

JENAICE ISRAEL FERRO

**SABERES DOCENTES DO EDUCADOR DO 2º SEGMENTO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Maceió – AL

2010

JENAICE ISRAEL FERRO

**SABERES DOCENTES DO EDUCADOR DO 2º SEGMENTO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, orientada pela Professora Dr^a. Tania Maria de Melo Moura.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MACEIÓ-AL
2010**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Lucia Lima do Nascimento

F395s Ferro, Jenaice Israel.
 Saberes docentes do educador do 2º segmento da educação de jovens e
 adultos/ Jenaice Israel Ferro, 2010.
 109 f.

Orientadora: Tania Maria de Melo Moura.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
 Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
 Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 105-108.
 Apêndice: f. 109.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Saberes docentes. 3. Formação inicial.
4. Formação continuada. 5. Prática educativa. I. Título.

CDU: 37.014.22

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

"Saberes Docentes do Educador do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos"

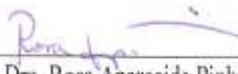
JENAICE ISRAEL FERRO

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de agosto de 2010.

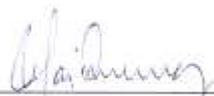
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Tânia Maria de Melo Moura (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFRGN)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais *in memória* que mesmo sem escolarização me proporcionaram o alicerce para o meu desempenho acadêmico.

À Profa. Dr^a. Tania Maria de Melo Moura, pela dedicação em todo esse percurso de estudos.

Ao Prof. Ms. Jairo José Campos Costa, pelo incentivo e confiança em minha capacidade intelectual.

Ao meu esposo Luiz Costa de Araújo Ferro, pela compreensão, amor e paciência durante esta caminhada.

Aos meus amados filhos Luiz Arthur Costa Ferro e Maria Luiza Costa Ferro, com muito carinho.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada [...].

Paulo Freire (1996)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me concede saúde, coragem, amor e razão para almejar meus objetivos e concretizá-los, na confiança de que há uma força Divina que me conduz e me ajuda a superar os obstáculos.

À querida e inesquecível Professora Tania Maria de Melo Moura, que contribuiu de maneira significativa para a efetivação desta dissertação por meio de suas orientações.

Ao apoio da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pelo compromisso de favorecer aos docentes oportunidades para qualificação profissional.

A todos profissionais da Secretaria do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Aos colegas professores que contribuíram de forma direta ou indireta para o processo de minha formação tanto profissional como pessoal.

Às Professoras Marinaide Queiroz e Rosa Aparecida Pinheiro, por suas contribuições no processo de minha aprendizagem.

Aos diretores e professores das escolas investigadas, o meu muito obrigada.

RESUMO

A dissertação traduz os resultados da investigação sobre os saberes docentes do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos compreender a natureza dos saberes que norteiam a prática dos referidos professores a partir da curiosidade que nos acompanha acerca dos saberes docentes inerentes à efetivação das ações pedagógicas no 2º Segmento da EJA. O texto constituiu-se a partir da pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com abordagem metodológica de **Estudo de Caso**. Os procedimentos da pesquisa foram auxiliados pela técnica de **Grupo Focal**, por meio do qual coletamos um conjunto de falas junto aos professores sujeitos que lecionam no 2º Segmento da EJA, na tentativa de responder nossa curiosidade sobre os saberes necessários à prática das ações pedagógicas na referida modalidade. Os *loci* da investigação foram duas escolas da rede pública estadual e municipal situadas no município de Estrela de Alagoas – AL. Levantamos estudos sobre a formação inicial e continuada dos professores, identificando os “vazios” e “lacunas” existentes nas políticas de formação dos docentes que atuam com jovens e adultos. Analisamos o processo formativo dos professores e suas implicações no campo dos saberes docentes, e buscamos relacionar tais estudos aos seus dizeres. Fundamentamo-nos especificamente em Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2008), Gómez (1992) e Imbernón (2006). O *corpus* obtido revelou que os professores possuem saberes próprios para o desenvolvimento de sua prática educativa na EJA. A referida investigação trouxe-nos ainda significativas contribuições, pois anunciou que os professores necessitam de formação pautada na reflexão de suas ações cotidianas, o que poderá contribuir para validar os saberes próprios ou experienciais desenvolvidos por tais professores nas práticas escolares com jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Saberes docentes; Formação inicial; Formação continuada; Prática educativa.

ABSTRACT

The dissertation: translates the results of the inquiry on knowing professors to them of the professor of the Young Education of e Adult (EJA). We search to understand the nature of knowing them that they guide the practical one of the cited professors from the curiosity that in folloies them about knowing inherent professors to them to the effective of the pedagogical actions in 2º Segment of the EJA. The text consisted from the qualitative research of inquire into matrix, with process boarding of Study of Case. The procedures of the research had been assisted by the technique of Focal Group, through which we collect a set of you say next to the professors citizens that to learn in 2º Segment of the EJA, in the attempt to answer our curiosity on knowing them necessary to the practical one of the pedagogical actions in the related modality. Locus of the inquiry had been two situated schools of the state and municipal net public in the city of Star of Alagoas - AL. We raise studies on the formation initial and continued of the professors, identifying the "existing emptinesses" and "gaps" in the politics of formation of the professors who act with young e adult. We analyze the formative process of the professors and its implications in the field of knowing professors to them, searching to relate such studies to its to say. To base in specifically in Freire (1996), Tardif (2008), Pepper (2008), Go'mez (1992) and Imbernón (2006). The gotten corpus disclosed that the professors possess to know proper for the development of educative practical its in the EJA. The related inquiry bring-in still the significant contributions, therefore announced that the professors need formation to guide in the reflection of its daily action, what will be able to contribute to validate to know them proper or experience developed for such professors in the practical young pertaining to school with e adult.

Key-words: Young education and Adult; To know professors; Initial formation; Continued formation; Practical educative.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC: Associação dos Educadores Cristãos

CEDU/UFAL: Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

COALFA: Coletivo dos Alfabetizadores de Alagoas

CONFITEA: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

CRE: Coordenadoria Regional de Ensino

CUT: Central Única dos Trabalhadores

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FABEJA: Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim

FAEJA: Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos

FASE: Federação de Assistência Social e Educacional

FUNESA: Fundação Universidade Estadual de Alagoas

GF: Grupo Focal

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IES: Instituição de Ensino Superior

IFET: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB: Movimento de Educação de Base

NEPEAL: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização

NUPEP/UFPE: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Pernambuco

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PECEMEAL: Proposta Educacional Camponesa do Município de Estrela de Alagoas

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPP: Projeto Político Pedagógico

SEE: Secretaria Estadual de Educação e do Esporte

SEMED: Secretaria Municipal de Educação do Esporte e Desporto

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

UNEAL: Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE - Roteiro do encontro de Grupo Focal 109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	17
1.1 O percurso metodológico	17
1.2 O município <i>locus</i> da investigação	22
1.2.1 Histórico do município de Estrela de Alagoas e a inserção do 2º Segmento da EJA	23
1.3 As escolas campo de investigação	27
1.4 Os sujeitos da investigação	33
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E (DES)CONTINUADA DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	36
2.1 Reflexões em torno da formação de professores para a EJA	36
2.2 Os dizeres dos professores sobre suas formações iniciais	45
2.3 Anúncio legal sobre a formação do educador da EJA	49
2.4 Dizeres dos professores sobre a formação continuada	55
2.5 Apesar do anunciado “silêncio” na formação inicial as lacunas na formação continuada permanecem	65
CAPÍTULO 3 – OS SABERES REAIS E EXPERIENCIAIS COMO CONSTITUTIVOS DA AUTOFORMAÇÃO	77
3.1 Os saberes dos professores do 2º Segmento da EJA	89
CAPÍTULO 4 – IN(CONCLUSÕES) EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO QUE PROMOVA SABERES IDEAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICE	109

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo Soares é uma modalidade de ensino destinada a um público de alunos:

Diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho [...] Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (2002, p. 77).

A EJA neste contexto tem o papel de validar o conhecimento que esses alunos trazem consigo por meio de suas histórias de vida, de seu trabalho cotidiano, enfim de sua vivência, independentemente de suas origens socioeconômicas, no sentido de reparar um direito que lhes foi negado. Seja pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, seja por descrença nas possibilidades de sucesso profissional por intermédio da escolarização, ou até mesmo por falta de incentivos provenientes dos espaços escolares.

Esta afirmação nos permite enfatizar que a referida modalidade para atender a um público de jovens e adultos com as referidas peculiaridades exige a realização de práticas educativas diferenciadas para o atendimento satisfatório ao seu público. Este alerta nos faz apontar que a modalidade EJA vem ao longo dos anos destacando-se nas discussões a cerca das necessidades da efetivação de práticas pedagógicas centradas nas especificidades que os jovens e adultos apresentam, na tentativa de superar um passado no qual a escolaridade para jovens e adultos era marcado apenas por programas e campanhas de governo.

Desse modo, mais do que nunca é imprescindível que os professores¹ que atuam com jovens e adultos reconheçam e utilizem os seus saberes docentes em seu fazer pedagógico, no sentido de desenvolver uma prática educativa condizente com a realidade da modalidade em pauta.

¹ Entende-se professor e professora.

Estudos em vários autores, tais como: Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2008), Cunha (2008), Franco (2008), Monteiro (2001), Nunes (2001), Pinheiro (2007), Raymond & Tardif (2000), Santos (2008), e Zibetti (2007) respaldam a fundamentação sobre os saberes inerentes à prática educativa dos professores. Por intermédio dos referidos estudos, fazemos um viés para o objeto de estudo saberes docentes, na busca de compreender a natureza dos saberes que norteiam a prática do educador do 2º Segmento da EJA.

A investigação centrou-se na curiosidade pelo objeto de pesquisa que são os saberes docentes. Esta curiosidade surgiu a partir da inquietação que nos acompanhou sobre as questões que envolvem o funcionamento do 2º Segmento da modalidade, desde o planejamento à prática na sala de aula. O que nos provocou diz respeito aos saberes que fundamentam a prática dos professores.

Ao questionarmos sobre a modalidade em questão, percebemos por meio das dificuldades que os professores apresentam em desenvolver práticas educativas para os de jovens e adultos, a ausência de orientações teóricas e metodológicas para os docentes que atuam com o referido público. De posse desta constatação e observando as dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA, notamos relevância em desenvolver uma pesquisa nesta modalidade no intuito de compreender os saberes docentes que os professores utilizam em suas práticas educativas.

Desse modo iniciamos a investigação no 2º Segmento da EJA de duas escolas da rede pública do município de Estrela de Alagoas – AL, que ofertavam esta modalidade. As problemáticas que nortearam a investigação emergiram das necessidades de reconhecermos os saberes utilizados pelo grupo de professores da EJA.

Tratar dos saberes do educador² da EJA requer antes de tudo que lancemos um olhar crítico reflexivo para a formação acadêmica dos professores que atuam na modalidade em pauta. Segundo Tardif (2008) alguns saberes são provenientes da formação docente, a exemplo dos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares. Para a efetivação do diálogo com o *corpus* obtido, buscamos embasamento em estudiosos que tratam da formação docente para a EJA de um modo geral, pois não encontramos referências que tratem da formação docente do

² Utilizamos a expressão educador e professor no sentido dos dois gêneros: homens e mulheres; professor e professora.

educador do 2º Segmento. Dentre os estudiosos destacamos: Lopes (2004), Moura (2006), Soares (2007) e Costa (2007).

Na tentativa de encontrarmos respostas para os questionamentos, definimos os objetivos como norteadores da pesquisa. O objetivo geral: compreender a natureza dos saberes que norteiam a prática educativa dos professores que atuam no 2º segmento da EJA, norteou toda a investigação. Para cada situação da pesquisa definimos os objetivos específicos: destacar o percurso metodológico da investigação e o funcionamento do 2º Segmento da EJA no município *locus* e nas escolas campo da pesquisa; identificar os sujeitos da pesquisa; caracterizar o tipo de formação docente dos sujeitos investigados; conceituar os saberes necessários à prática educativa; buscar em estudiosos(as) sugestões de formação que contribuam para os saberes ideais dos professores do 2º Segmento da EJA.

A fim de melhor nortear a investigação em busca do alcance dos objetivos, formulamos um conjunto de questões que permitiram a organização e efetivação do trabalho:

1 - Como se constituiu e como funciona o 2º Segmento do Ensino Fundamental da EJA nas escolas cenário da nossa investigação e quem são os sujeitos professores que atuam nesse segmento?

2 - Os professores que atuam no 2º Segmento da EJA, respaldam seus saberes em sua formação docente? Possuem uma formação inicial específica para a docência nesta modalidade de ensino? Estes professores participam do processo de formação continuada?

3 - Quais os saberes necessários à prática educativa de uma maneira geral e à prática pedagógica com EJA que os professores reconhecem e dizem ter?

4 - Os saberes que os professores dizem ter oferecem os referenciais teórico-metodológicos e legais, a instrumentalização para a reflexão da prática que desenvolvem na EJA?

5 - É possível buscar em estudiosos(as) como Tardif (2008), Freire (1996), Pimenta (2008), direcionamentos para a compreensão dos saberes necessários à prática educativa de modo que estes possam contribuir para a resignificação do ensino na EJA?

Exercitamos um ensaio de respostas para as questões norteadoras formulando as seguintes suposições:

1. O 2º segmento da EJA nas escolas foi implantado a partir de demandas oriundas dos próprios alunos, sem qualquer conhecimento do que seja esse nível e sem que haja um planejamento curricular que o sustente. Consequência no nosso entendimento de duas improvisações. A primeira em relação à oferta e a segunda em relação à escolha de professores para atuar na prática pedagógica.

2. A formação docente dos professores da EJA não respalda os saberes que os mesmos utilizam em sala de aula, uma vez que estes educadores não tiveram uma formação inicial específica para atuar na EJA e não participam do processo de formação continuada para a prática com a modalidade.

3. O professor profissional da EJA reconhece os saberes necessários à prática educativa de um modo geral, e, reconhecem que por não possuir conhecimentos específicos no campo teórico-metodológico da referida modalidade utilizam os saberes experienciais de natureza prática para o direcionamento de suas ações pedagógicas.

4. Os professores da EJA por não terem formação inicial específica e não participarem de um processo de formação continuada na área não tem domínio do arcabouço teórico-metodológico e legal que consolida a Educação de Jovens e Adultos.

5. As concepções de saberes necessários à prática educativa abordadas por Tardif (2008), Freire (1996) e Pimenta (2008) indicam a busca de uma formação docente fundamentada na reflexão-ação-reflexão.

Os objetivos foram alcançados com a pesquisa³ de natureza qualitativa realizada a partir da abordagem metodológica do Estudo de Caso Comparativo auxiliado pelo procedimento da técnica do Grupo Focal. Para fundamentação do percurso metodológico utilizamos os estudos de Gatti (2005); Lüdke (1986), Gondim (2002) e Ponte (2006). A técnica do Grupo Focal nos possibilitou compartilhar das vozes dos professores sujeitos da pesquisa. Construimos nossas reflexões a partir das categorias que sustentaram nossa investigação: 2º Segmento da modalidade EJA; saberes docentes; formação inicial e continuada dos professores.

³ Para legitimar a investigação nas escolas *locus* da pesquisa, foi realizado um encontro entre pesquisador e diretores das escolas, para apresentação do projeto, bem como a solicitação de autorização para divulgação dos resultados obtidos. Ressaltamos que a investigação iniciou-se logo após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Durante todo o processo de produção desta dissertação procuramos estabelecer um diálogo a partir dos saberes, mantendo uma relação permanente entre estes, os dizeres dos sujeitos⁴ e as ideias dos autores estudados. O texto está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o percurso metodológico e procedimentos da investigação. Destacamos o município *locus* enfatizando seu contexto histórico-geográfico. Caracterizamos os sujeitos investigados e as escolas campo de pesquisa. O enfoque deste capítulo refere-se à inserção do 2º Segmento da EJA no referido município e especificamente nas escolas.

No segundo capítulo tratamos do processo de formação dos professores apresentando nossas perspectivas sobre os instrumentos legais da formação inicial e continuada. Consideramos as falas dos sujeitos investigados para validar nossas reflexões. Este capítulo apresenta discussões relevantes pautadas na releitura de estudos realizados por Moura (2006) sobre os “silêncios e vazios” nos processos formativos para a EJA, e denuncia a ausência de formação inicial para os docentes que atuam com jovens e adultos e a omissão de uma política de formação continuada.

O terceiro capítulo apresenta aos leitores a tipologia dos saberes inerentes à prática educativa do professor numa abrangência geral e a análise do *corpus* da investigação a respeito dos saberes que os professores dizem ter. A análise revela que os professores da EJA fundamentam suas práticas educativas utilizando os saberes próprios ou experienciais, e que estes constituem sua autoformação.

Finalmente, consideramos que os resultados da pesquisa possibilitaram a criação do termo (in)conclusões para retomar os aspectos que merecem atenção. O enfoque deste tópico se dá por meio das sugestões de formação docente que promova os saberes “ideais” e necessários à prática educativa do educador da EJA, bem como da apresentação de contribuições que a referida investigação trouxe para a área da EJA.

⁴ Dizeres obtidos nos encontros de Grupo Focal nas escolas campo de investigação.

CAPÍTULO 1 – CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo abordamos o cenário da pesquisa, desde o percurso metodológico, que possui uma concepção de pesquisa coerente com o objeto de estudo, à contextualização do município *locus* da investigação situando-o a partir de seu histórico. Enfatizamos ainda a caracterização das escolas campo da pesquisa historicizando a inserção do 2º Segmento da EJA no município e nas referidas escolas. Neste cenário destacamos o perfil dos sujeitos professores explicitando suas características em relação a quem são a partir dos seus dados pessoais e funcionais.

1.1 O percurso metodológico

De acordo com o que anunciamos na introdução a pesquisa realizada que resultou nesta dissertação é de natureza qualitativa, na qual segundo Lüdke (1986), o material coletado se apresenta a partir das descrições. Para realizar a investigação utilizamos a abordagem metodológica do Estudo de Caso Comparativo com o procedimento da técnica de Grupo Focal.

O Estudo de Caso, segundo Lüdke (Idem) caracteriza-se como um estudo cujo pesquisador busca uma variedade de informações a partir de vários sujeitos. A mesma autora aponta para três fases que constituem a investigação sob o enfoque do Estudo de Caso:

1 - Fase exploratória: está relacionada ao início do processo de pesquisa, quando o investigador vai tentando clarear seus questionamentos, descobrindo o que realmente deseja. É um momento de desenvolver, explicitar ou abandonar alguns questionamentos, de acordo com suas relevâncias.

2 - Delimitação do estudo: corresponde à fase em que o investigador inicia o procedimento de coleta das informações na busca de alcançar os objetivos que o levaram à escolha do tema abordado.

3 - Análise sistemática e elaboração do relatório: é a fase em que o pesquisador inicia a análise, interpretação e descrição do material coletado durante o período de investigação, com o propósito de elaborar o relatório final.

Para a realização da nossa pesquisa utilizamos a sequência das fases apresentadas anteriormente. Porém, é importante mencionar que as três fases abordadas não são trabalhadas de forma linear em todas as pesquisas, uma vez que também se intercalam em alguns momentos. Para Bogdan (1994) o Estudo de Caso Comparativo consiste no estudo de dois ou mais casos, sendo estes posteriormente comparados. O objetivo fundamental desta metodologia de pesquisa na abordagem do autor ora mencionado é coletar adicionalmente os dados para constatar generalização ou diversidade.

Na mesma direção de Bogdan (Idem), Ponte enfatiza que a abordagem metodológica do estudo de caso se caracteriza como:

Um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. Para isso apóia-se numa descrição grossa [...] sistemática e tanto quanto possível completa, do seu objeto de estudo. No entanto [...], um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias já existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação (2006, p. 07-08).

Suas ideias nos permitem acreditar que o Estudo de Caso como abordagem metodológica de pesquisa possibilita a compreensão da realidade a partir de um ou mais casos específicos.

Os dois casos escolhidos, ou seja, as duas (2) escolas foram selecionadas por serem as únicas que ofertam o 2º Segmento da EJA no município. Durante a análise chamaremos de escola **A** e **B** a fim de preservar a identidade das mesmas. Nos dois casos *locus* da pesquisa, foram selecionados os sujeitos da investigação também alvos de comparação: oito (8) professores da escola A e nove (9) professores da escola B, constituindo-se num percentual de 75% dos professores do 2º Segmento da modalidade de ensino EJA.

Como procedimento da pesquisa para auxiliar ao Estudo de Caso foi utilizado a técnica de Grupo Focal como já foi mencionado. Esta técnica segundo Gondim (2002), consiste em uma arte de pesquisa que coleta dados por meio das interações do grupo investigado a partir de um tema sugerido pelo pesquisador. Caracteriza-se como uma técnica que visa compreender processos de construção das percepções, bem como atitudes e representações sociais de grupos de pessoas.

O pesquisador no desenvolvimento da pesquisa com Grupo Focal possui o papel de mediador do grupo com a função de facilitar a discussão entre os membros participantes. Segundo Gatti:

O pesquisador não deve se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participante é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. [...] Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (2005, p. 9).

O desenvolvimento do Grupo Focal não se caracteriza como respostas de questionários porque se dá por meio das discussões de um campo de estudo a partir daquilo que já foi vivenciado. É uma técnica que possui caráter exploratório, permitindo ao investigador analisar como as pessoas exprimem suas ideias ou opiniões relacionadas ao tema apresentado.

A utilização do referido procedimento foi muito pertinente para os encaminhamentos da investigação. Nos momentos dos encontros houve uma aproximação significativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa por meio de uma interação puramente profissional entre esta e os membros participantes.

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se da organização do seu planejamento que se estruturou em uma busca preliminar dos participantes da investigação, no sentido de garantir quais professores iriam participar do encontro. Desse modo, a investigadora fez uma sondagem do público que compreendiam os sujeitos, e, posteriormente em contato com o diretor geral de uma das escolas e com o diretor adjunto da outra unidade de ensino agendaram os encontros.

A duração dos encontros ocorreu entre 1,5h e 2h em cada escola campo da pesquisa sendo conduzidos pela mediadora. Os encontros se iniciaram com a apresentação do tema e as discussões entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. A composição dos participantes foi organizada em semicírculo. Na Escola A o encontro ocorreu na sua Biblioteca e na Escola B na sala dos professores. Os dois espaços foram reservados naquele momento apenas para a realização do Grupo Focal.

