que revelam as concepções das professoras sobre a EJA, foi possível observar que tais discursos produzem efeitos de sentido para os alunos da EJA que os colocam como responsáveis pela situação de analfabetos ou de baixa escolarização em que se encontram e como responsáveis pelas consequências causadas por essa situação. Ao mesmo tempo em que joga a responsabilidade de superação de tal situação na atitude do próprio indivíduo, o que minimiza a responsabilidade do Estado em oferecer ao cidadão as condições mínimas necessárias para que possa ter acesso e condições de permanecer com sucesso na escola.

Os efeitos produzidos pelo discurso de que o sujeito é integrado à sociedade por meio da educação, conforme materializado no discurso das professoras da EJA de Maceió, além de responsabilizar os indivíduos por estarem excluídos da sociedade, reforça a concepção de que existe um conhecimento que é superior, tem mais validade e, portanto, é tido como oficial. Trata-se do conhecimento escolar, que no caso da educação brasileira é representado por meio do currículo juntamente com o que lhe acompanha: conceitos, informações, instruções, valores, crenças, que devem ser transmitidos em forma de conteúdos escolares.

Ao fazer a distinção entre conhecimento oficial e não oficial, o discurso esconde a relação de poder e dominação que tem sido travada em uma sociedade de classes, onde a classe dominante busca por meio deste conhecimento oficial impor suas crenças e valores e usa o domínio do conhecimento formal como forma de justificar a exclusão e a dominação.

Nas sequências que materializam os discursos das professoras sobre a formação continuada, foi possível perceber que estes revelam que a maioria delas busca na formação continuada, o preenchimento das lacunas da formação inicial em nível superior, o que se distancia de uma concepção de formação permanente. A concepção de formação revelada é transmissão de informações, técnicas de ensino para atender uma necessidade imediata do trabalho com os alunos da EJA.

Por fim, destacamos a formação permanente enquanto uma alternativa a ser construída. Apesar de os discursos das professoras sobre formação continuada se inscreverem na FDM e se filiarem à Formação Ideológica Neoliberal, o que pode justificar-se pelo fato de esses sujeitos estarem o tempo todo sendo “interpelados por essa ideológica”, no entanto, não podemos conceber a realidade como uma fatalidade.

Pois, na contradição do próprio discurso é possível perceber influências de outras formações discursivas e ideológicas que permitem superar a concepção de formação técnica percebida no discurso das professoras. Afinal, a interpelação ideológica não acontece única e exclusivamente a partir da ideologia dominante. Ela acontece também, a partir dos movimentos de resistência à dominação. Portanto, é a partir das contradições que é possível a construção de algo diferente.

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. São Paulo, v. 13, n. 10, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2ª ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: a reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

\_\_\_\_\_. Relações de trabalho na formação discursiva do mercado: o que há de novo no velho discurso? In: **IV SEAD. Seminário de Estudos em Análise do Discurso. 1969 – 2009: Memória e história na/da Análise do Discurso**. Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro**. São Paulo: Boitempo, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Organizado por Tania Maria de Melo Moura. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Maceió - AL**. São Paulo, 2013. 204 p. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Programa de Pós-graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

BEISIEGEL, Carlos Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a ausentes: quarenta anos de Educação Popular**. Porto Alegre: MOVA – RS: GORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad\MEC, UNESCO, 2008a.

\_\_\_\_\_. A Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: \_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9.394/96**. Brasília, 1996.

CADERNOS CEDES. **Concepções e experiências de educação popular**. São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, Antônio Francisco. Um processo de ação e reflexão. In: **Educação popular: prática plural**. Organização: Antonio Carlos de Oliveira, Regina Rocha, Vera Vieira. – Rio de Janeiro: NOVA - Pesquisa e Assessoria em Educação; São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2000.

CARVALHO, Cicero Pérciles de. **Economia popular: uma via de modernização para Alagoas**. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2008.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

COSTA, Ana Maria Bastos. COSTA, Maria Silvia; FREITAS, Marinaide L. Q. A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. (Organizadoras). Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Ana Maria Bastos Costa. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

COSTA, Maria Silvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió**. Porto Alegre, 2000. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. [et al.] **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Iria Brzezinski (Org.). São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Orientações Gerais**. Brasília, 2005.

MELO, Kátia. **Discurso, consenso e conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: **Dossiê temático educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Práxis educacional**. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Ipiranga: Loyola, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª ed, Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**. 3ª ed. textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PERRENOUD, Ph. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professores. **Ideias**. São Paulo, nº 30, pp. 205-248, 1998.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMED – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto de implantação do 2º segmento da educação de jovens e adultos** (versão preliminar). Maceió, 2005.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto de implantação do GAP – Grupo de apoio pedagógico da educação de jovens e adultos**. Maceió, 2004.

SILVA, Ana Paula Araújo da. **Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2013.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004 (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**: Diretrizes Nacionais de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. 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, 2008.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**. Belo Horizonte. Nº. 47, p. 83-100, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. (Org.). Maria Stephanou, Maria Helana Camara Bastos, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Herbert José. **Análise de conjuntura**: como se faz análise de conjuntura. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, Rosa Maria. **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. (Org.). Rosa Maria Torres. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. In: **Ensaio**. São Paulo n. 17/18, 1989.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de. **A educação mudando o Brasil**: uma abordagem discursiva da propaganda oficial. (Orgs.). Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de Vasconcelos, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. Maceió: EDUFAL, 2003.



**ANEXO A - perfil dos professores - 2007**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA GERAL DE ENSINO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rua General Hermes, 1198 – Cambona – CEP. 57.017.000 – Maceió Al  
Fones: (82) 315 - 4570 – Fax: (82) 315 - 4568

**PERFIL DOS PROFESSORES - 2007**

**01 – DADOS PESSOAIS:**

Nome: \_\_\_\_\_ Nasc.: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_

**02 – FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

Ensino Médio: ( ) Magistério ( ) Outro: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Ensino Superior:  
SIM ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_  
NÃO ( )  
CURSANDO ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Ano/Período: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_  
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado  
Área: \_\_\_\_\_  
Título do Trabalho: \_\_\_\_\_

**03 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

Já ensinou? SIM ( ) NÃO ( )  
Modalidade de Ensino: ( ) Pré-escolar (Educação Infantil)  
Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
( ) 1º Segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)  
Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
( ) 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)  
Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
( ) Ensino Médio  
Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
( ) Educação de Jovens e Adultos/Supletivo/Educação Integrada  
Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
( ) Outros Qual? \_\_\_\_\_  
Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

**04 – INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS:**

a) O que o motivou na escolha da educação de jovens e adultos?

---

b) Na sua prática pedagógica, quais são suas fontes teórico-metodológicas?

---

---

c) Qual a sua percepção sobre os alunos jovens e adultos?

---

d) Qual sua concepção sobre a educação de jovens e adultos?

---

e) Dê exemplos de atividades pedagógicas significativas em uma turma de educação de jovens e adultos?

---

---

f) Quais suas expectativas diante do trabalho com educação de jovens e adultos?

---

---

g) Para você, qual a relevância da formação continuada no seu desenvolvimento profissional?

---

h) A formação continuada de EJA acontecerá nos dias de terça-feira, qual sua disponibilidade de horário:

( ) Manhã      ( ) Tarde

i) Atividade profissional no atual momento:

Local: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

j) Registre outras informações que você considera importantes e que não foram abordadas:

---

Encaminhado à Escola: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local/Data: \_\_\_\_\_

**ANEXO B - Projeto de Implantação do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO 2º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(versão preliminar)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ (SEMED)  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DEJA)

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO 2º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(versão preliminar)

Projeto de Implantação do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborado pela equipe pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Maceió, maio de 2006.

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MARIA BETÂNIA TOLEDO

SECRETÁRIA ADJUNTA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETORA GERAL DE ENSINO

MARIA TANIA DE ALMEIDA SOUZA

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

JOSÉ RUBENS SILVA LIMA

EQUIPE ELABORADORA

ANTONIA MATILDE SARMENTO DE SOUZA

DALVA DE OLIVEIRA COSTA PEREIRA

ELISABETE DUARTE DE OLIVEIRA

IVALDA BONFIM DE GUSMÃO

JOSÉ RUBENS SILVA LIMA

MARIA JEANE BOMFIM DA SILVA

MARIA SILVIA DA COSTA

SIMONE MARINHO DA SILVA

VIVIANE MARIA DE SANT'ANNA

## SUMÁRIO

1 – JUSTIFICATIVA .....	05
1.1 – Síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....	05
1.2 – Síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas .....	08
<b>2 – PRINCÍPIOS DO PROJETO BASES TEÓRICAS</b> .....	09
2.1 –Princípio Político .....	09
2.2 –Princípio Pedagógico .....	09
2.3 REDE TEMATICA	
3 – <b>ESTRUTURA DO CURSO</b> CAMPO DOS SABERES.....	12
4 – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	14

## 1 – JUSTIFICATIVA

### 1.1 – Síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O direito a Educação para o trabalhador vem constituindo-se em um processo histórico, através do movimento de idéias e interesses que privilegiam uma minoria em detrimento da maioria da população do Brasil. Nesse sentido faz-se necessário resgatar essa história, entendendo-a enquanto um elemento revelador das contradições sociais, econômicas e educacionais existentes na sociedade brasileira.

Ainda no Período Imperial, Beisiegel (1974) aponta para a existência de várias escolas noturnas nas províncias. Todavia, estava explícita nesse período uma Educação para a elite, confiada ao poder do Estado e uma Educação para o povo confiada às províncias. Tal realidade demonstra que as intenções educativas sempre estiveram atreladas aos interesses econômicos e sociais daqueles que detinham o poder. Conforme revela Sucupira (1996):

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites política e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.

As iniciativas no período imperial quanto à abertura de escolas noturnas foram insipientes e um grande número de analfabetos acompanhou a transição do Brasil Imperial para o Brasil República.

A mudança de um modelo de produção agro-exportador para o industrial exigia mão-de-obra com um mínimo de qualificação. Os trabalhadores precisavam ler e escrever para se inserir no mercado. O Brasil vivia a efervescência do capitalismo e a decadência da hegemonia oligárquica.

O governo reformista de Getúlio Vargas, os movimentos populares, a constituinte de 1890-91 e a revisão constitucional de 1925-26, impulsionaram definições fundamentais na educação do País. O Brasil reconstruía sua identidade e segundo Bosi (2003):

A assembléia constituinte de 1934 foi o teatro por excelência desses debates dos quais saiu uma constituição sob vários aspectos inovadora, se comparada às do Império e da Primeira República.

