



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Andréa Souza de Albuquerque

**A HORA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EJA**

Belém – PA
2008

Andréa Souza de Albuquerque

**A Hora Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional
de Professores da EJA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientador: Professor Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Belém – PA
2008

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Albuquerque, Andréa Souza de

A hora pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da EJA/

Andréa Souza de Albuquerque, orientação de Emmanuel Ribeiro Cunha. Belém, 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

1. Educação de jovens e adultos 2. Professores - Formação 3. Desenvolvimento Profissional I. Título.

CDD: 21 ed. 374

Andréa Souza de Albuquerque

**A Hora Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional
de Professores da EJA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de aprovação: ___/___/_____

Banca Examinadora

Prof^o. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha - UEPA
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos – UEPA
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Josenilda Maria Maués da Silva – UFPA
(Examinadora)

Dedico este trabalho, à
Maria Souza de
Albuquerque, mãe, por todo
seu amor e dedicação, muito
contribuíram para a
realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua presença em minha vida, amparando-me nos momentos mais difíceis e apontando caminhos.

Às minhas queridas irmãs: Maria Estella Souza de Albuquerque e Carmen do Socorro Souza de Albuquerque e, em especial à sobrinha Maria Luísa Albuquerque Sabá, pelo incentivo, carinho, paciência, respeito e apoio nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao meu fiel companheiro em todos os momentos Alessandro da Silva Soares, pelo seu amor.

Às professoras e técnicas das Escolas e todos os que contribuíram fornecendo informações para que fosse possível o processo de construção deste trabalho.

Aos amigos Dion Marció Monteiro, Maria do Socorro Monteiro Cabral e Fátima Cravo, pelas constantes palavras de incentivo nos momentos de incertezas que me permitiram ter forças para continuar esta jornada.

Às professoras da Escola Vitória Régia que contribuíram de forma significativa para que este estudo se tornasse possível.

Ao Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha pela compreensão e ajuda ao trabalho de orientação acadêmica e a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará pelas contribuições teóricas

Às Professoras Tânia Lobato e Josenilda Maués, pelas significativas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) pela licença concedida para cursar o Mestrado.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este trabalho objetivou investigar se o processo de formação continuada que acontece em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém, no momento/espço da Hora Pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente. Para a investigação foram selecionadas 4 professoras do ensino noturno da Educação de Jovens e Adultos que atuam em turmas de I e II Totalidades. Tomou-se como referência os estudos de Bertolo (2004); Candau (1996); Nóvoa (1992, 1999); Huberman (1992) Tardif (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Santos (2003). Realizou-se uma investigação do tipo descritivo – interpretativa orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Tendo o questionário e a entrevista semi-estruturada como instrumentos para a produção das informações. A análise e interpretação dos dados produzidos possibilitaram a construção das categorias: concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional. Os resultados revelam que a Hora Pedagógica é de fato um espaço/momento de formação continuada importante por contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA no próprio espaço escolar, possibilitando a construção de saberes, trocas de experiências, leituras e desenvolvimento de projetos. Contudo, constatou-se que essa prática ainda precisa ser melhor organizada, além de necessitar do acompanhamento e do assessoramento efetivo da coordenação pedagógica da escola na condução do processo.

Palavras-Chave: Educação; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The research that begins this work objected to investigate if the continued formation process, that happens in a school of the Education Municipal Network of Belém, in the formative moment/space of the Pedagogical Hour, contributes to the teacher professional development. The investigation selected four teachers of the nocturnal teaching of the Adult and Young Education (EJA) who act in classes of I and II Totalities. The studies were based the authors: Bertolo (2004); Candau (1996); Nóvoa (1992, 1999); Huberman (1992) Tardif (2002), Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004) and Santos (2003). The investigation was used of descriptive-interpretative type, oriented by the presupposition of the qualitative research. The methodological instrument to production the data was the questionnaire and the semi-structured interview. The analysis and the interpretation of the product data made possible the construction of the following categories: the conception of continued formation and professional development. So, the results can be noticed that the Pedagogical Hour is, in fact, an important space/moment of the continued formation to contribute to the professional development of the EJA teachers in its very schooling space, making possible the construction of knowledge, experience interchanges, reading and project development. Nevertheless, the study noticed that this practice still needs to be better organized by school, besides it needs both the effective accompaniment and assistance of the school pedagogical coordination in the conduction of its process.

Key-words: Education; Formation of Teachers; Professional Development; Adult and Young Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrícula inicial dos alunos da EJA /Belém em 2007.	22
Tabela 2	Quantidade de turmas e alunos matriculados nos turnos por modalidade de ensino da Escola Vitória Régia em 2007.	26
Tabela 3	A formação e a experiência profissional das professoras da EJA	29
Tabela 4	Matrícula inicial do ensino supletivo e salas abertas da SEMEC por Distrito em 1997	54
Tabela 5	Demonstrativo do total de alunos matriculados na EJA em 2005/2006/2007.	64
Tabela 6	Total de professores da EJA/SEMEC por disciplina em 2006	65
Tabela 7	Relação entre a idade cronológica e o tempo de serviço das docentes	70
Tabela 8	Comparativo do tempo de serviço das professoras	70
Tabela 9	A classificação de Huberman (1992) e o tempo de serviço das professoras da EJA	73

LISTA DE SIGLAS

CEAL	Coordenadoria de Esporte Arte e Lazer
CEB	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNAED	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COED	Coordenadoria de Educação
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
COPLAN	Coordenadoria de Planejamento
CPC	Centro de Cultura Popular
DABEN	Distrito Administrativo do Benguí
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
ECOAR	Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HP	Hora Pedagógica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISEBE	Instituto de Educadores de Belém
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não-Governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Breve Relato da Trajetória Profissional da Pesquisadora.....	18
O Caminho Metodológico.....	21
1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	34
1.1 A Educação de Adultos: Colônia e República.....	34
1.2 A Educação de Adultos nas Décadas de 1930/1950.....	39
1.3 As Reformas Educacionais no Regime Militar.....	45
1.4 Os Novos Rumos da Educação Brasileira no Estado Democrático.....	47
1.5 O Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Pará e no Município de Belém.....	52
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	66
2.1 As Experiências Profissionais das Professoras da EJA.....	70
2.2 O Significado do Ensino de Jovens e Adultos.....	80
2.3 A Organização da Formação Continuada Proposta nas HPS da Escola...	86
2.4 A Concepção de Formação Continuada das Professoras da EJA.....	96
2.5 A Avaliação das Docentes da Formação Continuada no Âmbito Escolar.....	114
2.6 A Hora Pedagógica das Professoras da EJA: Principais Dificuldades...	125
2.7 As Professoras da EJA e o Desenvolvimento Profissional.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES.....	167

INTRODUÇÃO

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

O mundo contemporâneo passa por significativas mudanças, fruto do processo de globalização, bem como do avanço tecnológico, que conduz a sociedade a uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações entre os países e na cultura. Este é um fenômeno econômico de grande impacto social e cultural, gerando assim, efeitos diversos no contexto político e social dos países.

O sistema produtivo passa a exigir profissionais mais qualificados e a antiga concepção do trabalho estável perde espaço para o trabalho flexível, fazendo com que a produção sofra transformações. Assim, além de ter que possuir habilidades cada dia mais complexas, é necessário ao trabalhador dominar novos conhecimentos para manter-se sempre atualizado.

A competitividade internacional da indústria brasileira e a economia do país ainda sofrem com antigos problemas, dentre eles, as exigências de instrução e domínio de novas habilidades necessárias ao mercado de trabalho e a ausência de emprego assalariado, fatores que direcionam cada vez mais cedo, os jovens das camadas populares e adultos trabalhadores a integrar-se ao setor informal da economia, caracterizado por ocupações de baixa remuneração e sem carteira assinada, o que acaba por deixá-los à margem dos mecanismos de proteção social e dos direitos trabalhistas.

Neste contexto, a educação escolar é cada dia mais importante para o cidadão, pois se torna imprescindível formar pessoas capazes de acompanhar as exigências econômicas impostas por novos mercados que necessitam de mão-de-obra qualificada. A classe trabalhadora precisa buscar melhor qualificação para o trabalho, incorporar conhecimentos sistematizados pela escola para enfrentar os desafios impostos pelo mundo do trabalho.

A educação escolar, neste sentido, poderá contribuir para o desenvolvimento pleno das pessoas e sua inserção na sociedade; colaborar para a investigação na busca de soluções para os problemas do contexto social; proporcionar assim melhor

participação da comunidade em atividades comunitárias, políticas e culturais, enquanto cidadãos e sujeitos de direito.

Nesta perspectiva, é importante que a educação escolar não sirva somente aos interesses do mercado, mas também incorpore a concepção de um direito à classe trabalhadora, no sentido de lhe permitir o desenvolvimento pessoal e comunitário, a efetiva participação na vida política do país e o poder de exercer plenamente sua cidadania, para a melhoria de suas condições de existência e não só inserção profissional.

De acordo com análise de Gadotti e Romão (2002), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem de atender as camadas populares e para isso deve:

necessariamente, assumir como princípio ordenador o mundo do trabalho. Nele há que se considerar duas vertentes: a do questionamento das relações que engendram a sociedade e a da instrumentalização para exercer a atividade laboral. Tanto quanto possível, a educação básica de jovens e adultos deverá relacionar essas duas vertentes ao mesmo tempo em que se desenvolve o domínio de um conhecimento crítico para questionar a realidade e transformá-la (p.122).

A realidade educacional brasileira de jovens e adultos enfrenta desafios históricos, uma vez que esta modalidade de ensino não tem recebido, por parte do poder público, a devida atenção, influência histórica da negação às camadas populares do direito à educação.

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Síntese de Indicadores Sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2005 indicam que no país, cerca de 14,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, ou seja, 11% da população não sabem ler nem escrever, enquanto que em outros países da América Latina, como Argentina e Chile, a proporção é de 3% e na Coreia de 1,6%. (BRASIL, 2005) o que representa uma imensurável dívida social não equacionada: a garantia do acesso e a permanência de todos os brasileiros jovens e adultos ao ensino fundamental de qualidade.

Os dados mostram que existe uma parcela considerável da população com mais de 15 anos sem acesso à escola. E é esta a população que irá necessitar do aporte de uma modalidade de educação que possa, pelo menos, reduzir as assimetrias existentes. Para isso, faz-se necessário investir na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como possibilidade educativa.

Dentre os fatores a serem considerados em relação aos baixos índices de escolaridade da população brasileira cabe destacar: o acesso e a permanência na escola durante a infância e a adolescência, ainda hoje não assegurados, principalmente, à população de baixa renda em áreas rurais; outro fator de exclusão são os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso ao sistema escolar, o que resulta na defasagem da relação idade/série; famílias de baixa renda também apresentam elevadas diferenças no acesso às escolas. (HADDAD e DI PIERRO, 2000b).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos deve ter um olhar voltado para as classes populares, para pessoas que evadiram ou foram expulsas do sistema escolar regular por condições sociais excludentes. Por isso, esta modalidade de educação deve alcançar esta classe social excluída. São pessoas jovens e adultas com experiências de vida, muitas vezes, trabalhadores assalariados que lutam pela sobrevivência e buscam na escola, além dos conhecimentos sistematizados, a inserção social. É por isso que o professor que atua nesta modalidade precisa estar atento para compreender as especificidades da EJA, compreender a condição social das pessoas adultas, excluídas e de classe, em sua situação concreta de vida. (HADDAD e DI PIERRO, 2000b), como lembram Gadotti e Romão (2002):

a escola não pode esquecer que o jovem e o adulto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego – e que está submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço, etc (p.120).

É por isso que uma das questões amplamente discutidas dentro da EJA, refere-se à preparação e atuação do professor com a responsabilidade de trabalhar com alunos jovens e adultos. É possível afirmar-se ainda que, face à inexistência de um modelo de formação para o professor da EJA, sua atuação vem se constituindo, ao longo dos anos, por práticas educativas fragmentadas, fruto do descaso das políticas públicas em fomentar ações que visem atingir esta modalidade de educação.

Assim, é necessário pensar numa formação do professor para atuar especificamente nas turmas de EJA, uma vez que não há uma formação acadêmica específica, sendo recente a criação de cursos de Pedagogia com ênfase na EJA ou o oferecimento de disciplinas que contemplem discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Não podemos desconsiderar a denúncia feita por Gadotti e Romão (2002):

os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos (p. 122).

O professor, para atuar na EJA, deve estar em constante diálogo com os outros professores, para refletir sobre como enfrentar as novas situações do processo de ensino e aprendizagem nessas classes. A responsabilidade do professor, é muito grande, e é imprescindível que ele esteja continuamente se preparando, lendo, entrando em contato com seus pares para trocar idéias, experiências, tirar dúvidas, enfim construir e reconstruir seu conhecimento, baseado nas experiências em sala de aula.

Por isso, a busca por uma formação adequada deveria ser um processo constituinte do seu desenvolvimento profissional, o que nem sempre acontece, devido a inúmeros fatores, dentre eles, falta de tempo para participar de especializações, falta de recursos financeiros, ausência de incentivos específicos das escolas e das secretarias de educação para a atuação na EJA.

Assim, pensar o processo de formação continuada do professor da EJA é fundamental, porque quanto mais professores habilitados à escolarização de jovens e adultos, mais a escola contribuirá para as mudanças da sociedade. As constantes transformações do trabalho e da produção capitalista redimensionam o papel da educação, da escola e, principalmente, do professor que ensina ao jovem e/ou ao adulto novos conceitos; que o auxiliam a desenvolver a capacidade de pesquisar, de criar, de elaborar perguntas sobre seu mundo e de buscar novas respostas aos problemas suscitados.

Portanto, a formação dos docentes deve ser prioridade nos projetos da EJA, tendo por base o envolvimento dos professores em ação nas escolas e, a reflexão sobre suas práticas e possibilidades de mudança.

A prática docente crítica implica o movimento dialético de reflexão crítica sobre a prática, o que exige do professor uma nova postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos e da sua prática da vida, relacionando-os com novos conteúdos, o que tornará a aprendizagem mais significativa, considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais.

Diante destas reflexões iniciais, cabe apontar o interesse pela formação continuada dos professores da EJA despertado durante meu percurso profissional, objeto do relato a seguir.

Breve Relato da Trajetória Profissional da Pesquisadora

Meu trabalho com a modalidade de educação de jovens e adultos iniciou quando passei a atuar como Administradora na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Comandante Klautau” da Rede Municipal de Educação do Município de Belém, em meados do ano 2000.

Inicialmente, atuava no âmbito administrativo como coordenadora do turno diurno e Coordenadora do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), encarregada, inclusive, de elaborar relatórios a respeito dos projetos desenvolvidos na Escola e de ser responsável pela prestação de contas do PDE, era constantemente chamada a participar de reuniões na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), com a diretora da escola.

Com o tempo, as atribuições administrativas e pedagógicas ampliaram-se e o meu envolvimento, no processo educativo me possibilitou desenvolver projetos como o “Projeto Sala de Leitura”, que organizava o acervo dos livros que a escola recebia da Secretaria Municipal e auxiliava alunos e professores e possibilitava o acesso ao sistema de empréstimos de livros à comunidade.

Diante destas experiências e a ausência de uma pessoa para acompanhar as professoras no turno da noite, a diretora me convenceu a aceitar o trabalho na administração da escola do turno da noite. Assim, em meados de 2004, passei a atuar como coordenadora pedagógica de três turmas de EJA.

A realidade que passei a conhecer, mostrava-se diferente da anterior, pois passei a trabalhar com pessoas adultas, com interesses e necessidades diferentes, uns com vontade de aprender, outros com a intenção apenas de obter o certificado de conclusão do ensino fundamental para a garantia do emprego, e ainda os que buscavam melhorar sua leitura e escrita para ensinar os filhos. Por isso, convivi diariamente com questões nunca antes vivenciadas. As dificuldades se evidenciaram e senti necessidade de fundamentos teóricos que me auxiliassem no percurso.

Naquele momento, o trabalho de administrar o turno da noite passou a requerer, além das tarefas cotidianas referentes às questões administrativas, como a compra de materiais de limpeza ou didáticos; o acompanhamento das questões pedagógicas, como organizar planejamentos voltados para a realidade do aluno da EJA; desenvolver atividades diferenciadas fora da sala de aula; realizar passeios e implementar projetos culturais diferenciados.

Estas e outras ações propiciaram momentos ricos tanto para os alunos quanto para as professoras e como conseqüência, o corpo técnico e a direção da escola reconheceram as profundas melhoras no turno, como freqüência mais constante dos alunos, promoção de eventos, além da crescente matrícula de novos alunos e o reconhecimento de que a EJA deixava de ser um turno “esquecido”, “a parte”, para se tornar um turno presente e participante dos eventos da escola.

Para viabilizar os projetos propostos, era necessário garantir o diálogo entre os professores e coordenação pedagógica, propiciar a formação continuada docente no espaço da escola, viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação, a partir de 1998, com a criação da Hora Pedagógica (H.P.)¹, cujo objetivo era garantir o planejamento coletivo, momentos de estudos, trocas de experiências, cabendo à coordenação pedagógica a coordenação do processo.

Entretanto, na Escola Municipal Comandante Klautau, a formação continuada de professores da EJA não se concretizava, uma vez que, segundo a Coordenadoria de Educação (COED), a escola era muito pequena, não dispunha de professores de arte-educação e nem de sala de leitura, o que inviabilizava a efetiva implementação da HP. Diante destas dificuldades, algumas ações desenvolvidas nos trinta minutos antes do início das aulas do turno da noite, como planejar em conjunto ou encaminhar propostas, deram início, timidamente, ao processo.

Para a coordenação pedagógica a HP significava momentos de reflexão e avaliação do processo ensino-aprendizagem da EJA, nos quais se discutiam e se encaminhavam ações e projetos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, para enfrentar as dificuldades dos alunos e as preocupações dos professores em planejar atividades voltadas para a realidade dos alunos da EJA.

¹ Hora Pedagógica (H.P.) momento de estudo assegurado aos professores desde 1998, em que durante um dia da semana os professores-regentes das classes deixam a sala de aula a cargo de outros professores: de sala-de-leitura, educação-física ou arte-educação, para reunirem-se com outros professores-regentes com o objetivo de avaliarem e discutirem projetos a serem realizados, para estudarem, para conversarem sobre as dificuldades vivenciadas e trocar experiências.

Além dos momentos de HPs nas escolas, a proposta de formação continuada de professores da SEMEC incluía o assessoramento e o acompanhamento por parte da COED, estruturada em 08 (oito) equipes distritais².

Estas equipes respondiam pela organização dos momentos de formação com a participação de vários professores de diferentes escolas dos distritos, nos quais eram abordados temas diversos.

Contudo, os professores participantes revelavam que o assessoramento realizado por parte das equipes pouco contribuía para auxiliar o educador na prática educativa: primeiro por serem encontros pontuais; segundo porque coincidiam, com outros eventos também importantes da escola, como: a Feira Cultural e o Conselho de Totalidades³, o que tornava inviável a participação deles, que demonstravam desinteresse pelas atividades de formação.

Diante das dificuldades vivenciadas dia-a-dia pelos professores em relação à formação continuada realizada, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belém, foi crescendo meu interesse por investigar este processo de formação, particularmente dos docentes das turmas de EJA.

A formação continuada propicia aos professores e técnicos momentos de reflexão acerca da trajetória profissional, dos caminhos percorridos, bem como de estudo dos referenciais teóricos, subsídios da prática. É uma necessidade que se coloca e que oferece instrumentos para compreender a dinâmica das escolas e os desafios do trabalho docente, em constante mudança didática, metodológica ou tecnológica, pois só entendendo e atuando à mudança, é possível intervir e atuar sobre ela, de forma mais dinâmica e significativa.

Nesta perspectiva, a investigação a respeito do processo inicial de formação de professores que atuam em turmas de EJA de I e II Totalidades, é importante, uma vez que são docentes, historicamente, alvo de políticas de formação inicial e continuada

² O Plano Diretor da cidade de Belém, Lei n. 7.682, dividiu a cidade de Belém em 8 (oito) Distritos Administrativos, a saber: Distrito Administrativo de Belém (DEBEL); Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS); Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT); Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO); Distrito Administrativo do Benguí (DABEN); Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC); Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) e Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), com a finalidade de melhor organizar a cidade em termos administrativos, delimitando os espaços territoriais.

³ O Conselho de Totalidade é um espaço de troca e reflexão entre docentes, coordenadores pedagógicos e alunos, momento em que estes se reúnem em conjunto para discutir a respeito do percurso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, buscando em conjunto alternativas para superar suas dificuldades que visa romper com práticas avaliativas centradas no aluno. Belém (1999).

fragmentadas e por isso precisam da contribuição de investigações a respeito de seu desenvolvimento profissional e pessoal, com a intenção de melhor compreender esta realidade educacional.

Na perspectiva da docência da EJA, a formação continuada é um processo de construção crítico-reflexiva de novos conhecimentos que visem melhorar o trabalho, voltada para os professores atuantes nas escolas e que, durante o seu percurso formativo inicial, não tiveram oportunidade de contato com abordagens teóricas ou metodológicas voltadas para o público da EJA, mas que precisam delas para o processo de ressignificação de saberes, em função de muitas incertezas geradas no processo de ensino de jovens e adultos.

Neste sentido, a investigação realizada partiu de minhas indagações a respeito do processo de formação continuada proposto para as escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Belém/Pa, e procurou responder a seguinte questão: de que forma o processo de formação continuada desenvolvido nas horas pedagógicas, na Escola Vitória Régia⁴, tem contribuído para o desenvolvimento profissional de professores da EJA que atuam em turmas de I e II Totalidades⁵?

Esta questão central se desdobrou em outras questões que auxiliaram a operacionalização do estudo realizado: que concepções de formação continuada estão presentes no discurso de professores da EJA? como se organizam os momentos de formação continuada de professores da EJA propostos nas Horas Pedagógicas? como os professores da EJA avaliam a formação continuada no espaço da escola? como a formação continuada proposta nas Horas Pedagógicas das escolas contribui para melhorar o desenvolvimento profissional de professores da EJA?

O estudo buscou dialogar com as discussões teóricas desenvolvidas na EJA, tendo como foco de investigação o processo de formação continuada do professor atuante nesta modalidade de educação, pois é importante investigar a atuação desse professor, agente mediador da ação educativa, detentor de certa autonomia em relação ao seu trabalho, que vivencia situações teóricas e metodológicas diferenciadas e precisa de

⁴ Nome fictício

⁵ Totalidades: a organização do currículo do ensino de pessoas jovens e adultas no Município de Belém, passou a partir de 1999 a pautar-se na compreensão do processo de Totalidades que defende a idéia de compreender a interação das partes com o todo. A proposta visa quebrar a lógica tradicional que se estrutura a partir das grades curriculares rigidamente organizadas, para pautar-se na concepção de busca do conhecimento enquanto totalidade, devendo a educação de jovens e adultos assumir, no seu conjunto, um caráter interdisciplinar e contextualizado, assim o currículo centra-se em temas geradores, e os alunos são incentivados a reorganizar o referencial teórico de diferentes disciplinas, para compreender e/ou solucionar questões-problemas apresentados (BELEM, 1999; 2002).

referenciais teóricos para refletir a respeito do ofício a fim de desenvolvê-lo com qualidade, o que exige contínuas investigações na área. Assim, realizar o estudo contribui para repensar as políticas de formação de professores da EJA no Município de Belém.

Na busca de respostas ao problema anunciado, foram meus objetivos:

a) identificar as concepções de formação continuada presentes no discurso de professores da EJA;

b) revelar como se organizam os momentos de formação continuada de professores da EJA desenvolvidos nas Horas Pedagógicas dos professores de I e II Totalidades da Escola Vitória Régia;

c) analisar a avaliação que os professores da EJA fazem sobre a formação continuada desenvolvidos nas HP's da escola;

d) identificar de que forma os momentos de formação continuada contribuem para melhorar o desenvolvimento profissional de professores da EJA.

Descritos o problema e os objetivos, o próximo passo será descrever o caminho metodológico realizado no estudo.

O Caminho Metodológico

O processo de produção do conhecimento científico passa, necessariamente, pela compreensão e reelaboração daquilo que é visto pelo pesquisador que, ao deparar-se com o “objeto de pesquisa”, desenvolve uma atitude crítica, buscando o seu entendimento. Portanto, o movimento de pesquisar a respeito do processo formativo dos docentes da EJA em uma escola da Rede Municipal de Belém implicou produzir conhecimento científico, fazer aproximações conceituais, de modo a compreender o objeto em movimento.

Nesta perspectiva, Ludke e André (1986) apontam a pesquisa como atividade humana e social, marcada pelos sinais do tempo, produzidos em um determinado momento histórico que não poderá ser desconsiderado porque traz consigo toda uma carga de valores, interesses e princípios que orientam o trabalho do pesquisador. Assim, a sua visão de mundo vai também refletir no seu trabalho de pesquisa.

Mas, para o delineamento de uma pesquisa, é necessário traçar uma metodologia que, segundo Minayo (2002, p. 16) é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, pois “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de

abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitem a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” Assim, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da pesquisa.

A principal função da metodologia da pesquisa é definir caminhos e tornar concreta a possibilidade de compreender uma realidade, a partir de determinados procedimentos que norteiam a produção de dados e sua interpretação.

Neste sentido, o estudo referente à formação continuada dos professores da EJA, do Município de Belém, apontou para a necessidade de uma investigação do tipo descritivo - interpretativa orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, um tipo de abordagem, que permite maior imersão no contexto investigado, maior inter-relação com os sujeitos envolvidos e mais oportunidades de construir dados significativos.

Ludke e André (1986, p. 18), destacam que “(..) o estudo qualitativo (..) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2006), parte do fundamento de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, parte integrante do processo de conhecimento, que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado de acordo com sua subjetividade. Por sua vez, este objeto não é neutro, possui significados e estabelece relações com os sujeitos, pois a pesquisa

[...] é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação [...] (CHIZZOTTI, 2006, p. 85).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é parte fundamental. Ele deve se despojar de preconceitos, para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, a fim de alcançar uma compreensão global do fenômeno estudado.

Os pesquisadores adotando os pressupostos da pesquisa qualitativa devem se dedicar à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem suas vidas e suas relações e das ações particulares e sua relação com o contexto social em que acontecem.

Neste sentido, inicialmente, cabe ao investigador indagar, problematizar determinada situação da vida real e, posteriormente, investigar, articulando conhecimentos anteriores de outros estudiosos, referência para o aprofundamento de uma investigação.

De acordo com Bogdan e Bilklen (1994), na investigação qualitativa o ambiente natural é fonte direta de coleta de dados, fenômeno social concreto. Eles ressaltam a importância do ambiente na configuração da personalidade e dos problemas de existência dos sujeitos envolvidos.

O pesquisador é o instrumento chave, na medida em que não esquece a visão mais ampla e complexa do real social, se preocupa mais com o processo e menos com os resultados e o produto, uma vez que a investigação aprecia o desenvolvimento do fenômeno, penetra em sua estrutura interior, não visível, busca o oculto, com o intuito de descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, procurando identificar o que lhe deu origem.

Os resultados da investigação são essencialmente descritivos, porque se configuram como produto de uma visão subjetiva do pesquisador que descreve fenômenos impregnados de significados que o ambiente lhes outorga. A interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma investigação que tem por base a percepção do fenômeno, num determinado contexto.