Mesmo com uma boa relação de amizade, o que não é aconselhável, entre a pesquisadora e os participantes do Grupo Focal, o encontro ocorreu normalmente. A referida pesquisadora atuou como facilitadora dos grupos, não induzindo aos seus participantes suas ideias. Ressaltamos que a ação da mediadora não implicou em uma atitude de indiferença da mesma em relação às opiniões discutidas nos encontros pelos participantes.

O tempo destinado às discussões foi conduzido por meio de uma seqüência de temas a respeito do objeto de estudo saberes docentes, visando atender os objetivos propostos. Para uma melhor compreensão do referido objeto, justificamos que para o exercício da docência é necessário que o professor tenha conhecimentos básicos da matéria a ser ensinada, das ciências da educação, dos assuntos pedagógicos e curriculares.

É pertinente ainda que estes educadores reconheçam a realidade dos seus alunos, enfim, que desenvolva habilidades e competências inerentes à sua profissão. Compreendemos que a prática educativa acontece por meio de diversos fatores que se interligam entre si cotidianamente. São estes fatores que consideramos como saberes docentes. Esta perspectiva está amparada na discussão de Tardif (2008) quando define os saberes docentes como plural. Para organizar os temas que nortearam as discussões no grupo focal, a moderadora procurou relacionar os problemas/questões às suposições que encaminhavam a referida investigação.

A discussão nos dois encontros foi conduzida a partir das seguintes temáticas problematizadoras: ideias; história da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa enquanto professor do 2º segmento da modalidade EJA; participação de formação continuada voltada para essa modalidade; concepção dos saberes necessários à prática educativa do educador, em especial ao educador da EJA; bases teórico-metodológicas e referenciais legais que dão suporte para refletir a prática na EJA; compreensão em relação ao pensamento de Freire (1996), Tardif (2008) e Pimenta (2008) sobre os saberes necessários à prática educativa; constituição e funcionamento do 2º Segmento de Ensino Fundamental da EJA.

Ao final de cada encontro, tanto na Escola A como na Escola B, os participantes sentiram-se motivados para discutir mais sobre o objeto de estudo da pesquisa, conforme pode ser evidenciado no recorte de falas:

Sentimos uma grande necessidade de participar de grupos de estudos na própria escola a respeito da modalidade EJA e sobre os saberes docentes também. Poderia ser feito um intercâmbio entre os professores de outras escolas do município, para um desenvolvimento mais profundo do estudo sobre a modalidade EJA, pois precisamos de soluções para as dificuldades que se apresentam no cotidiano com o trabalho na EJA. Não temos direcionamento eficaz para atuar no 2º segmento da EJA (GF: Escola A).

O outro grupo foi mais longe sugerindo: “Seria interessante que nós professores organizássemos um grupo de estudos aqui na própria escola para discutirmos sobre a EJA, bem como sobre os saberes necessários à prática educativa. Sentimos esta necessidade” (GF: Escola B).

Coincidentemente as falas dos sujeitos investigados possuem a mesma lógica no sentido de como apresentam suas necessidades básicas para melhorar o fazer pedagógico na modalidade em que atuam. Consideramos muito pertinente outra proposta apresentada pelos participantes de um dos grupos:

De acordo com a realização dos grupos de estudos, poderíamos também participar das pesquisas na área da EJA como coautores, pois como trabalhamos a partir de nossas experiências, não temos um acompanhamento pedagógico, temos muito a dizer de nossas ações no dia a dia (GF: Escola A).

O tratamento dos *corpora* desenvolveu-se a partir da transcrição integral das falas gravadas⁵ durante a discussão no Grupo Focal, enfocando as expressões-chave e relacionando-as à ideia central. Após as transcrições das falas realizamos a análise em três momentos articulados: confronto dos resultados analisados com as proposições – hipóteses levantadas inicialmente; confronto entre as falas dos sujeitos das duas escolas campo da pesquisa; e finalmente a efetivação do diálogo entre as falas e os pensamentos dos autores estudados.

Utilizamos ainda para o alcance dos objetivos da investigação a pesquisa documental considerada segundo Sá-Silva:

Muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes atores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (2009, p. 06).

⁵ Ressaltamos que após a análise do *corpus* as gravações realizadas durante os encontros de grupo focal foram destruídas, para maior segurança dos sujeitos desta investigação.

Exemplificamos o sentido de fontes primárias enfatizando que estas são constituídas de dados nos quais o investigador mantém uma relação direta. O pesquisador tem o papel de primogênito nesta análise. Já a fonte secundária são os dados que possuem análises sob o crivo de outros estudiosos, ou seja, já são de domínio científico.

As etapas deste procedimento de pesquisa ocorreram a partir da escolha dos documentos que foram: os Projetos Político-Pedagógicos das escolas campo da pesquisa e o Projeto Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos do Município de Estrela de Alagoas. Ressaltamos que para a análise dos mesmos foi considerado o contexto histórico no qual foram elaborados os documentos, o que nos ajudou a compreender as bases conceituais dos seus atores. Selecionamos as informações a partir dos elementos das problemáticas da investigação e posteriormente realizamos a interpretação dos dados comparada às discussões provenientes das falas dos sujeitos da pesquisa, considerando os questionamentos iniciais da investigação.

1.2 O município *locus* da investigação

O município de Estrela de Alagoas⁶ possui uma área de 264,41Km², com uma população estimada de 17.251 habitantes. Localiza-se na Mesorregião do Agreste Alagoano e na Microrregião de Palmeira dos Índios, limitando-se ao norte pelo município de Bom Conselho (Pernambuco), ao sul com o município de Igací, a leste com município de Palmeira dos Índios, a oeste com os municípios de Minador do Negrão e Cacimbinhas. Situado em latitudes baixas, possui clima tropical megatérmico⁷. O regime de chuvas apresenta-se com as características da chamada Zona do Agreste. A economia é a agropecuária e agricultura. Sua distância da capital do Estado⁸ é de apenas 150 km. É um município considerado de fácil acesso, pois se localiza as margens da BR 316, o que facilita o intercâmbio entre as cidades circunvizinhas.

O município possui 23 Associações Rurais. Na sede deste encontra-se a União das Associações Rurais (UNAE), entre outros movimentos da sociedade civil.

⁶ Dados geográficos extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁷ Quente durante quase todo o ano, e subúmido de tipo seco.

⁸ Capital do Estado de Alagoas: Maceió.

A rede pública de educação é composta por 01 escola estadual⁹, e 22 escolas municipais¹⁰. Desse universo de escolas municipais apenas uma, no período da investigação, ofertava o 2º Segmento da modalidade EJA.

1.2.1 Histórico do município de Estrela de Alagoas e a inserção do 2º segmento da EJA

De acordo com os resultados de uma pesquisa¹¹ realizada sobre os aspectos históricos e socioculturais de Estrela de Alagoas, constatamos que o início de seu povoamento é remota ao século XVII. O povoado mais antigo de Estrela de Alagoas é a comunidade de Santa Cruz. Foi nesta localidade que se iniciou o município.

É interessante relatar que naquela região a tradição oral conta que havia no século XVII, caçadores e estes em momentos de caça encontraram uma imagem recoberta de ouro com o nome de Nossa Senhora das Brotas em um morro ainda existente no Povoado Mata Burro, próximo ao Povoado Santa Cruz. Na época a referida imagem foi entregue ao latifundiário Alferes João da Rocha Pires que em seguida comprou uma sesmaria de vinte léguas e deu o nome de Sítio Santa Cruz. Com o passar do tempo, outras famílias foram se fixando no local.

Alferes aos 80 anos de idade, mandou construir uma capela em honra a Nossa Senhora das Brotas, no Sítio Santa Cruz e quando faleceu foi sepultado dentro da capela, assim como toda sua família. Além destes, outras figuras ilustres daquela época foram sepultadas no cemitério ao lado da Capela, a exemplo de Joaquim da Rocha Guedes¹².

Os zeladores do patrimônio deixado pelo Alferes João da Rocha mantiveram o zelo pela capela e pelos túmulos dos seus antepassados até hoje. A imagem de Nossa Senhora das Brotas encontra-se atualmente no Museu Xucurus de Artes,

⁹ Escola que oferta o Ensino Fundamental em (9) nove anos; 2º Segmento da modalidade EJA e Ensino Médio.

¹⁰ Escolas que ofertam a Educação Infantil; Ensino Fundamental em (9) nove anos; 1º e 2º Segmento da modalidade EJA.

¹¹ Pesquisa realizada no ano de 2007 pelos alunos da Escola Estadual Luiz Duarte, sob a coordenação do Professor Cosme Rogério Ferreira Cavalcante, por meio do Projeto Protagonismo Juvenil, por meio do Projeto Alvorada do Programa do Ensino Médio (PROEM) da Secretaria Executiva da Educação do Estado de Alagoas (SEE).

¹² Major da Guarda Nacional do Império, patriarca das famílias: Rocha, Duarte, Guedes, Ferreira, Ferro, Amorim, Costa e Barros.

Usos e Costumes em Palmeira dos Índios. E a capela encontra-se em situações precárias.

A comunidade de Santa Cruz que compõe hoje o território pertencente à Estrela de Alagoas era isolada e se relacionava comercial e politicamente com Palmeira dos Índios. Logo após o surgimento da comunidade de Santa Cruz, naquela região surgiram outros povoados denominados: Lagoa dos Patos, Lagoa dos Veados, Lagoa dos Porcos, Serrote dos Ventos, Impueiras, Sítio Tatu-bola.

Na década de 1950 moravam na localidade do Sítio Tatu-Bola as famílias de Honorato Gonzaga, Rosalvo Henrique e Antônio Pimentel. Porém, é considerado o fundador de Estrela de Alagoas o Padre Ludgero Rajmakers¹³. O padre Ludgero ao se dirigir ao Sítio Bola para uma visita, várias crianças o procuraram pedindo ajuda. Na tentativa de contribuir significativamente com aquelas crianças, padre Ludgero juntou-se a Honorato Gonzaga que residia no Sítio Bola e implantaram uma sala de aula naquele lugar e conseguiram uma professora com o então prefeito Juca Sampaio.

A partir das ações do Padre Ludgero, o povoamento começou a crescer, passando a ser chamado de Povoado Bola. Padre Ludgero empolgado com o crescimento do lugar sugeriu que o nome de Povoado Bola fosse substituído por Sítio Estrela, pois em sua intuição algo lhe dizia que o povoado iria brilhar muito. O comerciante de renome do povoado era o senhor Luiz Duarte que junto a outros comerciantes fundaram a feira livre oficializada e registrada em 09 de janeiro de 1959.

A emancipação de Estrela de Alagoas deve-se ao filho de Luiz Duarte, o senhor Adalberon Duarte¹⁴, que concretizou sua luta em 05 de Outubro de 1989 quando o novo município recebeu o nome de Estrela de Alagoas. A emancipação política aconteceu em 05 de Outubro de 1992, tendo como primeiro prefeito o Sr. Adalberon Duarte que tomou posse no dia 1º de Janeiro de 1993.

Estrela de Alagoas insere-se na realidade brasileira, em que as estatísticas de acordo com os dados extraídos do IBGE assinalam uma taxa de analfabetismo no município de 47,3% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade.

¹³ Um holandês da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus que fazia parte do corpo docente do antigo Colégio Pio XII em Palmeira dos Índios.

¹⁴ Primeiro prefeito do Município Estrela de Alagoas, falecido no ano de 2005.

Ressaltamos ainda que esta realidade é retratada quando observamos que o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), é de 0,55 segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, PNUD (2000).

É neste contexto que em 2001, criam-se em algumas escolas do Município de Estrela de Alagoas o 2º Segmento na etapa de Ensino Fundamental da modalidade EJA. Mas somente em 2006 técnicos(as) pedagógicos(as) da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMED)¹⁵ elaboram a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos¹⁶.

De acordo com a proposta ora mencionada, apreende-se que o principal objetivo da SEMED ao ofertar o 2º Segmento do Ensino Fundamental no município, foi contribuir para com a continuidade da escolarização dos alunos que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental na chamada idade própria.

No ano de 2006 o município de Estrela de Alagoas possuía seis (6) Unidades de Ensino ofertando o 2º Segmento da EJA, uma delas pertencente à rede pública estadual. Posteriormente o referido Segmento foi extinto de quatro (4) Unidades de Ensino, devido à falta de alunos, ficando a oferta restrita a uma (1) escola municipal e uma (1) escola estadual.

A mesma proposta aponta que para um atendimento melhor aos jovens e adultos foram ofertados transportes escolares, material didático, curso de formação continuada para os professores, oficinas pedagógicas e merenda. A Proposta Pedagógica da EJA (2006) do município em seu item 3.1, referente à Formação de Professores, preconiza que:

A formação continuada dos professores tem como objetivo responder as necessidades técnico-pedagógicas, assegurando o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitem a atuação educativa [...] com formação inicial de 08h e formação continuada com carga horária de 08h mensais (2006, p. 08).

¹⁵ Sigla que consta na Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Município de Estrela de Alagoas.

¹⁶ O texto da Proposta anuncia que pretende contribuir com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sistema municipal de ensino. Os conteúdos apresentados correspondem ao 1º e 2º Segmento na etapa do Ensino Fundamental da EJA, buscando atender e adaptar-se à realidade da comunidade, de modo que seja contextualizada, interdisciplinar e flexível com a perspectiva de favorecer a participação ativa do aluno no processo educativo (Informações extraídas da referida proposta pedagógica).

Opondo-se a este anúncio, as falas dos sujeitos investigados revelam que não participam desse processo, como veremos no item a seguir, quando tratamos da formação continuada, isto porque há a inexistência de uma política de gestão que priorize o processo de formação contínua de acordo com o que está posto na referida proposta.

Ainda segundo a proposta da EJA para o município de Estrela de Alagoas identificamos que há uma relação desta com a Proposta Educacional Camponesa (PECEMEAL)¹⁷ do referido município.

Pois a referida proposta para a EJA possui objetivos que legitimam esta afirmação, a exemplo do seguinte objetivo: promover ações de educação contextualizada apoiada no Plano Municipal de Educação (PME) e na Proposta Educacional Camponesa do Município de Estrela de Alagoas (PECEMEAL) (2006, p. 05).

O tratamento anunciado para a EJA no município parte do princípio de uma prática educativa voltada para a contextualização do público atendido considerando a realidade local dos alunos. Porém, as temáticas de formação docente apresentadas na referida Proposta são temáticas comuns a qualquer modalidade de ensino:

Relações humanas; função social da escola; metodologia pedagógica da EJA para uma educação inclusiva. Planejamento; avaliação da aprendizagem; oficinas pedagógicas com os seguintes subtemas: a importância da pesquisa no contexto escolar; o educador frente aos recursos tecnológicos; o educador: limites e desafios na construção do conhecimento; a ponte entre o livro didático e a PECEMEAL projeto pedagógico (2006, p. 10).

A nosso ver as temáticas apresentadas não dão conta de uma formação para educadores da modalidade EJA, uma vez que é imprescindível que no processo formativo desses educadores seja ofertado um tratamento teórico-metodológico que trate das suas especificidades. A elaboração de uma proposta de formação para professores da EJA exige antes de tudo um repensar a partir das necessidades dos jovens e adultos. Uma formação que deve estar voltada para o desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuam para a permanência e o sucesso do público da EJA.

¹⁷ Proposta de educação do Município de Estrela de Alagoas.

1.3 As escolas campo de investigação

As duas escolas investigadas foram denominadas de A e B para manter a identidade. A Escola A¹⁸ caracteriza-se por ser a única escola da rede estadual localizada no município de Estrela de Alagoas. A referida escola foi criada em 29 de agosto de 1989 sob o Decreto de Nº. 33.610 do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com 20 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de matemática, 22 banheiros, 01 cozinha, 02 dispensas, 01 almoxarifado, 01 área de serviço, 01 pátio coberto. O corpo docente da escola é composto por 20 professores, 01 diretora geral, 01 diretora adjunta, 03 coordenadores pedagógicos, 02 suporte pedagógico, 01 secretária escolar, 04 agentes administrativos, 05 vigias, 02 merendeiras, 04 auxiliar de serviços diversos. O público que a Escola A atende de um modo geral é constituído em sua maioria por alunos provenientes do meio rural, filhos de agricultores, pecuaristas, feirantes, donas de casa, autônomos, pedreiros entre outros.

O perfil dos alunos da citada escola é caracterizado pelo meio em que vivem, ou seja, são pessoas que necessitam conciliar as atividades escolares com o trabalho do campo, ocasionando com isso dificuldades de aprendizagem, repetência, bem como evasão no turno noturno. O Projeto político-pedagógico (PPP)¹⁹ da Escola A preconiza que as ações pedagógicas devem basear-se em um trabalho interdisciplinar entre professores e as diversas disciplinas, e seus alunados, na busca de uma transformação coletiva pautada na investigação.

Anuncia também que o planejamento deve ser realizado em torno das discussões sobre o currículo da escola que visa uma educação comum a todos, pautada no direito e respeito às diferenças. Ainda segundo o PPP da referida escola, identificamos que o processo de avaliação proposto está baseado na Sistemática de Avaliação do Estado de Alagoas²⁰, sendo um processo realizado constantemente.

¹⁸ Este texto que trata da caracterização da Escola A, historicizando a inserção do 2º segmento da EJA possui informações extraídas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola.

¹⁹ O referido PPP foi construído no ano de 2003.

²⁰ Documento que apresenta os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na rede de ensino do Estado de Alagoas.

Na Escola A a reunião do Conselho de Classe é realizada semestralmente por meio das reuniões entre o corpo docente da escola, coordenação pedagógica e direção, no qual não há a participação de discentes. O PPP da escola ora mencionada denuncia que não há uma participação permanente do corpo docente em congressos, seminários, conferências. Justifica que quando a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEE) oferece esses tipos de eventos, não garante vagas para todos os profissionais da rede estadual. Revela ainda não haver na Escola grupos de estudos formados para discussões sobre os processos educativos de um modo geral, entre outros.

O que está posto no PPP da referida escola é uma realidade que os professores enfrentam em seu cotidiano. Realidade esta que não dá condições para que estes docentes participem de curso de atualização. A respeito dos grupos de estudos, acreditamos que a ideia será válida no momento em que se considerar que tais estudos devem ocorrer dentro da carga horária do professor.

O PPP da Escola A não faz alusão ao Art. 11 da Resolução CEE/AL Nº.: 18/2002 CEE²¹, que recomenda o dever das Instituições de Ensino como responsável pela oferta da EJA apresentar em sua Proposta pedagógica detalhadamente a fundamentação desta modalidade, sua operacionalização da distribuição dos componentes curriculares, levando-se em consideração a articulação da base comum.

Não contempla também o que preconiza a Lei Nº. 10.172, de 09/01/01²², em seu item 5.2 das Diretrizes, que estabelece que para atender ao público de jovens e adultos é necessário produção de materiais didáticos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, oferta de especialização específica para os professores que atuam com esta modalidade. Também não há menção nenhuma desta modalidade nos relatórios das jornadas pedagógicas realizadas com a equipe técnica - pedagógica e os docentes no início de cada ano letivo.

O 2º Segmento na etapa do Ensino Fundamental da EJA foi implantado nesta escola no ano de 2000. Porém não se identifica no texto do PPP encaminhamentos para o desenvolvimento da modalidade em pauta. Isto significa dizer que mais uma

²¹ Resolução que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências, apresentada pelas Câmaras de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da proposta feita pelas entidades que compõem o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos e relatada pela Conselheira Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes.

²² Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

vez a EJA é omitida na Instituição de Ensino. Considerando que o PPP é o norte das ações educativas de uma escola, acreditamos que os docentes da referida modalidade da Escola A, desenvolvem suas práticas em sala de aula sem fundamentos nenhum para suas reflexões.

Para compreendermos o funcionamento da modalidade na Escola A, recorreremos mais uma vez à Proposta Pedagógica²³ que enfatiza:

O 2º Segmento da EJA corresponde as duas últimas etapas da Educação de Jovens e Adultos, oferecidas ao público de jovens e adultos que já concluíram as etapas iniciais do Ensino Fundamental e pretendem dar continuidade aos seus estudos e concluir a Educação Básica (2002, p. 47).

A estrutura do 2º Segmento na Escola A foi embasada na referida Proposta Pedagógica com as seguintes etapas: 4ª e 5ª. Porém, no período da investigação esta estrutura não foi identificada, pois a partir das orientações provenientes do setor de inspeção da 3ª Coordenadoria Regional de Ensino de Palmeira dos Índios (3ª CRE) este Segmento foi organizado em 4ª, 5ª e 6ª etapas que correspondem da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental concluído em três (3) anos, na forma de ensino presencial.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Estado de Alagoas para a EJA (2002), a estrutura e funcionamento do 2º Segmento da modalidade EJA é caracterizada pelas duas últimas etapas da referida modalidade, ofertadas àquele público de jovens e adultos que concluíram as etapas iniciais ou àqueles jovens e adultos que apresentaram que dominam as aprendizagens a elas correspondentes e buscam concluir a Educação Básica, uma vez que é obrigação do Estado, bem como direito de todas as pessoas, independente de idade e condições.

Ressaltamos que a mesma Proposta (Idem) anuncia que o Ensino Fundamental da EJA deverá ser organizado em cinco etapas, e que as 4ª e 5ª etapas correspondem às 5ª e às 8ª séries do Ensino Fundamental, na forma de ensino presencial. Sua oferta será de em relação ao tempo da escola, em 1600 horas, porém o aluno pode concluir com carga horária menor, uma vez que são admitidas as formas de classificação e reclassificação postas no Art. 24 da LDBEN

²³ Proposta Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Alagoas cuja consultoria esteve sob a coordenação do Prof. Dr. João Francisco de Souza do Núcleo de Ensino e Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Pernambuco (UPEP/UFPE).

9394/96. E que as aulas presenciais incidem sobre as disciplinas e carga horária de acordo com a base comum nacional determinada no inciso V do Art. 26 e seus parágrafos da LDB N°. 9394/96.

Ressaltamos que a referida proposta apresenta ainda de maneira sucinta as disciplinas ofertadas obrigatoriamente no 2º Segmento diurno e noturno, sugestões de jornada de trabalho para o corpo docente e como funciona na forma de ensino semipresencial. No entanto, sentimos falta de fundamentação teórica para este segmento. Este fato explica o seu funcionamento sem estrutura pedagógica coerente com a realidade do seu público.