A educação destinada à classe trabalhadora em fim é considerada na constituinte de 1934. As indústrias e empresas agrícolas foram encarregadas legalmente em proporcionar ensino primário e gratuito aos empregados analfabetos. Evidente que nas entrelinhas estava à necessidade de um contingente de empregados que atendesse aos interesses do mercado de trabalho.

A necessidade provocada pelo processo de urbanização e industrialização demandava o

surgimento da escolarização para adolescentes e adultos analfabetos. Posteriormente, na constituição de 1946, o estado assumia a gratuidade do ensino primário oficial<sup>1</sup> para todos que não possuíam recursos, o que marca a discussão do público e do privado.

É no entusiasmo desse momento da República que surgem inúmeras campanhas, que geralmente funcionavam em curto espaço de tempo e era fruto de parcerias do Estado e da Sociedade Civil, sobretudo de movimentos populares, o que revela segundo Moura (1999):

... a falta de compromisso do poder público em definir uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvida de maneira sistemática através da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização.

A década de 40 é considerada um momento ímpar para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse período surgem iniciativas significativas no âmbito político e pedagógico, como retrata Moura (1999):

... a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao Ensino Supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (...); e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

No campo teórico-metodológico, a Educação de Adultos, conta na década de 50 com a contribuição de Paulo Freire que socializa no II Congresso Nacional de Adultos, a experiência de Pernambuco. A experiência, defendia uma Educação que preparasse o sujeito para a participação social, para o entendimento da realidade onde está inserido, o que marca a discussão por uma Educação Emancipatória.

Todavia os avanços da Educação para o trabalhador-aluno não foram contemplados na Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1961 e mais uma vez a classe menos favorecida foi desconsiderada.

Em meados de 60, o avanço conceitual da Alfabetização de Adultos foi interrompido pela política do governo militar e com ele as experiências de movimentos da sociedade civil. Para atender apenas a política internacional que exigia a diminuição do índice de analfabetismo no país o governo brasileiro lança o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Embalado pelo ideal de desenvolvimento do país, o governo militar preocupa-se em uma educação tecnicista que preparava o trabalhador para atuar no mercado com avanços tecnológicos e marginalizava a educação crítica necessária à participação social do sujeito. A instrução escolar servia apenas para o aumento da produtividade do trabalhador, a educação como capital humano. Assim investir na educação seria investir no crescimento econômico do país, como retrata Aranha (1996):

A relação entre escola e a comunidade reduz a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas.

---

<sup>1</sup> O ensino primário referido não era específico para jovens e adultos analfabetos e trabalhadores.



Com a abertura política no Brasil, iniciada a partir dos meados da década de 70 e já nos anos 80, precisamente em 1985, o MOBRAL é extinto e criada a Fundação Educar, cuja atuação difere do órgão anterior, que tinha uma ação executora. A Fundação Educar surge como órgão fomentador de ações atuando através de convênios com os Estados e Municípios, garantindo recursos para o pagamento do pró-labore dos monitores, financiando as capacitações desses monitores e realizando a distribuição gratuita do material didático.

Ainda nesta década, no aspecto legal registramos a Constituição Federal de 1988 que confirma os direitos formais à escola pública para a população marginalizada realizar a sua escolarização no Inciso I, Art. 208<sup>2</sup>, Seção I, Capítulo II. A partir de então fica claro o imperativo para os estados e os municípios ampliarem as oportunidades educacionais para esse contingente populacional. Essa garantia representou uma conquista em relação a Constituição anterior, quanto a obrigatoriedade só chegava até aos 14 anos de idade.

Na década de 90 é extinta por decreto a Fundação Educar, esvaziando-se no contexto Federal as ações da EJA, ficando para os Estados e os Municípios a responsabilidade do Programa de Educação Integrada que, a partir daí, em sua estrutura em muitos municípios acresceu de mais um ano destinado à alfabetização de adultos; o que antes se restringia à pós-alfabetização, que correspondia ao curso primário em dois anos.

Isso, segundo Hadad (1992:9), causou um sério problema, pois os municípios de maior capacidade econômica foram pressionados a ocupar esse espaço deixado pela Fundação Educar, sobretudo no tocante às verbas e os municípios menores passaram a depender diretamente dos Estados.

A partir dos meados da década de 90 é realizado o processo de preparação, marcado de encontros regionais e nacionais, para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, que aconteceu em Hamburgo, na Alemanha em julho de 1997, surgindo dois documentos importantes: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Esse amplo movimento preparatório desencadeou o surgimento dos Fóruns de EJA, que se proliferam nos estados e municípios brasileiros, devido à ausência de uma política nacional de EJA; da não convocação da Comissão Nacional de EJA e pela necessidade de maior integração entre as agências envolvidas na oferta das práticas de EJA: E OS Encontros Nacionais de Jovens e Adultos ENEJA's.

Ainda na década de 90 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, mantendo na seção V, destinada a educação básica de jovens e adultos. No seu artigo 37<sup>3</sup>, garantindo tanto quanto a constituição o direito subjetivo daqueles que se encontravam desassistido do Estado. De

---

<sup>2</sup> Art. 208: “O dever de Estado, com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria”.

<sup>3</sup> Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

acordo com Queiroz (1999: 111) o contraditório é que essa mesma Lei 9394/96 criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério – FUNDEF e vetou as matrículas de EJA para efeitos de recursos financeiros. Isso para Cury (2000) demonstrou a negação da função reparadora da EJA, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar nesse resgate histórico, ainda na Lei 9394/96, o art. 39 e seu Parágrafo único<sup>4</sup>, que apesar de apresentar um caráter tecnicista está posta à legalidade para investir na Formação do Trabalhador-Aluno da Educação de Jovens e Adultos.

## 1.2 - Síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas

No Estado de Alagoas a trajetória acima mencionada não foi diferente. Somos um Estado que pouco tem se investido em políticas públicas para EJA. Entretanto, no município de Maceió, a EJA começa a distanciar-se dessa realidade a partir de 1993, quando foi criado o Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, dentro de uma filosofia proposta pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O DEJA foi inserido no contexto do Ensino Fundamental, fazendo parte da Diretoria Geral de Ensino – DIGEN, com uma equipe pedagógica responsável pela formação continuada.

Em nove anos de existência o DEJA definiu uma proposta pedagógica para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos atendendo, inicialmente, a uma demanda de aproximadamente 2000 alunos em 1993, alcançando atualmente 7500 alunos, distribuídos em 47 Escolas, situadas, a maioria, na periferia de Maceió e conta com 200 professores.

Mesmo diante desse crescimento, do nosso raio de atuação, um outro desafio deve ser enfrentado por nós: atender os trabalhadores-alunos egressos do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, bem como do ensino regular da Rede cujo público tem as mesmas especificidades dos alunos oriundos da EJA, ofertando o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Tal realidade foi desencadeada a partir das reivindicações da comunidade escolar, principalmente dos alunos, de três Escolas da Rede Municipal de Educação: Frei Damião, Brandão Lima e Hermínio Cardoso. As reivindicações dos alunos chegaram ao Departamento através de abaixo-assinados e da participação de reuniões entre a equipe do DEJA e comissão de Alunos e de moradores das comunidades onde as Escolas estão inseridas. Na ocasião da reunião os alunos apresentaram algumas das suas necessidades:

*“A escola é bem próxima a minha casa. Pra gente que trabalha distante, é ótimo estudar aqui, consigo chegar antes de começar a aula.”*

*“Estudando aqui não precisamos pagar passagem”.*

*“Nós queremos concluir os estudos”.*

---

<sup>4</sup> Art. 39: “A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Parágrafo único: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

*“Sabemos que estudando nessa Escola teremos um bom trabalho e organização”.*

Diante do exposto, o DEJA propõe-se a atender apartir de julho de 2005, através da Rede Municipal de Educação as Escolas supracitadas. Matriculando alunos que avançaram da 3ª fase da EJA e egressos das primeiras séries do ensino regular com idade apropriada. Esse projeto constitui-se em uma experiência piloto que terá como eixo do processo de Escolarização a Formação do Trabalhador e poderá se expandir posteriormente para toda a Rede sendo referência para a construção da Proposta Pedagógica para o 2º Segmento de EJA.

## 2 – PRINCÍPIOS DO PROJETO

### 2.1 - Princípio Político

Ao longo da história da EJA no Brasil percebe-se que o processo de escolarização dos trabalhadores foi determinado pelos interesses de uma minoria da população que detinham o poder econômico e influenciavam as políticas públicas que mantinham a dualidade da Educação: a elite intelectual deveria ser preparada para a continuidade da sua hegemonia; e a classe trabalhadora para ocupar um lugar no mercado de trabalho, através do ensino tecnicista.

Romper com as amarras da dualidade da Educação para a classe trabalhadora tem sido um desafio de professores, estudiosos e pesquisadores que assumem uma postura política e fazem parte de grupos comprometidos com a Educação Popular que buscam a Emancipação da maioria da população oprimida.

Nesse sentido, um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar, sobretudo as discussões da Formação do Trabalhador, no sentido de proporcionar reflexões sobre a identidade dos sujeitos, a participação ativa na construção da história da humanidade, do desvelamento de uma realidade que denuncia contradições sociais, políticas e econômicas. Como nos alerta Freire (1975, 32)

*“Qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até aqui analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.”*

### 2.2 – Princípio Pedagógico

#### 2.2.1 – Formação do Trabalhador-Aluno<sup>5</sup>

Ao ingressarem nos cursos da Educação de Jovens e Adultos, os alunos buscam melhorar suas chances de inserção no mundo do trabalho. Porém, é necessário enfatizar que a escolarização apenas

---

<sup>5</sup> Queiroz (2000)

dá a oportunidade do trabalhador *brigar*, de forma menos injusta, por um lugar no mercado de trabalho, mas de forma alguma garante esse lugar, visto que depende de políticas amplas no campo econômico e político do país.