O processo de construção é indutivo. O significado e a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto num contexto, assim chega-se ao nível de abstração necessário para a formulação de conceitos. O fenômeno a ser estudado é real, concreto, o que significa enfocá-lo intuitivamente, por isto é atribuído fundamental importância aos significados construídos pelos sujeitos.

No intuito de buscar respostas para o problema já identificado, recorri à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) para obter as informações necessárias para contextualizar o lócus da pesquisa.

A Rede Municipal de Educação de Belém, segundo informações contidas no Planejamento Global da Secretaria Municipal de Educação (BELÉM, 2006c), conta hoje com 2,4 mil professores e mais de 70 (setenta) mil alunos e com um quantitativo de 34 (trinta e quatro) Unidades de Educação Infantil (UEI), 59 (cinquenta e nove) escolas de ensino fundamental, que funcionam em regime de ciclos, dessas, 54 (cinquenta e quatro) atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As Unidades Educativas da Rede Municipal de Educação localizam-se em áreas periféricas da cidade de Belém, a maioria desprovida de infra-estrutura adequada para a população, que sem a presença do poder público convive com sérios problemas de saneamento básico, saúde, segurança e educação.

A Educação de Jovens e Adultos constitui, nesse contexto, uma modalidade que atende a uma parcela significativa da população da cidade, composta por jovens e adultos que visa atender pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso ao sistema escolar regular na idade própria, devido a situação de pobreza. É produto da miséria social que atinge número significativo de cidadãos, semi-analfabetos, com baixo poder aquisitivo, que encontram dificuldade para conciliar os horários de trabalho com os de estudo (BELÉM, 1997b).

De acordo com os dados do Censo Escolar, INEP/SEMEC/COPLAN a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Município de Belém, apresentou o seguinte quantitativo da matrícula inicial em 2007:

Tabela 1 - Matrícula inicial dos alunos da EJA /Belém em 2007

Turmas EJA	Alunos Matriculados
I Totalidade	1.949 alunos
II Totalidade	2.531 alunos
3ª Etapa	3.755 alunos
4ª Etapa	3.488 alunos
Total	11.723 alunos

Fonte: (BELÉM, 2007)

Este quadro representa apenas a matrícula inicial dos alunos da EJA no ano de 2007 das escolas da SEMEC, o que não significa que este quantitativo de alunos perdure durante o ano todo letivo de 2007, pois no decorrer de um ano a evasão dos alunos é expressiva, o que repercute no trabalho da escola, pois torna incerta a permanência das turmas, de professores e até mesmo no oferecimento da EJA nas escolas, dado o número pequeno de alunos que permanecem até a conclusão dos estudos em um determinado ano letivo.

Esta é uma realidade presente e que não pode ser desconsiderada e a SEMEC, diante desta situação, não tem apresentado uma política de incentivo para a permanência desses alunos até o final do ano letivo, tendo inclusive retirado a merenda escolar do turno da noite a partir de 2007.

Após definir o problema a ser investigado, enveredei na busca das escolas, para minha investigação. Para tanto, fui à Coordenadoria de Planejamento (COPLAN) da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável por organizar os dados estatísticos referentes às escolas, e os referentes à matrícula inicial dos alunos por unidade escolar, no intuito de obter dados que me colocassem a par da situação do ensino da EJA no Município de Belém.

Na Coordenadoria de Educação (COED), da SEMEC, órgão responsável pelo assessoramento das escolas, apresentei os objetivos do estudo. Fui encaminhada à equipe que trabalha especificamente com a EJA. Conversei com três técnicos responsáveis pelo assessoramento às escolas que oferecem a EJA, no noturno. Procurei informações com os técnicos de três diferentes distritos para que me indicassem as escolas nas quais, segundo a avaliação deles, de fato aconteciam as Horas Pedagógicas na forma inicialmente proposta, enquanto momento/espço de formação docente e também que atendesse os critérios por mim estabelecidos inicialmente: dispor de turmas de EJA de I e II Totalidades; oferecer a formação continuada nas Horas Pedagógicas; ter a presença de um coordenador pedagógico (supervisor ou orientador) responsável pela formação continuada nas Horas Pedagógicas no turno da noite.

Foram indicadas seis escolas que poderiam ser foco da investigação, mas três delas, por não contar com o apoio de um coordenador pedagógico no turno, foram descartadas.

Considero que a formação continuada das docentes da EJA de I e II Totalidades que acontece no espaço escolar se constituiu como objeto de investigação intencional, uma vez que são nessas turmas que os docentes permanecem por mais tempo, em sala de aula com os alunos e têm garantido, na escola a formação continuada, nas Horas Pedagógicas, possibilitando o maior contato com os outros docentes e com a coordenação pedagógica.

De acordo com a COED, as escolas da Rede Municipal de Educação, além dos professores lotados regularmente nas turmas, contam com outros professores que atuam nas salas de informática (nas escolas que dispõem deste espaço e recurso), sala de leitura e arte educação e que são responsáveis por ministrarem aula uma vez por semana em turmas da EJA.

A organização dos horários de aula nas turmas de I e II Totalidades que contam com esses professores lotados nas salas de leitura, de informática e de arte-educação,

possibilita aos outros professores ausentar-se do espaço da sala de aula e participar da formação continuada proposta na escola no horário da HP durante o período de um dia de aula.

Os professores da I e II Totalidades dispõem de horários específicos no turno da noite para o desenvolvimento da Hora Pedagógica no espaço escolar, diferentemente dos professores de 3ª e 4ª etapas, que atuam, com tempos de aula predeterminados e por isso não foram considerados como sujeitos do estudo realizado.

Estabeleci um primeiro contato com cada uma das escolas selecionadas, expondo os objetivos da pesquisa e a importância do estudo para a formação dos docentes da EJA. Porém, nesses primeiros contatos, outras situações foram se apresentando: a distância entre as três escolas; o pouco tempo para realização da pesquisa; os horários reservados para a realização das Horas Pedagógicas, serem coincidentes; além das escolas serem de difícil acesso e perigosos. Por tudo isso e o fato de ter encontrado em uma escola da Rede Municipal de Educação as condições adequadas para o desenvolvimento do estudo me fizeram parar para refletir acerca da viabilidade da pesquisa em três escolas.

Assim, reforçada pela sugestão da Banca de Qualificação, resolvi escolher apenas uma escola como locus da investigação: a Escola Municipal Vitória Régia, localizada em um bairro da periferia da cidade de Belém, cujos alunos constituem-se de pessoas, predominantemente carentes econômica e socialmente, advindos de famílias desempregadas que sobrevivem do mercado informal e que não chegaram a concluir o ensino fundamental.

No entorno da escola, há predominância de modestas casas de famílias, as ruas são, em sua maioria, asfaltadas e nas proximidades existem bares, mercado informal, feiras livres, igrejas, pequenos comércios informais e centros de saúde.

A escola foi inaugurada, em agosto de 1951, e, em 2008, funciona em dois prédios. O prédio sede, de médio porte, tem dois andares, sete salas de aula, duas no andar térreo e cinco, no andar superior, onde é oferecido os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental, com turmas de III e IV Ciclos, na faixa etária dos 10 aos 14 anos de idade e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, com alunos na faixa etária dos 15 aos 70 anos de idade.

Um prédio anexo, localizado nas proximidades, cerca de dois quarteirões, onde é oferecida a modalidade de Educação Infantil, com quatro salas de aula, onde são

atendidas, aproximadamente, 300 (trezentas) crianças, na faixa etária de 4 (quatro) a 7(sete) anos de idade, que estudam nos turnos 1º: manhã (7h às 11h), 2º turno: intermediário (11h às 15h) e 3º turno: tarde (15h às 19h).

Em termos de espaço físico, a escola sede apresenta um ambiente limpo, com uma secretaria climatizada, uma sala da direção, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala de leitura, onde também funciona a sala de informática, uma cozinha; um refeitório, uma dispensa para os gêneros alimentícios e um depósito para material de limpeza e didáticos.

As salas de aula são pequenas para a quantidade de alunos, tanto no anexo quanto na escola sede, o que impossibilita a disposição das carteiras fora do padrão tradicional e interfere na proposição de novas metodologias ou na formação de grupos de estudo, além do tamanho e o desconforto das carteiras, principalmente, para os alunos do turno da noite, adultos que deveriam dispor de carteiras mais adequadas para seu tamanho e com maior possibilidade de mobilidade. Cabe ressaltar ainda que a quantidade de alunos por turma é elevado, são 35 (trinta e cinco) por turma, o que interfere na organização do espaço, na possibilidade de acompanhamento mais individualizado dos alunos na EJA.

A escola, em 2008, conta no seu quadro de funcionários com: cinco coordenadoras pedagógicas, uma secretária, uma administradora escolar, e oito auxiliares administrativos e uma diretora. O quantitativo de professores, na escola é de quarenta e três professores.

A tabela a seguir apresenta o quantitativo de turmas e de alunos distribuídos pelos diferentes níveis de ensino e por turnos em 2007:

Tabela 2 - Quantidade de turmas e alunos matriculados nos turnos por modalidade de ensino da Escola Vitória Régia em 2007

Modalidade de Ensino	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos na matrícula inicial	Turnos
Educação Infantil	12 turmas	25 alunos por turma	Manhã Intermediário Tarde
Ensino Fundamental	C III – 4 turmas de 1ºano 4 turmas de 2º ano C IV – 3 turmas de 1º ano 3 turmas de 2º ano	35 alunos por turma	Manhã Tarde
Educação de Jovens e Adultos	I Totalidade – 2 turmas II Totalidade – 2 turmas 3ª Etapa – 1 turma 4ª Etapa – 2 turmas	35 alunos por turma	Noite
Total	33 Turmas	1.035 alunos	

Fonte: Escola Vitória Régia, 2007

Segundo dados da COPLAN, a Escola Vitória Régia apresentou na matrícula inicial do ano letivo de 2006, um total de 271 alunos matriculados na EJA, sendo 78 alunos em turmas de I Totalidade e 75 nas de II Totalidade; 40 alunos nas turmas de 3ª etapa e duas turmas de 39 alunos matriculados na 4ª etapa.

Porém, conforme foi apontado anteriormente esta realidade não perdura durante todo o ano letivo, uma vez que segundo relato da coordenação pedagógica da escola a evasão, se constitui como um problema constante e que não pode ser desconsiderado, apesar da exigência por parte da SEMEC de um número mínimo de 35 alunos matriculados em cada turma. Assim, o número total de alunos que realmente frequenta a EJA é de 60, sendo 28 nas turmas de I Totalidade e 32 alunos nas turmas de II Totalidades.

Ao me inserir na Escola Vitória Régia fiz contato com a direção da Escola, identifiquei a instituição a qual estava vinculada e revelei os objetivos do estudo que me propunha a desenvolver, tendo sido bem recebida. No segundo momento, fui apresentada à Coordenadora Pedagógica do turno da noite e, paulatinamente, às professoras.

Inicialmente, com a intenção de estabelecer um clima de diálogo com as professoras, para poder expor suas opiniões de forma espontânea e obter as informações necessárias para o estudo, me aproximei das docentes das turmas de I e II Totalidades e consegui conversar com elas, garantindo-lhes, o total anonimato e o uso dos dados, especificamente, para a construção de meu trabalho acadêmico.

Para a obtenção das informações necessárias à consecução do estudo utilizei dois instrumentos: o questionário e a entrevista. O questionário, constituído por 16 perguntas, teve por objetivo levantar informações a respeito do percurso profissional e pessoal das professoras, sua formação escolar e experiência profissional.

A entrevista, por sua vez, foi um recurso importante na investigação uma vez que produziu informações orais nas quais os sujeitos expressaram suas concepções, avaliação e as contribuições do processo de formação continuada docente que acontece na escola para seu desenvolvimento profissional.

No que concerne às entrevistas, Ludke e André (1986) destacam que:

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (..) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (p.36).

Concordo com Chizzotti (2006), quando afirma que a entrevista:

[...] pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões de sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias (p. 93).

Trabalhei com a entrevista semi-estruturada por entender que ela propicia condições para o entrevistado expressar sua opinião, manifestar sua interpretação a respeito dos fatos que estão a sua volta, pois segundo Bogdan e Bilklen (1994, p. 135) “[...] nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]”.

As entrevistas foram realizadas com 4 (quatro) professoras da EJA das turmas de I e II Totalidades, com a Coordenadora Pedagógica do turno noturno e com a Técnica da Coordenadoria de Educação (COED) que atuava na assessoria às escolas com turmas de EJA, durante os meses de novembro e dezembro de 2007 e janeiro e fevereiro de 2008, na própria escola, nos horários destinados à Hora Pedagógica das professoras, com os dias e locais previamente combinados.

Antes das entrevistas, apresentei o projeto de pesquisa, os objetivos dos encontros, as contribuições que a pesquisa poderia propiciar para a própria escola e para o processo de conhecimento e disponibilizei o estudo para que elas pudessem conhecer mais sobre o assunto. Também apresentei o roteiro a cada professora para que lessem e indagassem caso houvesse alguma dúvida em relação às questões, em seguida, iniciei as entrevistas, com duração em torno de uma hora, chegando a duas horas com uma das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas, com a permissão das entrevistadas, transcritas, conferidas e, posteriormente, analisadas.

Também utilizei a pesquisa documental para identificar o proposto sobre formação continuada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, realizei uma seleção prévia dos documentos na SEMEC, textos, relatórios e demais informações documentadas, a partir da década de 1980, até os dias atuais, sobre a EJA.

As informações obtidas no questionário me permitem afirmar que a professora Lílian⁶, atua na EJA há 4 anos e atualmente trabalha com uma turma de I Totalidade. É solteira, tem 39 anos e possui formação escolar em Magistério de Nível Médio, cursa Letras e tem vínculo efetivo na Rede Municipal de Educação, desde 1991, via concurso público.

A segunda professora, Gisele, trabalha na EJA há 20 anos, em turmas de I Totalidade, é divorciada, tem 60 anos. Cursou Letras e Pedagogia e possui pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Tem vínculo efetivo com a Rede Municipal de Educação, desde 1987, via concurso público.

A terceira, Cristiane, atua em turmas de EJA há 19 anos, atualmente, leciona em uma turma de II Totalidade, é casada, tem 41 anos. Cursou Pedagogia e realizou duas especializações uma em Gestão Escolar e outra em Matemática para séries iniciais. Tem vínculo efetivo com a Rede Municipal de Educação, desde 1985, por concurso público.

A quarta, Maria, leciona há 1 ano em uma turma de EJA de II Totalidade, é casada, tem 29 anos. Cursou Pedagogia, realizou especialização em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares e fez Mestrado em Educação. Tem vínculo efetivo com a Rede Municipal de Educação desde 1996, via concurso público.

A coordenadora pedagógica, Paula, trabalha há 13 anos na Escola Vitória Régia, no turno da noite, é pedagoga, tem vínculo efetivo com a Rede Municipal de Educação.

A tabela a seguir sintetiza os dados obtidos no questionário a respeito da formação e da experiência das docentes:

Tabela 3 - A Formação e a experiência profissional das professoras da EJA da Escola Vitória Régia em 2007

Dados Gerais	Professoras
Idade	
Menos de 30 anos	01
De 30 à 39 anos	01
Mais de 40 anos	02
Formação:	
Magistério (nível médio)	01
Licenciatura Plena (curso Superior)	03
Pós-Graduação (lato sensu)	03
Pós-Graduação (stricto sensu)	01
Tipo de Vínculo na Escola	
Efetivo	04
Contrato Temporário	-
Tempo de Serviço no Magistério	
De 11 à 20 anos	02
Mais de 21 anos	02

⁶ Os nomes dos sujeitos são fictícios.

Tempo de Serviço na Escola Vitória Régia no noturno:	
De 1 a 2 anos	02
De 3 a 5 anos	01
De 5 a 10 anos	-
Mais de 10 anos	01
Atuação Profissional	
Educação Infantil	01
Ciclos Básicos I e II	-
Ciclos Básicos III e IV	02
Educação de Jovens e Adultos	04

Fonte: Escola Vitória Régia, 2007

Percebe-se, assim, que as professoras encontram-se na faixa etária entre 29 e 60 anos de idade, o que confirma os dados da pesquisa realizada a respeito da idade dos docentes no panorama internacional (UNESCO, 2004), que aponta os professores brasileiros, na sua maioria, como relativamente jovens. A mesma pesquisa revela que em alguns países ricos da União Européia estão os professores com mais de 40 anos, considerados mais velhos e, nos países pobres, os professores mais jovens.

No que concerne à formação inicial, das quatro professoras, que atuam em turmas de I e II Totalidades, três delas possuem curso superior, e uma está cursando a graduação, o que se configura como um dado importante, pois revela o interesse no processo formativo inicial, além de terem, teoricamente, maiores possibilidades de criar projetos, tomar decisões, pesquisar sua prática, deter saberes pedagógicos a respeito de sua área de atuação que incluem conhecimentos advindos de diversas áreas, como psicologia, didática, currículo, planejamento educacional, dentre outros.

Quanto à formação continuada, três professoras têm especialização *lato sensu* e uma tem Mestrado, o que demonstra o interesse por uma formação continuada no âmbito da pós-graduação, positivo para seu trabalho, o que me leva a inferir que estas professoras passaram por significativo processo formativo, na medida em que insinua uma trajetória de preocupação com o aprofundamento teórico na área em que atuam e na pesquisa, o que indica a preocupação com a construção da autonomia intelectual.

Dados como estes, sugerem a preocupação das professoras com a formação acadêmica, o interesse em permanecer estudando, se atualizando, com ganho intelectual e interesse no contínuo desenvolvimento profissional, na autonomia da saberes e da reflexão a respeito das situações que exigem a construção de outros conhecimentos.

De acordo com Ludke e André (1986), a fase mais formal de análise começa quando a fase de produção dos dados está praticamente encerrada. Neste momento, o

pesquisador se depara com uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e passa para um tratamento mais rigoroso desta produção.

Como a produção dos dados da pesquisa se dá num confluente de relações, fenômenos que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos, adotei a perspectiva da interação, na qual o pesquisador deve ir além da fala do entrevistado, como fonte de dados e tomei toda a situação de interação como objeto de análise, co-produzindo a entrevista, interpretando e adaptando as falas dos entrevistados ao contexto particular da escola. As lógicas culturais embutidas nas perguntas e nas respostas da entrevista realizada estão embebidas nos discursos de seu tempo, das verdades instituídas para os membros dos grupos sociais a que fazem parte.

A análise dos dados tomou como fundamentos os procedimentos indicados pela análise de conteúdo de Bardin (2004), que se constitui na pré-análise, momento em que se organiza o material, que constitui o corpus da pesquisa. Na segunda fase a exploração do material passa por três etapas: a) a escolha das unidades de contagem, b) a seleção das regras de contagem e c) a escolha de categorias. E, por fim o tratamento dos resultados que compreende as fases de inferência e a interpretação.

Com base nas entrevistas e na análise dos documentos interpretei o que disseram as professoras a respeito da contribuição do processo de formação continuada de professores da EJA para seu desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, o objetivo da análise de conteúdo foi o de compreender criticamente, ou seja, à luz do referencial teórico adotado, o sentido do que foi comunicado pelas entrevistadas, seu conteúdo, manifesto ou latente.

O trabalho que ora apresento está organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo, faço um breve relato da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e da história da EJA no Município de Belém, situando, neste histórico, o processo formativo de professores que atuam na EJA, estando ele presente ou silenciado nas políticas públicas educacionais.

No segundo capítulo, respondo aos objetivos, delineados para o trabalho de pesquisa, descrevendo as concepções de formação continuada presente nos discurso das docentes, a organização da formação nos momentos/espços de Hora Pedagógica, a avaliação dessa formação e a contribuição desta para o desenvolvimento profissional de professores da EJA.

Nas conclusões, apresento uma síntese dos resultados obtidos do processo formativo, à luz do referencial teórico e das proposições apontadas pelas docentes.

1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A narrativa histórica ao mesmo tempo em que recupera, seleciona e reelabora os fatos do ponto de vista do narrador, sendo, portanto um trabalho provisório, inacabado, é, além disso, um ato de reconstrução crítica do passado. Assim, no momento em que se discute a questão da formação de professores da EJA, é importante fazer o resgate histórico da educação de jovens e adultos, com o intuito de oferecer subsídios para melhor compreender a problemática desta modalidade de educação e da formação dos professores que nela atuam.

As fontes utilizadas foram construídas à base dos seguintes autores: Haddad (2000); Haddad e Di Pierro (2000a, 2000b); Di Pierro (2001); Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001); Ribeiro (2006, 2007); Paiva (2003), Guiraldelli Jr. (1994), Vieira e Farias (2003) e Romanelli (2007), que tratam em seus trabalhos da história da Educação de Jovens e Adultos., além dos relatórios, livros e textos disponíveis na biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), que se referem à EJA no Município de Belém.

Neste capítulo, apresento um breve relato a respeito do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e no Município de Belém, no que se refere à ação do Estado e da política educacional desenvolvida ao longo dos anos, com foco no processo formativo de professores que nela atuam, sem deixar de considerar, nesta abordagem, o relato que me foi possível chegar, tendo em vista os referenciais teóricos utilizados e as lacunas ainda existentes no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em especial, no Município de Belém.

1.1 A Educação de Adultos: Colônia e República

O marco da formação da sociedade brasileira é a dominação política e econômica, que ocorreu no país por meio da colonização portuguesa, composta por uma elite interessada na exploração da nova terra recém-conquistada. A economia do

Brasil colônia baseava-se no modelo agrário de produção, sendo o poder político centralizado nas mãos de uma oligarquia rural, interessada em manter sua hegemonia.

Neste contexto, por volta de 1549, com a instituição do sistema de governo-geral, cujo objetivo principal era fortalecer o regime de capitanias hereditárias pela coroa portuguesa para assegurar a manutenção das terras, chegam à Colônia os primeiros jesuítas com a missão de difundir a fé católica e de educar a população local, os índios.

A Educação de Adultos no Brasil tem início com a chegada dos jesuítas, que ensinam as primeiras letras às nações indígenas, com o objetivo de catequizar e de transmitir normas de comportamento, ensinar alguma atividade agrícola ou o manejo de instrumentos agrários rudimentares necessários à economia colonial, com fins de “assegurar a hegemonia espiritual da Metrópole sobre o novo território” (VIEIRA e FARIAS, 2003, p.35) conquistado pelos portugueses.

Os jesuítas desempenharam o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação colonial, incluindo também a educação voltada à elite local, através da organização dos colégios jesuítas formados por cursos inferiores, as humanidades e os cursos superiores de Filosofia e Teologia.

Duzentos anos depois de sua chegada ao território brasileiro, os jesuítas foram expulsos do país e, por volta de 1759, é decretada, pelo Marquês de Pombal a extinção de todas as classes e escolas jesuítas, além do confisco de todos os bens da Companhia de Jesus. Assim,

[...] ultrapassada a fase inicial de colonização a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância; por outro lado, as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta, composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava [...] (PAIVA, 2003, p.193).

O poder público estatal, após o lapso temporal de vários anos - situação condizente com o desinteresse da Metrópole em desenvolver a instrução pública da população - passa, a partir de então, a definir os rumos da educação e para isso cria várias Leis, para impor seu domínio neste campo, sem, porém, se referir à educação de adultos, à margem do sistema educacional que aos poucos estava se implantando no país (PAIVA, 2003).

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorrem significativas mudanças políticas e econômicas no país, uma vez que o setor educacional passa a ocupar prioridade nos interesses de Portugal. Naquele período, são

criados os primeiros cursos superiores e passam a circular os primeiros jornais e revistas, desenvolve-se a imprensa, além da abertura dos portos brasileiros ao comércio com outros países, em particular com a Inglaterra.

Diante das novas condições econômicas, os sistemas elementares de ensino em geral passam a ter um considerável crescimento, o que contribuiu para o surgimento das escolas para adultos nas diversas províncias.

Em 1820, segundo estudos de Tanuri (2000), instalam-se as primeiras escolas de ensino mútuo, com a preocupação de ensinar as primeiras letras.

A Constituição de 1824, sob influência das idéias iluministas, surgidas na Europa, definiu no seu texto a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, porém esta idéia não se concretizou em medidas eficazes, uma vez que somente era considerado cidadão uma pequena parcela da população economicamente influente, ficando excluídos desse direito índios, negros e mulheres. Segundo relato de Haddad e Di Pierro (2000a), ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

No período do Segundo Reinado, no Brasil, surgem duas propostas de reforma educacional para adultos. A primeira, a Reforma Couto Ferraz, de 1851, a qual só foi regulamentada em 1854, e a segunda reforma aconteceu em 1878, intitulada Leôncio de Carvalho.

A primeira reforma abrangia o ensino primário e secundário que estabelecia:

que as escolas públicas de ensino primário, com acesso vedado aos escravos, deveriam ser divididas em suas classes (escolas do primeiro e do segundo grau) e que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deveria fornecer inclusive livros e outros objetos necessários ao ensino, devendo existir também classes para adultos. (PAIVA, 2003,p. 80)

É importante destacar que, apesar de existir o interesse na legalização do sistema educativo determinadas classes, neste caso, a dos escravos continuariam a ficar excluídas do sistema educativo. Esta legislação propunha também a criação de classes para adultos, mas sua existência concreta só passa a ocorrer por volta de 1860, no Maranhão. A partir de então, várias escolas noturnas são criadas nas províncias, por meio da iniciativa do poder público, contando com 117 escolas em 1876 (PAIVA, 2003).

A partir de 1870, são criadas aulas noturnas para o ensino de pessoas adultas em todas as províncias do Império, algumas por iniciativa particular e outras pela administração provincial. Porém estas aulas não tiveram vida longa, uma vez que não

alcançaram os benefícios esperados pelos Presidentes das Províncias que acabaram por extingui-las (PAIVA, 2003).

A segunda reforma importante neste período foi a Leôncio de Carvalho de 1878, transformada em lei, em abril de 1879, cujo projeto propunha a criação de cursos noturnos para analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no Município da Corte, denominado de educação ou instrução popular. (VIEIRA e FARIAS, 2003).

Com relação a esta reforma, Paiva (2003) analisa que;

a reforma de 1878 considerava obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, (...). Preconizava a criação de escolas noturnas para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, **Preconizava ainda a promoção de conferências pedagógicas ou reuniões periódicas de professores para discutirem acerca dos melhores métodos e de todas as questões de interesse prático concernentes ao ensino** (p. 81, grifos meu).

No último parágrafo do texto, é nítida a preocupação com a questão da formação de professores, uma vez que destaca a promoção de conferências ou reuniões periódicas de professores, para discutir os melhores métodos a serem adotados no processo educativo.

Este dado é significativo, uma vez que desde 1878 no Brasil surge a preocupação de reunir professores para debater a didática, específica, para o público de adultos analfabetos e acabar com a improvisação da prática de ensino.

Apesar do interesse em abordar essa questão, isto não parece ter se concretizado nas províncias, pois não se tem notícias da implementação de didática voltada para os adultos que freqüentavam as escolas noturnas ou de eventos significativos em caráter nacional reunindo o público de professores para a discussão de temáticas nesta área. A reforma permaneceu no papel.

Com a Reforma Eleitoral e a Decretação da Lei Saraiva em 1881, ressurgiram as escolas noturnas para adultos, a escolarização é associada à idéia de progresso e o analfabeto à de pessoa incapaz. Contudo essas idéias não se mostraram suficientes para provocar a expansão significativa da educação destinada aos adultos (PAIVA, 2003).