O 2º Segmento da EJA funciona nesta escola no horário noturno, atendendo a duas turmas de 4ª e 5ª Etapa. Sua matriz curricular é formada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

Os professores sujeitos da investigação da escola A em sua maioria não optaram por serem docentes na EJA, conforme falas no Grupo Focal: “Lecionamos na EJA não por opção, mas para completarmos nossa carga horária em uma única escola” (GF: Escola A).

Os dizeres acima mencionados nos fazem compreender que a escolha dos educadores que atuam com jovens e adultos na Escola A é realizada de forma aleatória dando-se prioridade a situações particulares de cada professor em se tratando de conciliação de horários, e não às especificidades do público mencionado, que requer docentes com formação específica.

O não conhecimento do nível de ensino para jovens e adultos pelos docentes da escola em pauta implica em todo o funcionamento da modalidade, inclusive para a seleção de conteúdos programáticos das diversas disciplinas, que são selecionados também de maneira aleatória. Os professores tomam como referência livros do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes e outros meios para selecioná-los. Justificam a ausência de critérios para a escolha dos conteúdos pela não inclusão do 2º Segmento da EJA no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

A Escola B²⁴ teve sua origem a partir da ideia de uma professora que decidiu ensinar uma turma de quatorze (14) alunos em sua residência no ano de 1989. Depois de algum tempo o presidente da Associação Comunitária daquela comunidade convidou a referida professora para lecionar no prédio da Associação. Foi aí que se consolidou a Escola B, sendo esta posteriormente incorporada ao município.

No período da pesquisa funcionava nos três horários, com 39 salas de aula, atendendo às seguintes modalidades: Ensino Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e EJA: 1º e 2º Segmentos. Em se tratando de estrutura física, a Escola B apresenta vários problemas, tais como: falta de ventilação, corredores que dão acesso às salas de aulas são estreitos, pátio pequeno. Além do prédio público, a escola funciona em mais dois prédios alugados.

Sua estrutura física dispõe de: uma (1) diretoria, uma (1) secretaria escolar, uma (1) sala de coordenação pedagógica, uma (1) sala de professores, um (1) laboratório de informática, cinco (5) banheiros, um (1) pátio coberto, uma (1) cozinha, um (1) depósito de merenda, uma (1) área de entrada.

Quanto aos recursos humanos, a escola possuía no período da pesquisa: um (1) diretor, uma (1) diretora adjunta, quatro (4) coordenadoras pedagógicas, três (3) agentes administrativos, uma (1) secretária, nove (9) serviçais, dois (2) vigias e trinta e nove (39) professores efetivos. No período da investigação desses trinta e nove (39) professores, nove (nove) lecionavam na EJA, sendo que seis (6) eram professores efetivos e os outros três (3) eram contratados.

O público atendido nesta Unidade de Ensino apresenta as mesmas características da Escola A, em sua maioria são provenientes do meio rural e sobrevivem da agricultura. Existe na Escola B assim como na Escola A um alto índice de evasão na modalidade EJA. Acreditamos que esta realidade é consequência das condições socioeconômicas dos educandos.

De acordo com o PPP da Escola B o planejamento é realizado bimestralmente nos encontros denominados: plantão pedagógico, no qual há a participação da coordenação pedagógica, direção e pais ou responsáveis dos alunos. E o Conselho de Classe é realizado também bimestralmente, entre coordenadores e professores.

²⁴ Informações extraídas do PPP da referida escola.

Não há no PPP nenhuma referência de como ocorre e se ocorre o planejamento pedagógico para o 2º Segmento da EJA. Anuncia que a organização e desenvolvimento dos conteúdos curriculares da Escola B se dão a partir das necessidades do alunado, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a partir da Proposta de Educação do Campo²⁵ do Município de Estrela de Alagoas. Fica explícito no PPP que o processo de ensino-aprendizagem das diferentes modalidades de ensino da referida escola está baseado em uma proposta piloto, que diz respeito à Educação do Campo.

O PPP define também que a metodologia da escola é desenvolvida a partir do seguinte objetivo: identificar problemas e propor soluções por meio de projetos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento cognitivo e psicossocial do educando, considerando sua realidade local.

É notório que a filosofia da Proposta Pedagógica da Escola B contempla de maneira clara a realidade local de seus educandos, no entanto, defendemos que esta filosofia não basta para atender a modalidade EJA, pois para o desenvolvimento das ações com jovens e adultos, mais do que reconhecer e considerar sua realidade local, o meio no qual este educando está inserido, deve-se reconhecer e considerar suas especificidades enquanto sujeitos que foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

O 2º Segmento da EJA foi implantado nesta escola no ano de 2003. No ano de 2009 oferecia duas turmas deste Segmento, 4ª e 6ª Etapas, no horário noturno. Sua matriz curricular apresenta os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Ciências, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

Em se tratando de modalidade EJA, identificamos que o PPP da Escola B, assim como o PPP da Escola A, não faz nenhuma alusão ao Art. 11 da Resolução CEE/AL Nº. 18/2002 CEE, e não preconiza o que estabelece a Lei Nº. 10.172, de 09/01/01, já abordados anteriormente. Não encontramos respaldo nos PPPs das duas escolas campo da pesquisa, para o desenvolvimento sistemático da modalidade ora mencionada.

²⁵ Proposta que define a metodologia de ensino do Município pautada nas diretrizes da Educação do Campo.

Constatamos que a distribuição dos professores para atender o 2º Segmento da EJA da Escola B se dá da mesma maneira que acontece na Escola A, pela conveniência dos professores:

Como não completamos nossa carga horária no horário diurno somos lotados nas turmas que funcionam no horário noturno. Aí não temos opção, vamos lecionar na EJA. Também há a questão dos professores que residem em outra cidade, não querem se deslocar para trabalhar no horário noturno (GF: Escola B).

Outro critério identificado para a lotação dos professores nesta modalidade EJA da escola em pauta é a seleção dos professores que residem na cidade de Estrela de Alagoas. Nesta escola, assim como na Escola A, o Segmento de ensino discutido ainda não foi contemplado com o PNLD. Os professores selecionam os conteúdos de acordo com os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes.

Os problemas existentes na Escola B são semelhantes aos problemas da Escola A em relação ao 2º Segmento da EJA. Mesmo sendo escolas de esferas diferentes, as duas estão inseridas em um mesmo contexto histórico e sócio-econômico, não oferecendo condições de diferenciar suas realidades no que diz respeito à oferta da modalidade em estudos.

1.4 Os sujeitos da investigação

Os sujeitos da investigação foram os professores do 2º Segmento da Modalidade EJA na Etapa de Ensino Fundamental da Escola A e da Escola B que participaram de maneira espontânea e significativa para a realização da pesquisa. No geral, participaram da investigação nove (9) professores da rede municipal – desse total seis (6) são efetivos, três (3) contratados²⁶ e oito (8) professores da rede estadual.

Os dois grupos de docentes investigados são profissionais com formação em Licenciatura Plena nas diversas áreas do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Matemática, Ciências, História, Pedagogia e Educação Física. Apenas um professor não possui Licenciatura Plena,

²⁶ Professores-monitores contratados pela Secretaria Municipal de Educação, em regime de caráter temporário, para suprir as necessidades de carências nas escolas.

é bacharel em Análise de Sistemas. Apenas uma professora tem formação em Pedagogia.

Neste contexto podemos afirmar que, a formação docente dos educadores das escolas campo de investigação, não dá conta das especificidades dos jovens e adultos do 2º Segmento da EJA. Isso significa dizer que as licenciaturas não oferecem disciplinas que contemplem os aportes teóricos e metodológicos para a área da EJA.

Suas formações iniciais foram realizadas: na Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA); Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA)²⁷; Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET- AL)²⁸.

Apenas 50% do total geral de professores investigados possuem curso de especialização. Porém, não específicos para atuar na EJA. Alguns deles são especialistas em Formação para a Docência no Ensino Superior, outros em Pedagogia Escolar e em Psicopedagogia.

Diante desta constatação afirmamos que até mesmo os cursos de especialização são restritos para o campo da EJA, e os cursos realizados pelos professores sujeitos da pesquisa contribuíram para a compreensão dos processos educacionais voltados para o atendimento de crianças, adolescentes, e até mesmo universitários, porém não contribuiu para a compreensão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem para jovens e adultos.

Nenhum dos professores investigados participou de formação específica para lecionar na modalidade, ou seja, não tiveram formação em nível de graduação ou pós-graduação. Alguns deles participaram de cursos pontuais promovidos pelas secretarias de educação. É por esta razão que apontamos a necessidade de políticas de formação inicial e continuada para os educadores da EJA.

²⁷ Fundada em 1970, pela Lei Municipal nº. 719/70, como Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), foi estatizada em 1990 pela Lei Estadual 5.119 de 12 de janeiro de 1990, renomeada em 29 de dezembro de 1995 pela Lei Estadual 5.762, como Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) e reestruturada em 2006 pela Lei 6.785/2006 de dezembro como Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

²⁸ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas foi criado em 1909 e se tornou Centro Federal de Tecnologia em 1999, degrau no qual permaneceu até recentemente. Em dezembro de 2008, com a aprovação da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os institutos federais, o CEFET – AL alcançou o *status* de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

O tempo de serviço de cada professor na referida modalidade varia entre um (1) ano a oito (8) anos. No entanto, entre eles encontramos professores com vinte e cinco (25) anos de trabalho na educação básica, ou seja, em fim de carreira²⁹. Possuem carga horária de 40h e 60h semanais. Alguns são iniciantes na EJA, ou seja, atuam de um (1) a dois (2) nos na modalidade discutida. Os sujeitos investigados não trabalham apenas na modalidade EJA, a maioria leciona também no Ensino Fundamental com crianças e adolescentes no turno diurno. Apenas um professor desenvolve outra atividade além do magistério, exerce o mandato de vereador na Câmara Municipal de Estrela de Alagoas.

A maioria dos professores investigados reside na cidade de Estrela de Alagoas, os outros na cidade de Palmeira dos Índios, a 18 km, do município *locus* da investigação. A faixa etária dos referidos docentes varia entre 30 a 46 anos de idade e a maioria são casados. Neste capítulo situamos a investigação a partir da apresentação do cenário da pesquisa. A seguir discutiremos sobre a formação dos professores do 2º Segmento da modalidade EJA, sujeitos da investigação, dialogando com seus dizeres sobre o processo de formação docente vivenciado.

²⁹Refere-se ao servidor da rede pública de ensino do Estado de Alagoas, que já completou 25 anos ou mais de tempo de trabalho em efetivo exercício.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E (DES)CONTINUADA DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

No capítulo anterior nos detemos ao contexto geral da investigação, respondendo como se deu o funcionamento e constituição do 2º Segmento da EJA nas escolas campo de investigação e quem são os sujeitos professores dessa modalidade nas referidas escolas. Nesta parte apresentamos nossas reflexões sobre a importância do processo formativo para os educadores que atuam no 2º Segmento da EJA, evidenciando as especificidades da modalidade em questão.

Tratamos sobre a formação de professores para atender a um público de jovens e adultos considerando o que dizem os instrumentos legais sobre as necessidades de formação inicial³⁰ e continuada específica para tais educadores. Abordamos ainda assuntos referentes à ausência de formação inicial para os docentes que atuam na EJA e sobre a omissão de formação continuada, nos respaldando em estudos já realizados por Moura (2006)³¹ sobre os “silêncios” e as “lacunas” existentes na formação de professores para atuar na modalidade.

2.1 Reflexões em torno da formação de professores para a EJA

De acordo com Masetto (1998) a sociedade contemporânea sob a égide do fenômeno da globalização vive um processo de profundas mudanças nos campos econômico, cultural, da ciência e da tecnologia. Diante deste fato coloca-se em evidência a necessidade de se fazer uma revisão sobre a literatura que trata da formação profissional dos docentes que atuam na modalidade EJA.

Em um mundo globalizado, no qual os alunos já estão inseridos de uma maneira formal ou informal no mercado de trabalho, entendemos que são grandes os desafios para que a educação escolar possa atender satisfatoriamente tais alunos. Desse modo, as grandes inovações em nossa sociedade exigem dos professores da EJA enormes atribuições vinculadas às atividades docentes, uma

³⁰ A formação inicial mencionada neste contexto diz respeito à Licenciatura Plena, uma vez que é esta formação exigida pela LDBEN 9394/96 para lecionar no 2º Segmento e Ensino Médio da Educação Básica.

³¹ Prof^a. Dr^a. líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos do CEDU/UFAL.

vez que lhes são cobradas práticas educativas diferenciadas para atender a dimensão do seu campo específico.

Ao tratarmos da formação de professores é pertinente definirmos de que formação estamos tratando e qual a concepção de formação que defendemos neste trabalho. Respalda-nos em Garcia (Apud. ALMEIDA, 2006, p. 177) quando afirma que: “[...] a formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade [...]”.

A formação inicial de professores é um processo que oferece mecanismos de como aprender a ensinar. Deste modo, compreendemos a formação de professores fundamentada na lógica da prática crítico-reflexiva. Pois o exercício do magistério exige do professor competências e habilidades para atender a complexidade existente em meio à prática educativa, em se tratando de tomadas de decisões determinadas a partir do ato de se refletir a ação.

A grande discussão neste capítulo diz respeito à questão da formação inicial dos professores para atuar na EJA. Sabemos que o que ocorre atualmente é um processo voltado para a preparação do professor da educação básica no decurso unicamente da socialização de conhecimentos científicos.

Considerando que o processo de formação inicial é visto como o eixo primordial ao desenvolvimento das práticas educativas nos espaços escolares, defendemos que sejam criados mecanismos de transformação no bojo desse processo, possibilitando uma formação que dê conta também dos aportes teórico-metodológicos da EJA e que esta seja pautada na reflexão da prática.

Esta afirmação está amparada na ideia de Imbernón quando enfatiza que no processo de formação inicial deve-se:

[...] evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnicos-continuista, que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social. Ao contrário, dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em falta de responsabilidade social e política que implica todo ato

educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora [...] (2006, p. 60-61).

Corroboramos com o referido autor que reforça a necessidade de estabelecer-se a transformação no processo de formação inicial dos professores, objetivando que em suas ações cotidianas apresentem-se como um profissional munido de capacidades para intervir conscientemente na realidade escolar a partir das reflexões a cerca da totalidade do trabalho docente com jovens e adultos.

Concordamos com Queiroz quando menciona que:

O primeiro desafio está em garantir que o(a) professor(a) em sua formação inicial, tenha acesso aos conhecimentos essenciais da EJA, uma vez que os cursos de formação deveriam preparar, em tese, para o trabalho em qualquer nível de ensino. O que se observa é que esta área é negligenciada na maioria dos cursos de formação inicial, deixando para a educação continuada a tarefa de suprir as dificuldades enfrentadas. É indispensável garantir a qualquer professor(a) uma boa formação, que lhe dê condições de atuar com competência, independentemente do nível de ensino. No entanto, as especificidades da EJA exigem uma formação que dê conta, além da escolarização básica, da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva (2007, p. 65).

As ideias de Queiroz (op.cit) denunciam o descuido existente em se tratando da EJA no processo de formação inicial. As especificidades da modalidade precisam ser reconhecidas e tratadas com exclusividade nos processos de formação docente. É possível afirmar que conceber a formação de professores pautada no paradigma da reflexão, buscando compreender as especificidades da modalidade EJA, contribui de maneira significativa para uma educação de qualidade destinada ao seu público.

Tais noções estão atreladas a um entendimento de formação docente que se caracteriza como um processo de viabilização de uma prática educativa permeada de ação – reflexão – ação, na qual o professor em seu processo formativo como já mencionamos anteriormente, incorporará além dos conhecimentos científicos, os conhecimentos práticos vivenciados na sala de aula.

Sobre esta afirmação Freire (1996, p. 38), contribui mencionando que: “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]”.

Mais uma vez o pensamento de Freire (Idem) está voltado para o sentido de refletir a ação para melhorar a próxima ação, com compromisso e responsabilidade aos educandos. Gómez amplia a discussão quando enfatiza:

Com todas as suas dificuldades e limitações, a reflexão – na ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão – na ação é o melhor instrumento de aprendizagem [...] (1992, p. 104).

É neste contexto que se insere o professor da EJA que não teve uma formação adequada para a referida prática. No entanto para que este professor seja contemplado com uma aprendizagem significativa a respeito das particularidades da modalidade da qual atua, o ato da reflexão na ação por si só é insuficiente. É necessário que atrelada a este ato estejam às fundamentações teóricas para legitimar tais reflexões.

Neste sentido, o professor só compreenderá efetivamente este processo quando se situar enquanto profissional que se preocupa e carrega em si uma concepção coerente de formação docente. Concordamos com Miguel quando defende que o educador precisa se situar quanto ao seu conceito sobre a formação docente:

Uma concepção de processo de formação de professores é função direta da concepção de educação que se tem e do ideal de homem que se quer formar diante das exigências colocadas pela sociedade. Há que se considerar, então, a imperiosidade de buscas de respostas sobre a qualidade do processo formativo voltado para a satisfação das necessidades impostas pelo mundo contemporâneo [...] (2006, p. 261).

Todo e qualquer professor, especificamente o professor que atua na EJA, deve possuir conceitos claros tanto das bases teóricas metodológicas da modalidade quanto dos fundamentos da formação de professores na dimensão inicial e continuada. Assim como Pinheiro, acreditamos que:

A formação de educadores para a EJA requer, portanto, projetos e exigências educacionais e culturais específicos que têm na elaboração curricular o espaço para essa concretização. As

premissas da prática aliada à reflexão, a postura de inserção do cotidiano do aluno na reelaboração de seus conhecimentos, e a cultura como fonte para organização curricular podem contribuir para a articulação de um saber construído historicamente e que deve ser universalizado nas particularidades da comunidade (2007, p. 66).

A autora corrobora com o pensamento de que é imprescindível estabelecer no processo de formação docente o exercício da reflexão sobre a prática, não apenas visando o que ocorre no interior da sala de aula, mas considerando que a atividade do professor da EJA se dá como uma ação político-social, e que esta se exerce em âmbito institucional e comunitário.

É basicamente esta a nossa defesa, que o professor em sua formação seja preparado para o reconhecimento das especificidades do público da EJA, levando-se em consideração suas diferentes culturas. Deste modo, acreditamos que este reconhecimento dar-se-á a partir dos momentos de reflexão pelos docentes que atuam na modalidade, com um olhar para o currículo voltado para jovens e adultos.

É neste sentido, que referendamos Almeida (2006) quando justifica a formação “não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de um desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui” (op. cit., p. 178).

Relacionamos os pontos de vistas apresentados com a argumentação de Tardif (2008). Para este pesquisador tratar a formação de professores a partir do exercício de se refletir à ação prática significa considerar que o modelo de formação eficiente requer o exercício desta ação sobre as diversas práticas realizadas no âmbito escolar.

Na mesma direção de Tardif (op. cit.), Freire concebe a formação como um processo que exige reflexão:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...] (1996, p. 39).

Assumir a formação de professores como um processo que exige reflexão – ação nos possibilitou avançar no entendimento sobre o do processo formativo

docente assentado nas ações e discussões que se articulam cotidianamente ao fazer docente.

Tendo em vista que a reflexão é a base para o processo de formação de professores, acreditamos que esta concepção aproxima-se de certa forma ao modelo de formação articulada ao processo da racionalidade prática. No entanto, concordamos que, contrariamente a este modelo, várias universidades já ofereceram programas de formação de professores baseados na racionalidade técnica, pois segundo Gómez:

Com diferenças e cambiantes, a grande maioria das instituições de formação de professores tem-se apoiado no modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional [...] (1992, p. 107).

Os cursos que se destinavam a formação de professores fundamentados na concepção da racionalidade técnica, por sua vez direcionavam o professor a atividades instrumentais, para a posterior aplicação dos conhecimentos teóricos. Podemos afirmar que ainda há resquícios deste processo formativo, no entanto este modelo de formação não dá conta da atuação do professor, tendo em vista os dilemas e incertezas que dominam a prática educativa de um modo geral, bem como a prática educativa do educador da EJA.

Em relação à formação de professores pautada na racionalidade técnica, compreendemos que esta se caracteriza com o que Tardif (2008, p. 270) define: “modelo aplicacionista do conhecimento”. Para este mesmo autor este modelo apresenta vários problemas ao processo formativo dos professores. Dentre eles destacamos dois problemas que interferem no processo formativo de professores:

Primeiro problema: ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores [...]. Segundo problema: esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino [...] (Idem, p. 271-273).

O processo formativo dos docentes baseado na racionalidade técnica apresenta certos limites, pois este não se caracteriza como um modelo que possui mecanismos para inovação e transformação no trabalho dos educadores. Neste

sentido, concordamos com Tardif (Idem) quando se posiciona a favor de reformulações nos modelos de formação para professores, levando-se em consideração a realidade docente.

O referido autor defende que o professor torna-se também um aprendiz, na busca de apreender o seu cotidiano, interpretando e construindo conhecimentos, refletindo o seu fazer pedagógico, ou seja, um professor pesquisador, realizando um movimento de ação – reflexão – ação. Estas reformulações são significativas e precisam ser reconhecidas pelas universidades e instituições de ensino superior a partir da concepção de que o trabalho docente:

[...] exige conhecimentos específicos à sua profissão e delas oriundos, então a formação desses professores deveria, em boa parte basear-se nesses conhecimentos [...]. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho (2008, p. 241).

Concordamos com este pensamento de Tardif, pois consideramos que há realmente a necessidade de modificações no modo de se conceber o processo formativo de professores reconhecendo a efetivação da prática dos professores de profissão. Porém, o mesmo autor evidencia:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para a lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas por meio das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (Idem, p. 242).

As noções do referido pesquisador levam-nos a compreender a relevância de um processo formativo que possibilita o desenvolvimento de práticas reflexivas, tendo em consideração que os professores em sua prática educativa não são meros transmissores de conhecimentos, mas mediadores no exercício de construção de

conhecimentos, a partir da interação entre o seu fazer pedagógico e os vários sujeitos que se encontra em processo de escolarização.