Entretanto, à Escola não pode se eximir de discutir, desvelar e analisar as relações históricas de trabalho estabelecidas na sociedade fazendo uso de sua identidade ao compreender essas relações a partir dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

De acordo com Frigotto (2001: 31) em um projeto educativo que se contrapõe a exploração do trabalhador buscando sua emancipação, cinco características são fundamentais:

- a) Trata-se de um movimento de crítica do projeto societário dominante (centrado na lógica do mercado) e de afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade;
- b) Afirma-se a idéia de que esta Educação, por ser básica e de qualidade social, é a que engenda o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico e tecnológico;
- c) Afirma-se de modo cada vez mais claro, que no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnica-profissional articulado a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separado da Educação Básica e da dimensão ética-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais, radicalmente democráticos, solidários e equalitários;
- d) As políticas de emprego, renda e de inserção soberana no plano mundial estão inscritas num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro;
- e) Trata-se de compartilhar uma nova concepção de reforma do Estado, a partir de uma nova relação Estado-Sociedade que abra o Estado a estas organizações sociais ( e a participação do cidadão isolado ), particularmente aquelas que são auto-organizadas pelos excluídos de todas as matrizes, admitindo a tensão política como método decisório e dissolvendo o autoritarismo do Estado tradicional sob pressão da sociedade organizada.

### 2.2.2 – Perfil do Professor

De acordo com o que definimos no princípio político do projeto, o professor que trabalha na Educação de Jovens e Adultos deve ser comprometido, sobretudo, com mudanças sociais, assumindo uma opção política frente a ordem social vigente.

Analisando o papel do alfabetizador a partir de Freire, Moura (1999: 73) revela:

“... a necessidade cada vez maior da Educação Libertadora e do papel dos professores como agentes políticos que trabalhem a consciência crítica dos trabalhadores, que assumam o papel político de desmascarar a ideologia dominante e construir, junto com os educandos, uma

contra-ideologia que se contraponha a ótica de excelência do capitalismo, do mercado e do lucro (...) a preocupação deles deve ser em instrumentalizar os sujeitos para o bom desempenho do trabalho, mas especialmente para o exercício da cidadania.”

Além da postura ética-política frente a esse projeto educativo, enfatizamos as características fundamentais do professor que atua na EJA, já elencadas na proposta de trabalho do DEJA e acrescidas de outras diante das especificidades do Projeto:

- a) Compromisso com as políticas públicas da Educação;
- b) Facilidade em trabalhar coletivamente, com iniciativa e autonomia sem perder de vista o seu papel individual na equipe;
- c) Disponibilidade para estudos individuais e coletivos, e disciplina em relação aos compromissos;
- d) Formação inicial nas áreas do conhecimento que serão trabalhadas no 2º Segmento de EJA;
- e) Identificação com o trabalho da Educação de Jovens e Adultos;
- f) Busque o envolvimento com ações relacionadas a organização social da classe trabalhadora;
- g) Conhecimento específico sobre Educação e Trabalho.

### 2.2.3 – Formação Continuada

A Formação Continuada dos professores é compreendida enquanto um processo de desenvolvimento do educador, onde este profissional é visto como um cidadão concreto “síntese de múltiplas determinações”. Neste processo duas dimensões são indispensáveis: a técnica e política.

A operacionalização deste processo terá como lócus a Escola e dar-se-á através de encontros pedagógicos para estudo, planejamento, socialização da prática pedagógica e articulação das ações desenvolvidas na comunidade escolar; cursos de aperfeiçoamento e atualização, seminários, dentre outras atividades. Nesses encontros os professores terão o apoio do coordenador pedagógico que também fará o acompanhamento da prática educativa e terá uma carga horária específica em sala de aula com o objetivo de trabalhar os fundamentos da área da Educação e Trabalho.

A Formação Continuada do Coordenador e dos Professores contará com a assessoria de um profissional que realiza estudos e pesquisas na área metodológica defendida nesse projeto.

### 2.2.4 – Metodologia

A proposta metodológica adotada atenderá ao trabalho com rede temática, resgatando a experiência já desenvolvida pelo DEJA em quatro escolas da rede em 2003 e 2004. A rede temática consistirá em dimensionar o currículo do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.2.5 – Avaliação

A concepção que irá perpassar neste processo é a emancipatória, tendo como categorias: avanço e permanência.

Definimos como avanço a apropriação dos saberes pelo aluno nas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Estrangeira, Ciências Exatas e Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, podendo ocorrer em qualquer época do ano para a próxima etapa de escolarização, desde que o aluno atenda aos critérios avaliativos em todas as áreas, ou seja na totalidade da etapa. Enquanto que a permanência será entendida quando este não se apropriar desses conhecimentos necessários para garantir o seu avanço.

O rendimento do aluno requererá notas, e pareceres descritivos dos professores, no tocante aos avanços ou permanência, seguindo critérios que serão construídos pelo grupo escolar e pelo DEJA, em instrumentos específicos. Tanto a nota quanto os pareceres serão definidos ao longo do processo educativo com a participação efetiva dos alunos.

Neste processo educador e educando poderão se auto-avaliar, de forma que ambos possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

## 3 – ESTRUTURA DO CURSO

Conforme citado anteriormente, iniciaremos esse projeto nas três Escolas da rede, cuja necessidade do Projeto surgiu de maneira mais contundente. Em cada Escola haverá apenas uma turma, para alunos egressos da 3ª fase do 1º seguimento de EJA e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Com a ampliação para toda Rede, após o 1º ano de experiência, o 2º segmento terá uma carga horária total de 1800 horas, distribuídas em 03 fases: 4ª, 5ª e 6ª. De acordo com o que defendemos na Metodologia não pré-definiremos um currículo, entretanto poderemos visualizar a organização da carga horária por área do conhecimento, em cada fase do curso, no quadro abaixo:

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Maceió  
Nível/Etapa: Educação Básica/Ensino Fundamental  
Modalidade: Educação de Jovens e Adultos  
Turno: Noturno

Módulo-aula (minutos)	Nº de aulas/dia	Total horas-aulas/dia	Total horas-aulas/semana	Total horas-aulas/ano
60	3	3h	15h	600

Componente curricular	Horas-aulas/ano	Nº aulas semanais	Nº horas-aulas semanais
Língua Portuguesa e Estrangeira, Arte e Educação Física	280	07	07

Matemática e Ciências Naturais	160	04	04
Educação e Trabalho	40	01	01
Ciências Sociais e Humanas	120	03	03
Total	600	15	15

Assim, poderemos estabelecer o quadro de professores que atenderão a demanda de cada fase do curso, quanto à carga horária de sala de aula, bem com a carga horária destinada a formação continuada:

Quantidade/ Professores	Áreas	Carga horária na sala de aula	Carga horária de Formação	Total de carga horária do Professor
01	Educação e Trabalho e Coordenação	01	04	05
01	Ciências Naturais e Matemática	04	04	08
01	Ciências Sociais e Humanas	03	04	07
01	Educação Física	01	04	05
01	Arte	01	04	05
01	Língua Portuguesa e Estrangeira	05	04	09

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARANHA, Maria de Lúcia de Arruda. História da Educação. 2ª ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular: um estudo sobre a Educação de Adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira – Temas e situações. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2003.
- FÁVARO, Osmar. A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação)
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. 5ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1983b- coleção polêmica do nosso tempo.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leituras).
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. 9394/96.
- MOURA, Tania Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 1ª ed. INEP/EDUFAL, 1999.
- ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. 5ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- QUEIROZ, Marinaide Lima de. O ensino-apredizagem de língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos. In: Língua e ensino: dimensões heterogêneas. (org. Denilda Moura). Maceió: EDUFAL.2000.
- RIBEIRO, V. M. M. (Coord.) Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação educativa; Brasília: MEC, 1998.





**PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA GERAL DE ENSINO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO GAP – GRUPO DE APOIO  
PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

## SUMÁRIO

Apresentação .....	03
Objetivos .....	04
Justificativa .....	04
Proposta de Trabalho .....	06
Distribuição dos Horários do GAP .....	08
Distribuição do GAP .....	08
Recursos Humanos .....	09
Cronograma das Etapas de Implantação do GAP .....	09
Avaliação .....	10
Referências Bibliográficas .....	10
Equipe do DEJA .....	11
Ficha de Acompanhamento .....	12

## APRESENTAÇÃO

Este projeto que se fundamenta nos princípios da *democracia, autonomia e profissionalização docente*, parte de uma realidade da formação continuada do Departamento de Educação de jovens e Adultos – DEJA, redimensionada ao longo de uma trajetória de dez anos, que acenou para a criação de um Grupo de Apoio Pedagógico – GAP.

A perspectiva de criação deste grupo é de contribuir por meio da formação continuada, para o fortalecimento do processo democrático, das escolas públicas municipais, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico.

A Equipe do DEJA

# PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO – GAP DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## 1. OBJETIVOS:

**Objetivo Geral:** Contribuir, por meio da formação continuada, para o fortalecimento do processo democrático das escolas públicas municipais.

### Objetivos Específicos:

1. Constituir a escola como espaço privilegiado da formação continuada.
2. Refletir, coletivamente, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas da educação de jovens e adultos da rede municipal.
3. Estabelecer um diálogo permanente com professores, alunos e comunidade da EJA no sentido de qualificar o processo pedagógico.
4. Efetivar o Grupo de Apoio Pedagógico – GAP como articulador da política de formação continuada do DEJA/ SEMED/ escola.

## 2. JUSTIFICATIVA:

O trabalho de formação continuada da educação de jovens e adultos na rede pública municipal teve início em 1994 e tem sido constantemente refletida e redimensionada por pesquisas acadêmicas<sup>1</sup> do grupo que compõe o Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA. Observamos, entretanto, que as mudanças neste processo decorrem muito mais pela conjuntura política da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do que necessariamente das demandas apresentadas pelo nosso quadro de professores. Como exemplo concreto disso temos as alterações provocadas com a aprovação do Plano de Cargos e Carreira – PCC em 1998.

Com as mudanças advindas do referido Plano, os professores passam a assumir, pelo menos em tese, 30 horas em sala de aula, sem nenhum estudo prévio sobre os impactos dessa medida, na formação. Os departamentos que compõem a Diretoria Geral de Ensino – DIGEN, lançaram mão de diferentes estratégias a fim de garantir a continuidade do processo de formação continuada. Em nosso caso, mantivemos as zonais nas terças-feiras e, quando da realização dos cursos, estabelecemos uma negociação com o Departamento de 1ª a 4ª séries no sentido de liberar nossos professores, o que se convencionou chamar meia turma.

---

<sup>1</sup> Lima, 2003; Queiroz, 2002; Oliveira, 2001; Souza, 2001 e Costa, 2000;

Com a realização do concurso público no ano de 2000, outra realidade é acrescida a esse quadro. Os professores deste concurso possuem uma carga horária de 20 horas-aulas<sup>2</sup> não havendo por parte desta Secretaria nenhuma proposta no sentido de definir os distintos espaços/ tempos em que deveria acontecer a formação continuada.