As normas legais instituídas pelo Poder Central pouco contribuíram para a educação de adultos no país, uma vez que não existiam prédios escolares suficientes para atender a demanda, além da carência de professores e do desinteresse da elite em

apoiar as reformas educacionais, pois estava mais interessada em manter seu poder político e econômico (PAIVA, 2003). Esta situação não se modifica quando se analisa o período republicano.

Na Primeira República, o quadro econômico e social não se altera. A Constituição republicana, de 1891, passou a adotar uma concepção de federalismo que estabeleceu a responsabilidade da educação básica para os Estados e Municípios, reservando à União a dos ensinos secundário e superior, o que repercutiu na oferta de ensino elementar, que ficou sob a tutela do interesse de uma elite oligárquica regional e dependente da fragilidade econômica dos Estados em prover a educação elementar às camadas populares (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

A nova Constituição também estabeleceu a exclusão dos analfabetos do direito de votar, isto em um momento em que 72% da população adulta não sabia ler nem escrever (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

Em 1890, um conjunto de medidas conhecido como Reforma Benjamin Constant defendia os princípios de liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária, estruturada, a partir de então, em dois níveis: 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos de idade; 2º grau, com abrangência às crianças de 13 a 15 anos de idade (VIEIRA e FARIAS, 2003).

A partir da década de 1920, de acordo com Vieira e Farias (2003), o contexto político e econômico do país é de um novo ciclo de produção econômica, uma vez que o modelo agrário-exportador, modelo econômico vigente, baseado na predominância do setor agrícola e na exportação destes produtos aos países centrais, cede lugar ao processo de substituição das importações, com o início da industrialização do país.

No que concerne ao campo social, o país passava por um profundo processo de crescimento demográfico e de acelerada urbanização, o que gerou conseqüências negativas para o processo de expansão do ensino, pois, conforme aponta Romanelli (2007) a oferta de escolas era insuficiente, baixo rendimento do sistema escolar, bem como uma acentuada discriminação social, uma vez que os dispositivos legais criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e discriminatória, por isso a classe trabalhadora encontra maior dificuldade em permanecer no sistema escolar.

No final da primeira República, as escolas existentes já não atendiam às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, pois favoreciam o ensino

de tipo acadêmico, desinteressante às camadas populares e prejudicava a expansão do ensino técnico. Assim,

o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 110).

Este quadro já começa a dar sinais de mudança a partir da década de 20, pois o cenário social aponta para uma preocupação com a educação das camadas populares, com movimentos de educadores cujo objetivo principal é o de lutar pela garantia de mais escolas com qualidade.

1.2 A Educação de Adultos nas Décadas de 1930/1950.

O golpe de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado, e gerou uma profunda crise política no país, com a deposição do então Presidente da República Washington Luís, político paulista, apoiado pela política do café-com-leite e pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder, político, representante da Aliança Liberal, o qual se compromete com o desenvolvimento industrial do Brasil (VIEIRA e FARIAS, 2003).

Getúlio Vargas é eleito presidente da República pelo Congresso Nacional. A fase inicial, de 1930-1937, caracteriza-se pela instabilidade política gerada por conflitos de interesses entre tenentistas e constitucionalistas, facções que o apoiaram no período revolucionário (VIEIRA e FARIAS, 2003).

Na plataforma da Aliança Liberal, o interesse pela educação associa-se às questões referentes ao saneamento básico. Tem início a mobilização em torno da educação como dever do Estado, período de intensos debates políticos e culturais. O Estado brasileiro reestrutura efetivamente um sistema público de educação elementar dirigido pelo governo central, já que não havia um sistema único central de ensino no país. Nas palavras de Romanelli (2007):

[...] a estrutura o ensino existente até então, o qual, de modo geral, nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existiam eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação (p. 131).

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública e para ministro foi nomeado Francisco Campos, o qual encaminha várias medidas educacionais, de caráter autoritário e centralizador. E foi, efetivamente, uma grande reforma de reorganização da estrutura do ensino vigente, tendo o mérito, de:

[...] haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação (ROMANELLI, 2007, p. 131).

Alfabetizar passa a ter um caráter político, o de aumentar o contingente eleitoral. A educação de adultos começa a se desvincular da educação elementar comum, demonstrada no Convênio Estatístico de 1931, em que se inclui a categoria de “ensino supletivo”.

Neste período, a sociedade passava por um crescente processo de industrialização e de concentração populacional nos centros urbanos, e a carência de escolas para dar conta desta realidade passa a ser sentida.

Em 1932, por iniciativa de um grupo articulado e influente de educadores liberais, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que para Ghiraldelli Jr. (1994), propunha bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional, dedicado ao governo e à nação que, em linhas gerais, defendia a escola pública, obrigatória, laica e gratuita.

Contudo, o grupo responsável pela elaboração do “Manifesto” era heterogêneo, na verdade, se dividia entre os liberais igualitaristas e os liberais elitistas.

Os liberais igualitaristas, composto até mesmo por defensores do socialismo, tinham como paradigma as idéias de Anísio Teixeira, neste sentido acreditavam que:

a escola deveria ser democrática, única capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, abertas a todas as camadas e classes sociais, no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p.42).

Outro grupo, os liberais elitistas, composto por católicos, tinha como condutor Fernando de Azevedo, partidário da escola tradicional e da velha ordem, para quem a escola deveria ter o papel de formar pessoas aptas ao exercício do poder, formar a elite do país, sendo o papel da educação organizar os indivíduos de acordo com suas

aptidões, adotando a concepção de trabalho manual versus trabalho intelectual. Este grupo se insurgiu contra o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, combatendo impiedosamente os liberais e defendendo as escolas tradicionais, o *status quo*.

Frente a este contraste de idéias, estava o governo de Getúlio Vargas que, com o objetivo de conciliar os opositores, não negou apoio aos católicos, entretanto procurou utilizar a seu favor os ideais da política educacional defendido pelos escolanovistas, mais condizentes com a realidade social, a fim de mantê-los como aliados e colaborar na política paternalista.

Para o governo era interessante manter o homem no campo, no seu lugar de origem, para evitar o inchaço das cidades, enfatizando a criação de escolas técnicas. Assim, no campo, deveriam ficar as escolas técnicas rurais, ao passo que nas cidades deveriam ser organizadas instituições de caráter profissionalizante industrial e comercial.

Neste cenário, é promulgada a Constituição Federal de 1934, primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, tendo definido, dentro outras aspectos: a competência da União fixar o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como coordenar e fiscalizar sua execução em todo o país, postulando ainda a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário; a instituição de concurso público para o cargo do magistério; a organização e manutenção dos sistemas educativos a cargo dos respectivos Estados e ao Distrito Federal; a contribuição de, no mínimo, 10% para a União e de 20% aos Estados, do orçamento anual para a educação; a preservação do ensino religioso nas escolas e o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino particulares.

Assim, a Constituição de 1934 “[...] não fica à margem dos embates entre católicos e liberais (...). No texto convivem orientações laicas e religiosas; a defesa da escola pública e a preservação de privilégios da escola primária [...]” (VIEIRA e FARIAS, 2003, p.96).

A Educação de Adultos passa a ganhar destaque como um problema de política nacional no momento em que a União, ao elaborar o Plano Nacional de Educação, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

Em 1937, Getúlio Vargas se mantém no poder por meio do golpe de Estado, o regime passa então ter cunho autoritário e centralizador. O cenário internacional é

marcado pela 2ª Guerra Mundial. Neste momento é imposta a Constituição de 1937, inspirada no regime fascista europeu, que evidencia o cenário político marcado pela ditadura, com a concessão de poderes irrestritos ao presidente da República. No campo educacional, a Constituição expressa a prioridade do ensino vocacional e profissional e a omissão em relação às outras modalidades de ensino (VIEIRA e FARIAS, 2003).

Em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, com recursos para realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária, com a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, fundo regulamentado, em 1945, e com previsão de 25% de recursos destinados a um plano geral de Ensino Supletivo.

A educação em relação ao Estado passa a ter uma função compensatória e não é mais entendida como um dever. A educação pública é destinada aos que não podem arcar com o ensino particular, sendo o ensino profissionalizante a prioridade desta educação pública. Outras reformas concebidas pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema (1942/1946) foram implementadas, mantendo a distinção entre a educação das elites e das classes populares (VIEIRA e FARIAS, 2003).

A partir de 1942, começaram a ser promulgadas, por iniciativa de Gustavo Capanema, as leis orgânicas do ensino, reformando vários ramos do ensino médio. Em relação ao ensino técnico-profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 28 de dezembro de 1943.

Entretanto, como o governo não possuía a infra-estrutura necessária à implantação em larga escala do ensino profissional, recorreu-se à criação de um sistema de ensino paralelo, em convênio com as indústrias, através de seu órgão máximo de representação, a Confederação Nacional da Indústria (CNI).

A educação, neste momento, é vista como uma questão de segurança nacional, pois o atraso do país é associado à falta de instrução de seu povo. Em 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) organizado e dirigido pela CNI e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados, atrela-se a Educação de Adultos à Educação Profissional.

De 1947 a 1952, organiza-se a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja direção ficou a cargo do professor Lourenço Filho, regulamentada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Neste período, o país,

segundo Fávero (2004), já detinha mais de 50% de adultos analfabetos. A campanha tinha como objetivo alfabetizar esta parcela da população num prazo de três meses, além da condensação do curso primário, em dois períodos de sete meses.

Visava-se ao atendimento do homem do campo em suas atividades agrícolas, fixando-o à terra, para evitar o êxodo rural que prometia ser de grande intensidade devido o crescente processo de industrialização do país. O objetivo da Campanha de Educação de Adultos era o de recuperar pessoas que viviam à margem da vida social.

A concepção predominante à época era de que o adulto seria o responsável por sua condição de analfabeto e incapaz de assumir responsabilidades e a sociedade estaria, neste sentido, isenta de qualquer cumplicidade ou obrigação de também propiciar a inclusão dele. O adulto analfabeto era visto, do ponto de vista psicológico, como alguém com sérias dificuldades de aprendizagem. Essa visão gerava preconceito e limitava a atuação política e social destes adultos, que deveriam ser alfabetizados para tão somente ajustar-se à vida social e ao progresso do país.

O declínio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos se efetiva, em 1958, quando, no II Congresso Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, se reconhece a pouca eficiência do projeto no campo educacional e político.

Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) alimentou o debate em torno do analfabetismo no Brasil, concebido como causa da situação econômica e social do país; concepção que legitimava o analfabeto como alguém incapaz e marginal. Porém, durante a campanha, essa visão passou a ser duramente criticada e os alunos adultos passaram então a ser reconhecidos como seres produtivos, detentores de saberes e capacidades, capazes de resolver seus problemas.

Além das críticas às concepções de alfabetização, outras questões também passaram a ser observadas: a deficiência administrativa e financeira, o caráter superficial do aprendizado, o curto período do processo de aprendizado e a inadequação do método para pessoas adultas.

Neste sentido, a Campanha de Educação Rural, como as demais campanhas voltadas à ação comunitária, em zonas rurais, não obteve os resultados esperados de alfabetizar em curto espaço de tempo uma grande quantidade de pessoas, aptas a ler e interpretar, sendo extinta. Com isso, os estados e municípios passaram a assumir a rede de ensino supletivo.

De 1956 a 1961 destaca-se o governo de Juscelino Kubitschek, que firmou sua base de campanha com o lema: “Cinqüenta anos de progresso em cinco de governo”, cujo projeto econômico apontava para o processo de industrialização, estimulando-se o investimento no setor industrial, principalmente, na indústria automobilística e de eletrodomésticos. Além do estímulo ao investimento estrangeiro em estradas e usinas hidrelétricas e o projeto de construção da nova capital federal, em Brasília.

Para atingir os objetivos da campanha, surgiu o Plano de Metas, que apresentava 30 metas, agrupadas em 5 grandes áreas de interesse: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Imaginava-se que com esse programa, o Brasil apresentaria um crescimento em cadeia, ou seja, ao se investir em um setor, a evolução se refletiria em outro.

Para coordenar e auxiliar na execução do plano, em 1956, Juscelino criou o Conselho do Desenvolvimento, subordinado diretamente à Presidência da República, com autonomia suficiente para a realização de projetos. Porém, o saldo é negativo no que se refere às contas públicas, endividamento externo e inflação elevada (VIEIRA e FARIAS, 2003).

A educação foi colocada em segundo plano. Na Constituição de 1946 ficou prevista a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em virtude da pressão de um grupo de intelectuais que, no ano de 1932, iniciou o Manifesto da Escola Nova (ou Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova), que atribuía ao Estado o dever de garantir ao povo escola pública, obrigatória, gratuita e desvinculada da Igreja. No entanto, nada disso foi cumprido.

A concepção desenvolvimentista de JK não consagrou a educação, que recebeu apenas 3% da verba para investimentos no país. Além disso, esse dinheiro foi direcionado, principalmente, à educação técnica, considerada como base para o crescimento industrial. Nada foi feito com relação à educação básica. Por isso, em 1959, foi retomada a discussão educacional por parte dos “escola-novistas”, desta vez fortalecida com a presença de Darci Ribeiro.

No fim do ano de 1960, Juscelino deixou a presidência e a discussão dos planos educacionais ficou a cargo de seu sucessor. Foi somente no final de 1961, com João Goulart, na Presidência da República, que o Brasil consolidou a LDB.

1.3 As Reformas Educacionais no Regime Militar

A partir da década de 1960, uma nova proposta de educação de adultos passa a tomar conta do cenário educacional brasileiro, tendo como base a proposta pedagógica de Paulo Freire ⁷, que teve a participação de educadores ligados a movimentos populares e educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Esses grupos foram se articulando e pressionaram o Governo Federal a estabelecer uma coordenação nacional das iniciativas de alfabetização com base na metodologia de alfabetização de Freire.

No período de 1961 a 1963, o país vivencia um processo de mobilização nacional contra o analfabetismo. É um período marcado pela efervescência política e cultural e pelo clima de reformas de base preconizadas pelo governo e pela organização e mobilização popular na vida política nacional. Assim, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a difusão dos programas de alfabetização baseados na proposta de Paulo Freire, interrompida meses depois pelo golpe militar.

Durante o período do regime militar, os programas de alfabetização de adultos foram vistos como uma grave ameaça à ordem e passaram a ser reprimidos. As políticas educacionais deste período são marcadas pelo tecnicismo e por reformas advindas de acordos internacionais.

Em 1966, no governo do Presidente Castello Branco (1964-1967), o Governo cria Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED), com o objetivo central de “subsidiar” financeiramente as ações da EJA e de manter o controle, centralizando as ações de educação voltadas para esta modalidade de educação.

Em 1967, com Costa e Silva (1967-1969) o governo passou a controlar as iniciativas de alfabetização de adultos criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), contando com recursos, materiais didáticos, orientação e supervisão pedagógica centralizadas.

O MOBRAL tinha três características básicas: seus recursos financeiros não dependiam de verbas orçamentárias, pois eram recursos obtidos com a opção voluntária

6 A proposta de Paulo Freire baseava-se na conscientização dos adultos, levando-os a problematizar sua realidade e a assumir-se enquanto sujeito de sua aprendizagem e da transformação social.

de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas e complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva.

A segunda característica era a organização operacional descentralizada, realizada por meio de Comissões Municipais, responsáveis por convocar os analfabetos, proverem o local e os professores.

A terceira era a centralização e direção do processo educativo, realizada pela Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, que organizava a programação, a execução, o treinamento das pessoas, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Executiva e a avaliação do processo educativo.

Nesta perspectiva as três características do MOBRAL

convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; descentralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo de recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p.115).

Apesar da repressão imposta pelo regime militar, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências isoladas de alfabetização de adultos, baseadas nas idéias de Paulo Freire, as quais foram aos poucos se ampliando e construindo canais de troca de experiência e articulação.

Neste período, são estabelecidas diversas legislações na área educacional, dentre elas, cabe destacar a Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Capítulo IV regulamenta o Ensino Supletivo; e a regulamentação deste pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699/72, que trata especificamente deste tipo de Ensino.

O Ensino Supletivo passou a partir de então a ser definido como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, mas ainda com este relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura; voltado para o desenvolvimento nacional, seja por meio da alfabetização da classe trabalhadora, ou pela força de trabalho do país.

No que concerne à formação de professores para atuar neste tipo de ensino, Haddad e Di Pierro (2000a) destacam que:

tanto a legislação como os documentos de apoio recomendaram que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que

seriam desenvolvidos. Enquanto isso não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo (p. 117).

Neste sentido, ganha destaque na legislação e nas recomendações a preocupação com a formação de professores que atuavam, especificamente, no ensino supletivo, devido as diversas necessidades sentidas pelos educadores, seja de conhecimentos didáticos, ou de formação inicial adequada para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de alunos adultos, a compreensão de seu contexto social e econômico, tendo em vistas despertar na continuação dos estudos de alunos compostos eminentemente por cidadãos trabalhadores, vinculados ao mercado de trabalho.

Apesar da preocupação seja na legislação, seja nos movimentos de educadores em promover um tipo de educação voltada aos docentes que atuavam com a educação de adultos no ensino supletivo, constata-se a precariedade da formação e do trabalho docente, bem como das políticas públicas descritas para o ensino de alunos adultos, sempre relegada a segundo plano, sem verbas específicas. Estas questões demonstram que a educação de jovens e adultos, ao longo dos anos, esteve vinculada a campanhas de cunho assistencialista e/ou compensatório e não voltadas para atender a um direito básico e fundamental de jovens e adultos, os quais, devido a diversos fatores de ordem econômica e social, não tiveram a oportunidade de lograr êxito no sistema educacional regular.

Segundo Paiva (2006), as experiências ocorridas no Brasil para atender a modalidade de educação de pessoas jovens e adultas têm se desenvolvido em cursos noturnos, em horários ociosos de escolas públicas do Ensino Fundamental ou da rede privada de ensino, com estruturas precárias e insuficientes para a garantia da qualidade educacional necessária.

1.4 Os Novos Rumos da Educação Brasileira no Estado Democrático

A luta pela conquista do Estado Democrático de Direito tomou corpo no país a partir de 1984, momento em que se intensificaram os movimentos em prol das eleições diretas para Presidente da República. Em 1985, com a posse de José Sarney inicia-se a transição para o Estado democrático. Seu mandato se caracterizou pela consolidação da democracia brasileira, mas também por uma grave crise econômica.

No âmbito educacional, esta luta por maior participação social trouxe contribuições para o âmbito educacional, uma vez que colocou em evidência a relação entre a organização social e os objetivos da educação. Neste momento, por estar desacreditado em termos sociais e políticos, o MOBREAL foi extinto e criou-se, neste mesmo ano, a Fundação Educar que passou a apoiar técnica e financeiramente, as iniciativas dos governos estaduais e municipais, de empresas conveniadas e de entidades civis.

Neste contexto, em busca de maior participação, os educadores passaram a se mobilizar, tendo em vista interferir na elaboração da legislação da educação do país.

A partir da publicação, a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, prevê os objetivos básicos da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, porém, ressalta Silva (1997) que:

a consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o *direito ao ensino*, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: *universalidade* (ensino para todos); igualdade; liberdade, pluralismo; gratuidade do ensino público; valorização dos respectivos profissionais; gestão democrática da escola e padrão de qualidade [...] (p. 301).

A Constituição estabeleceu ainda, o direito à educação a jovens e adultos, expressando em seu art. 208 que o dever do Estado para com a educação será efetivado com a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Mesmo com a garantia constitucional deste direito, o compromisso do Poder Público de, em dez anos, desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com recursos previstos para esse fim, este dispositivo constitucional continua sendo “letra morta”, o que no jargão jurídico significa falta de aplicabilidade em concreto, uma vez que seria necessário dispor das condições objetivas, concretas para se tornar um direito a ser de fato garantido e exercido pelo cidadão e “não obstante a permanente reiteração dos direitos educacionais de todos os cidadãos, a União progressivamente abandonou as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos analfabetos” (BEISIEGEL, 1997, p. 239).

Nesta mesma linha de garantias a Constituição, expressou, no mesmo artigo, que a oferta de ensino regular noturno será adequada às condições dos alunos. (BRASIL, art. 208, VI) Neste sentido compete à escola respeitar as condições de vida e de trabalho dos alunos jovens e adultos, uma vez que estes apresentam características, necessidades diferentes dos alunos do ensino regular, por serem, muitas vezes, alunos trabalhadores.

A Constituição também esboçou, em termos de princípios, os eixos norteadores do ensino, e no art. 206 preceitua a valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos.

Neste artigo, a Constituição, apesar de expressar a questão da valorização dos profissionais do ensino, pecou quando permitiu que a legislação infra-constitucional ficasse com a responsabilidade de estabelecer o plano de carreira dos profissionais da educação, o que acabou por permitir deixar a cargo da legislação estadual ou municipal definir esses planos de carreira para o magistério, no momento que melhor lhes conviesse, sem preceituar a responsabilidade do poder Executivo nas suas respectivas esferas, estadual ou municipal, caso não efetivasse sua devida implementação. Nem mesmo chegou a definir prazos para sua concretização, o que efetivamente acabou não sendo implementado, pelo menos na maior parte dos entes federativos, o que gerou certa angústia entre os professores, por não terem definido seus planos de cargos e salários e, conseqüentemente, melhorias salariais.

As políticas educacionais empreendidas, a partir da década de 1990, no Brasil e no mundo, decorrem, grande parte, dos compromissos assumidos pelo país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia, em Jomtien, cujo objetivo era estabelecer o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e democrática (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

Assim, tendo em vista implementar as ações do compromisso assumido em Jomtien, foi elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos (PNE), cuja meta principal era assegurar, no prazo de 10 (dez) anos, de 1993 a 2003, às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem correspondentes às necessidades

básicas da vida contemporânea, com a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

As reformas educacionais empreendidas no país, a partir de então, tiveram como eixo principal a educação para a equidade social, ou seja, os sistemas escolares passaram a ter como principal foco a preocupação de formar indivíduos para o mercado de trabalho, uma vez que a educação geral passou a ser o requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, além de desempenhar um importante papel na condução de políticas sociais que visem à contenção das desigualdades sociais.

Em 1990, assume o poder o presidente Fernando Collor de Melo que extingue a Fundação Educar, o que segundo análise de Beisiegel (1997), leva a União a desobrigar-se do atendimento da EJA, no momento em que transfere para os estados e municípios a responsabilidade em oferecer programas na área, oferta ainda longe de satisfazer à demanda, em função da carência de materiais didáticos específicos e de recursos financeiros voltados para o atendimento desta modalidade de educação. Assim,

a extinção do Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 121).

Neste momento, a responsabilidade pela política federal da EJA coube à Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), a qual estabeleceu referenciais curriculares, disseminou materiais didáticos e implementou o programa de formação de educadores das redes de escolas estaduais e municipais, porém, o balanço das atividades do MEC, realizado por Haddad e Di Pierro (2000b), aponta para a descontinuidade das ações e na falta de articulação entre as iniciativas no âmbito federal.

A partir de 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, surge o programa do governo federal intitulado “Comunidade Solidária”, com a organização de um conjunto de políticas sociais voltadas para o combate à pobreza, com a participação dos Estados, Municípios e sociedade civil, de empresas, universidades e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Dentre as políticas sociais implementadas, a de combate ao analfabetismo de jovem e adulto em todo país, Programa Alfabetização Solidária

(PAS), recebeu críticas por se deter em políticas assistencialistas, descontínuas e ineficientes, sobretudo pelos escassos recursos.

Em 1996, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.294 que distribuiu a responsabilidade pública pela manutenção e desenvolvimento entre as três esferas do governo, cabendo prioritariamente aos Estados e Municípios implementar programas de educação básica de jovens e adultos, com o apoio técnico e financeiro suplementar da União.

Segundo Di Pierro (2001), em 1996, passa a vigorar a Emenda Constitucional nº 14 que suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos, mantendo apenas a gratuidade da oferta, além de, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu na contagem de alunos, condição para o repasse de verbas, as matrículas no ensino supletivo, o que desestimulou a ampliação das vagas e o investimento dos estados nesta modalidade de ensino. Por isso,

ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p.123).

As características marcantes, deste período, foram a descentralização financeira, pois estados, municípios e sociedade civil passam a assumir a responsabilidade com o financiamento da educação, por meio de parcerias com a iniciativa privada; e a centralização das decisões, com as equipes de técnicos do MEC definindo as ações, sem a participação da sociedade.

Em 2004, já sob o governo do Presidente eleito Luis Inácio Lula da Silva, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria órgão ligado ao MEC, tendo como responsabilidade traçar diretrizes políticas e pedagógicas para a EJA (BRASIL, 2008).

No âmbito estadual, segundo Soares (2002) significativa parcela das secretarias estaduais de educação seguiu as orientações do governo federal e redefiniu suas atuações na área da EJA, reduzindo as equipes. Outras secretarias estaduais adotaram diretrizes contrárias e continuaram a oferta de atendimento a jovens e adultos. Nesta

perspectiva, é importante situar o Estado do Pará no contexto educacional e em especial as ações implementadas em relação a Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém.

1.5 O Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém.

No Brasil, os Estados e Municípios são os principais agentes públicos responsáveis a desenvolver programas de alfabetização e ensino fundamental e médio de jovens e adultos.

Nos municípios o atendimento à EJA se diversifica, muitas administrações assumem esta modalidade de educação como um compromisso social e criam condições para seu desenvolvimento, com a estruturação de setores para a organização de suas ações.

No intuito de revelar as políticas para a EJA no âmbito do Município de Belém e analisar as principais diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), tomo como referência o período de 1989 até os dias atuais.

De 1989 até 1992, a cidade de Belém foi administrada pelo Prefeito Augusto Rezende, tendo como Secretária de Educação a Prof^a. Maria Lúcia Silva Verstappen. Em 1989, a Rede Municipal de Educação Belém era composta por 43 escolas organizadas em regime seriado. A organização curricular baseava-se no que estava disposto na Lei nº. 5.692/71, que conferia aos Municípios a responsabilidade pela organização do ensino de 1º grau que abrangia da 1ª à 8ª séries e destinava-se ao atendimento de crianças de 7 aos 14 anos de idade.

O atendimento dos maiores de 15 anos e dos adultos que não tinham concluído seus estudos na idade própria era feita pelo Ensino Supletivo que abrangia cursos e exames organizados pelos sistemas de ensino, de acordo com as normas especificadas pelos Conselhos de Educação.

Os exames supletivos, definidos pela legislação, poderiam ser realizados ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os alunos maiores de 18 anos de idade e ao nível de conclusão de 2º grau para os maiores de 21 anos. A responsabilidade pela realização dos exames ficava a cargo dos respectivos estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados anualmente pelos Conselhos de Educação e os certificados de aprovação dos exames supletivos eram expedidos pelas instituições mantenedoras.

A partir de 1992, a Secretaria Municipal de Educação de Belém iniciou a reorganização curricular, com a elaboração de uma proposta preliminar intitulada: “Uma Alternativa Curricular para as Escolas Municipais” (BELÉM, 1992b).

Este processo aconteceu da seguinte forma, na 1ª fase aconteceram ações de cunho diagnóstico, com levantamento de dados nas escolas, estudos, análise de relatórios e de experiências vivenciadas nas escolas, de encontros e de avaliações, além de serem analisadas as sugestões e opiniões de professores, técnicos e alunos. Para tanto seis escolas municipais da capital foram selecionadas⁸ e tiveram participação direta na estruturação do documento-base e contribuíram em suas discussões e sugestões.