Compreender o processo formativo dos professores sob a ótica reflexiva significa dizer que, esta formação possibilitará ao professor um desenvolvimento educativo de cunho prático, confirmando o que chamamos de racionalidade prática. A intenção do referido autor não é desprezar a leitura científica nos processos formativos, mas se fazer uma leitura científica que dê condições para a investigação e reflexão do trabalho docente em suas especificidades.

A execução da ação educativa, especificamente na modalidade EJA, possui dispositivos de diferenciação da prática pedagógica, e requer professores com formação adequada com base na racionalidade prática. A partir das ideias de Tardif (Idem) esta execução se efetivará a partir do momento que as Instituições de Ensino Superior (IES) conceberem as transformações nas práticas vigentes de formação docente. Sob este ponto de vista o mesmo pesquisador se posiciona defendendo que:

[...] os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), por meio das disciplinas contributivas [...] devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. De fato, uma das tendências atuais é considerar que a formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, a qual se concentraria sobretudo na formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, etc. Nesse sentido, a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão. Os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores (2008, p. 289).

A formação docente do educador da EJA articulada numa perspectiva reflexiva com fundamentação na racionalidade prática, mais do que um desafio é de suma importância. E esta por sua vez, se constituirá em uma política de valorização profissional dos referidos professores, como já mencionamos anteriormente. O ponto de partida para o processo formativo dos educadores da EJA, evidentemente seria a formação geral e a formação disciplinar, conforme defende Tardif. Este autor defende ainda que:

Esse deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação de professores passa a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporta um forte componente teórico. Esse deslocamento significa, antes, que a inovação, o olhar crítico, a teoria devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. Nesse sentido, a inovação, o olhar crítico e a teoria são ingredientes essenciais da formação de um prático reflexivo [...] (Idem, *Ibidem*).

A concepção de formação inicial de professores na visão deste pesquisador é compreendida a partir dos conhecimentos teóricos sobre a educação e dos conhecimentos provenientes da ação cotidiana do trabalho docente, tanto na sala de aula quanto na escola.

Apoiamos-nos nas ideias construídas sobre a formação de professores centradas na abordagem deste mesmo autor (Idem, p. 278), que nos remetem a compreender que a formação dos educadores da EJA, além de se configurar a partir dos conhecimentos práticos, deve se configurar também “[...] por meio de uma formação universitária de alto nível [...] e também por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino”.

Esta afirmativa implica na mobilização todas as instâncias sociais e políticas ligadas à educação e das instituições formadoras de professores que ofertam formação para os educadores da EJA. Sobre a formação de professores para a EJA Souza (2009, p. 135), se expressa evidenciando que: “a profissão docente exige uma formação consistente, adequada e de duração necessária. Não se pode aceitar uma formação aligeirada, fora de um ambiente de pesquisa, de respeito à profissão docente, e aos seus requerimentos científicos [...]”.

Como já mencionamos, os posicionamentos dos autores em relação aos processos de formação dos professores reforçam o que defendemos: a possibilidade de uma formação docente numa visão crítica reflexiva a partir de uma verdadeira reformulação nas propostas dos cursos de licenciaturas existentes nas IES. Acreditamos que estes seriam os grandes desafios a serem enfrentados por todos os professores que atuam nas comunidades acadêmicas com formação de professores.

Neste ponto do texto torna-se indispensável trazer as vozes dos sujeitos investigados para tecerem suas considerações a respeito de suas formações, ao tempo em que dialogamos com as reflexões desenvolvidas até o momento.

2.2 Os dizeres dos professores sobre suas formações iniciais

Conforme anunciamos anteriormente, estudos realizados por Moura (2006) constataram um “silêncio” permitido na formação inicial de professores para atuarem na modalidade EJA por parte das IES. Para atualizar e legitimar esses estudos, neste capítulo trazemos as falas dos professores³² – sujeitos da investigação – entendendo que ninguém melhor do que eles para explicar como se deu (ou não se deu) seus processos de formação.

Para ampliar a discussão sobre o “silêncio” na formação inicial dos educadores para a modalidade EJA, dialogamos com o que dizem os participantes do Grupo Focal das escolas campo desta investigação:

No processo de formação inicial no qual fomos graduados, não havia nenhuma relação com o 2º segmento da modalidade EJA, pois nossa formação não estava voltada para lecionar na modalidade EJA. Os currículos dos cursos de licenciaturas que éramos matriculados não contemplavam as orientações teóricas metodológicas para a atuação na referida modalidade (GF: Escola A).

No decorrer de nossa formação inicial, fomos orientados a priori sobre os aspectos teóricos das áreas de ensino da qual estudávamos (Geografia, Letras, História, Ciências, Matemática, Educação Física). Em se tratando de estudos sobre a Educação de um modo geral os estudos ficaram muito a desejar, sobretudo sobre a EJA, já que nas Licenciaturas fica totalmente sem cogitação por não haver nestes cursos disciplinas específicas para o tratamento desta modalidade em se tratando de 2º segmento (GF: Escola B).

Os professores investigados tanto da Escola A quanto da Escola B comprovam nossa suposição em relação à questão de formação inicial dos referidos professores, ocorrendo com isso o que Moura (2006) considerou como os “silêncios” e os “vazios” na formação docente para a modalidade que atende a jovens e adultos. Desse modo, apontamos que a grande necessidade no âmbito da EJA é a

³² As falas dos professores dos Grupos Focais foram consideradas na íntegra.

criação de estratégias para a oferta de formação dos seus docentes. Formação esta que dê conta do arcabouço teórico metodológico da modalidade.

Para isso, é fundamental o aperfeiçoamento de metodologias realizadas a partir da ação de se refletir a própria prática, potencializando uma prática pedagógica investigativa, pautada no compromisso com o público de jovens e adultos, a partir do reconhecimento de cada um como sujeito que traz consigo suas ideias, histórias de vida, enfim, seus sentimentos. O referido aperfeiçoamento se caracteriza como uma formação sustentada numa perspectiva que valoriza os saberes dos professores, enquanto sujeito reflexivo.

Ressaltamos que o procedimento da referida formação dar-se-á no processo de reflexão – ação e que exige dos docentes antes de tudo o diálogo aberto entre seus pares, para que via de regra, haja a articulação dos seus saberes, possibilitando uma verdadeira reflexão da prática educativa cotidiana. Assumimos que é dessa forma que os professores poderão legitimar seus saberes docentes que serão utilizados e inovados ao longo da carreira docente.

Os professores sujeitos da investigação não foram atendidos com o que recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em se tratando de formação docente. Segundo as pesquisas de Soares:

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. [...] a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os professores da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (2002, p. 119-120).

Esta constatação mostra que a institucionalização da formação docente inicial para a atuação na modalidade tem sido negligenciada pelas IES, refletindo a omissão histórica com a área. Identificamos nas falas dos sujeitos investigados, que os educadores da EJA enfrentam sérios desafios ao exercerem suas funções sem formação específica:

Não temos formação inicial para atuar no 2º Segmento da EJA, porém realizamos um trabalho conjunto, no qual discutimos erros e acertos, pedimos opiniões. Ajudamo-nos sempre que necessário por meio de questionamentos principalmente com professores que atuam a mais tempo neste campo (GF: Escola A).

Mesmo sem uma formação específica, nos direcionamos a partir dos planejamentos ofertados pela escola. Nesses encontros discutimos sobre nossas dificuldades na EJA. Mas precisamos de um acompanhamento específico. Trabalhar com jovens e adultos é muito complexo (GF: Escola B).

Sentimos a necessidade de estudar temas inerentes à modalidade EJA, pois temos dificuldades em trabalhar com o público de jovens e adultos sem uma formação adequada. As disciplinas que estudamos não contemplavam o ensino de práticas e metodologias para a EJA (GF: Escola A).

A situação apresentada pelos professores das duas escolas leva-nos a entender que, estes professores, em suas práticas educativas buscam por meio das suas diversas experiências caminhos metodológicos para o desenvolvimento de suas ações.

Esta compreensão está amparada em Tardif (2008). Este pesquisador menciona que a formação de professores deve se dar numa perspectiva sociológica da educação, já que esta prepara o professor para o fazer docente e este se faz de maneira social, coletiva. Os professores investigados não participaram de uma formação específica para a modalidade EJA, mas em seu exercício cotidiano representam a possibilidade de repensar as suas práticas. Esta afirmação está associada às ideias deste mesmo autor que defende:

[...] em toda atividade profissional é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e por meio de suas experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (2008, p. 234).

Compactuamos com o referido pensamento porque acreditamos que os práticos, assim como os formadores e pesquisadores, produzem conhecimentos que contribuem para o processo de formação docente, uma vez que o foco desta deve pautar-se na promoção da reflexão docente.

O professor para atuar no 2º Segmento da EJA precisa estar preparado para desenvolver um fazer pedagógico condizente com o público atendido. Entendemos que a dificuldade em se efetivar um trabalho educativo de qualidade deve-se à formação inicial recebida.

As falas do professores evidenciam que na ausência de uma formação específica, recorrem ao seu saber fazer no cotidiano da sala de aula: “sabemos que os jovens e adultos precisam de um ensino diferenciado. Então vamos adequando nossa maneira de ensinar às necessidades da turma” (GF: Escola A).

Continua outro grupo: “Vamos ensinando e aprendendo com os alunos da EJA. Eles também têm muito a nos ensinar. Assim, a partir das nossas experiências vamos diferenciando nossas práticas” (GF: Escola B).

Estes dizeres afloram o entendimento de que os professores da EJA lecionam, sobretudo, a partir de suas experiências. Esta afirmação nos remete a alertar o que Freire (1996) menciona sobre a prática educativa sem a devida relação com sua teoria, que pode virar ativismo. É possível e é fato aprender na prática, no entanto, defendemos que é preciso que a ação educativa seja amparada na teoria, ou seja, que haja uma relação estreita e permanente entre teoria e prática.

Neste sentido, os relatos apresentados pelos professores que atuam no 2º Segmento da EJA nos ajudaram a revelar que o grande desafio no campo da referida modalidade é a oferta de formação inicial como espaços de aproximação entre teoria e prática.

A não oferta de formação para o docente que atua no 2º Segmento trás como consequência a improvisação de docentes para este Segmento. Confirmamos nossa hipótese a partir das falas dos professores sujeitos da pesquisa, quando mencionaram que:

O próprio sistema de ensino é que nos impõe a lecionar na EJA sem formação. Junta a nossa necessidade com a carência de professor existente no Estado de um modo geral. O resultado é lotar nas turmas da EJA os professores que já ensinam na escola, mesmo que não se identifiquem com a modalidade (GF: Escola A).

Outro grupo vai mais longe:

Precisamos do turno noturno para completar nossa carga horária, e a escola precisa da gente para atender a EJA. Então somos lotados nas turmas de jovens e adultos sem nenhuma opção. Mas terminamos nos envolvendo com a turma, e podemos afirmar que é muito gratificante trabalharmos com jovens e adultos (GF: Escola B).

Estas falas evidenciam que existem duas vertentes para a atuação do docente do 2º Segmento e, acreditamos para a modalidade como um todo: o

professor trabalha angustiado em uma modalidade de ensino que não se identifica apenas por comodidade de horários de trabalho em uma mesma escola, e trabalha por se sentir realizado com suas contribuições para o público atendido.

Defendemos que os critérios de escolha dos professores para atuar no 2º Segmento deveriam ser pelo perfil do professor. Este perfil estaria relacionado à sua formação e ao seu compromisso para com o público atendido e não apenas para completar sua carga horária de trabalho.

É neste sentido que evidenciamos que a referida modalidade requer um compromisso maior por parte dos órgãos responsáveis pelas políticas de formação, por parte de nossos governantes, dos professores e dos formadores de professores, para o efetivo desencadeamento de ações adequadas para os jovens e adultos em suas particularidades. Os estudos realizados e legitimados pelas falas dos professores vão de encontro, ou se contradizem, aos anúncios legais conforme analisamos no item a seguir.

2.3 Anúncio legal sobre a formação do educador da EJA

Os anúncios legais sobre a formação do professor de adultos vêm das contribuições dos anos de 1934, por força da Constituição de 1934 que instituiu obrigatório e gratuito o ensino primário para todos.

A legislação que instituiu o Ensino Supletivo em 1971, também recomendava a preparação dos docentes para as especificidades da educação para as pessoas adultas. No entanto, embora haja um esforço de parte das instituições formadoras de professores, na realidade não se atingiu o desejado.

Verifica-se que a Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, faz menção à formação de professores para atuar no ensino supletivo quando em seu Art. 32 preconiza: “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”.

A formação dos professores para a Educação de Adultos e a partir da metade dos anos de 1980 para a EJA, ao longo do processo histórico não foi contemplada adequadamente nas legislações nacionais, nem estaduais. Não se configurando como políticas públicas garantidoras de um direito. Sobre essa questão Miguel ressalta que:

Historicamente, no Brasil, a atividade docente na educação de jovens e adultos tem sido atribuída, de forma significativa, a monitores sem formação específica para o magistério. Tal fato deve-se ao descaso com que se trata essa área educacional, quase sempre relegada a segundo plano no contexto da política educacional. No entanto, transformações em processo na organização social, econômica e política da história recente do país vêm exigindo respostas urgentes dos processos de formação docente para o problema (2006, p. 257).

Esta abordagem merece atenção e nos direciona para uma grande discussão histórica a respeito da EJA em nosso país, uma vez que inicialmente as campanhas e programas voltados para a escolarização de adultos não se preocupavam com a qualificação dos seus professores. Conseqüentemente, esta ação configurou-se historicamente, sobretudo, nos descasos para com a formação docente dos seus educadores. Porém, este postulado não será apresentado neste momento.

É indispensável que o professor de jovens e adultos seja atendido com um processo formativo que lhe dê respaldo para o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da referida modalidade. Desse modo, evidencia-se a necessidade de apoiarmos o que defende Oliveira:

O tema educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade [...], esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. [...] O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar. [...] e o jovem [...] ele é também um excluído da escola [...]. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (2007, p. 61).

Os fundamentos básicos para a formação do educador da EJA devem pautar-se necessariamente nas discussões sobre as especificidades culturais do público de educandos. Concordamos com esta autora e ampliamos sua ideia com as reflexões de Soares ao se referir à formação do educador da EJA:

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem das especificidades da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. [...] (2002, p. 116-117).

A formação de professores da EJA na dimensão apresentada por Soares (op. cit.), ainda é considerada escassa em âmbito acadêmico, pois quando se trata de formação de professores, ainda são predominantes as discussões voltadas ao atendimento de crianças, mesmo com o que propõe a LDBEN Nº. 9.9394/96 em seu Título VI se referindo a formação dos professores para todos os níveis e modalidades:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino em outras atividades (Art. 61).

Analisando o que está posto neste artigo, apreendemos que o processo formativo de todo e qualquer professor deve atender as exigências mencionadas no Art. 61. Levando-se em consideração que a modalidade EJA está inserida na Educação Básica, a LDBEN Nº. 9.9394/96 define que a formação docente para esta modalidade também: “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. [...]” (Art. 62).

Para lecionar na EJA, particularmente no 2º Segmento, o professor deve possuir Licenciatura Plena que ofertem em seu Currículo disciplinas que tratem das especificidades da modalidade em questão. Consideramos que a formação para o professor que atua no 2º Segmento deveria acontecer significativamente durante e após a graduação. Faz-se necessário ainda que o educador seja comprometido com sua formação, a partir da efetiva participação nos debates a cerca das teorias e metodologias da EJA e das demais estratégias que perpassam o processo formativo de professores.

Respaldamo-nos nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que está posto no parecer CNE/CEB 11/2000 que:

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

Isto significa dizer que a EJA é uma modalidade que requer profissionais qualificados de acordo com o que recomenda o Art. 61 da LDBN N^o. 9.9394/96. Desse modo, cabe também às instituições formadoras de professores a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, de modo que seus currículos contemplem as abordagens teóricas metodológicas do campo da EJA.

As discussões neste sentido ainda não estão consolidadas, pois de acordo com Soares (2007) não há formação específica para o educador da EJA do 2^o Segmento, e que em se tratando de 1^o Segmento, este mesmo autor enfatiza que: “ainda é pequeno o percentual de curso de Pedagogia em que há oferta da habilitação em EJA, correspondendo a apenas 1,59% do total dos cursos” (Idem, p. 93).

Há uma contradição entre a realidade e o que está posto nos documentos legais que tratam da formação de professores. Identificamos no Art. 6^o, parágrafo 3^o, inciso II da Resolução CNE/CP N^o. 1, de 18 de fevereiro de 2002³³, que o processo de formação de professores para qualquer etapa e modalidade da Educação, deve tratar dos “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

O tratamento da formação de professores para a modalidade EJA encontra-se realmente omissa frente às políticas de formação docente. Concordamos com Di Pierro, quando defende que:

³³ Que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, graduação plena.

Em virtude da ausência de políticas que articulam organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes (2003, p. 22).

A defesa acima anunciada nos ajuda a fundamentar o que constatamos nos encontros de Grupo Focal. Esta realidade traz sérias consequências para o campo da EJA, pois não havendo políticas de formação docente para esta área, o que ocorre geralmente, é a atuação de docentes sem formação para atuar na modalidade. Sobre este ponto de vista, nos apoiamos também em Queiroz quando enfatiza que:

Apesar de nas últimas décadas no Brasil, a questão da profissionalização do(a) educador(a) de jovens e adultos ter se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área, a atuação das Universidades na formação inicial desses docentes ainda é muito tímida (2007, p. 66).

A formação dos professores da EJA requer novas configurações, no entanto, estas configurações devem ser despertadas também pelos professores formadores no âmbito universitário. Segundo Soares:

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (2002, p. 117).

Este comentário sustenta nossas ideias expressas até então, de que a formação do professor da EJA deve ser ofertada nos cursos de Licenciaturas Plenas. Quando defendemos que há a urgência de oferta de habilitação para a EJA reconhecendo suas especificidades estamos corroborando com Queiroz, ao mencionar que para isso:

A prática pedagógica do(a) professor(a) deve ser respaldada na diversidade das vidas e culturas de seus(suas) alunos(as), surgindo daí o desafio da construção de uma estratégia capaz de responder a este universo complexo que é a diversidade. Para se chegar a este patamar é necessário ter nas experiências já existentes nosso ponto de partida [...] as experiências hoje constituídas e sistematizadas nos vários espaços onde ela acontece [...] resgatando o caráter inovador de formas e métodos praticados (2007, p. 65-66).

O pensamento desta autora reafirma nossa concepção de formação com base na reflexão da ação e corrobora com a perspectiva de formação defendida por Freire (1996), Tardif (2008) e Pimenta (2008), uma vez que estes sustentam que o tratamento para a formação docente deve seguir uma lógica que considere as práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula, dos espaços escolares. Sob este ponto de vista, apreendemos que os professores da EJA precisam de formação com enfoque em suas próprias ações. Esta perspectiva pode ser incorporada ao que está posto no parecer CNE/CEB 11/2000:

Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de curso de especialização. Nesta direção, deve-se lembrar a Resolução CEB nº. 03/97 que fixa diretrizes para novos planos de carreira e remuneração do magistério e que insta os sistemas a implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício [...] (art. 5º) (BRASIL, 2000, p. 59-60).

A formação docente para a EJA engloba um processo de caráter inicial e continuado, considerando que a aprendizagem docente ocorre no entrelaçamento das situações práticas e requer do educador o desenvolvimento não apenas de conhecimentos práticos, mas que estes sejam sistematizados e organizados.

Para sustentarmos este pensamento, recorreremos à Resolução CNE/CEB N°. 1 de 05 de Julho de 2000³⁴, que em seu Art. 17 enfatiza: a formação inicial e continuada dos professores da EJA terá como referência as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, apoiada em:

- I- Um ambiente Institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II- Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

³⁴ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

- III- Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV- Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Mesmo diante dessas recomendações ratificamos o que dissemos no início do tópico. Constatamos uma incoerência entre o dito – previsto e a realidade. Desse modo, torna-se de suma importância que as universidades e outras instituições formadoras, repensem a formação do professor de um modo geral, levando-se em consideração que os egressos das Licenciaturas lecionarão nas diversas modalidades de ensino, inclusive na modalidade EJA, e este professor deve estar preparado adequadamente.

Nesse ponto do texto perguntamos: se o professor não tem formação inicial para a prática docente, como acontece a formação continuada no sentido de suprir o vazio e as lacunas e ao mesmo tempo possibilitar a apropriação e socialização dos conhecimentos específicos para a atuação na área?

2.4 Dizeres dos professores sobre a formação continuada

A análise sobre os silêncios e vazios em torno da formação inicial dos professores do 2º Segmento das escolas A e B, nos mostra que na ausência desta seria pertinente um investimento massivo e intensivo na formação continuada ao longo da carreira profissional destes professores. Formação esta fundamentada na reflexão da prática educativa, relacionada à análise dos conhecimentos teóricos e metodológicos da modalidade.

Apoiamo-nos em Imbernón para ressaltar que:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (2006, p. 49).

A promoção da política de formação continuada aponta para que os professores reconheçam que o processo de produção de conhecimentos não está

pronto e acabado. É um processo que se estende ao longo da vida e da carreira profissional. Pensando nisso, é que concebemos a formação continuada como um processo no qual os professores em coletividade (re)adquirem e (re)elaboram conhecimentos oriundos de sua formação inicial, refletindo-os a partir de suas práticas vivenciadas no contexto escolar no qual estão inseridos.

Podemos dizer que a incorporação dos conhecimentos da formação inicial com os conhecimentos da experiência pode desencadear um processo de análise, de reflexão da ação educativa, contribuindo dessa forma para a (re)construção de saberes necessários à prática pedagógica. Tendo em vista que nossa investigação identificou a ausência de uma formação inicial destinada aos professores do 2º Segmento da EJA, acreditamos ser necessário ampliar a discussão sobre a oferta de um processo de formação contínua que supra as falhas da formação inicial.

É possível que os professores da modalidade EJA compreendam suas ações a partir de sua participação em um processo de formação contínua pautado no ato da reflexão. Desse modo, o modelo proposto de formação continuada deve estar baseado na epistemologia da prática, que segundo Pimenta propõe uma: “[...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (2008, p. 19).