A idéia de se constituir um grupo que pudesse dar apoio aos professores da EJA vem sendo amadurecida desde 2000 quando da conclusão da pesquisa de Costa (2000), que analisou a formação continuada desenvolvida pelo Departamento. A partir dessa pesquisa foram apresentados os seguintes pontos para reflexão:

1. A formação continuada deve estar a serviço do processo de democratização da escola;
2. É necessário identificar as reais necessidades dos professores, quando do planejamento das ações de formação continuada;
3. Definir uma proposta, de fato, de formação continuada;
4. A manutenção desse processo é necessário devendo existir maior atenção ao fazer pedagógico dos professores;
5. A práxis docente como um lugar da produção do saber;
6. Tornar a escola um espaço de formação;
7. O professor deve tornar-se “*produtor de sua profissão*”, alicerçado numa sólida formação;
8. As trocas de experiências deveriam avançar no sentido de refletir criticamente sobre o sentido do que, por que e para que se faz;
9. Planejamento articulado das ações de capacitação, favorecendo a seqüência dos cursos;
10. Realização de um planejamento a longo prazo da formação continuada.;
11. Mudanças pretendidas no plano da consciência, criticidade e atuação competente, são conseqüências da conquista da cidadania desses profissionais;

A partir do aprofundamento destas reflexões junto ao nosso quadro de professores, as alterações no trabalho de formação continuada foram inevitáveis. É válido lembrar que as mudanças na política educacional da própria Secretaria também contribuíram decisivamente com essas mudanças. Poderíamos sintetizar estas alterações nas etapas que seguem:

- Reflexão com os professores sobre a formação continuada a partir dos resultados da pesquisa;

---

<sup>2</sup> Com a implantação do Estatuto do Magistério em 1994 a maior parte dos professores do quadro da educação de jovens e adultos possuía uma carga horária de 40 horas, sendo 20 horas em sala de aula e as outras 20 horas destinadas à formação. Aos poucos o quadro de professores com 20 horas foi reduzido.

- Alterações nas zonais que passaram a ser quinzenais;
- Início dos cursos de finais de semana;
- Tentativa de descentralização da formação continuada (experiência com a Zonal do Jacintinho);
- Zonais para os professores com 20 horas;

Apesar das mudanças elencadas acima o grupo que forma o DEJA continua refletindo sobre a melhor forma de qualificar nosso trabalho. Em função dessa realidade, o DEJA, buscando consolidar-se enquanto um Departamento de políticas pedagógicas, propondo a organização/implantação do que estamos denominando Grupo de Apoio Pedagógico – GAP. A proposta desse grupo está baseada numa idéia que vem sendo amadurecida e defendida por este Departamento, a constituição da escola enquanto principal espaço para o desenvolvimento da formação continuada. O eixo central dessa proposta é garantir uma presença constante desse grupo nas escolas onde funcionam as turmas de jovens e adultos mantendo uma postura propositiva no sentido de intervir para qualificar o trabalho pedagógico.

### **3. PROPOSTA DE TRABALHO:**

A proposta central desse trabalho fundamenta-se na idéia de um grupo de educadores/educadoras, com experiência em EJA e do quadro do magistério público municipal, que assumirão o acompanhamento permanente das turmas de jovens e adultos nas escolas municipais. A distribuição da equipe para a realização do acompanhamento utilizou como critério central a proximidade da residência dos educadores/educadoras das escolas a serem visitadas, evitando transtornos e dependência em relação ao transporte da SEMED. Apesar desse critério o auxílio do setor de transportes ainda será necessário para chegarmos a algumas escolas<sup>3</sup>. Esse trabalho deve ser pautado nos seguintes princípios: *democracia, autonomia e profissionalidade docente*.

Entendemos por *democracia* a forma sócio-histórica construída na prática social dos indivíduos por meio do exercício coletivo do poder político na tentativa de romper com tradições estabelecidas e de instituir novos processos pedagógicos de discussão e deliberação tendo como base a relação entre iguais (Santos, 2000). Qualquer processo de formação continuada só terá sentido se tiver como horizonte o fortalecimento do processo democrático dentro das nossas escolas e conseqüentemente na sociedade como um todo.

---

<sup>3</sup> As escolas para as quais necessitaremos de apoio do transporte da SEMED para efetivar o acompanhamento estão assinaladas no quadro 3.2.

A *autonomia* é definida por Sacristán (2001) como a capacidade de pensar, possibilidade de decidir e de atuar. As condições essenciais para o exercício desta autonomia são: segurança material; liberdade de cátedra e a possibilidade para definir o projeto educativo.

A conquista da profissionalidade docente, nesse processo, acaba por se transformar numa consequência de todo esse trabalho, uma vez que é uma antiga reivindicação dos professores serem reconhecidos enquanto profissionais, enquanto sujeito de um saber e de um fazer (Tardiff, 1991). Assim, a formação continuada deve ser um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional observando quatro aspectos, conforme destaca Nóvoa (1995):

- Os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca.
- O professor como pessoa, seus valores e características individuais.
- O contexto real em que o professor trabalha.
- A cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas.

Com base nesses princípios estruturamos o GAP que será o eixo condutor da formação continuada deste setor. O GAP será formado por 09 educadores/ educadoras das quais 04 hoje pertencem a equipe central e deverão ser remanejadas para escolas onde funcionam as turmas de EJA. As outras 05 foram selecionadas entre professoras do quadro da educação de jovens e adultos. Cada educador/ educadora assumirá o acompanhamento de, em média, 06 escolas distribuídas conforme **3.2**.

Serão atribuições do GAP:

1. Atuação como educador de apoio no acompanhamento da prática pedagógica do professor da EJA em sala de aula nas escolas sob sua responsabilidade.
2. Coordenação de reuniões de planejamento, estudo e socialização das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores de EJA.
3. Participação no mínimo duas vezes por semana das reuniões sobre a política de trabalho do Departamento de Educação de Jovens e Adultos.
4. Participação das pesquisas acadêmicas realizadas pelo DEJA/ SEMED em parceria com a UFAL.
5. Atuação como mediadora das ações pedagógicas entre escola, SEMED/ DIGEN/ DEJA/ comunidade.
6. Organização e realização nas escolas sob a responsabilidade dos educadores de apoio em ações de: seminários, palestras, encontros, cursos, dentre outras atividades.

7. Organização um plano de trabalho que deverá ser discutido com a equipe do DEJA bem como com os professores junto aos quais será desenvolvido o trabalho.
8. Formação inicial dos professores que irão assumir as turmas de EJA.

### 3.1. Distribuição dos Horários do GAP:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Zonais*			
Reunião do GAP para planejamento, avaliação e encaminhamentos	Zonais*	Reunião geral da equipe junto à coordenação	Momento de estudo	Sistematização do trabalho desenvolvido durante a semana
Escola	Escola	Escola	Escola	Escola

\* Nas terças-feiras em que não houver zonais a equipe estará reunida com as escolas.

### 3.2. Distribuição do GAP:<sup>4</sup>

GAP 1 – Matilde	GAP 2 – Vera
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zumbi</li> <li>• Luiz Pedro II</li> <li>• Nosso Lar II</li> <li>• Bonifácio da Silveira</li> <li>• Nosso Lar I</li> <li>• Silvestre Pércles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balthazar de Mendonça</li> <li>• Geruza Lima</li> <li>• Orlando Araújo</li> <li>• Sagrado Coração de Jesus</li> <li>• Neide França</li> </ul>

GAP 3 – Elisabete/ Rubens	GAP 4 – Silvia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arnon de Mello – 03 turmas</li> <li>• Luiza Suruagy</li> <li>• Pompeu Sarmento</li> <li>• Santo Antônio*</li> <li>• Henrique Equelman</li> <li>• Paulo Freire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aurélio Buarque*</li> <li>• Nise da Silveira</li> <li>• José Correia Costa</li> <li>• Haroldo da Costa</li> </ul>
GAP 5 – Inês	GAP 6 – Sílvia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. Sra. Aparecida</li> <li>• Lindolfo Collor</li> <li>• Walter Pitombo</li> <li>• Elizabeth Anne Lyra*</li> <li>• João XXIII</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D. Hélder</li> <li>• Luiz Pedro IV*</li> <li>• Petrônio Viana*</li> <li>• D. Miguel</li> <li>• Sérgio Luiz</li> <li>• Luiz Pedro I</li> </ul>
GAP 7 – Rose	GAP 8 – Lídia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hermínio Cardoso</li> <li>• Suzel Dantas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corinho da Paz</li> <li>• Higino Belo</li> </ul>

<sup>4</sup> As escolas que não possuem turmas de EJA ou que estão sendo construídas serão envolvidas nesse trabalho a medida que solicitarem a implantação dessa modalidade de ensino, o que pode, conseqüentemente, aumentar o número de educadores/ educadoras de apoio.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedro Suruagy</li> <li>• D. Antônio Brandão</li> <li>• Hévia Valéria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donizetti Calheiros</li> <li>• Jayme de Altavilla</li> <li>• José Carneiro</li> <li>• AMOSA</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 4. RECURSOS HUMANOS:

A implantação/ implementação desta proposta contará, a princípio, com 09 educadores/ educadoras, dos quais 05 (cinco) integram atualmente o Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Os outros 04 (quatro) educadores/ educadoras foram selecionados entre os professores/ professoras que atuam nas turmas de EJA. A remoção desses professores das escolas para formação do GAP implicará na lotação de novos professores nas turmas de EJA.

#### 5. CRONOGRAMA DAS ETAPAS DE IMPLANTAÇÃO DO GAP:

Discussão com a equipe	setembro 2003
Redação e debates na equipe da proposta	out/nov 2003
Apresentação para a Diretora Geral de Ensino	novembro 2003
Convite aos professores que comporão o GAP	dezembro 2003
Apresentação e debates junto aos professores da EJA	dezembro 2003
Oficialização da proposta pela Secretaria	fevereiro 2004
Reunião com os diretores	fevereiro 2004
Lotação das professoras que comporão o GAP	fevereiro 2004
Reunião do GAP para planejamento do início das atividades	fevereiro 2004
Implantação do GAP	março 2004

#### 6. AVALIAÇÃO:

Por se tratar de uma proposta que está se estruturando a avaliação deve ser uma atitude constante, tendo os resultados desse processo direcionados para duas grandes avaliações durante o ano. Nesses momentos o trabalho desenvolvido pelo GAP será discutido e aperfeiçoado. Faz-se necessário que na última grande avaliação possamos contar com a assessoria de um agente externo a SEMED na perspectiva de se lançar um outro olhar ao desenvolvimento do trabalho. Desnecessário dizer que a avaliação dos professores da EJA será um fator imprescindível para a constante reorientação do trabalho.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COSTA, Maria Sílvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió.** Porto Alegre: UFRGS; 2000. (dissertação de Mestrado em Educação).