Os instrumentos norteadores da Diagnose-SEMEC e o Documento-Base: proposta preliminar foram organizados um ciclo de estudos da nova proposta curricular envolvendo as demais escolas da Rede Municipal de Educação. A reorganização curricular visava a implantação dos Ciclos Básicos que reorganizaram o tempo escolar, mais adequado e mais ampliado.

A proposta de reorganização curricular, de acordo com o Documento, tinha como diretrizes básicas: a defesa da democratização do ensino e a requalificação da escola pública, e como princípios norteadores a definição de uma proposta política educacional, com vistas a reverter o fracasso escolar e requalificar a escola pública; visão crítica da escola para abrir espaços alternativos que recuperassem a competência na realização de sua função; a definição de uma proposta pedagógica, em função das expectativas e das experiências dos professores (BELÉM, 1992b).

Neste sentido, a Educação Infantil e parte do ensino de 1º grau foram estruturadas em ciclos. O aluno deveria passar dois anos no ciclo, de acordo com sua faixa etária, e caso não obtivesse domínio dos conteúdos curriculares, ao final do ano letivo, permaneceria no mesmo ciclo por mais um ano, devendo ser adequadamente acompanhado do professor e pela coordenação pedagógica da escola.

Em 1992, a proposta contemplava o Ciclo Básico I, que incluía a Pré-escola, 1ª e 2ª séries, com duração de 2 (dois) anos e o Ciclo Básico II – que incluía as 3ª e 4ª séries, com duração de 2 (dois) anos.

⁸ No documento: Uma alternativa Curricular para as escolas municipais Documento-Base: proposta preliminar (1992), não ficou explícito o critério de escolha das seis escolas. O texto apenas dispõe que foram escolhidas seis escolas municipais de diferentes áreas da capital.

Como continuidade deste processo de reorganização curricular, em 1993, já sob a nova administração do Prefeito Hélio Mota Gueiros e da Secretária de Educação Therezinha Gueiros, as escolas de Ensino Fundamental do Município prosseguiriam com a reorganização em ciclos. As escolas deveriam, a partir de então, ofertar o Ciclo Básico III (5ª e 6ª séries) e Ciclo Básico IV (7ª e 8ª série).

De acordo com a pesquisa de Santos (2003), a política educacional da Rede Municipal de Educação, na gestão de 1993 a 1996, definia como meta a universalização da Educação Básica, nos ditames da Lei nº. 7.722 de sete de junho de 1994, a qual dispunha sobre o Sistema Municipal de Educação.

O Sistema de Educação deveria ser operacionalizado em dois subsistemas: a Rede de Unidades de Educação Básica, representado por todas as escolas da Rede Municipal e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, integrada pelo: o Liceu de Artes e Ofícios do Guamá, o Liceu da escola Mestre Raimundo Cardoso, a Escola Parque Amazônia, na Terra Firme, o Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba e o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

As escolas da Rede Municipal de Educação e as Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável seriam apoiadas, em seus objetivos, pelo Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), criado em 1993, com o objetivo de ser um local de referência para o processo de Educação Permanente dos Educadores, subordinado à SEMEC.

A Secretaria Municipal de Educação ofertava, naquele momento, Educação infantil, Ensino Fundamental (diurno e noturno), Ensino Supletivo, Alfabetização de Adultos (Projeto Salas Abertas) e o Ensino de 2º grau em Outeiro, na Escola Bosque (SANTOS, 2003).

A SEMEC, no período de 1993 a 1996, de acordo com o documento do I Fórum de Educação da Rede Municipal (1997), não dispunha de uma política específica para o atendimento de analfabetos jovens e adultos. Foram criados alguns projetos que atendiam, precariamente, os alunos jovens e adultos.

Em 1994, foi criado pela SEMEC o projeto “Salas Abertas”, cuja meta era a alfabetização de jovens e adultos, a qual inicialmente funcionou em 9 escolas da Rede Municipal de Educação, além do estabelecimento de convênios com associações de

moradores dos bairros e centros comunitários, o qual atendia aproximadamente 360 alunos (BELEM, 1997b).

Naquele momento, a matrícula dos alunos do Ensino Supletivo e das denominadas Salas Abertas ofertadas na Rede Municipal de Educação de Belém estavam disponibilizadas de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 4 - Matrícula inicial do ensino supletivo e salas abertas da SEMEC por Distrito em 1997

DISTRITO	1ª E 2ª ETAPAS	3ª E 4ª ETAPAS	SALAS ABERTAS	TOTAL
DABEL	572	737	33	1.342
DABEN	502	795	69	1.366
DAENT	177	586	50	813
DAGUA	955	2.505	71	3.531
DAICO	371	730	40	1.141
DAMOS	264	585	40	889
DAOUT	79	226	62	367
DASAC	802	1.015	54	1.871
TOTAL	3.722	7.179	419	11.320

Fonte: (BELEM,1997a)

Apesar dos esforços da Secretaria, o projeto não obteve o êxito esperado, tendo em vista diversos problemas, como a falta de estrutura física adequada, a ausência de acompanhamento técnico-pedagógico específico para o trabalho com a EJA e a inexistência de investimentos na formação do educador para atender a alfabetização de adultos. (BELEM, 1997b).

Nos documentos analisados, não se tem notícias a respeito de processos formativos ou reuniões pedagógicas voltadas para atender os docentes que iriam atuar com esses alunos adultos e adolescentes.

Em 1996, a Prefeitura de Belém vivencia um novo processo de eleições municipais e um novo grupo político, a partir de 1997, assume administrativamente a cidade, sob a liderança do prefeito Edmilson Rodrigues com um projeto político de garantir a inclusão social e a democracia, por meio de canais de incentivo à participação popular.

A política educacional desenvolvida pela gestão municipal, a partir de 1997, baseou-se na proposta da Escola Cabana⁹, a qual expressa uma concepção política de educação vinculada ao projeto de emancipação das classes populares, tendo como

⁹ **Escola Cabana:** é uma nova proposta de educação do Município de Belém que, a partir de 1997, veio a ser implementada na Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, baseado em um movimento de reorganização curricular, que visa construir com os educadores da Rede e demais setores, como: pais, alunos, sociedade civil organizada, a qual expresse uma concepção política de educação, aliada a um projeto de emancipação das classes populares, tendo como princípios a inclusão social e a construção da cidadania (BELEM, 1999).

princípios centrais a inclusão social e a construção da cidadania e como diretrizes básicas: a democratização do acesso e da permanência com sucesso; a gestão democrática, a qualidade social da educação e a valorização profissional dos educadores.

Durante a gestão 1997/2000, a SEMEC realizou vários eventos a fim de consolidar as diretrizes anunciadas, como: as Plenárias Pedagógicas das Equipes Técnicas, as Reuniões de Diretores e as Jornadas Pedagógicas de 1997, 1998 e 1999, eventos que resultaram na consolidação da proposta da Escola Cabana com amplos canais de participação de educadores da Rede, pais de alunos, alunos e sociedade civil organizada, que passaram a conhecer mais de perto a realidade das escolas da Rede Municipal, além de serem ouvidos em suas propostas para a melhoria do ensino.

Em 1997, foi realizado o I Simpósio de Educação de Jovens e Adultos, no que os educadores da EJA, em conjunto com a Coordenação responsável pela EJA na COED, detectaram a necessidade de se reformular o currículo da EJA na Rede Municipal de Educação, tendo então dado início ao processo de construção de uma nova proposta curricular.

O Projeto Escola Cabana, implementado na Rede Municipal de Educação no período de 1997 a 2003, implementou ações voltadas para a garantia da formação dos profissionais da educação nas escolas, com a instituição da chamada Hora Pedagógica e do acompanhamento e assessoramento realizado pelas equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação. (BERTOLO, 2004)

As bases da política de formação continuada do projeto Escola Cabana, segundo documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, inserem-se em uma “perspectiva de valorização dos profissionais da educação, sendo o professor, elemento chave para a efetivação do processo de mudança pretendido” (BELÉM, 1997b, p. 70).

Com vistas a concretizar essas mudanças, a Secretaria de Educação extinguiu o ISEBE, substituindo-o por uma nova proposta de formação continuada, no espaço da própria escola, enfatizando o cotidiano escolar, para que os professores pudessem articular seus projetos e reconstruírem suas práticas.

Com a extinção do ISEBE, a responsabilidade pela política de formação continuada passou a ficar a cargo da Coordenadoria de Educação (COED) e da Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL), constituídas por equipes de assessoramento e acompanhamento às escolas, técnicos referência (BERTOLO, 2004).

Os técnicos de referência eram responsáveis por organizar as atividades de formação continuada em dois momentos distintos, o primeiro com o objetivo de prestar assessoramento e acompanhamento junto às escolas da Rede Municipal de Educação e o segundo momento para a discussão de temas voltados para problemáticas mais gerais. Assim,

sob o signo da formação continuada centrada na escola, o projeto Escola Cabana constitui uma equipe de técnicos com a atribuição de assessorar, acompanhar e desenvolver a formação dos professores, tornando-se agentes intermediários entre esses e a administração central (BERTOLO, 2004, p.186).

Tendo em vista a formação continuada no espaço escolar, foi criada a Hora Pedagógica (HP), em 1998, que passou a garantir aos professores dos ciclos das escolas, vinte horas semanais, isto é, um turno em uma escola, destinadas à sua formação continuada, deixando a cargo da coordenação pedagógica de cada escola a tarefa de organizar este processo, o qual, segundo orientações expostas em documentos da Secretaria Municipal de Educação, deveria ser utilizada para o professor em conjunto com outros professores e coordenação da escola, planejar as aulas; discutir metodologias; avaliar o trabalho realizado; estudar; trocar experiências.

A administração procurou ainda reorganizar o tempo de trabalho do professor, tendo em vista assegurar uma jornada de trabalho que pudesse absorver o tempo destinado às Horas Pedagógicas, como carga horária de trabalho efetiva do professor, remunerada.

Para serem concretizados, a organização da escola passou a ser ressignificada e enquanto os professores encontravam-se em HP, os alunos desenvolveriam suas atividades na escola com outros professores, em outros espaços, na sala de leitura, na sala de informática, na sala de recursos pedagógicos ou em atividades de educação física e arte-educação.

De acordo com as orientações da Rede Municipal de Educação é importante garantir que a Hora Pedagógica se consolide

[...] enquanto espaço permanente de discussão da prática docente, como Formação Continuada em serviço, objetivando os seguintes resultados:

- atividades realizadas com reflexão-ação-reflexão das necessidades concretas dos espaços educativos com o repensar das estratégias e intervenção pedagógicas;

- estudos direcionados e construídos coletivamente em co-responsabilidade dos educadores e coordenação pedagógica de cada escola com a finalidade de qualificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As Horas Pedagógicas se constituem em momento de atitude interdisciplinar, tomada de decisão e de organização, função de cada educador dentro da escola (BELÉM, 2003b, p. 75-6).

A Hora Pedagógica, apesar de propiciar o desenvolvimento de atividades para a reconstrução do conhecimento pelo professor, no cotidiano, na própria escola, não foi implementada adequadamente, pois, segundo diagnóstico da própria SEMEC:

as escolas têm dificuldades em organizar as HP's; Não se consegue estabelecer encontro com o coletivo no geral; os encontros por áreas inviabiliza o encontro dos educadores de sala ambiente com os de sala de aula; professores que faltam muito prejudicam a organização das HP's; por agrupar poucos educadores, eles mostram desinteresse (BELÉM, 2003b, p. 75).

O documento denuncia que os professores utilizavam a HP para fins diversos, a partir de interesses individuais, além da ausência de planejamento da equipe técnica às Horas Pedagógicas, o que comprometia o processo formativo.

Além desta constatação, cabe ressaltar que nem todas as escolas da rede dispunham de um coordenador pedagógico no turno da noite, o que dificultava a organização e a realização da Hora Pedagógica para a EJA.

A partir de 1998, com a realização da I Conferência Municipal de Educação, a EJA, no Município de Belém passou a adotar o conceito de Totalidade do conhecimento¹⁰ como um princípio norteador da proposta curricular para a EJA.

Baseado nesta premissa, o currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, da SEMEC pautava-se na compreensão do processo de Totalidades do Conhecimento, segundo o relatório produzido na I Conferência Municipal de Educação:

assuma no seu conjunto um caráter interdisciplinar e contextualizado, onde os conteúdos curriculares não sejam constituídos somente pela matéria do ensino, mas pela compreensão das condições objetivas que encerram concretamente o ato educativo, enquanto uma Totalidade do Conhecimento (BELÉM, 1998b, p. 7).

a sistematização da Educação de Jovens e Adultos propõe a substituição das grades curriculares por conteúdos significativos, onde os saberes trazidos das

¹⁰ **Totalidade do conhecimento:** a organização em totalidade do conhecimento defende a idéia de compreender a interação das partes com o todo. A proposta visa quebrar a lógica tradicional que se estrutura a partir das grades curriculares rigidamente organizadas, para pautar-se na concepção de busca do conhecimento enquanto totalidade, devendo a educação de jovens e adultos assumir, no seu conjunto, um caráter interdisciplinar e contextualizado, assim o currículo centra-se em temas geradores, e os alunos são incentivados a reorganizar o referencial teórico de diferentes disciplinas, para compreender e/ou solucionar questões-problemas apresentados (BELÉM, 2002).

vivências dos educandos serão sempre o ponto de partida do processo de aprendizagem (BELÉM, 1998b, p.7).

O currículo da EJA passou a tratar a organização dos conteúdos de forma interdisciplinar, com projetos de trabalho, organizados de forma coletiva pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, com vistas à integração dos conteúdos de forma significativa e assim a assegurar a unidade do conhecimento.

Em 2000, foi realizado o II Fórum Municipal de Educação, que definiu a substituição as 1ª e 2ª Etapas do Ensino Supletivo pela proposta de I e II Totalidades nas escolas da Rede Municipal de Educação. Assim, a EJA do ensino fundamental deveria se organizar tomando por base:

as 4 Totalidades do conhecimento, desencadeada em processo gradativo: I Totalidade: corresponde ao 1º e 2º ano do ensino fundamental e II Totalidade: corresponde ao 3º e 4º ano do ensino fundamental. Cada ano letivo corresponde a uma Totalidade, com carga horária de 800 horas, cumpridas em 200 dias letivos, organizadas em 40 semanas, cada semana corresponde a no mínimo 23 horas de efetivo trabalho escolar (BELÉM, 2003b, p. 82).

A proposta baseava-se em uma perspectiva de currículo em que todas as áreas de conhecimento são importantes, rompendo com a hierarquização das disciplinas, na interdisciplinaridade e na contextualização das situações de aprendizagem, em uma prática pedagógica significativa, destacando a necessidade de uma nova maneira de construir o saber.

Mas, para que a proposta fosse implementada de forma a atender os objetivos, seria necessário, que o professores, construíssem coletivamente um currículo voltado para a realidade daquele espaço educativo, evidenciando situações associadas à realidade daquela comunidade, a fim de que os alunos compreendessem melhor a abordagem dos conteúdos curriculares, associados de forma significativa à vida deles, por meio de atividades interdisciplinares e contextualizadas.

A ação interdisciplinar alvo de inúmeras críticas, por parte de alguns professores e técnicos, foi consubstanciado no trabalho com os Temas Geradores¹¹, e, inicialmente, partia de uma pesquisa sócio-antropológica da realidade dos alunos, com a finalidade de

¹¹ O **Tema Gerador** segundo Paulo Freire envolvem as “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, não lhe cabendo outra alternativa a não ser adaptar-se a esta situação. Contudo, no momento em que este homem a percebe como uma fronteira a ser vencida, se torna mais crítico e sua ação volta-se para transformar a realidade. A educação precisa ser problematizadora da realidade, colocar em pauta as situações limites vivenciadas por seus alunos, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação entre as partes, como dimensões da totalidade. FREIRE (2005).

levantamento da temática de interesse geral (como: saúde, habitação, moradia..), discutindo-se em conjunto com professores e técnicos as possibilidades de usos nas diversas áreas do conhecimento, os objetivos, os procedimentos metodológicos de abordagem da temática, com possibilidade de estabelecer parcerias com a comunidade. Neste sentido a Secretaria, deixou claro que pretendia

implementar o Tema Gerador como princípio metodológico do EJA que compreenda três momentos referenciais do fazer pedagógico:

- 1) estudo da realidade/pesquisa sócio-antropológica;
- 2) organização do Conhecimento/Análise das falas significativas com redução temática, seleção de conteúdos significativos;
- 3) aplicação do Conhecimento/ programação das aulas.

os conteúdos curriculares para cada totalidade serão definidos de acordo com a necessidade de desvelamento do Tema Gerador, pelo coletivo de Educadores dos Espaços educativos com a Assessoria da Coordenadoria de Educação – COED (BELÉM, 2003b, p. 82-3).

A organização do currículo, nesta perspectiva, e tendo por base a educação popular proposta por Paulo Freire, está fundada sob três concepções básicas:

1) a interdisciplinaridade, que visa integrar os conhecimentos de forma contextualizada e significativa para os alunos, no intuito de romper com o currículo linear, em que as disciplinas estão fragmentadas e os conteúdos apresentam-se de forma isolada.

2) a formação do senso-crítico do aluno, tendo como ponto de partida os conhecimentos que ele traz, de sua realidade social. O professor, numa atitude de investigação constante deve problematizar em conjunto com os alunos as situações e reconstruir o conhecimento a partir de uma concepção crítica da realidade;

3) o aluno, como ser presente, que deve ser ouvido, tendo participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, por sua riqueza, seus conflitos e conhecimentos. O processo educativo deve estar pautado na interação permanente entre os sujeitos e a realidade.

Nesta proposta, os professores da EJA, em sua prática pedagógica deveriam partir do conhecimento dos alunos para a compreensão da realidade e a elaboração de um conhecimento mais sistematizado, proporcionando condições para o educando recriar o conhecimento a partir de situações cotidianas vivenciadas pelos alunos.

A política educacional na Rede Municipal de Educação voltada para a concepção de Totalidade do Conhecimento baseou-se no art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a proposta curricular a ser desenvolvida nas I e II Totalidades:

compreenderá a Base Comum Nacional, constituída por áreas de conhecimento: Conhecimento da linguagem; conhecimento histórico, geográfico, social e político; conhecimento do cálculo e raciocínio lógico-matemático; conhecimento físico-natural e o ensino da arte. Na I e II Totalidades, as diversas áreas do conhecimento serão contempladas na Educação Geral, sob a Coordenação de um professor regente, professor de sala de leitura, de recursos e de informática educativa (quando houver) (BELÉM, 2003, p.83).

Porém, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada no currículo, enquanto totalidade do conhecimento seria preciso que a escola fosse um local propício à troca de experiências entre os professores, que possibilitasse as discussões em grupos e os momentos de reflexão sobre a prática, com o apoio da coordenação pedagógica escolar, situação que nem sempre correspondia à realidade das escolas Municipais, pois nas turmas da EJA, geralmente, há carência de professores para as substituições previstas fato que inviabilizava as reuniões entre os professores, as discussões em grupo, o planejamento de atividades coletivas ou de discussão dos temas geradores.

As escolas da rede municipal enfrentam dificuldades em relação à evasão, repetência e pouca motivação dos alunos. Por isso, muitas vezes, a Educação de Jovens e Adultos é relegada a segundo plano, no espaço da escola, sem atenção devida por parte da Coordenação, professores e direção.

De acordo com a política educacional da Rede Municipal de Educação, foi criado, o Plano Plurianual 2006/2009/PMB estruturado em três eixos de ação estratégica: Expansão da Educação Infantil; Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável e Formação Continuada de Professores.

Com relação ao eixo da formação continuada do professor, destaca-se a preocupação da SEMEC em:

mobilizar um intenso processo de capacitação, com fim de despertar no professor o gosto pela pesquisa e curiosidade pelo conhecimento e técnicas pedagógicas, buscando torna-lo cada vez mais um ator mobilizador do seu tempo, atualizado e envolvido com a sua profissão (BELÉM, 2006c, p. 6).

Em decorrência do baixo desempenho dos alunos, segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). A SEMEC, de acordo com o Planejamento Global 2006-2009 (2006c),

investe na melhoria do rendimento dos alunos, pressupondo que cabe ao professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

O professor, nesta perspectiva, ainda é considerado como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso das políticas públicas implementadas. Entretanto, existem outros fatores que também estão intrinsecamente relacionados ao sistema educacional, que são fatores de ordem econômica, política e social.

A estratégia de formação continuada visa

a inclusão de todos os professores alfabetizadores em cursos intensivos semestrais, com seis dias de integrais de duração, apoiados pelo acompanhamento de iniciativas de aprendizagem.

a exigência de alfabetização das crianças no fim da 1ª série, com avaliação constante do desempenho escolar e apoio de sistema informatizado.

ao entendimento da alfabetização como entender, produzir, interpretar textos e contextos e manifestar habilidade crítica.

ao ordenamento do fluxo escolar, à medida que, fazendo bem a 1ª série, o aluno tem grande chance de prosseguir, com êxito, sua escala educacional (BELÉM, 2006c, p. 6).

Assim, a formação de professores tem como premissas a mobilização do ambiente condigno ao trabalho pedagógico com biblioteca e sala de informática; a constituição de um grupo-base de professores para cuidar dos cursos e providenciar as avaliações pertinentes; a pesquisa como princípio educativo na condição de atividade reconstrutiva, a elaboração própria do professor e do aluno.

Embora o processo de formação continuada organizado pela administração anterior tenha deixado pontos positivos, como a Hora Pedagógica, composição de grupos de Técnicos organizados para prestar assessoramento às escolas e realizar formações de caráter mais geral, a administração, sob a direção do prefeito Duciomar Costa, implantada no período de 2004/2008, reformulou a direção da política educacional, adotando outros referenciais teóricos e organizacionais.

Nesta perspectiva, formulou o Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (ECOAR). O objetivo principal do programa é criar condições para o professor estudar, refletir e reconstruir a prática pedagógica com o fim de melhorar a aprendizagem dos alunos, tendo a pesquisa e a elaboração do professor como os eixos metodológicos do Programa

de Formação que, além dos cursos semestrais, prevê também o assessoramento mensal ao trabalho docente e à avaliação anual da aprendizagem do aluno.

Constituiu-se um grupo-base, formado por especialistas das diversas áreas do conhecimento, mas afastados das escolas e responsáveis por organizar e direcionar o processo formativo dos professores e corpo técnico-pedagógico das escolas, suas temáticas e encaminhamentos. Contudo, boa parte dos professores não vê com bons olhos estes “especialistas” que determinam o que deve ou não ser oferecido durante as formações, que nunca chegam à escola para perguntar o que seria importante para a construção teórica e para a prática do professor e, a partir dessas informações, elaborar um projeto de formação voltado para atender os interesses e necessidades dos professores.

Apesar de apresentar as premissas necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, a SEMEC parece alheia à realidade vivida pelos professores nas escolas, pois apesar de existir um acervo razoável de livros, salas de leitura e de informática, os espaços são inadequados, geralmente improvisados, sem o mobiliário adequado, ou seja, a infra-estrutura das escolas ainda está muito aquém do desejado. Além dos problemas de infra-estrutura, os professores sentem necessidade do assessoramento de outros profissionais, como o de técnicos da educação especial, o que compromete o trabalho de auxiliar as crianças com necessidades especiais a de fato se integrarem ao processo de ensino-aprendizagem. Nas escolas a organização dos tempos-espacos para estudos precisa ser realizada de forma a atender os professores, pois há necessidade de encontros coletivos, de estudos e de assessoramento por parte das coordenações, tanto da SEMEC, quanto da coordenação das escolas que, muitas vezes, não acompanham os docentes nas Horas Pedagógicas.

Em que pese à importância da pesquisa na área educacional, defendida por importantes autores, como Demo (2003), esta precisa estar em condições de ser realizada, com estudos teóricos constantes, precisa ter o apoio de instituições que já trabalhem nesta perspectiva, como as universidades e não pode ocorrer de forma rápida, em cursos de curta duração e, é claro, precisa contar com a anuência dos professores e o acompanhamento da coordenação.

Segundo o documento Planejamento Global 2006/2009 (BELÉM, 2006c), a SEMEC espera concretizar sua estratégia de política educacional e alcançar as seguintes metas:

- a redução do déficit da educação pré-escolar de 56,27% para 20,82% até 2009, com a criação de 12.800 vagas escolares para crianças de 4 a 5 anos mediante a construção de 36 escolas;
- a eliminação do déficit de vagas escolares no ensino fundamental nas ilhas de Belém, com a construção de 8 escolas, que evoluirá de 17,85% para 21,5% na cobertura da demanda de Educação Básica;
- o esforço continuado de eliminação do analfabetismo em Belém com a inserção de 24.720 alfabetizando jovens e adultos nas oportunidades educacionais, contribuindo para uma redução de 5,04% para 2,34% no índice de analfabetismo existente com base nos dados do ano 2000;
- a capacitação de 100% dos professores encarregados da alfabetização, em conhecimentos e técnicas de formação básica do alunado, sem descurar da capacitação continuada nos demais níveis de necessidades;
- a reforma de 59 escolas, 34 UEs e 36 quadras esportivas da rede municipal de ensino e a regulamentação do suprimento de fundos (BELÉM, 2006c, p.7).

O documento, apesar de citar a necessidade de formação continuada de professores alfabetizadores, não aponta políticas específicas para o professor alfabetizador de alunos jovens e adultos. Apenas estabelece, com relação à EJA, a meta de eliminar o analfabetismo em Belém, mas não se preocupa em indicar propostas de formação continuada para este docente.

Cabe ressaltar também que o documento não foi, em nenhum momento, discutido ou levado ao conhecimento das pessoas diretamente interessadas, como os professores, coordenadores pedagógicos, pais de alunos ou diretores das escolas. As ações e metas implementadas foram planejadas e descritas como um trabalho desenvolvido por técnicos e especialistas da SEMEC.

A Educação de Jovens e Adultos, no Município de Belém, aponta a relação quantitativa de discentes por Distritos, no período de 2005 a 2007, de acordo com a tabela demonstrativa a seguir.

Tabela 5 -Demonstrativo do total de alunos matriculados na EJA em 2005/2006/2007

DISTRITO	Total de Alunos Matriculados na EJA 2005	Total de Alunos Matriculados na EJA 2006	Total de Alunos Matriculados na EJA 2007
DABEL	804 alunos	915 alunos	812 alunos
DABEN	2.117 alunos	2.040 alunos	1.764 alunos
DAENT	1.336 alunos	1.195 alunos	976 alunos
DAGUA	3.964 alunos	3.323 alunos	2.793 alunos
DAICO	2.041 alunos	1.792 alunos	1.838 alunos
DAMOS	1.025 alunos	1.125 alunos	1.096 alunos
DAOUT	385 alunos	323 alunos	660 alunos

DASAC	2.125 alunos	1.976 alunos	1.784 alunos
TOTAL	13.797 alunos	12.689 alunos	11.723 alunos

Fonte: (BELÉM, 2005; 2006a; 2007)

No final do ano de 2005, havia 13.797 alunos matriculados em turmas de EJA, abrangendo as I e II Totalidades e as 3ª e 4ª Etapas na Rede Municipal de Educação, número que vem se reduzindo nos anos seguintes, em 2006 e em 2007.

A evasão de alunos é o maior problema da Rede, pois é difícil convencer o aluno que não cumpriu o ensino na idade considerada adequada a continuar freqüentando as aulas até o final. Principalmente, se levarmos em consideração os motivos do abandono.

Além das dificuldades de adaptação dos alunos, nos horários fechados de aulas, o que conflita com os horários comerciais e a discriminação social que sofrem os alunos mais velhos em relação aos mais jovens.