Concordamos que a formação continuada com base na epistemologia da prática propicia de certo modo o reconhecimento profissional e pessoal dos professores, (re) significando seu papel de educador. Trazemos Imbernón para ampliar a discussão:

Essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação e o docente, e torna mais complexa a formação do professor. Essa crescente complexidade social e formativa faz com que a profissão docente e sua formação também se tornem, ao mesmo tempo, mais complexas, superando o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional [...]. Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O

caráter ético da atividade educativa também adquire relevância. (2006, p. 52-53).

Este autor aponta para o processo de formação docente de um modo geral. E é sob esta visão que conduzimos nosso discurso a cerca do processo formativo para os professores da EJA. Em se tratando de formação continuada os professores investigados afirmaram: “já participamos de cursos de formação continuada no contexto da EJA, oferecidos pela SEE alguns anos atrás” (GF: Escola A). “Participamos de formação continuada para a EJA, mas faz muitos anos” (GF: Escola B).

Relembrando a concepção de formação continuada discutida anteriormente, as falas dos professores investigados revelam dois aspectos merecedores de atenção: em primeiro lugar que eles não têm formulado uma concepção de política de formação continuada; em segundo lugar é notório que os cursos propiciados pela SEE e SEMED não se caracterizam como formação continuada, mas como eventos pontuais, assistemáticos e extemporâneos.

É imprescindível que os professores reconheçam que a formação continuada não acontece a partir desses cursos de atualizações, e sim a partir de um processo oriundo de políticas de valorização profissional, com objetivos de (re)significar os conhecimentos da formação inicial a partir da integração destes com a prática educativa dos professores como já abordamos anteriormente.

Cursos e treinamentos pontuais não se configuram como processo de formação até porque não dão conta das reais necessidades dos professores, conforme revelam nas falas:

Os cursos que participamos contribuíram para aumentar nossos conhecimentos, pois ao participar de um curso, de certa maneira estamos aprendendo. Mas em relação à nossa prática na EJA, esses cursos não contribuíram em nada, porque não tratavam da nossa realidade (GF: Escola A).

Os professores da Escola B também denunciaram que “cursos dos quais participamos tratavam do contexto no qual a escola está inserida, mas não tratava especificamente da realidade da EJA” (GF). O professor do 2º Segmento da modalidade EJA é desprovido de uma formação que segundo Imbernón:

[...] lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve (2006, p. 69).

Conforme o exposto é possível abordar mais uma vez que os professores da EJA devem ser contemplados com um processo de formação continuada embasada na reflexão. Nesta perspectiva Tardif acrescenta defendendo ser na escola que se inicia o processo de reflexão por meio da formação continuada: “[...] as escolas tornam-se assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica [...]” (2008, p. 280).

Ao admitirmos as Unidades de Ensino da Educação Básica como espaços de aprendizagem para o desenvolvimento da profissão docente, estamos acreditando em uma possível transformação no modelo de formação vigente, na qual seria considerada primordialmente a realidade vivida no cotidiano escolar. Desta feita, tal aprendizagem segundo Almeida ocorre por meio da:

Mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores investiguem sua própria atividade e, dela, constituam seus saberes em um processo contínuo. Essa nova perspectiva sobre a formação de professores traz implicações sobre a profissão docente, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional (2006, p. 179).

Esta afirmação reforça nosso pensamento sobre o conceito de formação de professores a partir de um paradigma reflexivo necessário para se relacionar teoria à prática, contemplando a vasta gama de saberes que os professores possuem e transmitem em seu cotidiano. Este modelo sugere também o reconhecimento pessoal e profissional do docente.

Os professores sujeitos da investigação reconhecem que poderiam atuar com mais eficiência na modalidade em pauta se realmente fossem contemplados com um processo de formação no qual houvesse espaço para discussões a cerca dos

entraves e dificuldades encontradas no cotidiano da EJA: “Seria muito bom se participássemos de formação continuada e que pudéssemos dialogar sobre o nosso cotidiano. No entanto percebemos que não há interesse por parte das secretarias de educação” (GF: Escola A).

O outro grupo vai mais além:

Nossas discussões sobre as dificuldades que encontramos para lecionar jovens e adultos são muito limitadas, pois só acontecem nos planejamentos bimestrais e nos horários de intervalo na sala dos professores. Essas discussões não têm um norte. O interessante seria mesmo que a secretaria de educação oferecesse formação continuada, com tempo destinado para tal formação (GF: Escola B).

As falas dos professores em determinados momentos apresentam - se de forma paradoxal: ao tempo em que relacionam o processo de formação continuada aos cursos de atualização pontuais, atribuem um sentido de formação continuada equivalente a concepções anunciadas por nós ao longo desse trabalho: “sentimos muito porque as formações pelo menos as formações que já participamos, são finalizadas e pronto, não acontecem mais” (GF: Escola A). “A secretaria municipal de educação deveria se organizar mais no sentido de nos oferecer formação permanente” (GF: Escola B).

Suas falas revelam o descaso com que é tratada a modalidade EJA nos órgãos responsáveis pela formação do docente em exercício e denunciam a inexistência de uma proposta de formação sustentada no ato da reflexão, na perspectiva de considerar os saberes que os professores possuem.

Frente às abordagens apresentadas até então, sustentamos que a formação inicial implica na formação continuada. Com esse ponto de vista nos apoiamos em Kullok que menciona alguns aspectos da formação continuada de professores, destacando em primeiro lugar concepções sobre a referida formação:

[...] a formação inicial do professor é um processo que não tem fim, o que significa dizer que o professor deve e precisa estar em constante processo de formação. Esta afirmativa, por si só, já indica a necessidade de se pensar sobre a formação continuada não como um acúmulo de cursos, ou de jornadas pedagógicas, ou seminários, ou treinamentos, ou atividades isoladas, mas sim, como um projeto articulado que permita ao professor o seu desenvolvimento profissional (2004, p. 21).

A ideia desta autora nos leva ao entendimento de que a formação continuada possibilita aos educadores compreender a (re)significação de sua própria prática no cotidiano escolar. A formação não deve acontecer como cursos pontuais, uma vez que estes são insuficientes e não atendem as reais necessidades dos professores. Neste contexto, cabe-nos aqui evidenciar o pensamento de Costa, ao enfatizar sobre o que ocorre geralmente a respeito da formação continuada:

A formação continuada tem sido intensamente debatida. E essa discussão tem estado presente na maioria dos discursos oficiais que tratam da educação como um todo. Historicamente, a formação continuada esteve sempre ligada aos pacotes produzidos e implantados pelo Ministério da Educação/MEC. Isto se torna claro quando observamos a educação nacional logo após a Lei de Diretrizes e Bases/LDB de 1971. Uma série de cursos foram realizados, visando formar os professores da rede pública dentro de um novo padrão de ensino no qual a técnica era extremamente valorizada. Há, no entanto, observações mostrando que muitas vezes as formações realizadas, seja no passado ou no momento atual, serviram e servem para remediar uma formação de qualidade duvidosa. Vale salientar que esta má formação reflete a ausência de investimentos na área. Daí nossa preocupação também com a qualidade da formação continuada, desenvolvida a partir dos modelos oficiais do MEC que tem procurado contemplar em suas ações as propostas do Banco Mundial para a América Latina e demais países em desenvolvimento (2005, p. 18).

Concordamos com a crítica da referida autora, pois esta não corrobora com a formação continuada reduzida a um modelo de treinamento ou capacitação técnica. Defende a formação contínua voltada para a qualificação do professor, possibilitando-o melhorar suas ações educativas, por meio da relação que faz entre teoria e prática.

Os dizeres dos professores investigados reafirmam nossa defesa a respeito do processo de formação continuada, que se relaciona bem ao pensamento de Lopes sobre a efetivação de uma formação adequada para os educadores.

Nesse sentido, cabem às universidades, secretarias de educação e escolas criarem mecanismos que possibilite ao educador perceber a interação entre teoria e prática, bem como as condições (tempo, espaço, material pedagógico e outros) para o desenvolvimento de sua formação, mas também cabe ao educador assumir-se como ser em permanente aprendizagem e construção do saber profissional (2004, p. 32).

Necessita-se então, além do estabelecimento de compromissos entre as IES e as secretarias estaduais e municipais de educação, que o professor da EJA sintasse motivado para participar do processo de formação continuada.

Acrescentamos ainda as perspectivas de Pinheiro quando defende:

A formação como um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecido na reflexão, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de criação e reelaboração. As propostas que têm um sentido de formação e não de treinamento, estão embasadas em uma totalidade política, na concepção freireana da valorização crítica dos saberes experienciais e da compreensão de conhecimentos que possibilitem mudanças no âmbito educativo (2007, p. 57).

Podemos dizer que as concepções ora mencionadas, referem-se a um modelo de formação que permite transformações nos espaços educativos por meio da prática reflexiva, levando-se em consideração os saberes que cada um dos professores traz consigo, e que estes favorecem o desenvolvimento de uma práxis educativa libertadora.

Pimenta defende a formação docente:

Como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação [...], no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento da dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (2008, p. 31).

Concordamos com a referida autora que nos ajuda a idealizar a formação de professores a partir de um processo inicial e contínuo, no qual se envolve novas configurações de saberes docentes, no intuito de (re)significar a identidade desses professores. Neste sentido, mais uma vez os grupos de professores investigados denunciam:

Não somos contemplados com momentos proporcionados para discussões daquilo que vivenciamos na EJA. Quando discutimos algumas questões, ou solicitamos opiniões dos colegas mais

experientes, entendemos que trabalhamos de maneira coletiva, porém esses momentos são esporádicos (GF: Escola A).

Nosso tempo é muito pouco para discutirmos os assuntos da EJA na escola. Nossa carga horária se resume praticamente na sala de aula (GF: Escola B).

A formação continuada é um processo contínuo, dessa forma, defendemos que esta deve se dar não apenas por meio da aquisição de novos conhecimentos de caráter teórico, didático ou pedagógico voltados para uma modalidade de ensino, mas do entrelaçamento destes com as atividades exercidas no cotidiano da sala de aula, considerando impreterivelmente as experiências profissionais do professor por meio da ação da reflexão.

Ao assumirmos a necessidade de se considerar os saberes dos professores no intuito de construir e reconstruir conhecimentos do seu fazer pedagógico, estamos concordando com Pimenta (2008) que caminha na mesma direção de Tardif ao afirmar que:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. [...] Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores [...] (2008, p. 286).

A perspectiva defendida por Tardif (2008), reconhece que o professor é sujeito produtor de conhecimentos no cotidiano de sua sala de aula. É por isso que nos processos formativos a reflexão sobre a prática é indispensável. No entanto, é interessante também, que os órgãos responsáveis pela formação permanente reconheçam antes de tudo as condições de trabalho do professor, plano de cargo e carreira, salário, jornada de trabalho, bem como o contexto social e cultural do educador, dando-lhe condições de participar efetivamente do referido processo.

Frente a estas considerações, os professores investigados colocam suas insatisfações sobre sua atuação na EJA:

Deveria existir uma melhor organização na escolha dos docentes para atuar na EJA. Não possuímos preparação nenhuma para atuar nesta modalidade de ensino, não temos incentivo financeiro, o que

nos motiva é saber que aqueles alunos precisam da nossa contribuição. Nossa recompensa é quando encontramos alunos que já passaram por nós no 2º Segmento e que hoje estão na Universidade. Isto é muito gratificante (GF: Escola A).

O outro grupo complementa: “É muito gratificante saber que ao lecionar na EJA estamos contribuindo para o crescimento social do nosso alunado. Mas isso não basta, precisamos de um norte, e que sejamos reconhecidos em nossa profissão” (GF: Escola B).

É importante que o professor da EJA sinta-se motivado ao lecionar para o público de jovens e adultos, mas desenvolver um trabalho educativo na EJA apenas na expectativa de ser recompensado emocionalmente, não é o suficiente para trabalhar com jovens e adultos. É neste sentido que reafirmamos que, o professor da EJA mais do que nunca, deve ser contemplado com uma política de formação na qual esteja embutida realmente a qualificação e valorização do profissional enquanto professor da referida modalidade.

Corroboramos com Almeida quando enfatiza que:

Outra ideia fundamental é a de que a formação precisa ser assumida como um continuum, que ganha vida na articulação das suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente, no qual a formação inicial seja considerada o primeiro passo de um processo formativo que se desenvolverá ao longo da carreira. Ao mesmo tempo, esse continuum de formação precisa estar integrado com os processos de mudanças e inovações educacionais em desenvolvimento, pois é nele que reside a possibilidade de se efetivar as mudanças e melhorar efetivamente o ensino (2006, p.185 -186).

O autor esclarece em sua citação que o processo formativo dos professores não é estanque e que este deve ser contínuo ao longo de sua carreira. Concordamos com esta ideia já que acreditamos que a profissão docente é permeada por situações complexas no cotidiano escolar que exigem inovação. E é nos processos de formação que os professores despertam para uma postura inovadora na tentativa de responder satisfatoriamente as diversas situações que emergem no cotidiano escolar.

Nesta direção, compartilhamos a ideia mencionada anteriormente com Tardif:

[...] a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. De acordo com esse ponto de

vista, na formação profissional podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas [...]. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (2008, p. 287).

Diante desta afirmação, compreendemos a formação continuada como um processo contínuo que requer impreterivelmente o estabelecimento de relações entre a formação inicial e a carreira da docência, tendo por base a prática vivenciada pelos educadores em sala de aula, uma vez que não é mais possível conceber a formação continuada apenas por meio da retomada de conteúdos vistos na formação inicial. Nessa direção Tardif enfatiza que:

Os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário pára de desempenhar o papel de transmissor de conhecimentos e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação (2008, p. 292).

É neste viés que acreditamos que a formação contínua dos educadores da EJA exige o fortalecimento de políticas educacionais a partir de uma nova natureza da prática, compreendida como um processo de reflexão da realidade vivenciada pelos professores em seu cotidiano.

Podemos afirmar que esta concepção de formação contínua constitui-se em sugestões para validar a profissionalização docente. Acrescentamos que o papel das universidades e órgãos competentes responsáveis para realizar a formação docente, fundamenta-se no dizer de Soares, quando evidencia que:

Ao ampliar o papel das universidades, convém levar em consideração a existência de duas principais modalidades de formação: a inicial e a continuada. Esta última pressupõe um processo de base teórico-metodológicas diferentes, que parta dos conhecimentos produzidos por professores em suas práticas pedagógicas cotidianas e da reflexão crítica sobre elas. A formação continuada deve ter como espaço privilegiado o próprio local de trabalho, com carga horária assegurada para esse fim, devendo continuar em momentos complementares, garantindo a vivência de processos e, não apenas, a confecção de produtos (2002, p. 158).

A formação continuada constitui-se parte integrante da profissionalização docente, criando condições para o professor repensar suas ações, bem como seu papel na construção da sua identidade docente.

2.5 Apesar do anunciado “silêncio” na formação inicial as lacunas na formação continuada permanecem

Repensar sobre a formação inicial e continuada dos professores que lecionam na EJA no Estado de Alagoas pressupõe um conhecimento prévio dos estudos já realizados sobre esta questão. No levantamento que realizamos não encontramos estudos específicos sobre formação inicial e continuada dos e para os professores que atuam no 2º Segmento da EJA. Desse modo, respaldamos nossa investigação a partir da releitura dos estudos sobre processo formativo dos professores da EJA de maneira geral, lançando um olhar crítico sobre as evidências dos “vazios” e “lacunas” em relação às ofertas de formação inicial e continuada dos docentes da referida modalidade.

Soares chama atenção para o fato de que:

A formação de professores para a educação de jovens e adultos, mesmo não sendo uma questão propriamente nova, somente nas últimas décadas ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que as discussões sobre essa formação se colocam pode estar relacionado à própria configuração do campo da EJA, uma vez que, segundo alguns estudiosos como Arroyo, a formação desse educador sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA (2007, p. 89).

O alerta deste estudioso nos mostra que a formação dos professores da EJA vem constituindo-se em um campo de estudos bastante pertinente, uma vez que é inegável que, a melhoria da modalidade dar-se-á prioritariamente a partir da profissionalização dos seus professores.

Esta ideia concretiza-se quando identificamos que o processo de formação para os educadores desta modalidade ainda são tratados a passos muito lentos. No percurso dessas discussões, compartilhamos com Soares quando enfatiza que:

A educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício. As ações das universidades com relação à

formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se consideramos de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (2007, p. 92).

Os educadores que lecionam na EJA, no que se refere ao 2º Segmento, não são profissionais adequados para a área específica de sua atuação. Pois, quando Soares (Idem) menciona a existência de ações tímidas nas universidades no que diz respeito à formação docente na EJA, nos faz acreditar que há alguns entraves impossibilitando o desenvolvimento de políticas de formação para os educadores no campo da EJA nas universidades, já que estas são consideradas grandes agências formadoras.

Com essa preocupação nos debruçamos nos estudos desenvolvidos por Moura (2006), no sentido de ampliar nosso olhar sobre a problemática da oferta de formação de professores nas instituições educacionais do referido estado para atender a modalidade EJA. Moura reafirma que realmente há uma lacuna nas instituições formadoras de professores quando se trata da oferta de disciplinas que atendam de maneira específica a modalidade de ensino em pauta.

Referindo-se ao estudo de Barros realizado no Estado de Alagoas, diz que:

Em sua pesquisa que desencadeou na dissertação de mestrado, realizou uma investigação documental e empírica em torno da legislação, dos currículos e da oferta de formação inicial para os professores da EJA. Os resultados confirmaram o silêncio já denunciado na legislação e nos currículos e o vazio em torno de estudos específicos na área por parte dos professores e coordenadores (Apud, MOURA, Idem, p. 160-161).

Além dos silêncios nos documentos legais que tratam sobre a formação docente no campo da EJA de acordo com a pesquisadora os professores que atuam na EJA no Estado acima mencionado são realmente desprovidos de uma formação adequada para seu exercício, bem como os coordenadores pedagógicos, pois as instituições de ensino não ofertam ao seu corpo docente momentos de estudos relacionados às necessidades da modalidade EJA.

Ainda segundo Moura, de acordo com os achados de Barros:

Não existe identidade como disciplina, nem estudos específicos sobre EJA nos currículos da escola normal [...], a EJA não é tratada na perspectiva de que os alunos (professorandos) obtenham as informações mínimas sobre a existência da área, não lhes sendo

possibilitado pensar e se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos que explicam a teoria e as práticas pedagógicas da EJA (2006, p. 61).

A referida autora, ao tratar sobre a formação inicial dos professores da EJA, revela que realmente em relação a esta formação há um silêncio, pois não há oferta no Curso Normal, nem nas Licenciaturas. E nos cursos de Pedagogia o que ocorre é a oferta de uma disciplina de 60h. Podemos afirmar que a situação da formação de professores para a EJA no Estado de Alagoas ainda traz consigo resquícios de um passado marcado pela omissão de ações no sentido de se estabelecer mudanças significativas por meio do investimento na formação de educadores para a modalidade em questão.

Os estudos mostram que há realmente silêncios em relação à formação inicial dos professores da EJA no Estado de Alagoas. Esse silêncio já vem sendo alvo de preocupações de alguns docentes do Centro de Educação (CEDU), da UFAL há duas décadas, conforme afirma Moura:

[...] a UFAL enquanto instituição formadora também não ficou totalmente imune ao silêncio em relação à formação inicial para seus próprios professores atuarem na EJA. As lacunas começam a inquietar quando a direção do Centro de Educação (CEDU/UFAL), em meados dos anos de 1980, convoca um grupo de professores para intervir na realidade educacional do Estado, iniciando por ações de alfabetização da população de uma favela localizada em um bairro circunvizinho ao campus (Idem, p. 163).

Surgem no âmbito da UFAL articulações de uma proposta concebida a partir das singularidades do público a ser atendido. Tal proposta desencadearia de certa maneira o início de um projeto de atualização de formadores de formadores para a EJA, contribuindo desta forma com a melhoria da qualidade de ensino para jovens e adultos do estado de Alagoas. O modelo de projeto proposto favorecia o desenvolvimento de uma formação continuada fundamentada nas ações do cotidiano dos professores como revela Moura:

As ações na favela mostraram à direção e a alguns professores do CEDU a necessidade de começar a investir no processo de formação continuada dos professores que possibilitasse a apropriação e a sistematização dos saberes necessários ao trabalho político-pedagógico com as classes populares. Decidiu-se por meio de uma parceria com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação, do MEB e de Pastorais da Igreja, investir na formação endógena dos

professores. Nesse sentido foi firmado um convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A formação se deu mediante um curso de atualização em Educação Popular, referenciado pelos estudos de Silvia Manfrede, João Bosco Pinto, Vanilda Paiva, Osmar Fávero, Carlos Brandão, Paulo Freire e tantos outros teóricos que traziam as discussões para o Brasil no período da abertura democrática (Idem, p. 164).

O relato desta autora pode ser explicado por Tardif (2008, p. 291) quando trata de formação continuada: “a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação por meio dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.”.

O Curso de Atualização em Educação Popular suscita o interesse de professores-formadores para o desenvolvimento de projeto de intervenção para atender aos professores alfabetizadores no campo da EJA em Alagoas. Assim, segundo Moura cria-se na UFAL: “[...] um núcleo de alfabetização, que veio a se constituir posteriormente no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) [...]” (Idem, p. 164).

É possível afirmar que o modelo de formação proposto pelo grupo que criou o NEPEAL, não se constituía em um modelo pedagógico técnico, e sim em um modelo prático no qual os professores por meio das reflexões de suas ações puderam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal e cultural das classes populares.

Também é possível afirmar, diante das considerações mencionadas, que o NEPEAL enquanto núcleo de estudos e pesquisas inaugurou à época, uma política de formação inicial e contínua de professores, conforme pode ser apreendido da fala de Moura:

[...] a partir da implantação do Núcleo, foi possível dar organicidade e sistematização às ações de extensão até então desenvolvidas, institucionalizar as parcerias já em desenvolvimento, desencadear atividades de pesquisa e influenciar na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, possibilitando uma formação inicial e continuada aos professores que já atuavam na área de educação de jovens e adultos e aqueles que desejassem realizar seus estudos na área [...] (2006, p. 165).

Salientamos a importância do NEPEAL mais precisamente em relação à formação continuada dos professores da EJA, uma vez que esta proporcionou a superação das fragmentações entre teoria e prática existentes na formação inicial.