LIMA, Vera Lúcia França de. **Pelos Caminhos da Democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió 1993/1996.** Maceió: CEDU/UFAL, 2003. (dissertação de Mestrado em Educação).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa; Dom Quixote, 1995; 2ª ed.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. **Concepções de linguagem que fundamentam a proposta curricular e material didático da EJA.** Maceió: CEDU/UFAL, 2001. (monografia do curso de Especialização em Formação Docente para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de Pessoas Jovens e Adultas).

QUEIROZ, Marinaide Lima de. **Letramento: as marcas da oralidade em produções de alunos jovens e adultos.** Maceió: CHLA-UFAL, 2002. (tese de doutorado em Letras e Linguística).

SANTOS, B. de S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, Antonia Matilde Sarmiento de. **Docência do ensino superior: desafios da prática pedagógica para um novo milênio.** Maceió: UFAL; 2001 (monografia de especialização em Docência do Ensino Superior).

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre; Pannonica; 1991; nº 04: 215-233.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA GERAL DE ENSINO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**Grupo de Apoio Pedagógico – GAP**

**ATESTO DA VISITA**

ESCOLA: \_\_\_\_\_

TURMA(S): \_\_\_\_\_

PROFESSOR(ES): \_\_\_\_\_

**HISTÓRICO DE ACOMPANHAMENTO**

**EDUCADOR DE APOIO:** \_\_\_\_\_

**RESPONSÁVEL PELA ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**DATA DA VISITA:** \_\_\_\_\_



### **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

A formação dos professores é um espaço destinados a reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor. Espaço esse em que realizamos encontros pautados em momentos de ação-reflexão-ação, para socializar experiências, realizar estudos temáticos com roteiro de discussão, elaborar planejamento e atividades, produzir textos, cadernos de produção de alunos, materiais que possam subsidiar a prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos no ano de 2008 será desenvolvida a partir de três grandes momentos, que denominamos:

1. Cursos;
2. Zonais;
3. Encontro Temático.

Os cursos são encontros realizados na SEMED para estudos em busca de referenciais teóricos para subsidiar a prática pedagógica. Serão realizados uma vez ao mês nas terças-feiras (manhã e tarde).

As zonais são encontros realizados nas escolas<sup>1</sup>, para socialização de experiências e planejamento da prática pedagógica. Serão realizadas uma vez ao mês nas terças-feiras (manhã e tarde).

Os encontros temáticos são mesas redondas realizadas bimestralmente, em que serão discutidas temáticas de interesse comum a todos os professores da rede, realizados na SEMED as quartas-feiras (noite).

Os professores de 25h, 40h e estagiários irão participar dos cursos e zonais as terças-feiras (manhã e tarde) e dos encontros temáticos nas quartas-feiras. Os professores de 20h e horistas terão formação continuada mensalmente, nas quartas-feiras a noite na SEMED, além de também participarem dos encontros temáticos.

---

<sup>1</sup> As escolas serão organizadas por região administrativa, que são em que cada reunião será realizada em uma escola diferente.

## CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES

### ENCONTROS TEMÁTICOS

Professores de 25h, 40h, 20h, Horistas, Estagiários e Coordenadores do 1º e 2º Segmentos

DIA	TEMA	PARTICIPANTES	LOCAL	HORA
14/05/2008	A FORMAÇÃO POLÍTICA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS	SINTEAL UFAL FÓRUM	SEMED	19h
10/09/2008	JUVENTUDE	A DEFINIR	SEMED	19h

### CURSOS

Professores de 25h, 40h e Estagiários

**Rever as temáticas utilizando o material Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**

**Para os encontros na escola, utilizar o material da UNITRABALHO**

### 1º SEMESTRE – TEMA: CURRÍCULO

DIA	TEMA	PARTICIPANTES	LOCAL	HORA
08/04/2008	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h
06/05/2008	CURRÍCULOS ALTERNATIVOS	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h
03/06/2008	CURRÍCULO NA EJA/ REDE TEMÁTICA	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h
22/07/2008	OS INSTRUMENTOS QUE MATERIALIZAM O CURRÍCULO NA ESCOLA	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h

### 2º SEMESTRE – TEMA: LEITURA E ESCRITA

DIA	TEMA	PARTICIPANTES	LOCAL	HORA
19/08/2008	LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h
23/09/2008	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h
21/10/2008	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA	A DEFINIR	SEMED	8h e 14h
18/11/2008	INCLUSÃO: DOS ALUNOS COM	A DEFINIR	SEMED	8h e

	NECESSIDADE EDUCATIVAS ESPECIAIS E A EJA			14h
--	---------------------------------------------	--	--	-----

### **CALENDÁRIO GERAL DOS CURSOS E ZONAIS**

Professores de 25h, 40h e Estagiários

<b>DIA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>LOCAL</b>
08/04/2008	CURSO	SEMED
22/04/2008	ZONAL	SEMED
06/05/2008	CURSO	SEMED
20/05/2008	ZONAL	ESCOLA
03/06/2008	CURSO	SEMED
17/06/2008	ZONAL	ESCOLA
22/07/2008	CURSO	SEMED
05/08/2008	ZONAL	ESCOLA
19/08/2008	CURSO	SEMED
02/09/2008	ZONAL	ESCOLA
23/09/2008	CURSO	SEMED
07/10/2008	ZONAL	ESCOLA
21/10/2008	CURSO	SEMED
04/11/2008	ZONAL	ESCOLA
18/11/2008	CURSO	SEMED
02/12/2008	ZONAL	ESCOLA
16/12/2008	ENCERRAMENTO	SEMED

### **CALENDÁRIO GERAL DOS ENCONTROS MENSAIS**

Professores de 20h e Horistas

<b>DIA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>LOCAL</b>
30/04/2008	CURSO	SEMED
28/05/2008	ZONAL	SEMED
18/06/2008	CURSO	SEMED
30/07/2008	ZONAL	SEMED

27/08/2008	CURSO	SEMED
24/09/2008	ZONAL	SEMED
29/10/2008	CURSO	SEMED
26/11/2008	ZONAL	SEMED
16/12/2008	ENCERRAMENTO	SEMED

José Rubens Silva Lima (Coord.)  
Dalva de Oliveira Costa Pereira  
Elisabete Duarte de Oliveira  
Maria Imaculada  
Ivalda Bomfim de Gusmão  
Maria Inês Souza de Oliveira  
Maria Jeane Bomfim da Silva  
Regina Maria de Oliveira Brasileiro  
Simone da Silva



# RELATÓRIO ANUAL

Maceió, 18 de dezembro de 2008.



José Rubens Silva Lima (Coord.)  
Dalva de Oliveira Costa Pereira  
Elisabete Duarte de Oliveira  
Maria Imaculada Cavalcante Ferreira  
Ivalda Bomfim de Gusmão  
Maria Inês Souza de Oliveira  
Maria Jeane Bomfim da Silva  
Regina Maria de Oliveira Brasileiro  
Simone da Silva



# RELATÓRIO ANUAL

Relatório elaborado pela equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA e apresentado a Diretoria de Ensino – DIGEN, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, com objetivo de descrever e analisar as atividades realizadas em 2008 no referido departamento.

**Secretaria Municipal de Educação – SEMED**  
**Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA**

**Maceió, 18 de dezembro de 2008.**

## SUMÁRIO

1 – Introdução .....	04
2 – Detalhamento das atividades .....	05
2.1 – Formação do professores e acompanhamento pedagógico do 1º segmento .....	05
2.2 - Formação dos professores e acompanhamento pedagógico das Escolas com Rede Temática .....	07
2.3 – Encontros Temáticos .....	10
2.4 - Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos “Maceió Tira de Letra” .....	12
2.5 – Conselho Municipal de Educação – COMED .....	12
2.6 – Grupo de estudo sobre o Ensino Noturno .....	13
2.7 - Grupo de Estudo sobre Interdisciplinaridade e Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre a Diversidade Ético-Racial – NEDER .....	13
2.8 – Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos” .....	14
2.9 – Fórum de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA .....	15
2.10 – Pró-Letramento .....	15
2.11 – Comissão do Ensino de 09 anos .....	16
3 – Resultados e Proposições .....	17

## **1 – Introdução**

No início do ano em curso o Departamento de Educação de Jovens e Adultos organizou um encontro, entre os membros de sua equipe técnica, o referido encontro teve uma carga horária de 08 horas, para analisar as avaliações dos professores e coordenadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre o processo formativo de 2007, bem como analisar o desenvolvimento das ações do departamento, em diálogo com o todo da Secretaria, no mesmo ano.

A partir dessas análises apontamos para a necessidade de focalizarmos nosso trabalho, conseqüentemente, plano de ação para 2008 na Formação Continuada e Acompanhamento Pedagógico às Escolas. Definimos a importância de buscarmos com mais afinco a nossa própria formação. Partimos do pressuposto de que, enquanto formadores não poderíamos atender as expectativas dos professores sem as condições mínimas de trabalho, tais como: momentos de estudo, participação em cursos, congressos e similares na área, transporte para a formação “in lócus”, dentre outras questões. Definimos ainda, o formato dos encontros de formação dos professores – quinzenais ou nas escolas; as temáticas a serem estudadas, ou seja, a proposta do DEJA para a formação continuada dos professores.

Nesse sentido, buscamos através do diálogo com nossos pares, os outros departamentos da secretaria, ações que contribuíssem nesse processo formativo e ao mesmo tempo favorecessem o nosso desenvolvimento diante à demanda de formação da secretaria, de forma partilhada e coletiva. Desta forma, firmamos nossa participação nas ações do NEDER, do Pró-Letramento, Grupo do Ensino Noturno e Ensino de 09 anos.

Frente à necessidade da formação específica na Educação de Jovens e Adultos, três técnicos matricularam-se como alunos especiais das disciplinas: Fundamentos da EJA e Pesquisa em EJA, do Programa de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Alagoas. E ainda, participamos, ativamente, do Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos” do mesmo programa e Universidade.

Nossa atuação em 2008 também buscou ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos no município, através do Projeto “Maceió Tira de Letra” ligado ao Programa do governo federal Brasil Alfabetizado.