O principal fator se refere à metodologia proposta nas aulas. Os professores, por falta de tempo ou pela formação mínima adotam as mesmas estratégias de ensino e mesmo material didático do ensino fundamental. Assim, a contradição se manifesta de forma desumana.

Em 2006, na Rede Municipal de Educação havia 18 escolas só com turmas de I e II Totalidades, 08 escolas com turmas de 3ª e 4ª Etapas, 28 escolas com turmas de Totalidades e Etapas, e 05 escolas que não atendiam a EJA, totalizando 54 escolas com turmas de EJA.

As escolas com um total de 130 professores de I e II Totalidades e com relação aos professores de 3ª e 4ª Etapas, a Rede contava com um total de 350 professores, distribuídos entre as disciplinas, conforme tabela a seguir:

Tabela 6 – Total de professores da EJA/SEMEC por disciplina em 2006

Áreas de Conhecimento	Disciplina	Total de Professores
Ciências da Sociedade	História	47
	Geografia	51
	Ensino Religioso	04
Exatas e Naturais	Matemática	56
	Ciências	44
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	56
	Ensino de Arte	40
	Língua Estrangeira	09
	Sala de Leitura	38
Informática	Sala de Informática	05
Total Geral		350

Fonte: (BELÉM, 2006b)

Em 2007, a Rede Municipal de Educação, contava com 51 escolas atendendo as turmas de EJA, num total de 11.723 alunos matriculados.

Da leitura dos documentos referentes à EJA disponíveis Secretaria de Educação, não há preocupação com política, especificamente, para atender as necessidades formativas dos professores da EJA. Ao longo dos anos, a formação atende os docentes do ensino fundamental, volta-se para as crianças, sem as discussões e metodologias específicas para atender o público da EJA.

Diante desta realidade, o estudo se encaminha, no próximo capítulo, para detalhar o processo de formação continuada a partir de entrevistas realizadas com quatro docentes da EJA, como forma de avaliar o processo formativo que acontece nas Horas Pedagógicas da Escola Municipal Vitória Régia, a luz do referencial teórico.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A reestruturação capitalista passou a exigir um sistema educacional voltado à formação de mão-de-obra qualificada para atender as novas expectativas e especificidades do mercado, ajuste necessário ao paradigma da aprendizagem constante, de pessoas empreendedoras, para garantir maior acúmulo do capital.

Para atender a esta nova realidade é que, a partir da década de 1980 e mais efetivamente a década de 1990, foram desencadeadas reformas educativas em vários países da Europa, como França, Portugal e Espanha, relacionadas à formação e profissionalização de professores para atender as novas exigências geradas pela reorganização produtiva e pela mundialização da economia.

Diante deste quadro, as políticas internacionais de educação foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo. E os países em desenvolvimento foram compelidos a viabilizar reformas em seus sistemas educacionais, tendo em vista atrair investimentos, às novas demandas sociais, como o uso de tecnologias sofisticadas, o que exigiria a formação de pessoas dispostas a se atualizarem para se adaptarem às inovações do mercado.

As políticas empreendidas a partir de então, segundo análise de Michels (2006), como a expansão do ensino, passaram a contar com o incentivo de setores privados à

custa do subsídio do próprio Estado, que passa a adotar medidas reguladoras, de gerência, ou seja, repassa a responsabilidade dos serviços públicos essenciais como a educação para a sociedade civil.

Nesta perspectiva, o governo brasileiro, nas palavras de Michels (2006) passa a

[...] dividir a responsabilidade de prover a educação com a sociedade civil. Mas não abre mão de definir como deve ser conduzida a educação da maioria da população brasileira. Este modelo de gestão mantém o planejamento e o controle dos resultados no poder central [...] (p.411).

A partir da década de 1990, em termos políticos, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em Jomtien, representou, no âmbito internacional, a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países pobres, baseando-se, para tanto, na idéia de educação para a equidade social, com o compromisso estabelecido de expansão da educação básica, a partir de estratégias de elevação do nível de atendimento das populações carentes, sem, contudo, proporcionar, na esfera das políticas públicas, o aumento de investimentos econômicos.

Neste sentido, as reformas educacionais tiveram como principal foco a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, uma vez que a educação geral passou a ser o requisito indispensável ao emprego formal, regulamentado, além de desempenhar um importante papel na condução de políticas sociais que visem à contenção das desigualdades sociais. Desta maneira

para estudar a escola e sua organização, faz-se necessário relacioná-la aos aspectos mais amplos da sociedade, como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar (MICHELS, 2006, p. 406).

No Brasil, segundo Michels (2006), a nova regulação das políticas educacionais se manifestou através de diversas medidas implementadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tais como a criação do Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a implementação dos exames nacionais de avaliação, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de avaliar e produzir informações a respeito da realidade

educacional brasileira e, especificamente, por regiões, das redes de ensino pública e privada nos estados, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, sem, contudo, levar em consideração outros fatores, como o corpo docente, a estrutura física, e outras questões pedagógicas; além dos mecanismos de gestão escolar com a participação da comunidade, baseados no voluntarismo, dentre outras.

Este movimento de reformas demarca uma nova regulação das políticas educacionais, gerando conseqüências significativas para a organização escolar e uma reestruturação do trabalho docente. As reformas enfatizam a desqualificação e a desvalorização do professor na medida em que retiram deles a autonomia, condição de participação da concepção e organização de seu trabalho.

Na perspectiva de formação docente, Freitas (2002), destaca que ela deve considerar:

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade [...] (p. 139).

No mesmo diapasão, autores estrangeiros, como Nóvoa (1992) e Perrenoud (1999), bem como autores nacionais, como Candau (1996) têm apontado como tendência para a formação de professores, questões relacionadas à profissionalização docente, à formação do professor reflexivo, investigador, aberto a novas aprendizagens e à organização do processo formativo nas dimensões pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2005).

Para Perrenoud (1999), a melhoria da qualidade da educação é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores, pois o novo modelo de produção e desenvolvimento científico e tecnológico exige o repensar das funções da escola e dos profissionais que nela atuam diretamente, os professores.

As escolas se tornam assim um local privilegiado do processo formativo continuado que deve partir das necessidades reais, vividas pelo corpo docente a quem ela se dirige, por isso não pode ser planejada e imposta por organismos que estão do lado de fora das escolas. As necessidades variam de acordo com a formação inicial e com as características do meio em que os professores exercem seu trabalho.

Mas, se a formação de adultos é essencialmente auto-formação, é importante propiciar aos docentes, em exercício, os meios materiais e as condições de trabalho necessárias a essa formação (ESTRELA, 2002). Nesta perspectiva, a escola deve preparar seu ambiente de trabalho, tendo em vista viabilizar tempos e espaços de formação docentes.

Para Combs (1972 apud ESTRELA, 2002) a qualidade do trabalho do professor depende mais da visão que ele tem da escola, dos alunos e do processo ensino/aprendizagem, e menos dos recursos técnicos. O caráter intelectual do trabalho docente implica uma constante (re)construção de sua identidade pessoal/profissional, a tal ponto que o desenvolvimento profissional e a satisfação pessoal do professor se mesclam ao seu processo formativo, redundando na valorização – ou não- de sua identidade pessoal e profissional.

Neste sentido, a formação continuada realizada no espaço escolar se tornou medida concreta, adotada pela SEMEC - Belém, a partir das políticas públicas implementadas, em 1997, e da organização curricular da EJA em Totalidades do conhecimento, com vistas a um trabalho de caráter interdisciplinar e contextualizado. Para tanto, a SEMEC garantiu aos professores da EJA a Hora Pedagógica, enquanto espaço/momento que visa, sobretudo, possibilitar o processo de formação continuada àqueles professores, com a valorização de encontros entre os docentes para a troca de experiências, o diálogo e os estudos coletivos (SEMEC, 1999).

Este capítulo apresenta os resultados buscando entender as concepções de formação continuada presentes nos discursos das professoras, analisa suas respostas para compreender como as professoras avaliam o processo formativo e sua contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal. Ele está organizado da seguinte forma:

- 1) As experiências profissionais das professoras da EJA;
- 2) O significado do ensino de jovens e adultos;
- 3) A organização da formação continuada proposta nas HPs da Escola;
- 4) As concepções de formação continuada das professoras da EJA;
- 5) A avaliação das docentes em relação à formação continuada realizada no âmbito escolar;
- 6) A hora pedagógica de Professores da EJA: principais dificuldades;
- 7) Professores da EJA e desenvolvimento profissional.

2.1 As Experiências Profissionais das Professoras da EJA

Com as informações obtidas no questionário procurei relacionar o tempo de vida, a idade cronológica das professoras, seu tempo de serviço no magistério, o tempo de trabalho no turno da noite e o tempo de trabalho, em turmas de EJA, na escola Vitória Régia.

Esses dados podem ser assim sintetizados:

Tabela 7 - Relação entre a idade cronológica e o tempo de serviço das docentes

Docentes	Idade Cronológica das docentes	Tempo de serviço no magistério
Maria	29 anos	11 anos
Lílian	39 anos	16 anos
Cristiane	41 anos	22 anos
Gisele	60 anos	35 anos

Fonte: Escola Vitória Régia, 2007

As duas professoras de idade cronológica mais velha dispõem de maior tempo de serviço no magistério, o que demonstra uma correlação entre esses dados, idade cronológica e tempo de serviço no magistério.

O tempo de serviço no magistério das docentes é, relativamente, longo, o que revela uma considerável experiência na profissão, a metade delas exerce a função há mais de 10 anos e outra metade há mais de 20 anos.

A tabela a seguir apresenta o tempo de serviço no magistério de cada uma das docentes e seu tempo de atuação na escola

Tabela 8 - Comparativo do tempo de serviço das professoras

Professoras	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço no noturno	Tempo de serviço na escola no noturno
Cristiane	22 anos	19 anos	2 anos
Maria	11 anos	1 anos	1 ano
Lilian	16 anos	4 anos	4 anos
Gisele	35 anos	20 anos	20 anos

Fonte: Escola Vitória Régia, 2007

O tempo de serviço no turno da noite é considerado longo para duas docentes, Cristiane e Gisele, que atuam respectivamente há 19 e 20 anos. As outras duas outras docentes, Maria e Lílian, tem um tempo de atuação de 1 e 4 anos, respectivamente, o que denota sua pouca experiência nessas turmas.

Três delas atuam a menos de 5 anos e, apenas uma atua há mais de 20 anos, na mesma escola e em turmas de EJA.

Considerando os dados apresentados, ressalto que as contribuições mais significativas que lançaram alguma luz sobre a relação entre o tempo de serviço no magistério e o ciclo de vida das professoras foram descritas por Huberman (1992) em suas pesquisas e organizados, segundo os períodos tradicionais do ciclo de vida. Para Huberman (1992), ao longo dos anos, se acumula um conjunto de dados sobre as principais etapas de orientação para o estudo da vida dos professores. Um dado é que a forma como a profissão é vivida, fato decisivo no modo como se chega ao fim da carreira. Uns permanecem ainda entusiastas pelo ensino, mas outros estão já completamente desalentados, por anos e anos de frustrações.

Huberman (1992) destaca a relação existente entre o ciclo de vida profissional docente com a vida dos professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Mas, nem todas estas fases é passagem obrigatória vivida por cada profissional do ensino, pois existem determinados aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que, influenciam especificamente cada professor. A vida dos professores se configura como um processo repleto de oscilações ou regressões e não como uma sucessão linear de acontecimentos.

Huberman (1992) propõe um modelo de fases na carreira profissional, centrado nos anos de experiência e não nos anos da idade. O estudo da carreira docente possibilita “a compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

O autor afirma que a carreira docente caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores. O modelo proposto segue a ordem geral das fases, admitindo, porém, uma grande diversidade com relação às variáveis históricas, institucionais e psicológicas que configuram uma determinada geração, ou seja, pessoas de uma mesma idade e um conjunto de experiências comuns, num certo espaço de tempo.

As fases da carreira propostas pelo autor são as seguintes: a fase da **exploração**, entrada na carreira (1-3 anos); é a fase da sobrevivência e da descoberta.

A sobrevivência se configura pelo “choque com o real”; pela confrontação inicial com a complexidade das situações surgidas no campo profissional; pela preocupação consigo mesmo; pela distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula; pelas dificuldades com o material didático inadequado. A descoberta traduz o entusiasmo inicial, o desejo de colocar as teorias em prática na sala de aula; a exaltação de estar em situação de responsabilidade; e de se sentir parte de um corpo profissional.

A **estabilização** se configura com consolidação de um repertório pedagógico, dos 4-5 anos de atividade docente; significa pertencer a um corpo profissional e a independência, em “libertação” ou “emancipação”. As pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência. Estabilizar-se significa acentuar o grau de liberdade. Há menor preocupação consigo e maior com os objetivos didáticos e mais liberdade para enfrentar situações completas ou inesperadas. Com maior domínio da situação, no plano pedagógico maior sensação de liberdade, um sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino.

A **diversificação/questionamento** aparece entre professores com 7-25 anos de carreira. Nesta fase surgem dois grupos: o primeiro é o da diversificação, os mais motivados, dinâmicos e empenhados nos projetos desenvolvidos nas escolas. A motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio por meio do acesso aos postos administrativos. O professor busca novas idéias, novos compromissos, sentem necessidade de se comprometer com projetos. O segundo grupo é o do questionamento que se configura, para uns, como a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, o que provoca determinados questionamentos. Para outros, é o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais que desencadeiam a “crise” (p. 43).

O **conservantismo** reúne professores com atividade docente entre os 25-35 anos de profissão, é marcado pela serenidade e distanciamento afetivo, baixo nível de ambição e de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade, em relação à sala de aula aumentam, estando estes professores menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros. Apresenta também características de lamentações e conservantismo. Os professores, em geral, queixam-se da evolução dos alunos, tem uma atitude negativa para com o ensino, com a política educacional e com seus colegas mais jovens.

O **desinvestimento**, sereno ou amargo, dos 35-40 anos de trabalho. Caracteriza-se por duas posições distintas. A primeira evoca o fenômeno do recuo, as pessoas libertam-se, progressivamente, das atividades profissionais para dedicar mais tempo a si mesmas; outros estudos apontam, por outro lado, que grupos de docentes que não chegaram a lograr tão longe na carreira desinvestem já no meio ou mesmo desiludidos com os resultados do seu trabalho ou das reformas empreendidas canalizam para outros campos sua energia.

Utilizando a sistematização proposta por Huberman (1992), procuro classificar o estágio de desenvolvimento dessas professoras, para tanto ressaltar que o ciclo de vida profissional não pode ser entendido como uma classificação fechada e linear, mas sim enquanto uma tendência geral que se manifesta de diferentes formas ao longo da carreira docente.

Neste sentido e de acordo com as análises de Huberman (1992), posso realizar em relação às professoras da EJA uma comparação entre o tempo de serviço no magistério e a fase vivenciada por cada uma delas:

Tabela 9- A classificação de Huberman (1992) e o tempo de serviço das professoras da EJA

Professoras	Tempo de serviço no magistério	Classificação de Huberman (1992)
Maria/ Lílian/Cristiane	11/16/22 anos	exploração , entrada na carreira (1-3 anos) estabilização , consolidação de um repertório pedagógico, (4-5 anos) diversificação/questionamento , professores (7 - 25 anos)
Gisele	35 anos	conservantismo , serenidade, distanciamento afetivo, que reúne professores com atividade docente (25-35 anos) desinvestimento , sereno ou amargo, (35-40 anos)

Fonte: Escola Vitória Régia, 2007.

Assim, foi possível verificar a incidência de duas fases propostas por Huberman (1992), a fase de diversificação/questionamento na maioria das professoras e o conservantismo, em uma das docentes.

Maria, Lílian e Cristiane, de acordo com Huberman (1992), estão na fase de diversificação e de questionamento, com 11, 16 e 20 anos de carreira, respectivamente, pois não tiveram receio de aceitar o desafio de trabalhar em uma modalidade de ensino nova e de se lançar às novas experiências pessoais, diversificando sua atuação em

turmas de pessoas jovens e adultas. Hoje, se sentem mais seguras para questionar, de forma positiva a atuação profissional, suas práticas e as políticas empreendidas na Rede Municipal.

Assim, para a professora Lílian:

este ano eu vou trabalhar com crianças de cinco anos no turno da manhã e no turno da noite, com adultos, quer dizer, são diferentes, e assim e não ficou estagnada, só num nível. É uma riqueza para mim devido a esse leque de diferenças, com a oportunidade de estar revendo coisas que eu vejo com crianças lá e não vejo aqui com os adultos.

Gisele, por sua vez apresenta características da fase de conservantismo com 35 anos de magistério, com maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, com maior resistência às inovações e uma nostalgia do passado. (LOWENTHAL et al., 1975; RUFF e BALTES, 1976; RILEY et al., 1968; NEUGARTEN e DTAN, 1973 apud HUBERMAN, 1992, p. 45).

Isto fica claro na sua fala quando ela diz que

no ano passado realmente eu não participei das formações. Todas essas formações o que eu sinto é que, é mais para descarregar a consciência dos administradores para gastar aquela verba. Porque tem que prestar conta, então vem de qualquer jeito. Quando a professora Terezinha Gueiros foi Secretária de Educação pela primeira vez, as formações eram substanciais, que eu achava que havia objetivos. Agora são cursos rápidos e baratos, entendeu? É só para dizer que foi feito, para prestar contas (Gisele).

A professora fala com certa nostalgia do passado e não demonstra interesse em participar das formações que estão acontecendo na Rede atualmente, com certa resistência a discussão de novos projetos.

A professora Gisele, por sua vez não consegue perceber a relação entre a formação continuada e a contribuição de referenciais teóricos que possam auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho, o que poderia propiciar a construção de saberes e de uma postura mais crítica que pudesse auxiliá-la a compreender melhor os programas educativos que estão sendo organizados na Rede Municipal de Educação de Belém.

Dados como esses sugerem uma correlação entre a idade cronológica das docentes e seu tempo de serviço no magistério, o que irá refletir na forma como encaram os processos formativos. Gisele perdeu o interesse em participar de processos

formativos pelo fato de não acreditar que estes possam contribuir de forma significativa para seu trabalho.

Outro ponto destacado se refere a formação inicial das professoras, sendo que três delas possuem a formação inicial em nível superior, o que de acordo com Weber (2003), “constitui, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica” (p. 1127) e que passa a ter delimitado pelo Estado, a partir da LDB nº 9.394/96 requerimentos de formação e de exercício.

Estes dados contrariam o que, historicamente, se observa em relação à formação de professores da EJA, uma vez que este campo foi se constituindo como um campo de formação e de práticas educativas fragmentadas, sem a existência de um corpo docente com nível superior, deixando para o próprio docente a busca por sua formação.

Segundo Di Pierro (2004), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), existe no Brasil aproximadamente 190 mil professores atuando na área de EJA. Destes, 40% não tem formação superior e a formação inicial não permite discutir questões relativas à metodologia de trabalho com turmas de EJA.

Santos (1998) também aponta a importância do investimento na formação inicial docente, se o professor detém uma sólida formação teórica terá, por conseguinte, melhores condições de analisar e criticar projetos educacionais.

No que se refere ao tipo de vínculo na escola, todas as docentes declararam ter vínculo efetivo e concentrar suas atividades na Rede Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Este aspecto é considerado positivo, uma vez que propicia maior estabilidade quanto ao local de trabalho.

No campo educacional os impactos da globalização modificam a idéia de trabalho, aparece a noção de trabalho flexível, pelo qual a produção muda, constantemente, e os trabalhadores tem que se manter atualizados em relação aos conhecimentos. Nesta perspectiva, os países em desenvolvimento se vêem compelidos a aumentar seus gastos com educação a fim de produzir a força de trabalho qualificada e apta a atrair investimentos internacionais.

Vieira (2002), neste contexto, adverte que “mediante a égide do trabalho flexível, tendem a aumentar as exigências sobre os trabalhadores assalariados, sem que haja uma correspondência com as condições de estabilidade” (p.37-8).

A estabilidade é um referencial importante, uma vez que as docentes atuam com turmas de EJA. É constante nas escolas da Rede Municipal a não formação das turmas, por diversos fatores, dentre os quais: o baixo número de alunos interessados em continuar seus estudos, pela dificuldade em conciliar trabalho e escola e a baixa auto-estima, levando as professoras a estar constantemente mudando de local de trabalho, o que gera certa instabilidade e conseqüente desmotivação em relação ao trabalho com turmas de EJA.

Esta questão é abordada nas análises de Soares (2002):

em pesquisa realizada anteriormente nas secretarias municipais de educação, sobre a formação em serviço desses profissionais, deparamos com a afirmação de que não há profissionais formados no campo. Atribuem a existência dessa situação ao fato de não ocorrerem concursos específicos. Por outro lado, no interior da Universidade, os formandos dessa habilitação reclamam da inexistência desses concursos e se perguntam quanto ao reconhecimento da habilitação (p. 133).

Então, há na verdade uma contradição. Se por um lado as secretarias reclamam de que não há profissionais formados especificamente para atuar neste campo, por outro lado os poucos egressos dessas habilitações, que se concentram nas regiões sul e sudeste do país falam da inexistência de concursos na área. Mas, diante deste quadro, cabe indagar ainda se: “os formados especificamente na habilitação da EJA são valorizados e reconhecidos profissionalmente ou tem dificuldades de inserção profissional por terem somente essa habilitação?” (SOARES, 2002, p.133).

As questões apontadas por Soares (2002) são importantes, na medida em que apontam a contradição entre a formação inicial, que não apresenta disciplinas ou discussões a respeito da modalidade de ensino de jovens e adultos e as necessidades sentidas pelos docentes que irão atuar em turmas de EJA, o que causa certo descompasso entre as necessidades dos docentes de deter os conhecimentos metodológicos para a atuação em turmas de EJA, e a ausência de aporte teórico, sentidas no decorrer da prática profissional, na sala de aula que fundamente ou que lance luzes sobre como atuar em turmas de pessoas jovens e adultas.

A relação idade cronológica e tempo de atuação no magistério, se configura, segundo Huberman (1992) no ciclo de vida profissional das professoras, leva-se em consideração no momento do planejamento do processo formativo da escola, uma vez

que as necessidades, os problemas e as expectativas em relação à profissão são diferenciados, segundo o momento de vida pessoal e profissional das docentes.

Tentei compreender os sujeitos, a partir do reconhecimento de sua centralidade enquanto sujeito, de sua subjetividade, que segundo Guareschi (1998) é:

um conceito que enfatiza e tenta dar conta daquela realidade que constitui o conteúdo de nosso ser. (...) A subjetividade chama a atenção para o fato de que nos constituímos de relações, de experiências que estabelecemos e vamos estabelecendo a cada dia. Estamos assim em constante mudança (p. 154).

O termo sujeito, por sua vez, é entendido tomando por base o conceito de Najmanovich (2001) como:

uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade (p.94).

As professoras da EJA, neste sentido, construíram sua subjetividade a partir das relações sociais que estabelecem, no âmbito profissional ou pessoal.

Os processos formativos não podem estar desvinculados da subjetividade dos sujeitos professores, o que requer o exame cuidadoso de sua história de vida pessoal e profissional, de sua experiência, seus valores, suas emoções, bem como suas tensões, seus dilemas do cotidiano e a forma como articulam essas experiências nas suas relações com a sociedade (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, foi perguntado às docentes se foi uma opção delas trabalhar como professora da EJA, ou mais precisamente; como aconteceu o ingresso delas em turmas de EJA?

A professora Lílian declarou que

não foi opcional. Na verdade eu estava precisando de uma turma, uma vez que eu trabalhava com duzentas horas, só que como nas escolas que ofereciam carga horária uma à tarde e outra no intermediário e em locais muito distantes para locomoção, então surgiu uma vaga nesta escola no turno da noite e devido à facilidade de acesso a esta escola eu aceitei (Lílian).

Para Lílian não foi uma escolha, mas sim uma necessidade de complementar sua carga horária de 200 horas, pois nas outras escolas o horário era incompatível devido a distância e o difícil acesso.

Cristiane também expressa que:

não foi opcional, acontece que quando passei no Concurso Público da SEMEC só havia vagas para o trabalho com turmas de EJA e a escola estava localizada próxima da minha casa. As escolas da Prefeitura estão localizadas geralmente em áreas periféricas, naquela época ainda era barra muito pesada e era onde tinha vaga para trabalhar e ninguém, nenhum professor queria, então foi dessa maneira que eu entrei na EJA. Foi em uma escola de uma área bem periférica (Cristiane).

Cristiane também expressa que seu ingresso se deu porque não havia vaga disponível em outras turmas, em outras escolas, essa situação reflete a localização das escolas da prefeitura e o desinteresse ou o medo dos docentes de trabalharem em locais periféricos da cidade, o que leva a outros em contraposição a aceitar o desafio proposto.

Outra questão que ressalta, no depoimento das docentes, são as condições de trabalho, em escolas da periferia da cidade de Belém, no turno da noite, com alunos de camadas populares, com infra-estruturas precárias para atender alunos jovens e adultos.

Esta situação poderia ser um obstáculo para esta professora, pois muitos professores não aceitam trabalhar em escolas periféricas, e acabam deixando o trabalho ou mudando de escola assim que surge a oportunidade. Este também poderia ser o destino dessa docente, mas ao contrário, ela aceitou o desafio e apesar de não optar pelo trabalho, está a 19 anos atuando na EJA.

Neves (1992, apud OLIVEIRA, 2003) destaca que as condições precárias que se movem para realizar o seu trabalho e a segregação a que são submetidas “fazem com que os personagens da escola noturna se vejam e sejam vistos como sub-sujeitos” (p. 70).

Para Gisele, a atuação em turmas de EJA também não foi sua escolha, mas uma imposição, em decorrência das situações de vida

foi uma opção minha trabalhar no noturno porque quando a gente passa num concurso aí aquele salário já vai fazer parte do teu orçamento e chega um momento que tu não podes mais ficar sem ele, entende? Nessa época eu me doava muito para o meu trabalho e eu só podia trabalhar a noite e eu não podia perder e era uma época que o município pagava pouquinho, mas aí eu não tinha como deixar, porque eu era arrimo de família, eu tinha que sustentar minha mãe, meus filhos, todos precisando de mim, o que fazer? De manhã e a tarde eu trabalhava na escola estadual e depois eu vinha direto para a escola municipal para dar aula no turno da noite (Gisele).

Apesar de Gisele afirmar que foi uma opção sua, seu discurso contradiz sua afirmação, pois ela declara que era arrimo de família e o pouco que o Município pagava à época ajudaria no orçamento familiar.

Em geral, conforme apontam os estudos de Di Pierro e Graciano (2003) a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar no período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno.

Assim, a fala da professora Gisele confirma a revelação das outras que atuam no período diurno com turmas do ensino fundamental e a noite, para complementar sua carga horária, para receber um ganho salarial a mais que iria ajudar no seu orçamento familiar, resolveram aceitar e trabalhar no noturno.

O que, de início poderia significar uma imposição da vida profissional dessas docentes, na verdade se revelou, no decorrer das entrevistas, como um ganho, pois duas das docentes há mais de 15 anos trabalhando em turmas de EJA, que gostam de trabalhar com alunos adultos, apesar de uma delas poder trabalhar em outro turno, resolveu continuar atuando nessas turmas.

A professora Maria destaca que

hoje estou atuando em turmas de EJA porque eu optei em não ficar mais na SEMEC e optei por retornar para a escola e onde eu encontrei vaga foi aqui, nesta escola com turmas de EJA. (Maria).