Seguindo esta lógica, acreditamos que o plano de atuação do NEPEAL, pautou-se em um plano de formação contínua por meio da pesquisa, o qual se aproxima mais uma vez da perspectiva de Tardif em relação à formação continuada:

No tocante aos cursos universitários, a formação contínua, vista dessa maneira dá lugar a novos dispositivos de formação, aos quais também podem ser combinadas práticas de pesquisa: formação sob medida, formação no ambiente de trabalho, formação concebida como uma pesquisa-ação, doutorado profissional, etc. (2008, p. 292).

O autor referido enfatiza que a formação continuada deve proporcionar momentos de estudos sobre as teorias e práticas atreladas à ação investigativa, uma vez que o olhar crítico da realidade dá uma sustentação maior aos estudos. Moura sustenta tal ideia, quando se expressa a respeito do trabalho de assessoria e capacitação dos professores que já atuavam ou pretendiam atuar com jovens e adultos por meio do NEPEAL:

O grupo elaborou um projeto de capacitação e assessoria na área de jovens e adultos dos municípios alagoanos que pudesse permitir que as ações se deslocassem do espaço de sala de aula para a comunidade e voltasse dessa para a sala de aula. As ações do referido projeto tiveram início em 1992 com cursos de atualização para coordenadores de diferentes municípios que atuavam na área. Aos poucos, as ações foram ampliando-se, o que possibilitou a orientação na elaboração de projetos e propostas pedagógicas para a área. Durante três anos foram realizados três cursos de capacitação para coordenadores da área de EJA além de apoiar a realização de eventos na área financiados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Idem, p. 166).

Consideramos os anos de 1990 do século passado como um marco para a realização de formação de educadores da EJA por meio do NEPEAL. Ressaltamos que tal formação permitia a aproximação da universidade com os espaços escolares, uma vez que as atividades de formação também ocorriam nos âmbitos escolares fundamentadas nos projetos de extensão, tal como salienta Moura:

As ações de extensão desenvolviam eventos de formação, possibilitaram a articulação com setores da sociedade que atuavam

no campo da Educação Popular com trabalhos de organização e alfabetização, a exemplo da Federação de Assistência Social e Educacional (FASE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Associação dos Educadores Cristãos (AEC), Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros, dando origem ao Coletivo dos Alfabetizadores Populares de Alagoas (COALFA), que veio a desencadear anos depois no Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). [...] (2006, p. 167).

É possível ler da descrição de Moura (Idem) que as formações, tanto no âmbito das escolas bem como nos setores da sociedade civil, acima referidos, eram desenvolvidas fundamentadas na Pedagogia Libertadora de Freire. Tal máxima nos encaminha a repensar a formação por meio de uma íntima relação entre aluno e professor, objetivando o desenvolvimento da consciência crítica.

A formação inicial e continuada oferecida no CEDU/UFAL consolidaram-se por meio dos projetos de capacitação, das pesquisas e da implantação das disciplinas específicas no campo da EJA nos curso de Pedagogia, logo após a criação do NEPEAL. No entanto, apreendemos que os processos de formação oferecidos, estavam voltados para a formação dos professores alfabetizadores da EJA. Os professores do Ensino Fundamental – 1º e 2º Segmentos e Ensino Médio da EJA, não foram contemplados com os projetos de Assessoria e Capacitação do NEPEAL.

No ano de 2002, com a implantação do Mestrado em Educação Brasileira no CEDU/UFAL, foi possível institucionalizar o Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos. O referido grupo possui como uma de suas linhas de investigação a formação de professores para a EJA. A opção por essa linha é justificada por Moura:

No processo de formação continuada, o grupo passou a sentir necessidade de, mesmo sem desconsiderar as investigações em torno das políticas e dos programas de alfabetização, dos processos de ensino-aprendizagem e outras temáticas, focar o olhar investigativo em questões ainda explicitadas adequadamente, nem respondidas em contextos anteriores (Idem, p. 175).

A explicação acima nos leva a crer que é na busca de resposta, a partir de um olhar crítico reflexivo, que se dará o processo de formação contínua no interior do grupo de pesquisa ora mencionado, pois segundo a mesma pesquisadora:

Nele e por meio dele, os participantes trazem suas reflexões sobre a prática docente, transformam suas reflexões em objetos de investigação, socializam suas inquietações, caminhos teórico-metodológicos e produção, levam seus resultados para a prática. Identificam-se nos participantes do grupo os outros que por meio de mediações significativas e qualificadas, promovem o desenvolvimento proximal daqueles que ainda não o atingiram (2006, p. 176).

Consideramos a importância do grupo enquanto espaço de formação, especificamente de formação continuada, porém, vale ressaltar que a quantidade de pesquisas realizadas no Estado de Alagoas sobre a formação docente do educador da EJA ainda são insuficientes para explicar e explicitar as carências existentes nesta área, conforme denuncia Queiroz:

O campo da pesquisa também é muito reduzido, apesar de na década de 1990 ter acontecido um avanço significativo. Segundo Soares (2003), '[...] pouco se conhece, em profundidade, como se dão os processos formativos, daqueles que atuam em EJA'. Além disso, esses estudos evidenciam que os trabalhos realizados têm, em sua maioria, um caráter mais descritivo do que analítico e, em muitos casos, constituem relatórios sobre a formação do professor(a) (2007, p. 67).

Nessa mesma direção caminha Moura quando, ao fazer a avaliação das lacunas do grupo e do NEPEAL/CEDU como um todo, mostra que:

[...] no campo teórico-metodológico, o grupo de pesquisa se ressentia ainda de estudos aprofundados em torno dos referenciais relativos à formação de professores e à metodologia de pesquisa. [...]. O CEDU/UFAL e o próprio MEC/SESU não têm priorizado a área de EJA e, conseqüentemente, não possibilitam condições de funcionamento do NEPEAL, dificultando as ações de formação [...] (Idem, p. 177).

Dessa forma, é possível inferir que mesmo diante de uma vasta gama de ações desenvolvidas ao longo dos anos, tanto no CEDU quanto no NEPEAL com o intuito de minimizar os índices de analfabetos no Estado de Alagoas, ainda há muito por fazer. Identificam-se omissões no campo das políticas públicas de formação de professores para atuar com jovens e adultos, uma vez que o grupo de pesquisa ainda não conseguiu intervir nas políticas de formação da rede estadual nem dos municípios interioranos do referido estado.

Os silêncios ainda perduram em relação à formação inicial dos professores para a modalidade EJA no referido Estado; perduram também as lacunas e os

vazios existentes nas secretarias de educação em relação à formação continuada, pois estas não oferecem a referida formação aos seus professores.

Estas discussões vêm ao longo dos anos oferecendo encaminhamentos futuros para a oferta de formação de continuada, a exemplo dos encaminhamentos elencados no documento referencial Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (1999, p. 36): “proporcionar aos educadores de adultos uma formação permanente e sistemática [...]”.

Outro encaminhamento pertinente que se encontra no referido documento referencial (Idem, p. 37) é sobre a questão da formação para os educadores da EJA, “elaboração de políticas adotando medidas para melhorar o recrutamento, a formação inicial [...] incluindo conteúdos e métodos de formação”.

Acreditamos que estas são orientações que devem ganhar um arcabouço legal, se constituindo em um documento de lei, que possibilite uma fundamentação significativa nos processos de reformulação pedagógica nos processos de formação voltados para os professores da EJA, por meio de uma organização de formação inicial e continuada que favoreça a prática da reflexão sobre o trabalho educativo com jovens e adultos. Sobre esta afirmação, Queiroz menciona que:

A formação de educadores de jovens e adultos, mesmo com toda ênfase que vem sendo dada à área, nos últimos anos, em termos de pesquisas, discussões e reivindicações em nível nacional e internacional por países signatários da Agenda Para o Futuro (HAMBURGO, 1997), ainda tem muito que avançar. Apesar dos países terem se comprometido em incluírem nos programas de estudos e nas novas estratégias de formação do (as) professores (as) de EJA, a associação direta com o conceito de educação continuada [...] (2005, p. 61).

É de suma importância uma articulação precisa entre as IES e secretarias de educação para a definição de políticas de formação para a carreira na modalidade que atende aos jovens e adultos, com vistas aos conhecimentos gerais da educação e aos conhecimentos específicos da EJA. Evidenciamos ainda que este campo de estudos requer uma formação contínua de maneira sólida, pois sendo uma formação aligeirada no intuito de superar os silêncios da formação inicial, acreditamos que esta não dá conta da dimensão da especificidade da referida modalidade. Isto nos remete mais uma vez recorrer aos estudos de Queiroz sobre a formação continuada, pois esta enfatiza:

As Secretarias Estaduais e Municipais que institucionalizaram a EJA e formaram quadro próprio assumiram essa responsabilidade, umas motivadas pelos recursos temporários que recebem do governo federal para esse fim e outras por uma política pública voltada para essa modalidade. Registra-se também o papel das universidades nesse contexto, que involuntariamente assumiram Programas Nacionais de Alfabetização, cabendo a elas todo processo de formação continuada, espaço que tem se constituído em estudos e pesquisas, mas que não conseguem recuperar as carências e insuficiências das ausências da formação inicial (2005, p. 61-62).

O que houve no campo da EJA no que se refere à formação continuada, foram cursos pontuais de caráter aligeirado, o que não condiz com a realidade e necessidades desta área. Acreditamos que estas ações ocorreram justamente pelo fato de existir os silêncios na formação inicial para os docentes desta modalidade, contribuindo também para o despreparo daqueles que ministraram os distintos cursos.

As discussões não cessam sobre as categorias formação inicial e continuada, uma vez que estas devem suscitar políticas de formação que prepare satisfatoriamente os professores para o trabalho da docência na modalidade que atende os jovens e os adultos.

CAPÍTULO 3 – OS SABERES REAIS E EXPERIENCIAIS COMO CONSTITUTIVOS DA AUTOFORMAÇÃO

Segundo Nunes (2001) as pesquisas sobre os saberes docentes é imenso e um dos principais motivos de sua emergência é a questão da profissionalização do ensino. De acordo com esta mesma autora o interesse de se investigar os saberes dos professores surge no Brasil na década de 1990. Em âmbito internacional, de acordo com Tardif (2008) pesquisas sobre a referida temática se iniciam na década de 1980. Tais pesquisas indicam que o professor é um sujeito que (re) constrói, e mobiliza diversos saberes em sua prática educativa.

Apresentamos inicialmente um modelo tipológico dos saberes que são utilizados pelos professores em sala de aula a partir da abordagem de Tardif (Idem, p. 63), para melhor compreendermos a natureza dos saberes dos professores do 2º Segmento da EJA:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de	A prática do ofício na escola	Pela prática do trabalho e

sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	pela socialização profissional
---	--	--------------------------------

Este quadro tem a finalidade de contextualizar a tipologia de saberes que serão abordadas mais adiante neste texto. A partir das contribuições de estudiosos sobre a temática dos saberes docentes, como Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2008), Pinheiro (2007), Cunha (2008), Franco (2008), Monteiro (2001), Nunes (2001), Raymond & Tardif (2000), Santos (2008), Zibetti (2007), buscamos elementos para fundamentar nossa investigação.

Tardif (idem) define saber docente num sentido amplo em que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Sob este enfoque voltamos a questionar: Quais os saberes inerentes à prática educativa de uma maneira geral e à prática educativa com EJA? Qual a natureza dos saberes que os docentes da EJA utilizam? Os saberes que os professores dizem ter oferecem os referenciais teórico-metodológico e legal, a instrumentalização para a reflexão e a prática que desenvolvem na EJA?

Neste capítulo procuramos olhar para os dizeres dos sujeitos da investigação sobre os saberes que norteiam a prática educativa na EJA, especificamente no 2º Segmento da referida modalidade. Os sujeitos investigados revelaram em suas falas quais saberes consideram necessários à prática educativa de uma maneira geral:

Sabemos que todo e qualquer professor para ensinar tem que dominar a matéria que ensina e possuir conhecimentos pedagógicos, e saber desenvolver sua prática de acordo com sua vivência na carreira de professor, conhecer a proposta da escola, e ainda saber se expressar bem para dialogar com os jovens e adultos para não causar constrangimentos, ou seja, a fala deve ser simples (GF: Escola A).

O outro grupo considera que: “Os saberes necessários ao professor são: saber transmitir bem os conteúdos, dominar a matéria, ter experiência para relacionar teoria e prática” (GF: Escola B). Os professores ao reconhecer os saberes abordados em suas falas estão querendo dizer principalmente que, os saberes docentes necessários à prática educativa são variados. Dessa forma, para

fundamentar estas falas nos reportamos à Tardif (2008) que faz referência sobre esta questão enfatizando que os saberes docentes são heterogêneos e contextualizados, uma vez que o professor em sua prática educativa envolve-se em uma diversidade de situações que exige variados saberes sobre o ensinar–aprender.

O referido pesquisador nos traz a abordagem clara sobre a tipologia de saberes docentes, mencionando a relação que os professores mantêm com tais saberes:

1. Saberes da formação profissional: caracteriza-se por apresentar aos professores em sua formação docente as ciências da educação, e os saberes pedagógicos, adquiridos na formação inicial e continuada. Estes caracterizam-se como plurais e heterogêneos, pois segundo Tardif os saberes são considerados assim porque:

[...] não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (idem, p. 263).

Neste sentido, os professores desenvolvem suas ações a partir dos conhecimentos profissionais adquiridos no processo de sua formação que lhe dá condições para refletir sua própria prática. Segundo Santos (2008, p. 63), este saber “permite que o professor analise e interprete a sua própria realidade em ação. Cria ainda o conceito de reflexão sobre a ação, que permite ao professor o estabelecimento de um olhar retrospectivo e refletido sobre o seu trabalho anteriormente realizado”.

Os saberes da formação profissional possibilita que o professor em suas ações repense sobre os aspectos constitutivos de sua formação criando elementos impulsionadores de discussões entre teoria/prática. O professor que leciona no 2º Segmento da modalidade EJA, ao atuar com jovens e adultos, recorre a diversos conhecimentos que o acompanha em sua trajetória profissional desde sua graduação, ou seja, utilizam os saberes da formação profissional para fundamentar suas práticas. Porém, a utilização do saber profissional pelos educadores da EJA

não sustentam suas ações educativas, a exemplo: “Em nossa formação adquirimos saberes profissionais, mas para a docência como um todo. Fazemos o entrelaçamento desse saber com o que vivemos no dia a dia para desenvolver nossos próprios saberes” (GF: Escola A).

De acordo com as falas constatamos que os saberes profissionais de que os professores investigados possuem dizem respeito aos aspectos gerais da educação e não aos aspectos teóricos metodológicos da EJA. O mesmo ocorre com os professores na Escola B ao afirmarem: “Nossa prática é fundamentada naquilo que defendemos sobre o ensino de um modo geral. Mas não fomos preparados sobre os aspectos teóricos metodológico da EJA” (GF).

É notório que os professores sujeitos da pesquisa lecionam na modalidade EJA procurando atender às variadas exigências que surgem em sala de aula, por meio da utilização e da mobilização de diversos saberes. No entanto, podemos dizer que dentre tais saberes, os referidos professores não possuem os saberes profissionais no campo da EJA, pois como já evidenciamos no capítulo anterior sobre a formação docente, estes professores não tiveram a formação profissional para a prática na modalidade.

Nas falas evidenciadas, identificamos que os professores investigados atuam no 2º Segmento da EJA de acordo com o que Tardif sustenta quando trata dos saberes profissionais dos professores:

[...] na ação, no trabalho, procuram atingir muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. Essa trama é bem conhecida hoje graças a inúmeros trabalhos sobre o ensino em sala de aula [...] (Idem, p. 265).

A dinâmica acima mencionada dar condições de qualquer professor desenvolver suas práticas em sala de aula. É fundamental que o professor em seu fazer docente possua esta postura. No entanto, o professor que articula esses aspectos didáticos para atuar com crianças e adolescentes, pode cair no erro de tratar os jovens e adultos da mesma maneira, infantilizando o ensino.

Identificamos que os professores sujeitos desta investigação lecionam também para crianças e adolescentes: “Nossa carga horária é muito complexa, atendemos três modalidades de ensino: Fundamental, Médio e EJA. É muito difícil lecionar para modalidades de ensino diferentes” (GF: Escola A).

O outro grupo explicita: “Quando chegamos para ensinar na EJA muda todo o contexto. Pois no horário diurno trabalhamos com o Ensino fundamental II, e a dinâmica é outra” (GF: Escola B). Percebeu-se nos dizeres dos sujeitos investigados que o suposto saber profissional que eles possuem restringe-se à formação docente de um modo geral, a qual todos os professores devem reconhecer.

Visto sob a ótica da atuação do professor na EJA, o saber profissional docente adquirido na formação de professores para a educação básica, não atende ao público diferenciado de jovens e adultos. Desse modo, Freire (1996), defende que o saber profissional intercala-se ao saber pedagógico. Na mesma direção de Freire (idem), Tardif afirma:

A prática educativa não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] (2008, p. 37).

Os saberes pedagógicos dizem respeito às ações didáticas a partir das teorias e concepções da educação. Estes saberes imbricam-se ao saber profissional, são construídos e mobilizados pelos professores em sua prática educativa. É por intermédio do entrelaçamento dos saberes profissionais e pedagógicos que os professores constroem os saberes práticos ou experienciais.

Freire (idem) assim como Tardif (idem), oferecem oportunidades para que o professor reflita sobre sua prática considerando os saberes pedagógicos apresentados pelos dois autores. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996) encontramos elementos para sustentar a ideia de que a reflexão sobre a prática acontece à medida que os próprios professores buscam a compreensão das suas ações por meio dos saberes pedagógicos, que ainda segundo Freire (idem) requer do professor: pesquisa, criticidade, diálogo, competência profissional.

Para Pimenta (2008, p. 26), os saberes pedagógicos são produzidos a partir dos atos docentes. Esta autora defende que “[...] os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação [...]”.

Pimenta ainda reforça sobre a questão dos saberes pedagógicos enfatizando que estes são constituídos a partir da reflexão, assim como são constituídos os saberes experienciais:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Idem, p. 27).

A partir desses elementos os professores podem refletir sobre sua prática buscando orientações para o seu desenvolvimento profissional. Os saberes pedagógicos por sua vez na visão de Tardif (2008, p. 41) são: “[...] integrados à formação dos professores, procedem e dominam a profissão, mas não provêm dela [...]”.

A respeito dos saberes pedagógicos, podemos afirmar, segundo a fala dos sujeitos da investigação, que os professores sentem muita dificuldade para colocar em prática estes saberes, mesmo sendo construídos a partir da reflexão da prática articulada com as ciências da educação. Este saber não dá conta do trabalho do professor da EJA, pois exige que apresentem uma prática pedagógica diferenciada na busca de estratégias de ensino que realmente dê conta do público de jovens e adultos.

Isso fica claro quando enfatizam: “Sabemos que o ensino na EJA exige o desenvolvimento de práticas diferenciadas, mas às vezes, mesmo dominando o conteúdo, surgem diversas dúvidas de como ministrar a aula” (GF: Escola A). Os sujeitos investigados na Escola B sofrem do mesmo problema: “na realidade, admitimos que possuímos conhecimentos específicos da disciplina que ministramos, mas sentimos falta de orientações didático-pedagógica que poderiam nos direcionar especificamente para o ensino com jovens e adultos” (GF: Escola B).

Os professores investigados ainda afirmam que não são contemplados com orientação pedagógica para a EJA no âmbito das escolas: “Quando há planejamento de ensino, a preocupação maior é com a seleção dos conteúdos programáticos, não há uma preocupação sobre os aspectos pedagógicos das áreas de conhecimento da EJA” (GF: Escola A).

Já os investigados da escola B enfatizam: “Nos planejamentos discutimos sobre as diversas dificuldades encontradas na EJA, porém permanecemos sem soluções, pois não temos orientação no sentido didático-pedagógico” (GF: Escola B). Esta fala nos leva a acreditar que os saberes pedagógicos são de grande importância para o desenvolvimento da prática educativa na modalidade EJA.

Dessa forma enfatizamos o seguinte: para que os professores em suas atitudes utilizem saberes pedagógicos, é necessário que a sua formação docente seja adaptada à realidade na qual ele atua, pois segundo Pimenta (2008, p. 25) “os saberes pedagógicos se constrói a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”. Neste contexto, o professor em sua formação deve (re)conhecer *in loco* a realidade escolar.

Desse modo, os professores da referida modalidade desenvolverão tal saber quando contemplados com uma formação atrelada à realidade da EJA. Então, por meio das constatações podemos afirmar que os saberes pedagógicos não se efetivam nas práticas dos professores do 2º Segmento da EJA, uma vez que estes não tiveram uma formação específica para lecionar na modalidade.

2. Saberes disciplinares: são adquiridos também na formação inicial e continuada dos professores. Santos menciona que os saberes disciplinares se constituíram:

[...] durante muito tempo a ‘pedra de toque’ do conhecimento do professor. Quanto mais instruído o professor fosse em relação ao conhecimento da ‘matéria’, melhor professor seria, pois a sua transmissão dependeria da sua aquisição. De qualquer forma, na nossa perspectiva, eles terão sempre de ser considerados em qualquer abordagem sobre o conhecimento profissional dos professores (Idem, p. 06).

Os saberes disciplinares são fundamentais ao exercício docente. Requer do educador preparação e conhecimentos. Os professores da EJA utilizam os saberes disciplinares adquiridos durante a formação inicial – Licenciatura ou Bacharelado, que

cursaram. Isso é notório em suas falas quando mencionam que: “As disciplinas ofertadas no 2º Segmento da EJA são as mesmas ofertadas no Ensino Fundamental regular³⁵, assim trabalhamos a partir dos conhecimentos que adquirimos em nossa área de ensino”(GF: Escolas A e B).

A partir das explicações de Tardif (2008), entendemos que os professores e fazendo um recorte para os professores que atuam no 2º Segmento da referida modalidade, ao ministrar sua disciplina, seja Português, Matemática, Ciências, Geografia entre outras, desenvolve em seu fazer docente saberes adquiridos na sua formação acadêmica nos cursos de formação de professores.

Os saberes disciplinares por si só não são considerados como fundamentais à ação docente do professor das duas escolas investigadas, pois os professores enfatizaram que “organizam suas aulas a partir dos conhecimentos de sua disciplina, selecionando para repassar aos alunos, aqueles conhecimentos que consideram relevantes à modalidade de jovens e adultos (GF: Escolas A e B).