Diante do exposto, pretendemos nesse relatório descrever e analisar os resultados do trabalho realizado pelo DEJA em 2008 e apontar para as possibilidades e desafios para o nosso trabalho em 2009.

## **2 – Detalhamentos das atividades**

### **2.1 – Formação dos professores e acompanhamento pedagógico do 1º Segmento**

A formação continuada para professores do 1º segmento aconteceu quinzenalmente no período de 06 de maio a 15 de dezembro de 2008. Essa formação foi planejada a partir da avaliação da formação continuada que aconteceu em 2007. Os resultados dessa avaliação e o levantamento do perfil dos professores que entrarem na EJA este ano, estes dois aspectos foram determinantes para a organização de uma formação que se aproximasse cada vez da prática pedagógica do professor e respaldasse os professores novatos para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos a partir das suas especificidades.

A formação foi organizada a partir de três eixos temáticos: 1. Sujeitos da EJA e seu contexto histórico; 2. Planejamento: discutindo projetos de trabalho; e 3. Avaliação.

Inicialmente, os estudos sobre sujeitos da EJA tinham como objetivo refletir com os professores quem são os sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino, outro objetivo era discutir o papel desse professor como parte integrante da EJA, pois este também se configura como sujeito da EJA, apesar deste, não se perceber enquanto sujeito. A partir da escuta dos professores sobre o que eles entendem ser o trabalho na EJA e quais as necessidades para realização desse trabalho foi possível discutirmos a importância em conhecer o perfil do sujeito aluno.

Para isso, foram utilizados textos, músicas e vídeos tratando sobre quem são esses sujeitos, refletindo não apenas os sujeitos alunos, mas também os

sujeitos professores, coordenadores e todos os que fazem parte dessa modalidade de ensino.

Ao tempo que se discutiam os sujeitos da EJA, eram introduzidas as questões relacionadas ao contexto histórico, situando-se dentro da história da educação de jovens e adultos.

As discussões sobre os sujeitos da EJA, possibilitaram aos professores compreender as especificidades desses alunos e dando indícios do trabalho pedagógico que deve ser realizado considerando os saberes que os sujeitos alunos trazem para a sala de aula, evitando-se assim a infantilização destes alunos.

As discussões a cerca do eixo 2: Planejamento e Projeto de Trabalho; objetivaram compreensão do planejamento enquanto instrumento essencial para a ação pedagógica do professor, possibilitando a discussão e o entendimento sobre projetos de trabalho como alternativa para o processo de ensino e aprendizagem que se aproxima da EJA e do trabalho com Rede Temática. As discussões sobre planejamento, estavam diretamente ligadas sujeitos da EJA e a reflexão sobre o que considerar para planejar visando atender a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

A partir dessa discussão, iniciamos os estudos sobre projetos de trabalho. Para isso, utilizamos como fundamento as discussões de Fernando Hernández. Com base nesses estudos, solicitamos que os professores elaborassem seus projetos de trabalho e socializassem para o grande grupo. A socialização foi bastante interessante, pois os projetos de trabalho refletem os interesses específicos e reais das turmas de EJA. Dessa forma, consideramos que os projetos de trabalho são uma alternativa de organização didática para a prática pedagógica do professor que atua na educação de jovens e adultos, dando indícios para continuação desses estudos no próximo ano de formação, formalizando a sua implantação nas escolas do 1º segmento que não trabalham com rede temática.

O terceiro eixo da formação se desenvolveu a partir dos estudos sobre avaliação, em que a discussão sobre a temática surgiu a partir das falas e inquietações dos professores sobre as questões específicas dos processos avaliativos na EJA, como critérios de avanço e permanência, classificação,

reclassificação, matrícula, instrumentos avaliativos (frequência, parecer descritivo, histórico escolar, etc.), entre outros.

Nesse sentido, a formação foi organizada em quatro etapas. Na primeira etapa foram discutidas a legalização da EJA com relação a matrícula, frequência, reclassificação e procedimentos didático-pedagógicos para reclassificação, em que a discussão foi realizada juntamente com o setor de Normas e Legislação da SEMED.

À medida que a formação com os professores acontecia e os encaminhamentos que foram dados nas escolas, foi observado pelo grupo do DEJA a necessidade de ter uma formação mais direcionada para os coordenadores, em que os mesmos deveriam participar dos dois encontros.

Com relação ao acompanhamento pedagógico, as visitas foram realizadas de forma limitada devido as condições de trabalho no tocante a falta de transporte para as escolas nos períodos previamente agendadas. Concordamos que o acompanhamento as escolas é um dos fatores determinantes para o êxito dos encontros de formação continuada de professores.

As nossas impressões do trabalho de formação continuada realizado no ano de 2008 é que as temáticas abordadas estavam de acordo com a prática dos professores, buscando aproximações com as discussões de sala de aula. Sentimos a ausência de muitos professores e coordenadores devido ao excesso de carga horária que esses sujeitos possuem, limitando a sua participação nas formações.

## **2.2 – Formação dos professores e acompanhamento pedagógico das Escolas com Rede Temática:**

### 2.2.1 - Encontros com Coordenadores

- 1º Encontro:

Data: 25 de março de 2008

Local: SEMED

Pauta:

- Apresentação do grupo;
- Expectativas para Formação;
- Informes: Fórum de EJA; Curso com Professor Gouvêa – 28 e 29 de abril; Livros didáticos;

- Memória do trabalho com Rede Temática do DEJA;
- Leitura do ofício – Definição da Escola Pólo;
- Apresentação do material referência para formação 2008.

Foi possível trabalhar no primeiro encontro com os coordenadores que atuam nas Escolas com Rede Temática todos os pontos de pauta. O grupo apresentou como expectativas: *conhecer a metodologia do trabalho com Rede Temática; atualização pedagógica; crescimento profissional; acompanhamento efetivo do DEJA às Escolas; que a Rede Temática consiga sair da teoria e vire Prática; aprendizagem; conhecimentos; aprender o novo; aumentar o conhecimento sobre a EJA; contribuição da formação para encontrar alternativas que possibilitem o sucesso do trabalho coletivo; ter acesso às informações que possibilitem a tomada de decisões e desenvolvimento do trabalho com a equipe na escola.* Tornou-se oficial, nesse momento, a necessidade de trabalhar nas Escolas com Rede Temática de forma a integrar a formação dos professores e coordenadores do 1º e 2º segmento. Definimos que a Escola Pólo para realização dos nossos encontros seria a Higino Belo.

- 2º Encontro:

Data: 15 de abril de 2008

Local: Escola Higino Belo

Pauta:

- Leitura do texto “Rede temática: uma experiência docente na pedagogia freireana em uma escola pública de Maceió – Alagoas”;
- Socialização de outras experiências;
- Entrega dos cronogramas de encontros nas escolas;
- Grupo focal: pesquisa sobre o livro didático.

Nesse encontro, apresentamos um dos textos referencial para o encaminhamento do trabalho com Rede Temática nas Escolas e socializamos os desafios do coordenador pedagógico no início do ano letivo. Utilizamos a maior parte

do tempo para realização do grupo focal<sup>1</sup> sobre a pesquisa: “A(s) diversidade(s) cultural(is) no Livro Didático da Educação de Jovens E Adultos).

- 3º Encontro:

Data: 10 de junho de 2008

Local: Escola Higino Belo

Pauta:

- Interdisciplinaridade: princípio para o trabalho com Rede Temática;
- Socialização de experiência: Escola Baltazar de Mendonça;
- Entrega dos cronogramas de encontros nas Escolas;
- Importância da frequência dos professores nos encontros.

A discussão sobre interdisciplinaridade foi realizada a partir da perspectiva histórica e conceitual. Essa discussão subsidiará o estudo e entendimento da interdisciplinaridade enquanto princípio para o trabalho com Rede Temática. A socialização da experiência da Escola Baltazar de Mendonça proporcionou um maior entendimento sobre o trabalho sobre Rede Temática e desencadeou encaminhamentos para os encontros com os professores na Escola.

- 4º Encontro:

Data: 05 de agosto de 2008

Local: Escola Higino Belo

Pauta:

- Socialização dos trabalhos realizados na Escola: desafios e esclarecimento;
- Leitura e discussão do texto: proposições na emergência na formação continuada de professores baianos – Jane Paiva;

O encontro possibilitou esclarecimentos sobre o trabalho específico que deve ser realizado na a Educação de Jovens e Adultos sobre a orientação curricular. Possibilitou ainda a discussão sobre a identidade da EJA, as diferenças com relação à Educação de Crianças e Adolescentes. A partir desse encontro percebeu-se a necessidade de trabalharmos com o grupo os aspectos legais da EJA.

- 5º Encontro:

---

<sup>1</sup> Técnica de coleta de dados para investigação realizada pelo Grupo de pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação da Professora Tânia Moura.



Data: 02 de setembro de 2008

Local: Escola Higino Belo

Pauta:

- Informes: calendário de encontros para o estudo sobre a avaliação da EJA; encontro temático sobre juventude;
- Continuação do estudo do texto da professora Jane Paiva.

Através desse encontro podemos aprofundar os pontos de discussão do encontro anterior.

### 2.2.2 – Acompanhamento às Escolas:

Em 2008, o acompanhamento pedagógico as escolas foi extremamente comprometido. A ausência de uma política da Secretaria para a realização do acompanhamento, enquanto parte fundamental da formação dos professores desencadeou uma série de dificuldades para atendermos as expectativas desses professores quanto a esse aspecto e, sobretudo, dedicarmos a essa ação a devida importância quando nos colocamos, enquanto Secretaria Municipal de Educação, comprometidos com a qualidade do Ensino. Entretanto, apesar das condições adversas de trabalho, conseguimos dialogar com algumas questões que norteiam o trabalho da Escola.