Para ela o ingresso nas turmas de Educação de Jovens e Adultos não aconteceu de forma espontânea, foi em decorrência de sua história de vida pessoal e profissional.

A professora retrata que optou por retornar à escola e onde ela encontrou vaga foi na turma de EJA, ou seja, ela não optou pela EJA por identificação com esta modalidade de ensino, mas sim por imposição, por ser a única vaga disponível.

Este discurso reflete também outra situação, a de que os professores que estejam, pela primeira vez, em turmas de EJA não passam por qualquer acompanhamento ou formação específica por parte da Secretaria de Educação para o acompanhamento de seu trabalho.

As professoras da EJA, segundo estudos de Oliveira (2003), são trabalhadoras, a grande maioria de mulheres que encontram, no dia-a-dia, evidências da desvalorização com que são reconhecidas pela sociedade. As marcas de uma inferioridade produzida

socialmente, pelo estigma da área que parece impregnar o imaginário social. É como se os sujeitos da educação de jovens e adultos, compusessem um contingente dos socialmente excluídos pela sociedade capitalista.

2.2 O Significado do Ensino de Jovens E Adultos

Em 1997, com a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha, o significado da Educação de Jovens e Adultos passa a se consolidar como um direito humano fundamental, com a garantia de educação básica a todos os cidadãos independentemente da idade e a adoção da concepção de educação continuada como uma exigência de aprendizagem ao longo da vida humana, que inclui ações educativas de etnia, gênero, profissionalização, meio-ambiente, cidadania, dentre outros, o que leva a uma ressignificação dos processos de aprendizagem pelos quais os indivíduos se produzem e se humanizam ao longo de sua vida (PAIVA, 2006).

A educação se configura como a base do desenvolvimento humano e social. O direito assegurado constitucionalmente de ensino fundamental para todos vai além do mero aprender a ler e a escrever com autonomia, implica também o domínio suficiente, para, em processo de aprendizado continuado se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade das exigências do mundo contemporâneo, no âmbito social ou profissional (PAIVA, 2006).

Foi pensando na perspectiva da EJA, como direito humano fundamental, que questionei as docentes sobre o significado de ensinar para alunos jovens e adultos.

A professora Maria assim respondeu

ensinar adultos é colaborar com a inclusão social dessas pessoas. Pensar que a gente poder contribuir para aquelas pessoas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade própria e também contribuir em termos de formação de cidadãos críticos que possam estar buscando melhores condições de vida, dignidade enquanto trabalhadores. Então trabalhar com EJA é poder contribuir, na medida do possível com essa inclusão social. Pensar inclusão na perspectiva social (Maria).

A professora expressa o significado desta modalidade de educação, sua importância enquanto direito, sua função inclusiva. O ensino de pessoas adultas significa sua inclusão social, como sujeitos de direito, no sentido de que elas possam

atuar na sociedade de maneira crítica e construtiva, compreendendo a realidade à sua volta.

Segundo o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, a EJA é reconhecida como uma modalidade de educação voltada para reparar uma:

[...] dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocacionado” apenas para as tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado (BRASIL, 2000).

Neste sentido, a EJA volta-se para a construção da cidadania, mas essa educação não se resolve apenas garantindo a viabilização de vagas nas escolas, é preciso oferecer um ensino de qualidade, com professores aptos a congregar em seu trabalho as inovações nas distintas áreas de conhecimento e de incorporar as mudanças sociais. As escolas, nesta perspectiva, devem oferecer aos jovens e adultos a possibilidade de ampliar as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como de aumentar a consciência em relação à interação com o mundo, desenvolvendo a capacidade de participação social, no exercício da cidadania.

Historicamente, a educação de jovens e adultos foi compreendida como o ensino que recupera o tempo perdido daquelas pessoas que não tiveram tempo ou oportunidade para aprender a ler e a escrever no ensino regular, que resgata a dívida social, muito propagada na década de 60/70, até chegar à concepção de direito à educação para todos e da importância do aprender ao longo da vida.

A EJA hoje é reconhecida, de acordo com a Constituição Federal, a LDB – Lei nº 9.394/96 e o Parecer nº 11/2000 como um direito público subjetivo, àqueles que não tiveram acesso a essa modalidade educativa na idade própria.

Assim, entende-se a educação como um direito civil antes negado a determinada parcela da população composta por jovens e adultos desprovidos da educação formal.

é provável que boa parte do numeroso contingente de estudantes que freqüentem os cursos de alfabetização e de ensino fundamental de jovens e

adultos seja constituída por adolescentes e jovens que, tenha sofrido reprovação ou abandonado os estudos anteriormente e encontrem-se em defasagem na relação idade série (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 14).

Esta educação para jovens e adultos se constitui enquanto serviço público, um direito de todos e um dever do Estado, que deveria então, corrigir o que se configurou ao longo dos anos em uma dívida social.

Na LDB, a EJA é uma modalidade da educação básica, tanto no nível fundamental, quanto no médio. O que significa que a EJA não é uma estrutura a parte, ao contrário, ela é parte integrante da Educação Básica. Não é um nível menor, mas um modo específico de atender a população jovem e adulta.

Essa idéia de resgate se encontra expressa na fala da professora Gisele, quando ela diz que:

significa um resgate de cidadania ensinar, porque quando a gente sente que o aluno realmente conseguiu, não só aprender, mais aprender tudo aquilo que foi ensinado e quando ele descobre a magia daquele conhecimento sistematizado e que aquilo de alguma forma vai melhorar a vida dele. Pode até ser que ele não chegue a ser um professor, mas vai melhorar a comunidade dele porque ele vai passar a ser respeitado, na própria família, e ele mesmo vai passar a olhar a si próprio com outros olhos, eu acho que o mais importante é isso, essa abertura, de ele se vê como um cidadão (Gisele).

Esta docente, expressa sua preocupação em relação às necessidades formativas, extensa e complexa, dos alunos atendidos pela EJA, uma vez que existe ainda a necessidade de consolidar a alfabetização funcional, ou seja, de responder as demandas sociais de leitura e escrita,

pois estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar sua própria subjetividade, buscar informações, planejar e controlar processos de aprender novos corpos de conhecimentos (RIBEIRO, 1999, apud DI PIERRO, JÓIA e MASAGÃO, 2001).

Os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos na “idade adequada” são, hoje, reconhecidas como pessoas cognitivamente capazes de aprender, ao longo de toda sua vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais crescentes impõem a necessidade de aquisição e de atualização constante dos conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades.

O objetivo da formação de pessoas jovens e adultas não se restringe à compensação da educação básica não adquirida no passado, na história de vida desses indivíduos, mas visa responder às inúmeras necessidades formativas que estes têm no presente (DI PIERRO, JÓIA e MASAGÃO, 2001, p.70).

Gisele, assim como Maria, expressa que o trabalho com turmas de EJA é um resgate da cidadania dos alunos, pois o aprendizado, as descobertas durante o processo de aprendizagem e a diferença que esta educação poderá fazer para a vida deles, e para a atuação na comunidade são fatores muito importantes.

Cidadania é um conceito construído, historicamente, que comporta interpretações diversas e mutáveis. Os debates atuais em torno dos objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural com vistas à atuação em uma cena pública que permita a expressão democrática e o exercício da cidadania plena (DI PIERRO, JOIA e MASAGÃO, 2001).

O exercício da cidadania, neste contexto, denota a necessidade de requisitos formativos cada vez mais complexos, para atender as exigências por melhor qualificação para a atuação em um mercado de trabalho cada dia mais excludente e seletivo e de responder as demandas culturais diversas.

Segundo Freire (1996), a principal característica da Educação de Jovens e Adultos é seu caráter eminentemente político, por estar voltado para a afirmação de um direito básico do cidadão, visando sua participação nas diversas áreas sociais, seja no campo político, econômico ou cultural. Neste sentido, o professor de jovens e adultos precisa ser capaz de solidarizar-se com seus alunos, confiando na capacidade de cada um aprender e, ao mesmo tempo, também ensinar.

As docentes Maria e Gisele compreendem o papel da educação destes alunos jovens e adultos não só para o mercado de trabalho, mas para suas vidas, para sua formação.

Cristiane, por sua vez relata que

eu particularmente me identifiquei bastante logo de início. A educação de Jovens e Adultos se aproximava do que eu pensava, eu era idealista, era Freireana e eu sempre gostei de trabalhar com adultos. Até porque eu venho de uma classe proletária meu pai sempre foi operário, então eu me identifico com as causas sociais, a luta de classe, a questão político-partidária e eu vejo a EJA como uma boa clientela para se discutir algumas questões. Enquanto professor você pode levantar algumas discussões, diferente do trabalho com crianças, porque com a criança nós discutimos, conversamos mas eles ainda não

trabalham, eles ainda não têm que manter família. É um contexto diferenciado. Então, eu sempre gostei de trabalhar com a EJA por essa oportunidade de discutir, trabalhar essas questões sociais que eu sempre achei fundamentais (Cristiane).

Esta fala aponta outras questões em relação ao significado da educação de jovens e adultos, pois destaca os motivos subjetivos deste trabalho, seu interesse pessoal. O discurso desta professora nos leva a inferir que ela gosta do trabalho realizado na EJA, pois nesta modalidade educativa pode discutir questões políticas e sociais, esta docente consegue perceber as diferenças entre o ensino de crianças e o ensino de jovens e adultos. A questão metodológica ganha novo sentido, uma vez que ela enxerga as diferenças de abordagem do conteúdo e a possibilidade de discussão, de abrangência das temáticas a serem trabalhadas em sala de aula. A fala desta docente se diferencia das demais professoras, infiro que essa diferença se deve ao resultado dos anos de experiência na EJA que esta docente acumulou, bem como de sua formação inicial.

Cristiane faz referência ao trabalho de Paulo Freire realizado no início da década de 1960, a partir da organização de grupos populares articulados a sindicatos e movimentos sociais diversos. Estes, de acordo com Di Pierro, Jóia e Masagão (2001)

[...] professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas.(...) O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (p. 60).

Contudo, como os relatos históricos nos mostram, essa experiência desapareceu com a violenta repressão no período do governo militar.

Cristiane foi a única docente que se identificou enquanto profissional inserida na mesma classe social de seus alunos, em geral, as docentes negam esta relação. Paulo Freire (1996) destaca que, na atuação docente junto a jovens e adultos, faz-se necessário que se conheçam os sujeitos específicos com que se vai atuar, sua origem sócio-histórica e cultural. O que ficou expressa na fala de Cristiane, que destacou conhecer os alunos da EJA enquanto pertencentes à mesma classe social a mesma origem e expressou o desejo de continuar o trabalho.

A professora Lílian, por sua vez, fala do significado do ensino da EJA e destaca a importância para sua atuação enquanto pessoa e profissional e revela que

é uma riqueza em relação ao profissional, pra mim, é muito bom porque no ano passado eu trabalhei com crianças de quatro anos e este ano eu não vou trabalhar só com crianças de cinco anos vou também estar atuando em uma turma de jovens e adultos, quer dizer são diferentes, e assim eu não ficou estagnada ali, só num nível. Trabalhar com crianças também é uma riqueza para mim devido a esse leque de diferenças, com a oportunidade de estar revendo coisas que eu vejo lá e não vejo aqui ou então, tento conciliar, relacionar para facilitar o aprendizado deles (Lílian).

Esta docente expressa a contribuição do ensino na EJA para sua atuação profissional, pois o trabalho é um desafio, na medida em que o professor se sente desafiado a buscar outros referências teóricos e metodológicos, pois como bem ressalta o trabalho com crianças é diferente do trabalho desenvolvido em turmas de jovens e adultos, são turmas diferentes, com características específicas.

Então, o significado da atuação com turmas de EJA, para cada uma das docentes revela posições no geral semelhantes.

Maria se refere ao caráter de inclusão social que a educação de jovens e adultos poderá se configurar, como contribuição para a formação de cidadãos críticos e em busca de melhores condições de vida.

Gisele, também pontua o resgate da cidadania, porém ela se refere ao caráter mais individual, visando à melhoria das condições de vida dessas pessoas, ou seja, ela restringe a escolarização de adultos ao âmbito de realização pessoal de cada aluno, no sentido de melhorar a auto-estima dos alunos.

Cristiane, por outro lado, faz referência aos seus ideais freireanos aponta sua identificação com a classe de alunos adultos e se refere às inúmeras possibilidades de trabalho, com alunos inseridos em um meio social diferente, que precisam dispor de referenciais que os levem a discutir questões sociais e políticas. Aponta o significado político da educação de jovens e adultos.

Lílian, por sua vez, destaca as diferenças sentidas no trabalho com jovens e adultos em relação ao trabalho com crianças, os diferentes níveis, e a riqueza que significa para o professor atuar em turmas tão diversas, os desafios são outros, a metodologia, a avaliação, as necessidades dos alunos são diferenciadas. Cabe ressaltar ainda que todas as docentes demonstram interesse, o gosto por estar atuando na EJA, uma identificação pessoal e profissional.

As professoras, nesta perspectiva, conseguem perceber seus alunos enquanto sujeitos de uma determinada classe social, excluída, que estão em busca de melhores condições de vida e para isso voltam aos bancos escolares. Estes alunos buscam a escola no intuito de que a educação lhes proporcione uma educação básica para atuar em um mercado de trabalho e também com a finalidade de que possam exercer plenamente sua cidadania, compreender melhor seus direitos, participar enquanto membros de uma sociedade cada dia mais exigente em termos de conhecimentos formais.

2.3 A Organização da Formação Continuada Proposta nas HPS da Escola.

A Hora Pedagógica, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana instituído na EJA, em 1999, partiu dos seguintes pressupostos:

a formação continuada na Rede Municipal de Educação – RME se dá através dos encontros coletivos dos educadores nas Horas Pedagógicas no próprio espaço educativo. (BELÉM, 2003b, p.71)

a formação continuada desenvolvida com os educadores está diretamente ligada ao acompanhamento e assessoramento da sala de aula. (BELÉM, 2003b, p. 71)

no processo de formação a pesquisa é indispensável; é através dela que as práticas dos professores e professoras são desveladas e as carências teóricas detectadas. (BELÉM, 2003b, p.71)

(...) é prática permanente do grupo de formação a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento. (BELÉM, 2003b, p.72)

(..) fomentar um processo de ação-reflexão-ação (BELÉM, 2003b, p.74).

A Secretaria Municipal de Educação defende o processo formativo, no espaço escolar, por isso privilegia encontros coletivos entre os docentes enquanto prática permanente de pesquisa, de reflexão, de avaliação e de planejamento.

Nesta perspectiva Gadotti e Romão (2002) defendem que o processo formativo pode contribuir para que a qualidade da prática do professor da EJA melhore, mas é necessário um processo de formação permanente, pois é, no decorrer da prática, que surgem as perguntas, as dúvidas do professor e é, no enfrentamento das dificuldades que o conhecimento nasce. Logo, é necessário garantir momentos/espços para estas

questões serem discutidas e resolvidas, no coletivo, entre os professores, na troca de experiências, a partir da observação e registro; da análise da prática; do estudo; da avaliação e do planejamento.

Assim a Hora Pedagógica, proposta pela Secretaria Municipal de Educação, deveria ser realizada no espaço da escola, de forma contínua e sistemática, com o acompanhamento e assessoramento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento, além da pesquisa e do estudo de teorias, para fomentar o processo de reflexão sobre a ação.

Outra defensora da formação continuada em espaço escolar é Candau (1996) que toma por base a idéia de que o *lócus* da formação continuada é a própria escola, além do que é necessário que, durante o processo de formação, se leve em conta o saber docente, pois é, no cotidiano da escola, que o professor socializa o conhecimento e aprende com os alunos, aplica as teorias, reestrutura seu conhecimento, elabora novos conhecimentos, investiga novas estratégias de intervenção e adquire outras experiências, de acordo com a realidade da escola.

Assim, estimular um ambiente formativo no espaço escolar, trabalhar com o corpo docente e coordenação pedagógica, favorecer a reflexão-crítica, intervir na prática pedagógica, oferecer espaços e tempos institucionalizados, requer o redimensionamento do trabalho da coordenação pedagógica e dos próprios professores. (CANDAU, 1996).

Em relação à organização da Hora Pedagógica no espaço escolar, a professora Gisele assim se expressa:

minha HP é em determinado dia e a da outra professora de I Totalidade é em outro dia, então não há este espaço de troca de experiência (Gisele).

A professora se queixou da falta de espaço na escola para a troca de experiência entre as docentes.

Esta situação se deu em decorrência da forma como a coordenadora pedagógica organizou o horário das docentes para o desenvolvimento das atividades de formação continuada na Hora Pedagógica das professoras da I Totalidade. As duas professoras passaram a realizar sua HP em dias da semana diferentes, sozinhas. A professora Gisele realiza a HP às quartas-feiras e a outra professora, Lílian, às sextas-feiras, o que inviabilizou qualquer trabalho coletivo ou troca de experiências.

Segundo Lílian,

em geral, a HP propriamente fica muito da iniciativa de cada professor, em decorrência da necessidade dele. Vamos dizer que eu esteja precisando preparar uma atividade, então é isso que eu estou precisando fazer de mais importante. Até porque o professor está sozinho, a HP é individual (Lílian).

Neste depoimento, fica claro que ela utiliza a HP, para elaborar atividade didática. Esta situação se configura porque não há um plano de trabalho da coordenação pedagógica com uma orientação mais próxima do professor, e nem espaço para o desenvolvimento da formação continuada, pois como a própria professora afirma:

a coordenadora Pedagógica é só ela, a noite só tem ela enquanto coordenadora, então tudo fica para ela resolver sozinha, o administrativo e até algum assunto da secretaria, então ela tem que dar conta de tudo isso, só ela quem resolve; diferente dos outros turnos que tem mais coordenadores, mais pessoas que proporcionam um apoio melhor. Então, a HP, por isso fica por conta do professor (Lílian).

Assim, o objetivo principal da HP que seria o de propiciar o estudo, a investigação, a troca de experiências entre as docentes sob a orientação da coordenação pedagógica da escola não é alcançado.

Sobre esta questão, a coordenadora pedagógica assim se coloca:

os momentos do Horário Pedagógico eu deixo livre para as professoras, por que elas não têm tempo pra corrigir trabalhos, para se planejar. Então eu vejo que é um espaço dentro da escola que eu dou para elas se organizarem. Nesse dia da Hora Pedagógica eu não vou ter condições para acompanhar, por mais que eu me planeje. Então eu deixo a vontade para que elas tenham esse dia para produzir e elaborar trabalhos, enfim para se organizar. E um dia que elas têm na escola para se organizar. Agora claro, caso elas me chamem tudo bem, só que eu não vou garantir a minha presença constante nesse dia porque eu sei que não vou dar conta, pode ser que eu participe num dia, mas aqui sou só eu todos os dias para tudo, aqui na escola eu tenho que resolver tudo, então eu não tenho como me planejar só para isso (Paula).

A postura da coordenadora é de apresentar os motivos pelos quais acredita estar impossibilitada de participar continuamente com as outras docentes da Hora Pedagógica, seus afazeres burocráticos a impossibilitam de se planejar para acompanhar a formação continuada uma ou duas vezes por semana.

Segundo Christov (2006), a construção de novas bases para a formação continuada de professores depende do trabalho do coordenador pedagógico que

possibilite garantir que os encontros no espaço escolar sejam significativos, e da reorganização do tempo/espaço escolar para as reflexões coletivas entre os professores.

Cabe ao coordenador pedagógico não só cumprir suas funções burocráticas no espaço escolar, mas principalmente colaborar para que, em conjunto com os docentes efetivar a HP com estudos, planejamentos enfim, diagnosticar as necessidades de seu corpo docente e buscar alternativas para sua superação.

Mas afinal, será que a coordenadora pedagógica foi devidamente orientada para desempenhar o trabalho de assessoramento e promover uma formação continuada condizente com as necessidades das docentes da EJA ? Será que ela também não sente necessidade de referenciais teóricos e conhecimentos didáticos para poder auxiliar as professoras do turno da noite?

Nóvoa (1992) aponta, em seus estudos, que é necessário haver mudança no nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Falar da formação de professores implica falar também em um investimento educativo nos projetos escolares. Neste sentido

para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989, apud NÓVOA, 1992).

Diferentemente das professoras Gisele e Lílian, as professoras Maria e Cristiane, que trabalham com turmas de II Totalidades dispõem de um único dia da semana para as atividades de HP:

até no primeiro semestre eu e a outra professora da II Totalidade nós não tínhamos um dia específico para nos reunirmos. Quando eu cheguei no 2º semestre para dar aulas a outra professora me informou a respeito da formação nas segundas-feiras, pois no 1º semestre não havia um momento integrado entre os dois professores de II totalidade. Então a coordenadora pedagógica da escola conseguiu organizar esse dia da semana (segunda-feira) agora no segundo semestre (Cristiane).

De acordo com a professora Cristiane, a organização é imposta pela coordenadora pedagógica, não há consulta ou diálogo prévio entre as professoras e a coordenadora.

Esta se mostra preocupada tão somente em organizar o horário e não em verificar as necessidades formativas de seu quadro docente.

Sobre o assunto a coordenadora assim se pronunciou:

no que se refere à Hora Pedagógica das professoras de I e II Totalidade para 2008 eu ainda estou montando o horário. Temos professor de sala de Informática, Arte-educação e sala de Leitura. Teoricamente há condições de garantir a Hora Pedagógica, pois contamos com os professores de multimeios lotados na escola.

Mas eu ainda não consegui fechar o horário, ainda tem turmas que estão sem professor de português, geografia, de 3º e 4º etapa. Então eu só posso montar o Horário Pedagógico quando estiver tudo fechado, eu vou ver os horários que ficaram para cada professor, e assim eu monto o Horário Pedagógico de todos, já casando a sala de leitura com a sala de informática e de educação artística.

Só existe o Horário Pedagógico para os professores de I e II Totalidade, só que alguns professores são os mesmos, por exemplo, a professora de educação artística e a mesma, de informática e a mesma, tem que atender todo mundo. Então só quando todos estiverem com seus horários montados é que poderei organizar e ver qual o melhor dia para o Horário Pedagógico (Paula).

A coordenadora em seu discurso privilegia questões burocráticas, de conciliar o tempo dos professores, descaracterizando a HP como momento coletivo de formação, o importante, é garantir a Hora Pedagógica das docentes, independentemente da funcionalidade porque, segundo ela, foram raríssimos os momentos formativos para a coordenação, que só passaram a acontecer de forma mais constante nos últimos anos. Então, pode-se dizer que a coordenadora não tem a competência necessária para a atuação como formadora em turmas de EJA, e nem o apoio dos Técnicos da COED, que, segundo ela, quando há restringe-se à avaliação.

Também Maria se pronuncia:

na escola fica muito pela iniciativa de cada professor, na segunda-feira eu fico sempre com a outra professora da II Totalidade. É quando nos encontramos, nos reunimos. Nas HPS são só duas professoras fazendo. Algumas vezes a coordenação pedagógica senta com a gente, acontece, mas só quando solicitamos, em termos presenciais mesmo somos nós duas (Maria).

Neste sentido, o discurso predominante em relação à Hora Pedagógica é de que ela “fica assim, da iniciativa de cada professor, em decorrência da necessidade” (Lílian), ou seja, não existe um planejamento a respeito do que será tratado nas HPs, o que, segundo a técnica Vanessa, da Coordenadoria de Educação (COED), que atua no grupo responsável por acompanhar e assessorar pedagogicamente as escolas que oferecem EJA na Rede Municipal não deveria acontecer. No entanto a técnica atribui

esta situação ao fato de “a coordenação pedagógica das escolas não ter um plano de trabalho para as HPs”, ou seja, não há uma organização, um plano delineado pela coordenação pedagógica para direcionar e atender de forma sistematizada as professoras na HP.

Apesar da concepção de formação continuada proposta pela Rede Municipal de Educação privilegiar o espaço escolar enquanto local de formação, propiciando, por meio da Hora Pedagógica um espaço de discussão coletiva entre os professores, esta idéia, não chega a ser concretizada de forma sistematizada pela organização demasiado burocrática das escolas, sua própria cultura refletem essa sistemática pouco flexível e participativa.

Segundo Nóvoa (1992) a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas, intervindo com os projetos profissionais e organizacionais. A escola deve ser concebida como um ambiente educativo, em que estejam lado a lado atividades de formação e de trabalho.

A EJA, do ponto de vista da formação de professores, vem se construindo historicamente, como uma modalidade de práticas formativas fragmentadas, explicadas pela falta de políticas contínuas de formação, seja por parte do poder público no âmbito federal, estadual ou municipal, seja por parte das instâncias formadoras, como Universidades, Faculdades ou Institutos de Educação que dificilmente contemplam em seu currículo a discussão a respeito desta modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Diante deste quadro, o professor é o principal responsável por sua formação, que fica para segundo plano, em função da falta de tempo, da ausência de cursos formativos e da falta de incentivo e promoção pelas instituições públicas.

Para que o profissional da EJA esteja preparado para refletir e enfrentar as situações específicas do processo de ensino-aprendizagem da EJA, o processo formativo deve ser inerente à prática deste, um processo constituinte de desenvolvimento e estruturação profissional, pois os professores da EJA constroem seus saberes na prática e na formação continuada.

A formação dos docentes da EJA precisa ser prioridade nos projetos das redes públicas de educação, envolvendo os professores em processos de mudança e de desenvolvimento profissional. E, principalmente, para os que já estão em atuação profissional nas instituições educativas, propiciando momentos/espacos de formação e

levando-os a refletir sobre suas práticas, buscando teorias que impliquem em possibilidades de reestruturação e possibilidade de transformação.

A professora Lílian tem consciência de que para a formação continuada de fato acontecer é necessário que a escola propicie condições para sua realização, porque

a formação continuada deveria ser realizada dentro da escola, mas claro dependendo do apoio porque às vezes a gente está só na escola, quer dizer, é algo que não depende só da gente (Lílian).

Nóvoa (1992) afirma que a formação tem de contribuir para produzir a constituição da escola como organização, por isso é importante que no próprio local de trabalho do profissional da educação, se criem espaços de formação coletiva que propicie a troca de experiências entre os outros professores e a partilha de conhecimentos sistematizados pela ciência, como formação contínua, permanente, em que todos os professores se sintam partícipes deste processo.

Freire (1996) defende a importância da apropriação pelos professores dos avanços científicos do conhecimento, porque o professor é o sujeito de sua prática, cabe a ele a tarefa de recriá-la, através da reflexão crítica sobre seu fazer cotidiano, logo a formação deve ser permanente, coletiva e sistematizada.

A respeito da participação do coordenador pedagógico nas Horas Pedagógicas, Maria aponta que

se houvesse um acompanhamento de perto da coordenação pedagógica da escola em termos não de controle, mas de contribuição, de aprendizagem mútua, de material, de presença mesmo alguma vezes ou até mesmo um texto, olha gente encontrei um texto que eu achei interessante, dêem uma olhada já poderia contribuir para o trabalho dos professores (Maria).

Pelo depoimento da docente, posso inferir que ela tece uma crítica ao trabalho da coordenadora pedagógica da escola Vitória Régia, pois esta se restringe ao controle da frequência docente na HP, a presença obrigatória das professoras nos dias da HP. Ela aponta a necessidade da contribuição em termos de referenciais teóricos para a formação docente, que deveria ser o verdadeiro papel da coordenação pedagógica. Porém o que acontece, na verdade é que a coordenação ainda está distante do lado pedagógico e mais próxima das questões burocráticas, o que precisa ser redimensionado, a fim de que possa atingir os objetivos da formação continuada nas HPs.