Identificamos em suas falas que utilizam os saberes disciplinares, porém estes saberes são incorporados a realidade dos jovens e adultos, e não se constitui como fundamentos de sua prática educativa. É aí que reforçamos que os professores não são transmissores de conhecimentos, mas produzem também conhecimentos a partir do que observa e do que compreendem em relação às necessidades dos jovens e adultos.

Os professores revelaram que tomam por base seus conhecimentos disciplinares para atender os componentes curriculares do 2º segmento da modalidade EJA, ao tempo que concretizam sua prática educativa na modalidade: “A partir dos conhecimentos que possuímos da disciplina que ministramos, construímos nossa própria prática”.

Os professores do referido segmento entendem que os saberes disciplinares servem de base para o exercício na EJA, mas não os considera como primordial ao desenvolvimento da prática educativa para jovens e adultos, uma vez que estes saberes no cotidiano da modalidade em questão são reelaborados de acordo com as necessidades emergentes.

³⁵ Refere-se ao Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º Ano diurno ofertado as crianças, aos adolescentes e jovens.

A partir do momento que o professor utiliza os saberes disciplinares, está desenvolvendo em seu ofício a base comum dos conhecimentos inerentes a qualquer modalidade de ensino, porém readaptados aos jovens e adultos.

3. Saberes curriculares: Segundo Tardif os saberes curriculares:

Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos) que os professores devem aprender a aplicar (2008, p. 38).

Os saberes curriculares constituem as diretrizes de ensino, propostas no âmbito do sistema escolar, e fazem parte dos programas de ensino. Estes se traduzem em conhecimentos que os professores devem compreender, porém, não emergem da prática docente, uma vez que via de regra, os professores não se aproximam do processo de definição dos mesmos. Esta lógica compreende a execução do exercício docente por meio da transmissão do conhecimento produzido e selecionado sem a participação do professor atuante em sala de aula. É neste sentido que os saberes curriculares não constituem o saber dos professores.

De acordo com a ideia apresentada, compreendemos que tais saberes são necessários também à prática educativa na EJA. No entanto, defendemos uma reformulação no que concerne à elaboração e escolha dos referidos saberes, com a efetiva participação do educadores. Isto significa dizer na visão de Tardif (2008, p. 230) “Toda pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”.

Diante desta perspectiva podemos afirmar que os professores investigados não são reconhecidos como atores que possuem saberes específicos à sua profissão e que podem contribuir significativamente para a elaboração curricular da modalidade em que atua. Este fato fica evidente quando identificamos que os referidos professores que atuam no 2º Segmento da EJA não participaram efetivamente da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, considerado o norte das ações do professor. Suas falas denunciam a omissão de direcionamentos para a modalidade nos PPP de suas escolas:

A escola possui o PPP, mas pelo que sabemos não consta nenhum encaminhamento para a EJA. Sabemos que existe documentos sobre a EJA na escola, já vimos a Proposta Pedagógica para a EJA, um livro azul que todas as escolas receberam, mas não estudamos nada específico para a modalidade (GF: Escolas A e B).

Podemos afirmar que os PPP das escolas campo de pesquisa necessitam de reelaboração, para a inserção dos encaminhamentos para a modalidade que atende à jovens e adultos, uma vez que nos dizeres dos sujeitos da pesquisa identificamos que os saberes curriculares não são utilizados efetivamente, pois há um distanciamento da modalidade EJA nos PPP das escolas, e desinteresse dos professores em relação à Proposta para a EJA. Desse modo, afirmamos que os professores não possuem orientação no âmbito de suas escolas para trabalhar no contexto deste ensino.

Nós trabalhamos na EJA a partir do currículo voltado para outro público que não o de jovens e adultos. Escolhemos os conteúdos de acordo com o currículo do Ensino Fundamental regular. Não temos um currículo específico para a EJA (GF: Escola A).

Da mesma forma, os sujeitos investigados da Escola B, declaram que trabalham com o currículo do Ensino Fundamental dito para crianças, adolescentes: “não temos orientação para trabalhar a partir de um currículo próprio para a EJA. Seguimos o mesmo programa escolar do Ensino Fundamental regular” (GF: Escola B).

Este seria um dos problemas enfrentados nas turmas de EJA que decorrem justamente da não organização curricular. O mais agravante neste sentido se relaciona ao fato de que a idade cronológica dos educandos não são levadas em consideração no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se perpetua na modalidade EJA a lógica da infantilização dos currículos destinados às crianças matriculadas no ensino dito regular.

A investigação apontou que há a existência de uma Proposta Curricular de EJA para o Estado e de uma Proposta Pedagógica de EJA para o município *locus* da pesquisa, porém os sujeitos professores não são contemplados com as orientações básicas destinadas às atividades na referida modalidade, pois segundo estes:

Nós sabemos que existe uma proposta para a EJA e lembramos que esta proposta já foi apresentada, mas com o passar do tempo e sem orientação, não nos respaldamos em tal proposta para lecionar. E vamos realizando nossas aulas a partir daquilo que acreditamos que dá certo para nossos alunos (GF: Escolas A e B).

Compreendemos que os sujeitos investigados aplicam suas ações educativas na EJA com livre arbítrio, da maneira que consideram que pode dar certo. Na visão desses professores, o Ensino Fundamental para crianças e adolescentes contribui significativamente para o trabalho na EJA, pois é a partir deste que eles desenvolvem suas práticas: “Selecionamos os conteúdos para os alunos da EJA seguindo o programa do Ensino Fundamental regular, e vamos adequando à realidade dos jovens e adultos” (GF: Escola A). “Já que não temos um acompanhamento, buscamos os conteúdos dos livros didáticos para o Ensino Fundamental regular e vamos adaptando aos jovens e adultos” (GF: Escola B).

É neste sentido que recorremos à Tardif (2008) para nos respaldar quando afirmamos que os professores do 2º Segmento da EJA na sua relação com os alunos e colegas professores desenvolvem dispositivos na sua prática educativa que são validados e reelaborados frente à complexidade das diferentes situações, que emergem do seu cotidiano em sala de aula. Estes são os saberes práticos ou experienciais.

Esses saberes nem sempre são possíveis de serem verbalizados e nem seguem doutrinas, mas são incorporados à prática docente e tornam-se imprescindíveis e constitutivos da autoformação do professor. Quando os professores dizem que adequam os conteúdos à realidade da turma e norteiam suas aulas a partir daquilo que ele acredita como algo que pode dar certo, estão desenvolvendo em sua prática os saberes experienciais.

4. Saberes experienciais ou práticos: são aqueles que os professores desenvolvem ao longo da carreira a partir de suas ações na sala de aula e com base na realidade do fazer docente no seu cotidiano. Os saberes docentes são mobilizados no exercício da profissão pelos professores, a partir do entrelaçamento dos saberes pedagógicos, profissionais, disciplinares e experienciais.

Diante das abordagens sobre saber docente defendidos por Tardif (Idem), acreditamos que o professor em sua prática educativa, não conseguindo associar os saberes da sua formação profissional às suas ações pedagógicas, quando não contempla a modalidade na qual ele atua, criam diversas situações com as quais

possam desenvolver e dominar a prática. Isso significa dizer que para tais situações, os professores utilizam-se dos saberes experienciais que são os saberes práticos, para constituir sua ação educativa.

A ação docente do professor da EJA é permeada pela especificidade em que se apresentam os jovens e adultos. Desse modo o professor recorre aos saberes experienciais diante da necessidade de executar estratégias para integrar e motivar o seu público.

Durante a conversa no Grupo Focal com os sujeitos da investigação ficou evidente o quão importante são seus saberes práticos, ficando evidente em suas falas: “Não aprendemos a lecionar para os jovens e adultos na universidade. Aprendemos na sala de aula, adaptando nossos conhecimentos à realidade encontrada, construindo nossas experiências” (GF: Escolas A e B).

Diante do exposto evidenciamos a emergência de reconhecimento dos saberes experienciais como elementos fundamentais da prática educativa do professor do 2º Segmento da EJA. De acordo com os membros investigados, afirmamos que são os saberes experienciais ou práticos que fundamentam suas ações na EJA. Desse modo, seus saberes são provenientes da própria prática do professor: “Quando começamos a lecionar na EJA não sabíamos como funcionava, nem como ensinar para jovens e adultos. Mas com o passar do tempo fomos adquirindo experiências por meio de nossas práticas” (GF: Escola A).

Os sujeitos da Escola B apresentam um depoimento semelhante: “Foi na sala de aula da EJA que adquirimos experiência para compreender que a prática para jovens e adultos deve ser diferenciada” (GF: Escola B). Essas falas denunciam que os professores foram destinados às turmas de EJA carentes de concepções teórico-metodológicas, e na tentativa de responder aos anseios dos jovens e adultos os professores recorrem aos saberes experienciais.

Para melhor compreender os saberes experienciais torna-se relevante apontarmos os dois níveis de saberes experienciais apresentados por Pimenta (2008). A autora menciona que os professores ao ingressar em sua carreira docente já trazem consigo saberes experienciais. Estes saberes são oriundos de sua experiência como alunos e que já passaram por vários professores em sua trajetória escolar. É na trajetória escolar, antes mesmo de ser professor que os alunos adquirem uma certa concepção do que é ser professor.

Além destas abordagens sobre saberes experienciais, Pimenta (2008), concorda com as ideias de Tardif (2008). A mesma menciona que em outra instância os saberes experienciais são os saberes que os professores produzem em sua prática cotidiana.

Os saberes experienciais são resultados da prática do professor perante as situações vividas por ele que não podem ser solucionadas de forma definitiva. Situações estas que requerem improvisações e habilidades. Nesta direção, os saberes experienciais surgem de um processo interativo constante, por meio da troca entre os pares, e o processo de aprendizagem do próprio professor. Podemos afirmar que os saberes experienciais visto sob esta ótica, são provenientes de um longo processo prático, no qual segundo Tardif:

[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra [...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (2008, p. 53).

Ainda na visão do referido autor são os saberes experienciais primordiais ao desenvolvimento das ações dos professores, pois fornecem certeza relativa ao seu cotidiano escolar. Eles possuem três objetos que se revelam na prática docente: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais autores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (Idem, p. 50).

Estes três objetos dos saberes experienciais formam as condições básicas da profissão docente. Vejamos como se caracteriza cada um desses objetos:

1º objeto: as relações e interações que os professores estabelecem com os demais autores de sua prática; este diz respeito às relações estabelecidas entre estes no período de formação inicial, ou seja, quando ainda há uma distância do professor e sua carreira. Ao iniciar em seu trabalho docente, descobrem que as discussões teóricas sobre a docência no seu curso de formação são limitadas em relação à realidade ali vivenciada no espaço escolar. Este confronto pode ser positivo ou

negativo ao exercício da ação educativa. Este objeto exige reflexão do professor, na qual se constituirá em saberes experienciais.

2º objeto: Os professores ao iniciarem suas carreiras necessitam demonstrar segurança de suas ações a si próprio e aos seus colegas de profissão. O período de 1 a 5 anos, é o prazo suficiente para que o professor assegure sua experiência docente. É esta experiência de busca de acertos para os erros que marcará a prática do referido professor.

3º objeto: É na relação com os alunos em sala de aula que os professores validam seus saberes experienciais e sua competência profissional, conforme defende Tardif:

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação de outros saberes, por meio da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência.[...] A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica [...] dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (2008, p. 53).

Concordamos com este autor e defendemos que os saberes experienciais são imprescindíveis para a prática educativa dos professores e estes são formados por todos os demais. Desse modo, o saber experiencial dos educadores é oriundo de sua prática e fundamentado nos saberes profissionais, curriculares e disciplinares. Complementando com Tardif (Idem) cada um dos objetos ora mencionados são frutos da prática cotidiana dos professores em confronto com a condição de trabalho.

Pimenta reforça a discussão explicando que:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática [...] e do

desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (2008, p. 20-21)

A perspectiva defendida por esta autora nos dá respaldo para afirmarmos que o saber experiencial é constitutivo da autoformação docente, e o que valida este saber são os processos de reflexão. Na mesma direção de Pimenta (Idem) Queiroz enfatiza:

A reflexão/ressignificação destas experiências deve ter lugar garantido enquanto elemento de discussão para o (a) professor (a) no seu processo de formação e esta terá maior valor se a escola for o espaço privilegiado deste debate. Na busca pela qualidade de ensino o (a) professor (a) tem papel fundamental. Atualmente, os estudos mostram que a formação é uma construção pessoal, que traz marcas da trajetória do período que este sujeito era aluno (a) [...] Esta perspectiva acaba apontando para a autoformação [...] Constatamos a necessidade de encontrar novos formatos que superem a formação tradicional, reafirmando a necessidade de reconhecermos os (as) professores (as) como sujeitos produtores de saberes (2007, p. 66).

Concordamos com a referida autora, pois acreditamos que a formação docente para o educador da EJA requer um novo paradigma tendo como ponto de partida as experiências dos professores. Corroborando com as pesquisadoras Pimenta (2008) e Queiroz (2007) Pinheiro afirma:

No campo educativo as diferenciações apresentadas da experiência no campo do experimental e do saber experiencial, apresentam-se na reflexão como eixo diferenciado. Uma demonstração experimental em sala de aula pode transformar-se em um saber experiencial se houver um repensar, um processo reflexivo sobre o procedimento apresentado em relação a contextos diferenciados (2007, p. 152).

É sob a forma de *habitus*³⁶, que o saber experiencial ganha sentido quando refletido a partir de uma ação, com significação singular que se constituirá em um saber-fazer docente, a partir da vivência que o professor estabelece com sua ação educativa.

³⁶ Na visão de Tardif (2008) *habitus* são certas disposições adquiridas na e pela prática real. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então, por meio de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

3.1 Os saberes dos professores do 2º segmento da EJA

No desenvolvimento da prática educativa o professor desencadeia dispositivos de ensino que são validados e legitimados de acordo com as diferentes situações que emergem do cotidiano de sala de aula. Na maioria das vezes tais conhecimentos se incorporam ao saber fazer docente tornando-se constitutivos de sua autoformação.

O professor da EJA em sua ação docente, pela especificidade da modalidade, deve ser flexível para desenvolver metodologias de ensino-aprendizagens adequadas ao público de jovens e adultos. A partir desta afirmação defendemos que o professor ao lecionar na EJA necessita em seu fazer pedagógico desenvolver vários conhecimentos, que internalizou no seu curso de formação, provenientes das diversas disciplinas ofertadas, bem como desenvolver conhecimentos provenientes dos estudos de Freire (1996).

Desprovidos de uma formação específica para a EJA, como já abordamos no capítulo anterior, os professores investigados utilizam saberes experienciais, ou seja, saberes práticos, que são construídos e reconstruídos pelo professor em seu dia a dia. Os saberes experienciais são pertinentes ao educador da EJA e constituem o saber do professor que atua na referida modalidade.

Os professores sujeitos da investigação deixam explícito em suas falas como agem em seu dia a dia: “A realidade da EJA é outra em relação às outras modalidades de ensino. Desse modo, adaptamos o conhecimento que temos de nossa área de estudo a tal realidade e vamos construindo nossa prática assim” (GF: Escola A).

O outro grupo explica: “A experiência que adquirimos ao longo dos anos como professores, independente da modalidade que ensinamos é o que nos dá respaldo para ensinar na EJA. Vamos moldando nossa prática a partir das necessidades da turma” (GF: Escola B).

Isso evidencia que os professores da EJA sustentam-se em saberes próprios para desenvolver suas ações na referida modalidade. Esta ideia nos oferece possibilidades de comprovar que, os saberes próprios ou experienciais mesmo vivenciados no campo da EJA, não oferecem aos professores referenciais teórico-metodológicos e legais e a instrumentalização para a reflexão da ação com jovens e adultos.

Compreendemos que o professor da EJA no exercício de sua prática educativa deve possuir habilidades e competências, ou seja, saberes que diferenciem sua atuação. Para isso é fundamental que estes professores tenham compreensão da modalidade em que atuam numa dimensão teórica/prática.

As falas corroboram a nossa afirmação: “Não temos conhecimento de material teórico que oriente nossas práticas na EJA. Temos momentos de planejamento na escola, mas a orientação é que temos que partir da realidade dos alunos. Mas, estudo para respaldar nossas reflexões não tem” (GF: Escola A).

É importante ressaltar que a realização da reflexão sobre a prática não acontece simplesmente em sala de aula, na ausência de teorias. É necessário que estes tenham a consciência de que para o processo de reflexão, na busca de construção de novos conhecimentos é imprescindível que tais educadores em seu cotidiano estejam teorizando conforme as diversas situações encontradas na modalidade de ensino na qual atuam.

Já os professores investigados da Escola B denunciam: “Nossa prática é construída no dia a dia. Não utilizamos referencial teórico sobre a EJA para refletir nossas práticas educativas” (G F: Escola B). As falas revelam que as maneiras de trabalhar não provêm das leituras de referenciais para a referida modalidade. Porém, são conscientes por intermédio de suas experiências adquiridas ao longo dos anos trabalhando na modalidade EJA, que é preciso lecionar de uma maneira diferenciada para atender ao público de jovens e adultos:

Nossa prática na EJA resulta de nossas experiências nas turmas EJA. Como já falamos anteriormente reconhecemos que temos que desenvolver uma prática diferenciada na EJA, como por exemplo, não podemos ensinar os mesmos conteúdos da mesma forma que ensinamos para crianças e adolescentes (GF: Escola A).

O outro grupo reforça nossa constatação: “São nossas experiências que nos dá sustentação para desenvolver nossas práticas diferenciadas daquelas que desenvolvemos nas turmas de Ensino Fundamental ou Médio” (GF: Escola B).

Esses dizeres esclarecem que os indicadores de análise desta investigação, os saberes que os professores dizem ter, foram construídos pelos próprios professores ao longo dos anos em suas ações nas referida modalidade de ensino. É o que chamamos de saberes experienciais, que segundo Tardif (2008, p. 48-49) são: “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática

da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos [...] eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

Comprovamos que os sujeitos investigados conduzem suas práticas no 2º Segmento desenvolvendo saberes práticos ou experienciais. Estes saberes são específicos ao fazer docente na EJA e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, inovando-as continuamente, no sentido de valorizar seu fazer profissional. Eles validam nossa afirmação justificando o motivo pelas quais estes saberes se sobressaem em suas ações:

Quando aceitamos lecionar na determinada modalidade, pensamos logo na complexidade que é o tratamento para jovens e adultos. O desafio é aceitar ensinar na EJA. Para ministrarmos boas aulas é necessário agirmos de acordo com nossas experiências já que não há preparação para os professores lecionar no 2º Segmento da EJA (GF: Escola A).

De acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, entendemos que os professores que atuam na referida modalidade reconhecem a complexidade da mesma. Acreditamos que conscientes de tão complexa que é a modalidade EJA, os referidos professores foram instigados a buscar suas experiências como fundamental ao ato de lecionar para jovens e adultos.

O grupo da escola B acrescentou: “Os jovens e adultos necessitam de uma aprendizagem significativa, então são nossas experiências é que nos ajudam a contribuir com aprendizagem desses alunos” (GF: Escola A).

A natureza do saber da experiência apresentado pelos professores é a própria prática educativa dos mesmos, no exercício da função docente. Esta prática garante “certezas” sobre a ação docente. Essas certezas dão origem às suas experiências e constituem de certa forma sua autoformação. Podemos dizer também, que os saberes experienciais são originários da análise que os professores fazem da própria prática para tentar transformá-la e do tempo de serviço de cada professor na área. Tardif sustenta esta ideia:

No sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativas e erros. É a fase dita de exploração [...], caracterizada pela aprendizagem intensa do

ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria (FEINMAN NEMSER, 1983; HUBERMAN et alii, 1980; RYAN et alii, 1980; ZEICHNER & GORE, 1990; ZEICHNER & HOEFT, 1996) (2008, p. 261).

Esse autor defende que a ação educativa do docente de um modo geral, desenvolve-se a partir das interações entre habilidades e competências que possuem para solucionar problemas do dia a dia ao longo de sua carreira docente. É desse modo que os docentes da EJA atuam, construindo e reconstruindo saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos em sala de aula.

No nosso caso estudado, os saberes experienciais sobressaem-se à prática educativa conforme revelado em um recorte de fala dos grupos:

O que sustentam nossas ações na EJA são as discussões entre nós professores em torno dos problemas que surgem na sala de aula. Essas discussões surgem das nossas experiências, mas ocorrem em um curto espaço de tempo, nas horas de intervalo ou nos planejamentos realizados na escola referentes às outras modalidades de ensino, já que a EJA fica sempre no 2º plano (GF: Escola A).

Mais uma vez recorremos a Tardif para sustentar que há realmente a influência dos saberes experienciais na prática educativa dos professores sujeitos da investigação, uma vez que nos *corpora* coletados identificamos a relação do que dizem os professores com o que o referido autor defende:

[...] é por meio das relações com os pares e, portanto, por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade. [...] Os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-lo e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido o docente não é apenas um prático, mas também um formador (Idem, p. 52).

Os professores investigados demonstram que possuem os saberes da experiência ao mesmo tempo em que reconhecem que não dispõem de tempo suficiente para assumir a posição de formador de acordo com as orientações de Tardif: “[...] os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do

momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (2008, p. 55).

Nesse sentido, os professores deveriam apropriar-se inicialmente desses saberes para legitimar os saberes experienciais. Esta seria a condição básica para o repensar da profissionalização docente, na qual o professor seria reconhecido como prático formador, por meio da parceria entre estes e os pesquisadores universitários.

Mesmo carentes de uma formação que dê condições para o desenvolvimento de práticas com a finalidade de que os jovens e adultos permaneçam na escola, os sujeitos da investigação enfatizam: “Os conteúdos que trabalhamos na EJA são os mesmos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental regular. Mas procuramos resumir um pouco, já que sabemos que os alunos da EJA não acompanham esses conteúdos na íntegra” (GF: Escolas A e B). Quando os professores mencionam que trabalham dessa forma os conteúdos em suas aulas, estão reforçando a ideia de que trabalham a partir de suas experiências, na busca do que é mais viável aos alunos.