### 2.3 – Encontros Temáticos:

Os encontros temáticos aconteceram ao longo do ano em curso (nas sextas-feiras, no período de 03 em 03 meses). Tiveram como principal objetivo a reflexão sobre temáticas específicas da Educação de Jovens e Adultos, tais como: a formação política do Educador da EJA; a avaliação na EJA e a juventude na EJA; Dentre esses encontros **destacamos os destinados à discussão sobre avaliação.**

A proposta dos encontros sobre avaliação na EJA foi elaborada diante das seguintes considerações:

- Necessidade de atualização dos instrumentos de registro e critérios para avaliação diante do referencial teórico da EJA e legislação – 1993 a 2008;

- Adequação do instrumento de registro individual do aluno – parecer descritivo – as condições das turmas do 2º segmento e ao trabalho do professor desse segmento; Adequar ainda às reflexões e necessidades apresentadas pelos professores do 1º segmento;
- Solicitação de esclarecimentos quanto ao preenchimento dos instrumentos de registros;
- E ainda, solicitação de informes e estudo do aparato legal que garante as condições de matrícula, frequência e reclassificação dos alunos da EJA – Formação para os secretários e outros sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a proposta de estudo e encaminhamentos sobre a avaliação na EJA, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED apresentou como intencionalidades:

- Aprofundar a compreensão sobre a concepção de avaliação para EJA;
- Repensar e/ou definir critérios/conceitos de Avanço ou Permanência dos alunos da EJA;
- Reelaboração dos instrumentos de registro existentes;
- Referendar as garantias legais dos alunos da EJA, quanto à matrícula, frequência e reclassificação;
- Elaborar um documento que oriente o processo avaliativo na EJA;

Discutimos as questões relacionadas às concepções de avaliação, enfatizando a concepção emancipatória que norteará a prática avaliativa na EJA.

Os encontros também tiveram como eixo os estudos sobre os instrumentos de avaliação e de registro, em que foram realizadas análise e reelaboração dos instrumentos de critérios de avanço e permanência, diário de turma, parecer descritivo e pauta avaliativa, tendo como base as discussões realizadas nos outros encontros e a prática educativa dos professores.

O objetivo maior desses encontros foi organizar um documento de referência sobre a avaliação na EJA, redigido a partir das discussões e reflexões dos encontros, em que foi apresentado no último encontro com todos os professores para ser analisado, reorganizado e aprovado pelos professores. Salientamos

também que esses encontros tiveram a participação dos coordenadores, diretores e secretários escolares.

O referido documento, que orientará a avaliação na EJA, ainda se encontra em fase de discussão com os professores para sua aprovação e posterior encaminhamento para o Conselho Municipal de Educação – COMED.

#### **2.4 - Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos “Maceió Tira de Letra”**

O Projeto de Alfabetização Maceió Tira de Letra, iniciado no final do ano de 2007, contando com 9.000 (nove mil) alunos cadastrados e 450 alfabetizadores, realizou no ano de 2008 a conclusão da 1ª etapa, encaminhando alunos para as escolas da rede.

Iniciamos uma 2ª segunda etapa com o objetivo de atender ao mesmo número de alfabetizando. Foi assumido pelo grupo de departamento a formação inicial dos alfabetizadores juntamente com um grupo de formadores vindo de Salvador.

O desenvolvimento do Programa necessita de uma estrutura administrativa, que no momento não tem e de um espaço físico próprio para atender aos coordenadores e alfabetizadores, além da guarda da documentação. Outro fator primordial ao Projeto é ter um acompanhamento sistemático nas turmas, neste sentido a estrutura da SEMED, tem impedido pela falta de transporte no turno noturno.

#### **2.5 – Conselho Municipal de Educação – COMED**

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos participa do Conselho Municipal de Educação através de um dos seus Técnicos que atua como membro deste Conselho. Durante as reuniões do colegiado foram discutidos vários temas, no entanto apenas a Minuta que **Valida e Regulariza os estudos dos alunos da Rede Municipal de ensino de Maceió**. A participação foi importante para o DEJA ficar inteirado das discussões da legislação ligadas a Educação Básica.

#### **2.6 – Grupo de estudo sobre o Ensino Noturno**

O Grupo de Estudo sobre o Ensino Noturno é formado por técnicos do Departamento de Ensino Fundamental para Crianças e Adolescentes, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA e do Departamento de Normas e Legislação. Focamos nossos encontros em 2008 em pesquisar e estudar uma base teórica que nos possibilitasse repensar a prática do ensino noturno na rede.

Nesse sentido, estudamos autores da área da Educação de Jovens e Adultos, tais como: Jane Paiva, Vanilda Paiva, Carrano; Inês Oliveira, dentre outros. Esses estudos contribuíram para a definição das pautas dos encontros de formação com os professores que atuam no Ensino Fundamental Noturno. A contribuição do DEJA para esses encontros de formação também foi ampliada para participação nos próprios encontros, apresentando a experiência de Ensino Noturno – EJA da Escola Nise da Silveira e na discussão da temática “A Realidade como ponto de partida do trabalho docente”.

## **2.7 – Grupo de Estudo sobre Interdisciplinaridade e Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre a Diversidade Ético-Racial - NEDER**

O DEJA participa do grupo de estudos sobre a Interdisciplinaridade, cujas discussões e reflexões têm instrumentalizado significativamente com a fundamentação teórica necessária ao atendimento das demandas apresentadas pelos professores que participam da Formação Continuada.

Neste contexto, através de um técnico, este departamento tem participado, contribuindo com formação do NEDER, cuja temática **A diversidade Ético-Racial promovendo a Interdisciplinaridade através de projetos didáticos**, estruturada dentro do Projeto de Formação Continuada desta Secretaria, foi organizado em duas etapas.

Na primeira etapa (1º semestre) foram desenvolvidas discussões e reflexões teóricas, acerca das seguintes temáticas: Interdisciplinaridade, Projetos de Trabalhos, segundo Hernandez, Fazenda, Santomé e outros teóricos, Planejamentos Interdisciplinares por eixo temáticos.

Na segunda etapa (2º semestre), foram realizadas práticas pedagógicas, através das seguintes oficinas por disciplinas.

A primeira foi à oficina de Artes, com a discussão sobre os antigos carnavais de Maceió e a influência africana no mesmo, culminando com a confecção de máscaras carnavalescas.

Na segunda foi realizada a oficina de Geografia com a exibição do documentário: *Bate papo com Milton Santos* de Silvio Tendler. Concluindo com a produção de manchetes sobre temáticas da disciplina, resultando daí, na capa de um jornal geográfico.

A oficina de Ensino Religioso foi a terceira a ser realizada com a seguinte temática, A Diversidade Religiosa no Cotidiano Escolar, através da dinâmica da Colcha de Retalhos.

O trabalho foi finalizado com a produção de uma notícia de jornal a partir de um fato real ou imaginário ocorrido em uma escola.

A última oficina realizada foi a de História, que teve como tema: “A Desconstrução da Discriminação do negro no Livro Didático”, a exibição do documentário: Heróis de Todo Mundo da Cor da Cultura. Concluíram-se os trabalhos com a produção textual utilizando o uso de biografias de personagens negros através de textos fatiados e socialização dos trabalhos.

## **2.8 – Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos”**

O Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos é vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização – NEPEAL – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, e a partir de 2002 vinculado também ao mestrado em Educação Brasileira da mesma universidade. O Departamento de Educação Jovens e Adultos tem participado ativamente dos encontros, dos estudos e pesquisas do grupo.

Em 2008, tornou-se objeto de análise “O Livro Didático produzido para e utilizado na educação de Jovens e Adultos.” Além dos estudos e análise sobre o objeto de investigação, os encontros do grupo de pesquisa também é um espaço de

informes e atualização sobre as políticas e ações no âmbito mundial para EJA. Podemos afirmar que a participação no grupo contribui, significativamente, para nossa Formação Continuada.

## **2.9 – Fórum de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA**

O ano de 2008, tem um significado especial na participação da SEMED junto ao FAEJA, pois como o Diretor do Departamento é o representante da Secretaria no Fórum e sendo este escolhido pelos demais membros do Fórum como representante deste junto ao MEC, foi também escolhido para fazer parte da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA.

Tivemos neste ano uma participação intensa na realização do Encontro Estadual Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA; bem como participamos dos Encontros: Regional e Nacional Preparatório a VI CONFINTEA. Além do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – X ENEJA, como também das reuniões da CNAEJA.

Participar do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA, credita para a Secretaria Municipal de Educação, valores importantes por ser uma instituição que assume a oferta de EJA com qualidade e esta situada nacionalmente com destaque pela sua experiência.

## **2.10 – Pró-Letramento:**

É um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

### **Os objetivos do programa foram:**

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa;
- Propor situações que incentive a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; que desenvolvam conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;

- Contribuir para que se desenvolvam nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de Formação Continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Apesar de o Programa ser destinado aos professores das séries iniciais, foi possível perceber pontos convergentes com a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam principalmente nas turmas de alfabetização, como a discussão sobre os gêneros textuais, estratégias de leitura, o uso da biblioteca e da sala de leitura, modos de falar modos de escrever, entre outros. Mediante essas discussões e o do envolvimento do DEJA na tutoria do Programa, foi suscitada a discussão de aproveitarmos os pontos discutidos nos Fascículos para planejarmos uma formação para os professores que atuam na EJA.

### **2.11 – Comissão do Ensino de 09 anos**

A comissão de sistematização do plano de ampliação do ensino fundamental de nove anos, sob a coordenação do Departamento de ensino Fundamental, adotou como política a discussão coletiva com todos os departamentos da SEMED, Favorecendo um debate além do pedagógico, compreendendo que todos os atores envolvidos com a educação/escola têm a sua contribuição.

A metodologia adotada para a elaboração do plano foi a de reuniões mensais com leituras coletivas, apresentação de trabalho, exposição de palestrantes internos e externos. A elaboração final do plano foi organizado por sub-comissões, será apresentando para o conjunto de técnicos da SEMED e posteriormente submetido a apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação.

Nesse sentido o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, contribuiu ao longo de 2008 na reflexão pedagógica e elaboração do plano, mesmo não sendo afetado diretamente com essa proposta de ampliação dos anos para o Ensino Fundamental.

## **3 – Resultados e Proposições**

A falta de recursos próprios para EJA, deixou uma laguna nas ações do Departamento, tendo em vista as ações de Formação, pois um pedido de uma passagem aérea para um professor de São Paulo viesse para trabalhar na formação dos professores do 2º segmento. Este professor tem uma larga experiência na área. Foi aberto o processo da passagem no início do ano e passou por várias modificações de datas e nunca foi atendido.

A realização do acompanhamento, só aconteceu de maneira esporádica, quando os técnicos foram para as escolas por conta própria, ficando impossível atender a demanda das Escolas, pois o transporte não existiu durante todo o ano.

Outra carência foi no tocante aos recursos materiais básicos como: papel, tinta para impressora etc.