O trabalho do coordenador pedagógico deve estar voltado para o acompanhamento do trabalho docente, privilegiando momentos de reflexão crítica da prática do professor, com sessões de estudo; acompanhamento dos alunos; planejamento coletivo; selecionando leituras que atendam a realidade vivenciada por aquele grupo de professores e suas necessidades formativas.

A coordenação pedagógica precisa aliar competência técnica a compromisso político, pois como afirma Freire (1996) a formação permanente do professor passa pela reflexão crítica sobre a prática, porque

é pensando criticamente a prática de hoje ou 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. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor se faça esta operação tanto mais inteligente ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p.39).

O pensar crítico, apontado por Freire, deve ser discutido no coletivo dos professores, com a intermediação do coordenador pedagógico, propiciando momentos/espços apropriados e o referencial teórico adequado para que se possa encaminhar a reflexão a respeito das práticas desenvolvidas em sala de aula. As dificuldades sentidas e expressas pelos professores devem ser diagnosticadas a luz dos referenciais que subsidiam a atuação.

A Hora Pedagógica, para as docentes, é um espaço/momento de troca de experiências,

eu e a outra professora da II Totalidade trocamos muitas idéias, costumamos às vezes unir as turmas para trabalharmos juntas. Por exemplo, no primeiro semestre nós fizemos um trabalho sobre a questão do aluno trabalhador; nós tivemos alguns trabalhos na sala, com a mesma temática e depois fizemos uma exposição na escola. Então procuramos combinar as atividades. De repente ela encontra um texto legal ela traz e me mostra e eu faço a mesma coisa. Nós temos um trabalho articulado, até porque ela tem mais experiência do que eu, ela já trabalha há mais tempo com EJA. Aqui na escola, eu vejo nela uma referência para estar trocando as idéias, para estar comentando novas idéias e a gente faz muitos trabalhos (Maria).

A professora Maria compreende a importância do trabalho coletivo, da troca de experiências nos diferentes tempos de serviço na EJA, e como ele pode contribuir para a melhoria de seu trabalho e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos e no ganho para a própria escola enquanto organização educativa. A docente destaca ainda

a troca de textos, leituras, o que aponta a importância da Hora Pedagógica para que essa troca possa acontecer da melhor forma possível.

A organização do tempo na Hora pedagógica na escola, nas palavras de Ponce (2004) é vital para a constituição do profissional da docência. O tempo destinado à formação docente poderá vir a se constituir em um tempo de construção na medida em que for remunerado, de modo a criar nos professores uma maior disponibilidade pessoal.

Ponce (2004) afirma ainda que o tempo de construção é também tempo de liberdade,

é um tempo construído individual e coletivamente, e será tanto maior a sua liberdade quanto mais os professores estiverem envolvidos na sua construção (de si mesmos e do próprio tempo de construção) (...) que se alimentará e se constituirá como tal, a partir da qualificação que os próprios professores derem a ele, a partir de sua vivência (p. 110).

A Hora Pedagógica, neste sentido, se constitui em uma proposta de aproveitamento do tempo profissional do professor, mas somente poderá vir a se concretizar como tempo de construção dependendo da quantidade, finalidade e da forma como é proposto nas escolas, pois deve ser garantido um espaço da presença efetiva da partilha da experiência profissional do professor, em um momento/espaço de reflexão.

A organização das escolas deverá levar em consideração o tempo necessário para a formação continuada docente, tendo em vista ressignificar velhas práticas, a construção do trabalho docente significativo. Tempo a ser vivido no coletivo dos professores, enquanto construção de si mesmos, num constante e incessante processo de transformação. Nele os docentes estão construindo coletivamente os seus saberes de referência (SAUL, 1996 apud PONCE, 2004), que possibilitará a melhoria de seu trabalho.

A professora Cristiane, com 22 anos de serviço no magistério, e com 19 anos de trabalho em turmas de EJA faz referência a uma coordenadora pedagógica da Escola Vitória Régia que contribuiu de forma significativa para sua formação docente:

no início do trabalho nesta escola eu fui recebida por uma outra coordenadora pedagógica, uma pessoa muito assim comprometida, muito preocupada e muito competente no sentido de mostrar pontos, de mostrar caminhos sabe de chegar contigo e discutir mesmo, elaborar contigo projetos e eu achei isso muito legal.

Então essa técnica ficou com uma referência para mim. Ela tinha um trabalho muito organizado, sistematizado e que apontava alternativas mesmo que talvez a gente na nossa prática não tivesse pensado daí eu fui aprender que a organização é fundamental (Cristiane).

O discurso de Cristiane revela que um significativo trabalho pedagógico, presente e atuante deixa marcas positivas.

Este deve ser o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas, auxiliar professores a refletirem sobre suas ações a apontar outros caminhos com referenciais teóricos para o desenvolvimento profissional docente. Diferente, infelizmente, do que acontece, hoje, na escola, pois segundo Cristiane a coordenadora atual não participa muito das atividades, não desenvolve um trabalho coletivo, pois as atividades acontecem de forma individualizada pela iniciativa do professor.

Candau (1996) defende uma nova perspectiva de formação, uma prática crítica, capaz de ir além do aparente, capaz de identificar os problemas, analisar as condições concretas, de investigar seus condicionantes e se posicionar frente à realidade, procurando, em conjunto com outros professores e coordenadores pedagógicos da escola diferentes caminhos de atuação para que o objetivo principal, a qualidade de ensino, seja alcançado, sendo imprescindível que, durante este processo de construção do trabalho coletivo, a escola, se reorganize, no tempo e espaço para se assumir como um local de formação.

Gisele, por sua vez afirma que

eu tenho uma colega, outra professora aqui na escola no turno da manhã, nós trocamos muitas idéias. Eu tenho também um contato aberto com a coordenadora pedagógica. E a noite tem a coordenadora Paula com quem eu troco muitas idéias (Gisele).

A professora Gisele, apesar de mencionar a troca de experiências entre ela e a docente da manhã, aponta ainda a proximidade dela com a coordenação pedagógica dos dois turnos, mas não cita em momento nenhum a troca de experiências ou o diálogo entre professoras do turno noturno, o que me leva a definir este comportamento como distanciamento, a falta de afinidade e, conseqüentemente, a não participação em projetos com as demais colegas do turno, mas há proximidade com o turno da manhã.

Diante das falas das docentes, a organização da Hora Pedagógica, na escola Vitória Régia, ainda encontra-se vinculada a práticas burocratizadas, com a decisão de estabelecimento do horário a cargo de uma só pessoa, a coordenadora pedagógica,

sem qualquer consulta ao corpo docente. Apenas duas docentes apontaram aspectos positivos (Maria e Cristiane), uma vez que realizam a HP de forma conjunta, o que contribui de forma significativa para a melhoria de sua prática docente.

De acordo com as referências apontadas (NÓVOA, 1999; CANDAU, 1996; PONCE, 2004) e diante dos documentos da SEMEC, é importante que a escola seja tomada enquanto um local propício à formação docente, pois é nele que o docente exerce o seu ofício diariamente, com um coletivo de outros docentes envolvidos nas mesmas situações, com alunos jovens e adultos, mas que precisam das condições objetivas para que sua concretização seja garantida, como espaço, tempo, apoio da coordenação pedagógica da escola, com referenciais teóricos disponíveis para leituras, estudos, discussões e trocas de experiências entre as docentes, tendo em vista a melhoria de sua atuação.

Neste sentido, Candau (1996) defende a formação continuada concebida como um trabalho de crítica sobre as práticas/o fazer cotidiano e a reconstrução permanente em busca da qualidade do trabalho educativo. Ao considerar o processo de formação continuada no espaço escolar, focalizando-se realidades micro, não podemos deixar de considerar os contextos políticos, sociais, culturais e ideológicos da profissão docente.

2.4 A Concepção de Formação Continuada das Professoras da EJA.

A terminologia utilizada para descrever os diversos processos de formação continuada de profissionais da educação ao longo do tempo, carrega o significado da concepção teórica que lhe deu origem. É importante compreender a origem histórica e a carga semântica presente nos termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, para clarificar sua utilização na área educacional (MENEZES, 2003).

O termo reciclagem surge, na década de 80, segundo o dicionário Aurélio, como forma de atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados. Reciclar pressupõe um movimento circular, usado para indicar a reutilização de materiais não degradáveis, ou seja, adequado à reutilização de coisas, objetos, sujeito a alterações radicais na sua estrutura.

Candau (1996) destaca que, no Brasil, o termo reciclar denota uma concepção “clássica” de formação continuada, a “reciclagem” dos professores, a atualização da

formação inicial. Momento em que os professores, já no exercício da função, retornam à universidade, *lócus* tradicional privilegiado de produção do conhecimento para fazer, por sua própria conta, de forma individualizada, cursos de aprofundamento ou de especialização de caráter *latu sensu* ou *stricto sensu*, oferecidos em convênios ou parcerias entre as secretarias de educação e a universidade; em congressos ou à distância.

Esta visão “clássica” de formação continuada, em geral, ainda está muito presente nas secretarias de educação dos estados e municípios, no Brasil. Este tipo de formação advém de cursos breves e descontextualizados, realizados de forma superficial.

A dicotomia entre o conhecimento teórico, produzido na universidade e o conhecimento prático, desenvolvido no espaço da escola, sem qualquer relação entre estes, mostra visão racionalista de ciência, baseadas nas idéias de René Descartes a respeito do processo de conhecimento, na fragmentação entre teoria e prática, com base na idéia independente, racional e mecanicista da natureza, tendo a razão como único modelo para se chegar ao conhecimento certo e fundamentado.

O termo treinamento é ainda, hoje, bastante utilizado principalmente na área de Recursos Humanos e empresas. Treinar se refere à “repetição mecânica” de um movimento e implica em uma atitude de passividade de quem se submete a um treino. A manifestação cognitiva fica restrita.

A ênfase recai no aspecto técnico e, segundo Ferreira (1985), visa, enquanto finalidade, corrigir possíveis desvios, ou solucionar falha de desempenho dos indivíduos, sistematicamente, para atingir a eficiência desejada na empresa pelos funcionários.

A utilização do termo se torna inadequado na área educacional, uma vez que restringe o processo de formação dos profissionais, ao sentido de repetição de determinadas metodologias, em ações padronizadas, com ênfase em características técnicas, deixando-se de lado a reflexão e a crítica.

Não se pode esquecer que os professores atuam em salas de aulas com turmas heterogêneas, com diversificadas situações, por isso durante o processo de sua formação, este profissional não pode se restringir ao treinamento de determinadas situações, pois lhe cabe tomar decisões autônomas, escolher o melhor caminho.

O termo aperfeiçoamento tem o sentido de tornar perfeito, completar o que está incompleto, acabar, concluir.

Os cursos de aperfeiçoamento surgiram nas redes oficiais de ensino propostos pelas Secretarias de Educação dos Estados, geralmente, com 180 horas, com o objetivo de completar a formação dos professores. Entretanto, diferentemente do que se propagou esses cursos por si só não significam um professor pronto, perfeito, sem falhas para desenvolver o seu trabalho, porque o ser humano precisa sempre tentar melhorar.

A atualização com o sentido de “tornar atual” o conhecimento do professor, para Fusari (1988) propicia ao docente contato com os últimos conhecimentos produzidos em sua área. Porém, restringe-se aos aspectos técnicos, de conteúdo e método, sendo necessário ir além dela, propiciar ao professor questionar em que proporção os conhecimentos podem auxiliá-lo na melhoria do seu trabalho.

Capacitação, segundo Ferreira (1988), remete-nos a dois significados distintos. O primeiro se refere ao sentido de tornar capaz, habilitar e o segundo, ao de convencer, persuadir.

Habilitar a capacitação parte da idéia de que para o exercício docente é necessário que os professores adquiram as condições de desempenho próprias à profissão, levando-os a desenvolver sua qualificação de forma contínua, que envolve ação e reflexão (FUSARI, 1988).

O sentido oposto, a idéia de capacitação enquanto convencimento, persuasão. Este enfoque se torna inadequado, uma vez que os professores durante o processo de formação não devem ser persuadidos ou convencidos de teorias, no sentido doutrinário de inculcação de idéias, de atitudes, como verdades absolutas e inquestionáveis, mas devem conhecê-las e analisá-las, concordar ou discordar de seus preceitos de acordo com sua opinião crítica.

Marin (1995) aponta que a adoção dessa concepção desencadeou diversas ações de “capacitação”, com o objetivo de venda de pacotes educacionais ou de propostas aceitas sem questionamentos por parte das Secretarias de Educação, em nome da inovação e da melhoria da qualidade das escolas.

Por outro lado, os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada são similares e trazem implícita a idéia de educação ao longo da vida.

No início da década de 1970, segundo Menezes (2003), surgem documentos que tratam de um projeto de educação permanente, proposto pela UNESCO e pela

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) da União das Nações Unidas (ONU), como foco central no desenvolvimento econômico dos países. Em 1972, a UNESCO publicou o relatório intitulado: Aprender a Ser e a OCDE publicou, em 1973 o relatório sobre Educação Recorrente.

Após um significativo silêncio, mais de dez anos, só a partir da década de 1990, a questão da educação se tornou alvo de debates em todo o mundo, isso em decorrência da nova ordem mundial. Em 1994, a UNESCO escolheu o tema da educação permanente para todos para o período de 1996-2001 (MENEZES, 2003).

Em 1996, é divulgado o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que no Brasil foi publicado em livro, com o título: Educação, um tesouro a descobrir.

A proposta de educação permanente, da década de 1990, deve-se a vários fatores, dentre os quais, segundo Palma (2000), a crise geral do mundo do trabalho, que cria novas exigências; novas profissões, devido ao avanço científico e tecnológico; processo permanente de globalização; a demanda social por novas e maiores competências; e o crescimento das demandas de aprendizagens de homens e mulheres.

Nesta perspectiva, surge, dentre os diversos autores nacionais e internacionais o termo formação continuada, concepções descritas por Chantraine-Demilly (1992) que distingue a formação continuada dentre os modos de socialização em duas categorias de ações: formais e informais, cuja função é a de transmissão de saberes e de saber-fazer; fazendo a separação entre o tempo escolar com o significado de preparação para a vida e tempo de exercício profissional, direcionado à intervenção, a mudança. A autora expõe ainda quatro formas ideais de formação: a universitária; a escolar; a contratual e a interactiva-reflexiva.

A universitária é aquela em que o ensino tem caráter voluntário, com a finalidade essencial de transmissão do saber e de teorias para os alunos individualmente considerados.

A formação escolar é organizada por um poder legítimo, que pode ser o Estado ou seus representantes (Secretarias de Ensino). Os professores, neste contexto, têm que ensinar aos alunos conhecimentos determinados por um programa “oficial”, sem responsabilidade pessoal ou pelas posições decorrentes, pois estão diante da obrigação de transmissão destes saberes aos alunos.

A formação contratual subjaz uma relação entre formandos e formadores caracterizada por uma negociação a respeito do programa a ser ministrado e das modalidades materiais e pedagógicas.

A formação interactiva-reflexiva visa à resolução de problemas reais com a ajuda mútua/interação dos formandos, ligadas às situações do local de seu trabalho e uma aprendizagem em situação, associando o momento de ação do momento de constituição de novas competências. Esse tipo de formação é acompanhado de atividades reflexivas e teóricas, com o auxílio da instância formadora. A característica principal desta formação é a construção de novos saberes durante o processo, colocados em prática, paralelamente, ao processo formativo.

Neste estudo, fiz a opção, pelo uso do termo formação continuada que, de acordo com Marin (1995), se configura nas ações que têm como objetivo a aquisição de conhecimento por meios formais e informais, consciente e contínua, almejando a mudança na práxis, tendo ainda como contribuição o pensamento de Chantraine-Demilly (1997), que diz que este tipo de formação guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança.

Acredito em uma formação continuada que busca um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua.

No intuito de compreender a concepção que as professoras têm sobre o processo de formação continuada, busquei novamente dar voz a elas, procurando verificar em seu discurso qual seu ponto de vista, opinião a respeito da formação que acontece nas Horas Pedagógicas.

A professora Gisele fala da importância dos processos formativos

para mim, a formação continuada seria um apoio, um acompanhamento, uma oportunidade que o professor tem de se organizar, de ler alguma coisa, de planejar melhor as aulas. Eu acho que é muito bom teoricamente, só pelo fato do professor estar se atualizando, estudando, **mas essas formações para o meu trabalho prático, do dia-a-dia, eu não acho significativa** (Gisele, grifos meus).

Neste discurso, Gisele expõe uma concepção de formação baseada apenas nos aspectos práticos da formação, vinculada a sua atuação profissional na escola, o que se configura em um dos objetivos apontados em relação a da Hora Pedagógica, como prática permanente de planejamento.

Isto revela a limitação da docente Gisele em articular referenciais teórica à sua prática. Demonstra que, apesar de reconhecer a simultaneidade da formação, não consegue interligar o processo de formação continuada que acontece no espaço escolar ou as oferecidas pela SEMEC com a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

Esta docente não percebe a importância da formação continuada que participa, não acredita que esta possa ser significativa para sua prática docente. O discurso de que a formação continuada não contribui para sua prática me leva a inferir sua limitada percepção a respeito do processo formativo, seu desinteresse em participar dos encontros, em buscar novas teorias, metodologias que possam melhorar sua prática docente.

Assim, a contradição se configura no que se refere à concepção de formação continuada e prática pedagógica. A teoria seria uma reflexão mecânica do processo de ensino-aprendizagem, que precisaria estar diretamente associada a situações práticas de sala de aula.

Neste sentido, faltam à Gisele os saberes da docência – conhecimento – que, segundo Pimenta (1999), não se reduz à informação ao saber prático, mas que trabalha as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O professor, portanto, deve perceber as dificuldades da escola, trabalhar o conhecimento, discutindo as especificidades de sua área de atuação, aprendendo e ensinando a operar com as informações na direção de e a partir delas, chegar ao conhecimento. Infelizmente, Gisele não relaciona o propósito das atividades de formação aos de sua atividade prática.

Para a professora Lílian a formação continuada é

um momento único. O professor, geralmente trabalha em várias escolas, tem outros problemas, ou seja, são muitas atividades é uma vida muito corrida. Nós não temos tempo de organizar o trabalho, organizar a avaliação. Na formação continuada nos preparamos para trabalhar de uma forma mais tranquila para dar uma aula. Vivemos correndo de uma escola para outra e a formação é esse momento em que podemos trocar idéias, discutir problemas de aprendizagem dos alunos, enriquecer as aulas (Lílian).

A professora Lílian revela a realidade de vida dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belém, que devido a necessidades sócio-econômicas precisam se desdobrar, trabalhando em várias escolas, devido aos baixos salários que recebem, conseqüentemente, não dispõem de muito

tempo para estudos ou planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, daí a importância da Hora Pedagógica desenvolvida no espaço escolar, que irá propiciar o tempo e o espaço necessários para encontros coletivos entre os professores da escola.

Da análise dessas falas, constato que apesar da professora Lílian apontar a importância da formação continuada, ela e a professora Gisele defendem a concepção de que a formação continuada deveria ser um momento/espaço para planejar, para se organizar, ou seja, para o professor realizar tarefas cotidianas, preencher cadernetas, organizar avaliações e outras atividades burocráticas que o dia-a-dia do professor não permite.

A formação está, novamente, de acordo com Lílian vinculada a uma concepção de realizar atividades práticas, voltadas para atuação em sala de aula e em nenhum momento se refere ao aporte teórico que esta formação deveria conter. Nesta perspectiva, fica claro que as docentes, Lílian e Gisele ainda encontram-se afiliadas a uma concepção de formação, conforme apontado por Fusari (1988) como atualização, tendo em vista propiciar ao docente contato com os conhecimentos produzidos. Porém, restringe-se aos aspectos técnicos, de conteúdo e método.

A atividade do professor, de acordo com a racionalidade técnica, é instrumental, ou seja, dirigida para a resolução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias científicas. Há, nesta perspectiva, uma hierarquia nos níveis de conhecimento, o que supõe diferentes estatutos acadêmicos e sociais, na prática, uma divisão do trabalho, entre os que realizam as tarefas práticas e os teóricos, especialistas que dizem o que ensinar.

Nesta lógica da racionalidade técnica, os programas de formação de professores reduzem a atividade prática à análise dos meios adequados para se atingir os fins almejados, esquecendo-se da análise política, social, do contexto da ação pedagógica.

Kuenzer (2004) revela que a separação entre teoria e prática no trabalho pedagógico faz parte da lógica do processo de acumulação do sistema capitalista que tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e a força de trabalho empregada para desenvolvê-la, por meio da atuação dos trabalhadores. A divisão técnica do trabalho é conseqüência da contradição fundamental entre capital e trabalho.

Nestes termos, a fragmentação surge em decorrência da necessidade de valorização do capital:

a origem da fragmentação do trabalho não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção (...) se a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de dominação tendo em vista a valorização do capital, esta ruptura só será efetivamente superada e outro modo de produção (KUENZER, 2004, p. 73).

Então, na formação está subjacente uma concepção de formação de caráter técnico-instrumental, com vistas ao estudo eminentemente teórico que, de certa forma, pouco contribuem para o trabalho prático docente, o que segundo Santos (1998), consiste

em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (p.124).

Este tipo de formação continuada não leva em consideração o contexto ideológico, político e social mais amplo da profissão docente e dos processos formativos, não questiona a dinâmica social, ou a crítica sobre a prática docente.

A concepção do ato de ensinar é tida como intervenção técnica, investigação baseada no paradigma do processo-produto; o professor é tido como um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico.

Mas, a formação de professores, como bem aponta Veiga (1998), deve estar alicerçada com a formação teórica e não apenas se deter às necessidades da prática docente, pois...

(..) sem uma sólida base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas e, muitas vezes, impossibilitando o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas.(...) (p. 62).

Assim, tanto Lílian quanto Gisele expressam uma concepção de formação continuada voltada para a racionalidade técnica, pois entendem que ela deve atender questões eminentemente técnicas, tal como aponta Kuenzer (2004), evidenciando a separação entre teoria e prática.

Em relação à concepção de formação continuada a professora Maria assim se expressa:

É um espaço de auto-reflexão, de profissionalização do professor, um espaço em que o professor pode estar pesquisando a sua própria prática, refletindo sobre a sua prática, procurando melhorar esta prática, estudar. Infelizmente, nós, professores que temos muitos anos de magistério, a gente acaba se acomodando e achando que não temos mais nada para apreender e na realidade não é, pois sempre podemos estar buscando cada vez mais, e a formação em nível de instituição como graduação tem essas limitações e também tem um objetivo, é inicial. Então, não dá para pensar que eu vou terminar quatro anos de licenciatura e estar pronta para assumir uma turma até me aposentar. **Daí a necessidade da formação continuada nós estarmos sempre buscando novas leituras tendo contato com outros educadores para fazer essas tocas de experiências**, por exemplo, o que eu faço com a outra professora da II Totalidade são trocas de experiências. Não só na segunda-feira, mas no próprio cotidiano à noite, a gente se encontra e faz isso. Então é um espaço de educação e auto-formação, porque o educador trabalha e se auto-reflete, se enxerga (Maria, grifo meu).

Neste sentido, para a professora Maria a concepção de formação continuada se configura como uma oportunidade de aprofundamento de conhecimentos, de estudo, de pesquisa da própria prática. Maria relaciona a formação continuada ao espaço para o professor refletir a respeito de seu trabalho. Pimenta (2005) afirma que, frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, pela reflexão na ação.

Assim, durante as Horas Pedagógicas, por meio de ações organizadas e sistematizadas, com referenciais teóricos que iluminem as práticas, os profissionais têm a possibilidade de construir novos conhecimentos.

Outro ponto destacado pela docente se refere às trocas de experiências entre ela e a outra professora da II Totalidade, que se configura em um espaço de educação, de auto-formação.

Neste sentido, segundo Nóvoa (1992), as práticas de formação devem ter como eixo principal a dimensão coletiva docente, pois contribui para o processo de emancipação profissional e propicia a consolidação do pensamento autônomo e estimula atitudes crítico-reflexivas.

Além disso, Maria estabelece uma ligação entre a formação inicial, não entendida como única, pois o mundo contemporâneo passa por significativas transformações e os professores devem atualizar seus conhecimentos, logo, formações inicial e continuada estão intrinsecamente ligadas.

No que se refere à formação inicial e continuada de professores, Veiga (1998) destaca que:

(...) A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério, implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada (p.84).

Da mesma forma, Alarcão (1998) diz que a formação continuada é concebida como processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. A formação continuada de professores...

(...) deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, atrelado ao desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estrita ligação com o desempenho da prática educativa (p.106).

Neste sentido, a formação continuada de professores da EJA deve estar articulada com sua formação inicial, realizada na Universidade, com continuidade deste processo no decurso de sua prática profissional, com vistas ao permanente processo de desenvolvimento pessoal e profissional, em interação mútua. O processo formativo deve ter como referência o saber docente, seu reconhecimento, valorização e construção, tendo em vista um permanente processo de estudos teóricos, reflexão e intervenção, com vistas a melhoria do trabalho pedagógico.

Para Cristiane, a formação continuada

como o próprio nome diz é aquela que você tem que estudar, você tem que procurar descobrir formas, meios, que talvez você naquela sua prática diária você esteja pensando que só existe aquela solução, para aquele problema e daí vem alguém que te mostra que existem outras possibilidades por mais que talvez você não tenha muita simpatia por determinados autores determinadas formas, mas que há também certo conhecimento que deve ser considerado porque às vezes vai possibilitar até melhorar a tua prática, e será melhor do que o planejamento que tu estejas usando, então, para mim a formação é uma possibilidade de aprofundamento de conhecimento que é fundamental para a gente (Cristiane).

Cristiane aponta a formação continuada como momento/espço de aprofundamento de saberes, o que se configura como uma concepção de formação voltada para o aprofundamento de conhecimentos. Esta professora aponta uma perspectiva direcionada para a atuação cotidiana, os conhecimentos a que se refere devem ser práticos, voltados para atender necessidades imediatas. O aprofundamento teórico, mais uma vez é posto de lado e a formação passa a ser concebida como um espaço voltado tão somente para a troca de experiências.

Veiga (2006) aponta que, de acordo com a concepção dialética do conhecimento, a formação continuada deve ser entendida como processo de construção e reconstrução de saberes docentes. O professor nesta modalidade de educação vê-se, cotidianamente, desafiado a produzir conhecimentos e a criar novas estratégias de ações direcionadas para o ensino-aprendizagem de adultos, ressignificar sua prática pedagógica, com vistas a melhorar o desenvolvimento de seu ofício.

Cristiane, em sua fala não consegue perceber a importância da construção de saberes docentes para sua atuação profissional e pessoal. A necessidade imediata se sobrepõe a um processo de estudos teóricos que a levem a refletir sobre seu trabalho, de forma autônoma.

Outro ponto a ser destacado no aspecto das concepções de formação, contidas no discurso das professoras, se refere à relação que elas estabelecem entre teoria e prática. Para tanto, foi necessário questionar a respeito das experiências e cursos mais importantes do percurso formativo de docente da EJA.

Santos (1998) esclarece que o termo formação continuada, compreende todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do professor, sejam por meio de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outros.

Já o termo curso abrange apenas determinado tipo de formação, restrito a um determinado tema, objeto de estudo, ofertado em certo espaço de tempo e em locais, previamente, definido pela instituição que oferece o curso.