Os saberes experienciais são validados também pelo uso dos saberes disciplinares, pois ao desenvolver os saberes disciplinares os professores agem a partir de suas experiências. Afirmamos isto com suporte em suas falas: “Ao ministrarmos os conteúdos de cada área do conhecimento, conteúdos estes inerentes aos nossos alunos da EJA, estamos desenvolvendo atitudes de compreensão, paciência, tolerância, incentivo para que tais alunos se interessem e aprendam o conteúdo repassado” (GF: Escolas A e B).

O exercício docente no 2º Segmento da EJA se dá por meio da produção de saberes pelos professores, que por sua vez sustentam suas ações, como já mencionamos ao longo deste texto. Concluímos que os sujeitos investigados colocam em prática os saberes produzidos no exercício da mesma, ou seja, os saberes práticos ou experienciais. E são esses saberes que caracterizam sua atuação docente na modalidade de ensino para jovens e adultos. Neste sentido, afirmamos que os professores do 2º Segmento da EJA são sujeitos produtores de conhecimentos para a referida área.

Diante do exposto, se torna de suma importância a identificação dos professores da EJA como produtores de saberes. Estes mesmos professores afirmam e assumem este compromisso quando enfatizam: “De certa forma

lecionamos na EJA a partir dos nossos próprios saberes, e acreditamos que poderíamos nos organizar no sentido de sermos coautores das produções na EJA. Nossas experiências são importantes” (GF: Escola A).

A reivindicação dos professores contradiz suas falas ditas anteriormente sobre a indisponibilidade de tempo para se posicionarem a partir de uma postura de professor. Mas, quando estes educadores consideram que dependem de organização para contribuir com pesquisadores da área da EJA, estão corroborando com o que Tardif defende:

[...] as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas [...] nesse sentido o docente é não apenas um prático, mas também um formador (2008, p. 52).

É notório que os saberes experienciais fundamentam a prática dos professores, mas não são reconhecidos como ponto de partida nos processos de formação. Isto fica evidente nas ideias de Pinheiro:

[...] embora o professor viva muitas experiências, das quais tira proveito, essas permanecem confinadas ao segredo da sala de aula e seus julgamentos e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidas nem testadas publicamente. Nesse sentido, um professor pode ter experiências e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos (2007, p. 172).

O professor, em seu exercício, soluciona os problemas que emergem da sala de aula com segurança e possibilidades de transformar suas práticas a partir das reais necessidades dos seus educandos, construindo seus saberes experienciais que, por sua vez, precisam ser legitimados no meio acadêmico-científico.

Os professores que lecionam no 2º Segmento da modalidade EJA das duas escolas campo de investigação, têm saberes que lhes são próprios, adquiridos na prática e têm saberes técnicos específicos das áreas de conhecimento, em detrimento da ausência da formação inicial e das lacunas da formação continuada específicas para a EJA.

De acordo com Tardif, é possível afirmar que os saberes experienciais dos professores da EJA são originários de um longo processo prático no qual:

[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra [...] ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de realidade constituído pela prática cotidiana (2008, p. 53).

São os saberes experienciais que sustentam a prática dos professores da EJA. Deste modo, confirmamos a importância da investigação que realizamos no intuito de se reconhecer que as experiências dos professores da modalidade são por demais significativas e que podem contribuir para a construção de um conhecimento sistematizado sobre esta questão, colocando o professor em um processo de profissionalização docente.

A contrapartida para esta discussão seria estimular as IES e órgãos competentes, para a oferta de formação com enfoque na reflexão das ações experienciais do professor da referida modalidade. As investigações sobre os saberes docentes nos direciona para uma retomada da compreensão sobre a deficiência na formação docente, já que aos professores é negada uma política de formação adequada à modalidade de ensino em pauta.

O professor de um modo geral, em sua prática educativa cotidiana lança mão de diversos saberes, porém o educador que atua no 2º Segmento da EJA desenvolve em seu ofício saberes experienciais, os quais são saberes práticos, que este mesmo educador (re)constrói quando na urgência em sua sala de aula necessita resolver situações-problemas com os jovens e adultos. Esses saberes são importantes e sustentam o fazer docente do professor da EJA.

Portanto, no contexto das discussões construídas neste estudo, esboçamos nosso entendimento sobre a docência na EJA como um ofício que exige profissionais com formação exclusiva, permeada pelos saberes experienciais. Esta afirmação sustenta-se numa racionalidade que valoriza a prática educativa enquanto *locus* de aprendizagem, no qual os professores refletem sobre o fazer docente.

CAPÍTULO 4 – IN(CONCLUSÕES) EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO QUE PROMOVA SABERES IDEAIS

A investigação desencadeou curiosidades que precisam de respostas acerca da prática educativa do professor da EJA. Desse modo, tornou-se pertinente intitular este capítulo com o termo (in)conclusões, pois deixamos em aberto alguns pontos que oferecem possibilidades de futuras investigações sobre o processo formativo dos professores da EJA e sua relação com a prática educativa.

A pesquisa mostrou-nos que a prática educativa dos professores do 2º Segmento é predominantemente permeada por saberes experienciais e que esses professores necessitam de formação. Mostrou-nos ainda que, apesar dos significativos avanços no campo da EJA, esta modalidade ainda desenvolve-se de forma muito tímida nos espaços escolares. A situação é apresentada quando identificamos a ausência de propostas efetivas para a referida modalidade nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas campo de investigação, consequência da falta de conhecimentos teóricos e metodológicos da modalidade discutida, fato este que contribui para a insegurança dos professores que lecionam para jovens e adultos.

Cada professor da EJA possui suas singularidades, porém, de acordo com os dizeres dos professores investigados, durante os encontros de Grupo Focal, as dificuldades em desenvolver práticas adequadas e necessidades de formação são comuns a todos os professores. As dificuldades são encontradas quando os professores são postos a lecionar sem conhecimento teórico-metodológico da modalidade e necessitam executar em suas práticas ações específicas para um público diferenciado das crianças e adolescentes.

Na realidade investigada identificamos que inexistem critérios estabelecidos pelas escolas para a escolha dos professores que atuarão na EJA, desconsiderando os aspectos específicos da referida modalidade. O pré-requisito seria a oferta de disciplinas referentes á EJA nas licenciaturas, uma vez que evidenciamos que os sujeitos da pesquisa não tiveram formação para atuar nesta área.

É neste sentido que consideramos válido o termo (in)conclusões, pois a pesquisa proporcionou um leque de considerações que exige outras investigações

nesta área, na tentativa de sistematizar as experiências dos professores da EJA, para que estas, como já mencionamos, sirvam de referenciais para a ressignificação da prática educativa do professor. Estas investigações estariam também proporcionando aos docentes da EJA oportunidades de se considerar sujeitos produtores do conhecimento como defende Tardif (2008).

Indicamos que os saberes experienciais devem ser retomados como base para a formação do professor que atua com jovens e adultos. Esta ideia sustenta nossa intenção de que é possível formar professores reflexivos. Por meio do diálogo que mantivemos com os sujeitos professores, ficou explícito que estes professores lecionam para jovens e adultos, mas não reconhecem o arcabouço teórico-metodológico desta modalidade, nem sequer reconhecem a Proposta Pedagógica Estadual ou Municipal para EJA.

Neste sentido, comprovamos nossas hipóteses de que o 2º Segmento da referida modalidade é implantado nas escolas a partir das demandas dos próprios alunos. Implantou-se nas escolas campo de investigação, um Segmento da EJA, sem planejamento curricular que sustente os objetivos de atendimento satisfatório ao corpo discente. Outro problema pontuado é a atuação de professores sem conhecimentos específicos para atuar com segurança na sala de aula com as especificidades de seu público.

Destacamos que os professores sujeitos da investigação não tiveram a oportunidade de ter acesso aos estudos em Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2008) com aprofundamento, para fundamentar os saberes utilizados em seu fazer docente, esta afirmação está amparada em suas falas: “Nunca estudamos Tardif e Pimenta. Fizemos alguns estudos fragmentados de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire” (GF: Escolas A e B). Quando sabemos que tais estudos contribuiriam significativamente para a idealização acerca dos saberes necessários à prática educativa.

Ressaltamos que o desconhecimento dos autores citados se dá pelo seguinte motivo: nas licenciaturas, os formandos só têm possibilidade de estudarem esses autores nas disciplinas pedagógicas, que por sua vez são bastante rejeitadas. Os saberes experienciais dos professores do 2º Segmento são de natureza própria e social, pois se constituem das práticas cotidianas na busca de certezas, bem como da recíproca entre pares, seja na sala dos professores ou nos momentos de planejamento escolar.

Os professores investigados têm convicção de como deveriam se constituir docentes da EJA: a partir de um processo de formação inicial e continuada com o objetivo de possibilitar um constructo teórico estabelecendo a relação teoria-prática, entrelaçada às concepções dos saberes inerentes às especificidades dos sujeitos da modalidade. Alguns dos professores investigados, ocasionalmente participaram de cursos de atualização, que na verdade não contribuíram para o repensar de suas práticas educativas. Constatamos desse modo que tais professores necessitam buscar em Freire (1996) um norte para seu fazer docente.

De acordo com a investigação nas referidas escolas, concluímos que se torna pertinente a promoção de meios que contribuam para a qualificação dos professores da EJA, para que desse modo, desenvolvam suas ações por meio de um planejamento fundamentado a partir do diálogo e da reflexão. Acreditamos que a prática educativa alicerçada nos saberes que cada professor possui se configura a partir do diálogo e da reflexão sobre a ação.

Constatamos ainda por intermédio dos estudos que embasaram a pesquisa, que as Universidades e IES devem repensar seus programas de formação de professores no intuito de contribuir satisfatoriamente para a oferta de formação inicial específica e continuada no contexto da EJA. Na discussão com os docentes participantes dos encontros do Grupo Focal, suas falas demonstraram que tais professores desenvolvem um trabalho coletivamente, mas, sentimos que este tratamento coletivo se dá de maneira superficial, pois seus encontros acontecem esporadicamente.

Podemos afirmar nossa hipótese de que as concepções de saberes abordadas nesta dissertação indicam a busca de uma formação docente fundamentada na reflexão-ação-reflexão. Defendemos então que é imprescindível aos professores da EJA, buscarem em Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2008) e outros autores, direcionamentos para a compreensão dos saberes inerentes à prática educativa, uma vez que a utilização dos saberes abordados por tais autores contribui significativamente para a ressignificação do ensino na EJA.

O que realmente falta na formação dos professores da modalidade são medidas imediatas de políticas de formação docente, para o desenvolvimento de um processo de formação contínua. Acreditamos que um processo formativo para os professores da EJA na perspectiva de formação permanente, possibilitaria aos docentes que atuam com jovens e adultos saberes “ideais” ao seu ofício.

Isso é possível por meio das parcerias com os órgãos formadores, para a construção de momentos de discussões e reflexões sobre a ação educativa na EJA. Estas discussões poderiam contribuir para a socialização, avaliação e (re)produção de saberes inerentes à prática educativa do professor.

Ressaltamos que, apesar dos estudos e pesquisas na área da EJA, ainda há uma grande necessidade de se efetivar de maneira significativa políticas de formação específica para o professor. Defendemos a criação de políticas de formação inicial e continuada para os professores do 2º Segmento da referida modalidade, uma vez que a pesquisa aponta marcas de omissão, silêncios e lacunas a respeito do processo formação inicial e continuada para os professores que atuam com jovens e adultos, repetindo o que vem sendo demonstrado em estudos anteriores segundo Moura (2006), Soares (2002) entre outros.

Reforçamos nossa defesa em prol de um processo formativo docente que tenha como alicerce a reflexão da ação na ação, com respaldo nos saberes dos professores a partir da sua própria experiência. Uma formação que reconheça os professores como produtores de saberes e que estes possam se engajar no processo considerando sua realidade, seu cotidiano. Formação esta proveniente das experiências práticas, que por sua vez devem ser sistematizadas, no sentido de que estas experiências são significativas e podem ser retomadas para a (re)definição de metodologias de ensino-aprendizagem para atender à modalidade.

Considerar os saberes experienciais dos professores em sua atuação é reafirmar a ideia de que a formação é um *continuum*. Os saberes experienciais como já abordamos no capítulo anterior, se constroem a partir da integração entre professores e suas práticas, professores-professores, professores-alunos, professores-comunidade escolar. Enfim, se constrói no cotidiano escolar no sentido enfatizado por Pimenta (2008) de que, o saber experiencial requer uma reflexão contínua da prática educativa. Reforçando a ideia de que refletir a prática é possibilidade para a realização de uma formação docente, na qual o professor seja considerado um sujeito reflexivo.

Buscamos uma formação que promova saberes “ideais” aos educadores do 2º Segmento da EJA. Diante de desse leque de estudos sobre os saberes docentes, defendemos que os professores da EJA necessitam de uma formação específica que lhes promovam saberes “ideais”. Estes saberes “ideais” seriam constituídos por

todos os saberes apontados por Freire (1996) e Tardif (2008) numa perspectiva para a EJA.

Desse modo, torna-se pertinente instigar na formação inicial, bem como na formação continuada, a reflexão, despertando os professores para o desenvolvimento de atitudes condizentes com sua realidade, atitudes de compreensão em relação à sua própria formação. Ou seja, a reflexão sistemática como princípio da formação docente. Isto demanda professores formadores com a mesma postura, pois é fundamental que estes sejam comprometidos com a formação docente na perspectiva da reflexão.

O professor da EJA, especificamente do 2º Segmento, responsável pela aprendizagem dos jovens e adultos, precisam de uma formação que lhes deem condições de refletir sobre suas práticas, na busca de elementos para transformá-la, no sentido de (re)significá-la. Tendo em vista que os saberes dos professores investigados são experienciais ou práticos, podemos dizer referendando Tardif que:

[...] a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (2008, p. 21).

A formação na perspectiva de se reconhecer os saberes práticos ou experienciais dos educadores da EJA se contrapõe ao modelo de formação docente vigente, em que predomina a dicotomia entre teoria e prática. Contrariamente ao modelo vigente de formação, a formação do educador da EJA deve basear-se nos princípios defendidos por Freire (1996), Tardif (2008) e Pimenta (2008) que propõem a reflexão como ponto de partida para a viabilização de vários saberes. Os estudos sobre saberes necessários à docência a partir dos estudiosos citados acima são relevantes para os professores da modalidade EJA, pois oferecem elementos para o alicerce de uma formação fundamentada na prática.

Evidenciamos que os saberes pedagógicos apontados por Pimenta (Idem), são imprescindíveis na formação docente. Este perpassa pelos aportes teórico-metodológicos, pelas ações didático-pedagógicas e pelos momentos de planejamento na escola. Assim como Pimenta (Idem), Freire (Idem) e Tardif (Idem), apontamos para o reconhecimento da articulação entre teoria e prática, amparada pelo processo de aperfeiçoamento contínuo dos educadores da EJA.

Freire contribui significativamente para uma formação em busca de saberes ideais aos professores, nos apresentando um dos saberes necessário à prática educativa: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Idem, p. 22).

Este saber na visão de Freire é indispensável à prática educativa dos professores e deve ser apreendido no processo de formação docente. Este autor instiga-nos a repensar a postura do professor formador nesta dimensão. Pois este, enquanto formador, deve dar testemunho desse saber:

Como professor, num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (Idem, p. 96).

Esta afirmação postula a possibilidade de formação alicerçada entre teoria e prática, a partir do reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento. E é este paradigma de formação que acreditamos ser significativos para os docentes da modalidade EJA. Na proposta de Freire (Idem), compreendemos que para a ressignificação da prática educativa pautada no saberes ideais, é fundamental que o educador antes de tudo compreenda o seu papel, na articulação entre teoria e prática para a mobilização dos saberes.

Esta articulação só ocorrerá quando os processos formativos docentes favorecerem o entendimento da importância da prática educativa para os sujeitos professores. Reconhecendo-os como um profissional que (re)constrói saberes inerentes ao seu fazer pedagógico. Tardif (2008) complementa mencionando que os saberes do professor estão associados às suas capacidades de racionalizar sua própria prática.

Os estudos a partir dos autores já citados anteriormente alicerçaram nossas ideias a respeito dos saberes “ideais” dos professores da EJA. Isto significa dizer que tais autores podem embasar teoricamente os processos de formação do professor de jovens e adultos, contribuindo para a sua profissionalização.

Tardif sustenta este pensamento mencionando que é de suma importância:

Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, por meio de uma formação universitária de alto nível (idealmente no mestrado) [...] e também por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino [...] que sejam desenvolvidos nas Faculdades de Educação, programas de pesquisa mais eficazes e susceptíveis de oferecer aos futuros professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática (2008, p. 278).

Isto requer dos professores espaço, tempo e autonomia para o seu aperfeiçoamento profissional. Condição esta *sine qua non* para via de soluções para os problemas da prática. Defendemos uma reforma nos processos formativos dos professores com vistas a um atendimento significativo para a EJA, com objetivos de favorecer aos seus docentes momentos para se refletir a práxis educativa no contexto dos jovens e adultos e a partir das concepções que legitimam a modalidade.

É interessante que esta formação desenvolva o senso reflexivo em cada professor. Para isso, é pertinente que o processo formativo lhes dê oportunidade de serem reconhecidos também como sujeitos do conhecimento, como já mencionamos. Nossa crença nessa possibilidade é referendada por Tardif:

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática 'top and down'. Pessoalmente, não vejo como ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (2008, p. 243).

É evidente que o não reconhecimento do professor abordado pelo autor vem de um processo histórico e está enraizado na visão dos pesquisadores. Porém, por meio dos resultados da nossa investigação, podemos afirmar que os professores, especificamente os professores da EJA, precisam de espaços para mostrar que

podem agir como verdadeiros atores de suas ações educativas, contribuindo para a qualidade de ensino na área.

Conceber a formação dos professores da EJA na perspectiva defendida por Tardif (Idem), é o primeiro passo para atender de maneira satisfatória os jovens e adultos. Desta forma, a referida modalidade seria trabalhada em suas especificidades por meio de uma metodologia direcionada especificamente para os seus sujeitos.

Torna-se imprescindível na área da EJA a oferta de formação para seus docentes, tanto na dimensão inicial como continuada, levando-se em consideração os saberes necessários à prática educativa defendidos por Freire (1996) e Tardif (Idem), com vistas a uma valorização profissional desses professores.

Em meio aos resultados desta investigação e a partir dos estudos sobre a questão dos saberes necessários à prática educativa do professor da EJA, acreditamos que é possível a articulação de um processo de formação continuada pautada na reflexão-ação-reflexão dos docentes da EJA, como estratégia de intervenção pedagógica na tentativa de oferecer aos professores do 2º Segmento da modalidade, condições para compreender que ele mesmo é o sujeito de sua prática. Esta ideia surgiu das provocações provenientes das emergências de formação do professor da EJA.

Identificamos a partir da releitura dos estudos de Moura (2006) que os “silêncios” e “lacunas” em relação à formação do educador da EJA nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Alagoas continuam uma realidade. Esta afirmação nos inquieta e suscita algumas afirmações que precisam ser revisadas evidenciando a (in)conclusão do presente trabalho: os motivos de cunho político-históricos que perpetuam os “silêncios” e “lacunas” encontradas na formação do professor da EJA nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Alagoas se perpetuam por meio dos motivos de cunho político-históricos; Estudos a partir de um resgate histórico desde a Educação de Adultos até a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas, estudos estes anteriores aos achados de Moura (2006), entrelaçados ao histórico da formação docente, nos possibilitariam compreender o descaso para com a formação do professor da EJA.

A nosso ver as suposições acima apresentadas desencadeiam de certa forma grandes curiosidades e fazem-nos acreditar que a construção histórica e teórica da EJA no Estado de Alagoas poderá ser de grande importância, uma vez que esta

oferecerá referenciais para fundamentar os entraves atuais sobre o processo de formação dos professores da referida modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei N°. 9394/96. Bauru, SP: EDIPRO, 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei N°. 5.692/71. Brasília. DF. 1971.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. PARECER CNE/CEB 11/2000.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP N°. 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora, 1994.

COSTA, Maria Silvia. A formação continuada de professores (as): concepções e modelos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005.

CUNHA, Emmanoel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes do professor**. Natal: UFRN, 2008.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e agenda para o futuro. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara e GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DUARTE, Jorge e BARROS, Antônio. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação & Pesquisa. V.34, n.01. São Paulo. Jan./abr.2008.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão e MERCADO, Luís Paulo (Orgs). **Formação de professores**: política e profissionalização. Maceió: Edufal, 2004.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. Formação continuada: um espaço de construção de saberes necessários ao educador de jovens e adultos. In: MERCADO, Luís Paulo e KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores**: política e profissionalização. Maceió: Edufal, 2004.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300. Maio/ago.2004.

MARTINS, Junior Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIGUEL, José Carlos. Tendências emergentes na formação do educador de jovens e adultos: especificidade e profissionalização. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MOURA, Tania Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD – MEC/ UNESCO, 2006.

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 1 ed. Maceió. Edufal/INEP, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. V. 22, n. 74. Campinas. Abr. 2001.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. V. 22, n. 74. Campinas. Abr.2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar e IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Relação de saberes no currículo para formação de educadores de jovens e adultos**. (TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UFRGN, Natal, 2007.

PONTE, J.P. **Estudos de caso em educação matemática**. Artigo. Bolema, 105-132. 2006.

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

RAYMOND, Danielle. TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. v. 21, N.73. Campinas. Dez.2000.

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

_____, A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) [et.alii]. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro Ed., 2007.

SANTOS, José Jackson Reis. **Saberes docentes na educação de pessoas adultas (EPA)**. Mime, 2008.

SOUZA, João Francisco de. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação & Pesquisa**. V. 33, n. 2, São Paulo. Maio/ago.2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.(et alii). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I – Número I. 2009. ISSN:2175-3423.

APÊNDICE

ROTEIRO DO ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

- 1- Formação acadêmica dos sujeitos investigados, enquanto professor do 2º Segmento da Modalidade EJA.
- 2- Funcionamento do 2º Segmento na Etapa de Ensino Fundamental da EJA.
- 3- Saberes necessários à prática educativa do professor da EJA. Saberes que os professores reconhecem e dizem ter.
- 4- Bases teóricas – metodológicas e referenciais legais que dão suporte para refletir a prática na EJA.
- 5- Pensamento de Freire (1996), Tardif (2008) e Pimenta (2008) como suporte para a formação dos docentes da EJA.