Para 2009, apontamos a necessidade de ampliação da equipe do Departamento para realizar a Formação Continuada dos Professores e o Acompanhamento as Escolas. Ter o Projeto Tira de Letra um Espaço próprio e uma infraestrutura de pessoal e equipamentos. Ser apresentado ao Conselho Municipal de Educação uma minuta de resolução para a sistemática de avaliação na EJA. Ser realizado junto a Universidade Federal de Alagoas convênio para a realização de uma formação para os professores que atuam na EJA, através do edital do MEC. Compra de livros didáticos e paradidáticos para alunos e professores. Manter com regularidade a transferência de recursos para as escolas comprarem a merenda escolar. Implementar nas escolas ações para a permanência dos alunos em sala de aula, com a execução de atividades de educação física, artes e complementação da aprendizagem.



## ANEXO F – Sequências Discursivas

Qual a sua percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos?

1. (São) Educação estimuladora e desafiadora, visto que são alunos que necessitam de oportunidades, preparando e contribuindo para vida e como também no mercado de trabalho.
2. A alfabetização não tem idade, quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer.
3. A educação de jovens e adultos deve estar voltada para a realidade a qual os alunos estão inseridos levando-se em conta o conhecimento que possuem a fim de construir novos conhecimentos.
4. A educação de jovens e adultos significa a possibilidade de crescimento, da volta a um relacionamento com outras pessoas e através da educação de jovens e adultos significa a expansão da visão da realidade, poder evoluir com os outros e com o mundo.
5. Acho um trabalho muito rico, pois a troca de experiência acontece com mais ênfase.
6. Acredito que a educação de jovens e adultos é um grande salto na nossa história escolar, apesar de termos exemplos claros de pessoas que hoje estão inclusas em EJA graças ao “fracasso na vida escolar” no tempo normal, a preocupação dos nossos governantes em dar oportunidade as pessoas é um fato bastante relevante.
7. Acredito que eles precisam de um incentivo e nada melhor de que a educação. Os jovens e adultos estão sempre em busca de um crescimento pessoal e logicamente profissional.
8. Concebo como uma última chance dos alunos que estão inseridos, de se promoverem pessoal e profissionalmente; e uma grande responsabilidade do professor direcioná-los durante todo o processo.
9. É a forma de proporcionar uma educação continuada a quem, por diversos motivos, não teve oportunidade, não pôde ou mesmo não quis

estudar na época adequada. O grande desafio não é somente oferecer educação aos jovens e adultos, e sim também oferecer educação de qualidade.

10. É que posso somar de forma positiva, através da troca de conhecimento e experiências vivenciadas diariamente.
11. É um espaço onde devemos alfabetizar letrando, despertando nos alunos o sentimento de cidadão, atuante e imprescindível nas transformações sociais.
12. É um público diferenciado, portanto é uma modalidade que requer atenção especial para um perfil de aluno trabalhador, e que não tiveram condições de concluir seus estudos na educação regular.
13. É um segmento da educação que busca através do conhecimento formal e sistemático reintegrar o aluno a sociedade valorizando os seus saberes e vivências.
14. É um segmento da educação que busca através do conhecimento formal e sistemático reintegrar o aluno a sociedade valorizando os seus saberes e vivências.
15. É um trabalho educacional que segue certos “critérios” para ser desenvolvido, na medida que se está lidando com sujeitos de diversas realidades de histórias de vida e conhecimento de mundo. É preciso ter essa clareza para realizar uma boa troca de experiência.
16. É uma educação diferenciada e baseada na realidade do aluno, levando em consideração a sua faixa-etária e como está inserido na sociedade.
17. É uma modalidade da Educação Básica voltada para uma clientela com defasagem idade/série que por motivos variados deixaram seus estudos e só com a EJA poderão recuperar o tempo perdido. Com uma modalidade de ensino que atende as necessidades destes alunos inclusive estímulo para continuar seus estudos.
18. É uma oportunidade específica para atender uma faixa de alunos fora da idade normal do ensino fundamental. É na verdade um sistema includente de ensino para que a Educação seja de fato para todos.
19. Jovens e adultos são pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou com passagem curta pela escola, mas que resolveram mudar sua

- vida, acreditando que as dificuldades que enfrentam no mercado de trabalho é pela falta de escolaridade.
20. Momento privilegiado para nos enriquecer mutuamente, com educação formal e cultural.
  21. Na sua grande maioria alunos esforçados, com vontade de buscar mudanças em suas vidas através da educação escolar.
  22. Para mim é muito importante para a formação dos jovens.
  23. Para se aprender não basta ter idade coerente com a série mais [mas] força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender.
  24. Que deveria ter uma política mais consistente em relação a essa modalidade, mais incentivos, etc.
  25. Que precisamos sempre inovar e trabalhar com conteúdos sempre voltados para as experiências de vida deles.
  26. Trabalhar com jovens e adultos é não apenas ensinar e sim aprender, eles têm muito o que passar para o professor, com suas experiências de vida.
  27. Trabalhar com jovens e adultos é não apenas ensinar e sim aprender, eles têm muito o que passar para o professor, com suas experiências de vida.
  28. Um projeto muito importante que vem a cada ano beneficiando e transformando a vida educacional e social de muitos indivíduos.
  29. Uma educação mais dinâmica.
  30. Uma educação voltada para um público específico, com dificuldades mas que procuram ou são estimulados a resolvê-las.
  31. Uma excelente oportunidade para aqueles que não puderam concluir seus estudos na época normal, devido à vários fatores. A EJA, dar oportunidade de aprimorarem seus estudos e conseqüentemente crescerem profissionalmente.
  32. Uma excelente oportunidade para aqueles que não puderam concluir seus estudos na época normal, devido à vários fatores. A EJA, dar oportunidade de aprimorar seus estudos e conseqüente crescerem profissionalmente.

Para você, qual a relevância da formação continuada no seu desenvolvimento profissional?

1. A chance de sempre desenvolver as minhas habilidades e poder, assim, melhorar o nível educacional de meus alunos.
2. A formação continuada ajuda o professor a crescer, com os estudos de textos e experiências vivenciadas por outros professores, o professor está em constante aprendizado. É importante a participação nestes momentos, além de ajudar a superar algumas dificuldades encontradas na sala de aula.
3. A formação continuada é essencial, temos a oportunidade de nos manter sempre atualizados de todo que a educação está vivendo, podemos ainda trocar experiências, ampliar o conhecimento e promover nosso crescimento profissional e pessoal.
4. Atualização e capacitação para melhorar meu desenvolvimento e conseqüentemente minha atuação em sala com meus alunos.
5. Atualização no processo educacional num mundo cheio de contradições e constantes mudanças. Discutir experiências a fim de melhorar o desempenho na prática pedagógica.
6. Contribuir com pessoas tão carentes de conhecimento, doando um pouco do que eu sei.
7. De grande importância, visto que, como em qualquer outra profissão as mudanças também ocorrem na área pedagógica e devemos nos manter sempre atualizado.
8. De suma importância, já que através dela o individuo reflete acerca de teoria e prática que lhe subsidiarão no decorrer de sua vida profissional, chegando a conclusão de que teoria e prática precisam estar juntas.
9. De suma importância. A aquisição de novos conhecimentos e de troca de experiência é fundamental p/ o aprimoramento profissional.
10. É de fundamental importância, pois o Educador deve estar em constante formação. Ele está sempre aprendendo.

11. É de grande importância a formação continuada para nós professores. Pois nos deixa sempre informados. Pois há a troca de experiência. Mas falo sempre que estas formações (têm) que ser motivadoras, dinâmicas, isto é o que faz o professor tem interesse em participar.
12. É fundamental para qualquer profissional está se atualizando na sua prática. E quando se trata de professor é mais que importante que esteja envolvido com as mudanças que ocorre na sociedade
13. É fundamental para que haja suporte no desenvolvimento do trabalho.
14. É importante para a atualização das informações que o profissional precisa ter.
15. É importante para a atualização das informações que o profissional precisa ter.
16. É importante para capacitar o profissional e também deixa-lo atualizado com as necessidades educacionais. Acrescenta e eleva a autoestima do profissional.
17. É importante para capacitar o profissional e também deixa-lo atualizado com as novidades educacionais. Acrescenta e eleva a auto estima do profissional.
18. É importante uma formação, pois estamos aprendendo continuamente em nossas vidas. A educação não é estática é preciso mudanças e transformações, uma nova leitura de mundo.
19. É importante, principalmente como forma de reciclagem e atualização, além de proporcionar uma formidável oportunidade de troca de experiências.
20. É importantíssimo, pois é através do estudo e da reflexão que partiremos para uma prática pedagógica mais significativa.
21. É muito importante porque o professor não pode estar parado tem que se reciclar, procurar inovar, etc.
22. É muito importante porque permite a troca de experiências e a superação de dúvidas em relação ao nosso trabalho.
23. É um estudo com bastante eficácia, que nos traz soluções para sabermos alcançar a entender o comportamento de cada aluno tornando-se mais fácil sua resolução.

24. É um momento de aperfeiçoamento profissional, onde o educador tenha a oportunidade de aprender, novos saberes e assim melhorar sua atuação em sala de aula.
25. Formação do professor é fundamental no processo educacional, pois não trabalhamos com coisas estáticas, trabalhamos com seres que estão inseridos numa sociedade em constante mudança e o professor precisa estar preparado para encaminhar o aluno para essas transformações.
26. Fundamental, sem capacitação / atualização não tem condições de manter um bom aproveitamento.
27. Fundamental. A educação não pode ser estática, logo o professor precisa está em sintonia com a evolução do saber e de suas práticas.
28. Grande importância, pois estamos em constante evolução pessoal e precisamos buscar o desenvolvimento profissional para nos realizar enquanto seres humanos.
29. Muito grande, pois o profissional da educação necessita sempre da atualização profissional se inovando em métodos e técnicas pedagógicas variadas.
30. Muito grande, pois o profissional da educação necessita sempre de atualização profissional pedagógicas variadas.
31. Muito importante, porque proporciona a troca de aprendizagem com outros profissionais. Adquirir novos conhecimentos.
32. Muito importante, porque proporciona a troca de aprendizagem com outros profissionais. Adquirir novos conhecimentos.
33. O educador não pode “estacionar”, deve sempre se reciclar e aprender coisas novas na tentativa de melhorar sua atuação em sala de aula.
34. Somos inconclusos, incompletos, sem formação continuada vai tudo numa mesmice que resulta em algo pouco significativo.
35. Troca de ideias, dificuldades, experiências buscando o crescimento do grupo de uma forma harmoniosa. Nunca sabemos tanto que não tenhamos necessidade de estarmos em constante busca do saber.