No que se refere aos cursos e experiências mais significativas para a atuação docente, Gisele, apesar de sempre participar, afirma que

eu estava participando do ECOAR, sempre quando tem formação do ECOAR eu participo inclusive a equipe me conhece, mas eu não sinto assim, como é que vou dizer. Essas formações para o meu trabalho prático, do dia-a-dia, eu não acho significativa. O que eu acredito ser importante são as experiências de uma escola que conta essa troca eu gosto de ir neste tipo de formação, porque

eu aproveito para ver se faço igual, aqui também, não tenho vergonha de dizer que eu continuo aprendendo, não sei nada (Gisele).

O modelo formativo proposto no ECOAR e apontado pela professora Gisele é o descrito por Santos (1998), como processo de formação continuada de iniciativa institucional que ocorre quando é oferecido pelo sistema de ensino, como é o caso da SEMEC, que propicia a qualificação dos docentes, com definição prévia da metodologia de trabalho e as temáticas a serem abordadas e se desenvolve sem a prévia consulta a respeito das necessidades docentes, com a intenção de levar ao conhecimento destas leituras teóricas a respeito de diferentes assuntos educacionais.

Mas, segundo descreve a professora Gisele, “essas formações para o meu trabalho prático, do dia-a-dia, eu não acho significativa”, o que ela realmente gosta de participar é do tipo de formação em que haja troca de experiências, que levem em consideração sua produção, seus conhecimentos, as atividades que ela desenvolve no seu dia-a-dia com alunos da EJA.

Este tipo de formação não lhe agrada pela significativa experiência profissional nos anos de atuação no magistério. Ela não acredita ser relevante para sua atuação discursos teóricos, desvinculados de suas necessidades formativas, que não levam em consideração sua experiência, mas visam homogeneizar o trabalho docente, sem a participação ativa nos processos formativos, sejam eles cursos, seminários, palestras, oficinas ou outros eventos.

Infelizmente, em nenhum momento, a docente faz referência a cursos, seminários, palestras ou qualquer outro evento formativo que tenha participado especificamente voltados para a EJA. Os cursos que ela, efetivamente, participa são as do turno vespertino, do projeto ECOAR.

Vejamos o que ela diz

este ano eu não participe de nenhuma reunião coletiva de HP, nem de qualquer formação voltada para a EJA, até porque eu preferia ficar com os alunos porque eu achava que uma noite que eu passasse longe me deixavam distante dos alunos (Gisele).

A professora Gisele, neste relato apresenta uma situação de recusa de participar da HP ou de qualquer formação promovida pela Secretaria, este dado se relaciona a dois fatores, a seu ciclo de vida profissional, fase de conservadorismo, já apontado em que ela se fecha a novos projetos, desvincula-se das propostas apresentadas pela Rede

e pela ausência de percepção da relação existente entre os conhecimentos teóricos discutidos no processo formativo, seja da Rede Municipal de Educação, seja aos proporcionados pela HP na formação continuada, que possam ajudá-la a aprofundar seus conhecimentos em relação ao seu trabalho, construir outros saberes, refletir a respeito da prática.

Em relação aos cursos, a professora Lílian revela que

os cursos que eu tenho participado de uma forma geral só pelo fato de ser para a EJA é interessante e eu sempre procuro relacionar com todo o conhecimento que eu já tenho. Um curso significativo que eu participei o ano passado foi um promovido pela equipe da EJA, que era sobre a avaliação e a equipe da EJA pediu para que nós professoras fizéssemos uma avaliação com nossos alunos, para saber qual o nível de alfabetização que eles estavam, com um acompanhamento mais sistematizado dos alunos. Foi um curso muito importante porque aliou o conhecimento teórico com a nossa prática de sala de aula, eu gostei muito (Lílian).

No depoimento da professora Lílian, revela-se o interesse em relacionar o que é tratado nos cursos (a teoria), com o conhecimento de sua prática.

Talvez esta docente ainda não conceba de formação como um processo em permanente construção, mas no decorrer das entrevistas e com as outras perguntas ela demonstrou ter competência para aliar conhecimento teórico com a prática de sala de aula.

A dificuldade para conceber a formação continuada como um processo contínuo talvez se deva ao fato da docente ter formação tão somente em ensino médio, ou seja, não dispõe de um referencial teórico que sustente o seu discurso.

Santos (1998) destaca que o processo de formação docente tem início com as experiências anteriores dos professores, no espaço escolar, enquanto alunos, momento em que o professor reflete sobre as tarefas e funções da escola e dos professores. Assim, ele constrói, ao longo do percurso, conceitos e representações do papel dos professores, que influenciará na sua formação docente. Nos cursos de licenciatura plena, a formação se amplia, com a aquisição dos conhecimentos científicos sobre a área, culminando com o exercício da prática profissional, que pressupõe a recriação dos saberes adquiridos durante os cursos e nas experiências vivenciadas enquanto aluno.

A formação inicial não se constituiu enquanto percurso formativo para a professora Lílian, uma vez que ingressou recentemente na universidade e só possui o magistério, a nível de ensino médio.

Cristiane por sua vez, diz que

cursos na EJA que eu vim fazer foram os promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, nunca fiz um curso específico fora da Secretaria voltado para o EJA e esses sempre foram significativos. Um curso que eu gostei foi em lingüística – carimbó, e que eu vim apreender um monte de coisas pela linguagem do carimbó, da música, do gesto, eu gosto de carimbó, mas ainda eu não havia atentado para determinados detalhes daí é legal quando se aprende uma coisa diferente (Cristiane).

A professora Cristiane também fala da contribuição dos cursos que participou na SEMEC para o desenvolvimento de seu trabalho em turmas de EJA.

Imbernón (2000) aponta que o desenvolvimento profissional do professor faz parte de um projeto de desenvolvimento da instituição na qual ele desenvolve sua atividade profissional, o que se configura na fala da professora Cristiane.

Então é fundamental que as Secretarias de Educação propiciem processos formativos com o coletivo de docentes da EJA e que tragam contribuições significativas ao trabalho pedagógico, tendo em vista a melhoria da qualidade formativa.

Para Nóvoa (1999), a formação estimula o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da valorização do paradigma de formação que prepara professores reflexivos, responsáveis por seu desenvolvimento profissional como protagonistas na implementação de políticas educativas, investindo-se nos saberes que o professor já detém, advindo de sua experiência.

A professora Maria não destacou sua participação em cursos, pois só está a um ano, na escola, em turmas de EJA e, neste período, não participou de nenhum curso específico para a EJA.

enquanto cursos ou experiências na verdade eu não tive nenhuma assim que eu possa dizer que foi significativa, até porque este é o meu primeiro ano com a EJA (Maria).

No que se refere às leituras ou autores mais significativos para o trabalho com a EJA, a professora Gisele afirma

eu não gosto muito de citar teórico porque eu vejo muitas pessoas citando quase o livro todo e quando é na prática a pessoa não faz nada. Quem fala em Paulo Freire já é olhado como um intelectual, mas o que a gente vê mesmo é os que falam coisas bonitas, são os mesmos que apelidam os alunos, marginalizam, Agora um teórico que eu gosto e que se preocupava com a aprendizagem do aluno para mim, era Jean Piaget e Vygotsky. Eu não sigo muito os teóricos a risca, mas eu sempre que estou fazendo alguma coisa que

eu me lembro desses autores, do Piaget, Vygotsky, lembro também de Paulo Freire (Gisele).

Para Brasileiro (2007), a leitura das teorias, para os profissionais do ensino se configura como o material de auxílio na prática pedagógica. A leitura não se configura enquanto uma experiência isolada de um sujeito individual com o objetivo limitado de decifrar sinais gráficos, mas relaciona-se às experiências de vida de cada sujeito, em que as representações estabelecidas, historicamente, relacionam-se a seus conceitos prévios para a construção de um novo sentido.

Gisele, nesta perspectiva, queixa-se dos discursos puramente teóricos, desvinculados das práticas desenvolvidas em sala de aula pelos outros colegas docentes. Esta análise se configura como uma crítica, própria dos professores conservadores, uma lamentação, o que Huberman (1992), considera como atitude negativa, sem opinião própria e sem a utilização de referenciais para sua própria prática. Ela apenas destaca o nome de alguns autores, como Vygotsky, Piaget e Paulo Freire.

Ao fazer referência aos “teóricos”, a professora Gisele diz que o sentido da leitura está intrinsecamente ligado à teoria, a abstração do significado contemplativo, distante do real, de suas necessidades concretas, de melhoria de seu trabalho.

Ao contrário desta interpretação de abstração da teoria, Horkheimer (1983, apud GÉGLIO, 2006) atribui-lhe outro sentido, de que:

a teoria não se resume a um elemento epistêmico, mas a uma concepção filosófica que tem como princípio a emancipação do homem pela superação do senso comum. Com esse entendimento, a teoria passa a ter um sentido de pensamento crítico, uma consciência crítica coletiva, de produção e apreensão do conhecimento a partir das necessidades concretas e imanentes da sociedade (p. 46).

Este é o sentido de educação, defendido pelo educador Paulo Freire, o de emancipação humana. O que parece ser desconhecido pela professora Gisele. A consciência crítica coletiva que a teoria propicia parece estar distante das necessidades do trabalho pedagógico desta docente. Ela não consegue estabelecer a intrínseca ligação entre referencial teórico e melhoria da prática. Ela apenas cita os teóricos Piaget e Vygotsky, mas não detalha suas contribuições para seu trabalho docente.

Lílian, assim se refere às leituras:

na escola nós dispomos de uma biblioteca com um bom acervo, só que ultimamente está um pouco complicado porque eu estou estudando também, mas em relação ao estudo aqui na escola a gente lê muitos textos nas formações (Lílian).

A professora Lílian afirma que não tem tido tempo para as leituras, diz ainda ler textos durante as formações, mas a que formações ela se refere afinal? Pois, durante as HPs a leitura dificilmente acontece e em seu discurso não fez referência a nenhum autor ou leitura recente, o que permite inferir o pouco interesse desta professora à leitura, enquanto componente importante para seu trabalho.

Do discurso desta docente se subtrai uma informação importante que é a referente ao acervo de livros que a escola dispõe para leituras e pesquisas, com mais de 1.000 títulos, com livros de conteúdo técnico, literário e com uma considerável bibliografia a respeito da Educação de Jovens e Adultos, por parte da Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou em 2000, para cada escola da Rede. Porém, o que pode ser compreendido como um incentivo à leitura dos docentes, o acervo foi pouco referendado pelas docentes, o que me leva a inferir seu desconhecimento ou pouco interesse na leitura das obras diretamente relacionadas à EJA.

Diante de fatos como este a escola poderia incentivar, durante as Horas Pedagógicas, as leituras do seu acervo bibliográfico, estudos teóricos, debates e discussões entre o corpo docente a respeito das temáticas relativas à EJA, além de estimular o empréstimo de livros para seu quadro de funcionários e alunos.

Ao contrário dos discursos das professoras Gisele e Lílian, as professoras Maria e Cristiane destacam as leituras que fazem a respeito da EJA, mencionam em seus depoimentos a importância da leitura, dos autores, de artigos e periódicos que podem auxiliar o trabalho pedagógico:

quanto às leituras e autores, gosto de ler muito a Marilena Chauí, Paulo Freire e são esses autores que trazem uma boa contribuição por discutir aspecto social, essa importância da mobilização eu ainda tenho essa utopia da questão libertadora que a educação pode promover embora em alguns momentos eu esteja questionando se a gente está no caminho certo (Cristiane).

Sobre o assunto Freire (1996), destaca que

(...) a leitura verdadeira se compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito (p. 27).

Na perspectiva de Cristiane as leituras dos autores referenciados são os que têm uma abordagem que discutem o sentido social da educação de jovens e adultos. A educação é entendida, por ela, como um ato também político, que abrange não só a dimensão técnica, de preocupação com a metodologia, didática, avaliação, mas fundamentalmente compreendida como formação de cidadãos críticos. Esta docente mostra-se sensível às dimensões formadoras.

Maria, no mesmo sentido assim se expressa

o que eu venho pesquisando são artigos, não tem assim algo específico. O campo da EJA é um campo ainda pouco pesquisado, infelizmente com poucas publicações, poucos materiais. Até em termos de materiais pedagógicos, os livros que chegaram para a escola, coisas que precisam ser revistas. Na área de ciências, por exemplo, ainda está excessivamente biológico, desligado das questões sociais, culturais e a gente tem carência desse material para trabalhar com EJA, tanto em nível de fundamentação para o professor estar refletindo a sua prática como questões mais práticas como o material pedagógico. Então eu venho buscando, em artigos da internet, pesquisando, procurando em revistas periódicas que trazem alguma matéria sobre isso como a Nova Escola, a Pátio e outras que a gente vai procurando e encontra e também as leituras do Paulo Freire que desde a minha graduação é um autor que eu me referencio muito, me identifico muito com as discussões dele e eu entendo que não dá eu pensar em educação de EJA sem pensar nas questões de formação crítica, de leitura de mundo da educação como um ato político, social que ele já vinha colocando há muito tempo. Então também são leituras que eu venho me inspirando na minha prática como professora e vim encontrando mais com esse público da EJA (Maria).

A professora Maria deixa clara sua preocupação em trabalhar os conteúdos de ciências em uma dimensão social, formadora, humana, para serem melhor compreendidos por seus alunos adultos, evitando assim somente o caráter técnico e instrumental, de como conteúdos desconexos de construção social e histórica.

Para Arroyo (2000), seria ingenuidade histórica e pedagógica considerar que as áreas biológicas ou matemáticas contribuiriam menos do que as áreas humanas e sociais para o desenvolvimento humano. “o problema não está na natureza ou no campo dos saberes, mas na visão e no uso estrito ou totalizante que desses saberes, sempre humanos a sociedade, a escola e os docentes possam fazer” (p. 214), pois

todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico. Esta arte de explorar as potencialidades pedagógicas de todo conhecimento, sentimento ou emoção é o que nos diferencia de outros profissionais desses mesmos conhecimentos e artes (ARROYO, 2000, p.215).

A leitura, dessas docentes, volta-se para materiais que auxiliam sua prática pedagógica, na medida em que servem de suporte para a atualização e o acompanhamento da produção teórica relativa à área em que atuam na EJA. Sobre o assunto Brasileiro (2004) esclarece que

tais leituras são consumidas a partir de livros, revistas, jornais, informativos que auxiliem diretamente no trabalho em sala de aula. A leitura desses materiais está pautada na dedicação e preocupação com a aprendizagem dos alunos. Essas leituras proporcionam uma resolução imediata para os problemas que acontecem no dia-a-dia de sala de aula. Leituras como das revistas Nova Escola, Super Interessante, Globo Ciência, Ciência Hoje, Recreio são caracterizadas como leituras profissionais, que são adquiridas de acordo com as possibilidades de cada professor (p. 113-14).

Neste processo de busca de leituras e outros referenciais, como coloca Freire (1996), as professoras constroem enquanto sujeitos autônomos, capazes de compreender melhor as práticas de seus alunos, seu contexto político e social e suas necessidades formativas.

Contudo, cabe ressaltar que a docente Maria ao fazer referência as leituras que realiza aponta revistas como Nova Escola e Pátio, que, do ponto de vista teórico, acadêmico, pouco contribuem na disseminação de referenciais teóricos que possam propiciar o aprofundamento das discussões teóricas necessários ao trabalho docente. São publicações com poucos conteúdos, que visam disseminar visões parciais da realidade, sob o recorte da parcialidade.

No relato acima e, principalmente, quando Maria reforça que “são adquiridas de acordo com as possibilidades de cada professor”, denunciam o acesso restrito as revistas compradas com recursos próprios, o que comprova que os fatores socioeconômicos interferem de maneira significativa na aquisição de materiais de interesse destes.

Neste sentido, Brasileiro (2007), interpreta que:

a precária remuneração dos professores os caracteriza como possuidores de baixo capital cultural, em que a formação acadêmica é insuficiente para a aquisição e o domínio dos bens culturalmente produzidos(p. 118).

A concepção de formação continuada, presente no discurso das professoras é compreendida enquanto momento/espço de formação no espaço escolar, porque é nele que o professor estuda, lê, organiza trabalhos, planeja melhor as aulas, troca experiências com os outros professores, reflete e melhora a sua prática.

As professoras Lílian e Gisele expressaram uma concepção de formação continuada, vinculada ao aspecto técnico, prático, voltada para a resolução de problemas e trocas de experiências, enquanto momento de trocas de experiências, tendo em vista o conhecimento de novas práticas a serem aplicadas em sala de aula, desvinculada de aprofundamento teórico.

As outras duas professoras, Maria e Cristiane, apontam uma concepção de formação, voltada para o aprofundamento de conhecimentos, falam da necessidade de haver espaço no local de trabalho para pesquisar, estudar, refletir sobre a prática docente tendo em vista sua melhoria, o que demonstra certa preocupação com referenciais teóricos.

2.5 A Avaliação das Docentes da Formação Continuada no Âmbito Escolar

A palavra formação vem do latim *formare*, que significa dar forma a algo, tomar forma, educar. Neste sentido, Veiga (2000), define a formação de professores como “o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (p. 469).

A formação de professores, segundo Veiga, é um direito, parte da política pública, e subjaz uma concepção de inacabamento, inconclusão, ligado à história de vida das pessoas em constante processo de construção. É uma ação contínua e progressiva, que envolve diferentes instâncias e valoriza a experiência dos professores como componente formador; vinculado ao seu contexto social, político e econômico; comprometido com a perspectiva emancipatória e inclusiva. A preparação de professores para lidar com situações incertas deve se articular à formação pessoal e

profissional, e a um processo coletivo de construção docente, articulado com as escolas e com seus projetos.

A formação dos professores, segundo Nóvoa (1992), pauta-se no desenvolvimento profissional, tanto na perspectiva do professor, ser individual, quanto na perspectiva do coletivo docente, articulando a formação e os projetos das escolas, organizações dotadas de margens de autonomia.

Essa formação deve encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais; estimular a reflexão crítica que propicie aos docentes desenvolver um pensamento autônomo; e deve ser encarada como processo permanente, integrado no cotidiano dos professores e da escola, interagindo com os projetos profissionais e organizacionais. A escola, neste sentido, deve ser concebida como um ambiente educativo, em que estejam lado a lado atividades de formação e de trabalho, pois

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

As práticas de formação com dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para o fortalecimento da profissão do educador, na medida em que produz seus saberes e valores. Assim,

[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

Com relação à Hora Pedagógica, todas as professoras destacam sua importância, como momento para planejar atividades, discutir projetos, trocar experiências.

A professora Cristiane é taxativa:

eu acho que é um momento importante. Eu acho que esses momentos de formação, esses encontros para planejamento, para discussão, para troca de experiências, são importantes sim (Cristiane).

A professora Maria também acredita que

é um espaço importante que nós temos que saber aproveitar, em algumas escolas no noturno não tem HP no noturno, nós já conseguimos isso, então já é um avanço pra gente ter esse momento (Maria).

Gisele também esclarece que

é bom sim, nós já conhecemos os alunos então fica bem melhor para nós sentarmos e planejamos atividades em cima de alunos que já conhecemos. É melhor do que fazer antes, e conhecer depois isto está errado não tem lógica. Eu acho que nos professores já temos idéias de como podemos fazer (Gisele).

Apesar de ressaltar a importância, principalmente para o professor do noturno as professoras fazem críticas a esse processo.

A primeira é em relação à forma de organizar a HP, na escola, a qual deveria ser conduzida às necessidades formativas dos professores da EJA, como o acompanhamento e o assessoramento do trabalho pedagógico, em sala de aula.

Neste sentido, a professora Cristiane se posiciona:

acho que a metodologia da coordenação pedagógica é diferenciada, nos temos liberdade para conduzir o nosso trabalho. Só que eu penso que além desse tempo de HP que só agora nós conseguimos a escola também deveria conduzir esse momento de forma mais rica, sabendo das experiências dos professores a escola deveria propiciar um intercâmbio maior entre os professores em torno de projetos coletivos (Cristiane).

Cristiane deixa claro que a metodologia da coordenação pedagógica na condução da HP não permite o intercâmbio entre os professores, por isso os projetos dos docentes ficam isolados e a interdisciplinaridade, tão defendida, não acontece. Para ela o papel da coordenação pedagógica e da direção da escola deveria ser o de propiciar um maior intercâmbio entre os professores em torno de projetos coletivos, com vistas a incorporar a idéia da interdisciplinaridade, tema constantemente defendido pelos teóricos da área educacional e dos técnicos da SEMEC, para romper com concepções curriculares tradicionais, e abordar o conhecimento de forma integrada.

As propostas curriculares para a EJA precisam ser discutidas entre os professores da escola, no intuito de selecionar os conteúdos mais significativos para esses alunos trabalhadores, de forma interdisciplinar, devidamente planejada e orientada por meio de projetos que despertem o interesse dos alunos em continuar freqüentando a escola.

No que se refere à importância da formação continuada, a professora Cristiane acredita ser um momento importante, mas ressalta que

(..) nem sempre é possível e não dá para acreditar que você vai conseguir reunir todos os professores no horário é até utópico (...).Mas, por exemplo, no ano passado como a gente não tinha HP havia reuniões quinzenais, mensais, mas eram reuniões que na verdade não tinham o objetivo de estudo, eram reuniões abertas às vezes de mais um dia com todos os professores e o que acontecia era que sentavam todos os professores para todo mundo discutir os problemas, alternativas e soluções e eu achava bem melhor esse tipo de reunião (Cristiane).

A docente fala da dificuldade de reunir todos os professores, em um momento só, mas crê nas reuniões mais coletivas, pois haveria mais professores envolvidos.

E, para situar melhor esta situação, Cristiane, descreve um exemplo de um projeto coletivo que aconteceu no ano passado, apesar de um pouco longo, vale a pena ser transcrito:

(..) às vezes as coisas acontecem no 1º semestre na escola e os outros professores não sabem o que está acontecendo, por exemplo, eu e a outra professora da II Totalidade realizamos uma atividade voltada para o tema “Trabalho”, com essa questão estávamos trabalhando as leis trabalhistas, as lutas, as formas de trabalho, história do trabalho. Quando a gente começou a planejar e a conversar a respeito desta temática na sala dos professores uma professora de geografia se aproximou e comentou: “você estão trabalhando a temática do trabalho e cidadania eu também estou só que eu estou trabalhando com o tema: trabalho e globalização” E nos perguntou: “como é que vocês estão trabalhando?” então a partir daí passamos a relatar a metodologia do trabalho, e ela, por sua vez, também relatou que estava trabalhando em parceria com a professora de informática.

Nós descobrimos que de certa forma todos nós estávamos envolvidas com projetos diferentes que convergiam para uma mesma temática relacionada com o trabalho. Foi legal porque nesse momento ainda tivemos tempo de reunir os trabalhos e no encerramento do 1º semestre os alunos fizeram uma exposição sobre Globalização, tema escolhido por eles, mostrando toda essa questão do trabalho o desemprego e muitas pesquisas realizadas sobre o tema. Mas que na verdade ficou sem a participação dos outros professores dos outros horários e até mesmo sem os outros professores da EJA conhecerem. Esse trabalho expressou a possibilidade da realização de trabalhos coletivos, que talvez fossem muito mais ricos (Cristiane).

Neste sentido, Cristiane aponta este projeto como uma situação que poderia ser melhor aproveitada tanto pela direção da escola, quanto pela coordenação pedagógica, tendo em vista o intercâmbio maior entre os professores em torno de projetos coletivos. Assim, destaca ela

com o trabalho por meio de projetos podemos, nas horas pedagógicas planejar, para o trabalho da escola aparecer como um todo. Então essa comunicação entre os professores eu acho que nesses momentos de formação, para planejamento, para discussão, para troca de experiências, pode-se pensar em alternativas de como podemos trabalhar de forma coletiva (Cristiane).

A respeito da interdisciplinaridade, referida nos documentos da SEMEC,

só poderá efetivamente verificar-se quando “especialistas”, de posse dos métodos, teorias e instrumentos conceituais a sua disciplina, partindo de uma concepção epistemológica comum, disporem-se a abordar conjunta e articuladamente um conceito, objeto por meio, precisamente de seus diversos e específicos métodos, instrumentos e teorias (BELÉM, 1999a, p.17).

Neste sentido, articuladas diversas disciplinas dispuseram-se a abordar nas aulas, conjunta e articuladamente, um conceito comum: “trabalho”, tendo em vista construir, junto aos alunos atitudes de pesquisa e raciocínio crítico em torno de um objeto.

Diante desta temática, Fávero (2007), diz que, apesar das propostas em relação a esta modalidade de educação defenderem a interdisciplinaridade, as avaliações disponíveis indicam a dificuldade de serem realizadas pelos professores da EJA, pela formação insuficiente para assumirem essa nova perspectiva e pelas próprias condições de trabalho.

Concordo com Alarcão (1998) quando afirma que o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, teórico, ou feito só de experiências. Ele,

é um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e desenvolvimento da sociedade (ALARCÃO, 1998, p.104).

Nesta perspectiva, a professora Cristiane demonstrou utilizar seu conhecimento para desenvolver atividades com outros professores, mostrando que é possível articular

o trabalho e adaptar as temáticas de acordo com os interesses e necessidades do público de alunos da EJA.

Por outro lado, Gisele destaca a importância da Hora Pedagógica coletiva, no início do ano letivo, mas se refere à formação como algo, estritamente, voltado para atividades de planejamento, e quando a escola oferece uma formação voltada para discussão de temas teóricos, para reflexão sobre as práticas, ela é contra, pois não consegue relacionar as teorias discutidas e seu trabalho pedagógico.

eu acho que é bom sim, nós já conhecemos os alunos então fica bem melhor para nós sentarmos e planejarmos atividades para alunos que já conhecemos. Eu acho que deveria haver mais encontros de planejamento. Agora na nossa formação nós tivemos o planejamento pedagógico, oferecido pela escola, foram lidos muitos textos, foram tiradas algumas propostas, mas eu acho e eu não sei se estou sendo retrógrada, citar teóricos é uma coisa o que eu quero ver é a prática no dia-dia, lidar com gente (Gisele).

Mais uma vez, Gisele destaca que não acha significativo a leitura ou o estudo de textos teóricos, por achar mais importante tratar das práticas docentes, cortando o elo entre teoria e prática, temática freqüente em seu discurso.

Veiga (1998, p. 82) pontua que "sem uma sólida base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas e, muitas vezes, impossibilita o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas".

Assim, esta docente se preocupa com o desenvolvimento de habilidades voltadas para sua prática, em detrimento do aprofundamento teórico, o que lhe impede de compreender melhor o contexto social e político dos alunos da EJA. O que interessa para ela é a aprendizagem do código escrito, mas não percebe a função do domínio desse código para a inserção de seus alunos na sociedade.

Outra dificuldade apontada pela professora Lílian é a continuidade deste momento, pois ela tem dificuldade para participar dos encontros propostos. Ela prefere permanecer na escola para não deixar os alunos sem aula.

Neste sentido, a professora afirma que

é importante sim, principalmente assim, no meu caso, muitas vezes eu saio da escola e vou para uma formação no dia da HP, às quartas-feiras, com a Equipe de Educação Especial da SEMEC, porque, como eu tenho uma aluna que é deficiente auditiva, então eu vou para lá para ter uma noção melhor de como trabalhar em sala de aula com esse tipo de aluno, até por que eu não tenho esse conhecimento, então lá eles nos ajudam a interagir com a aluna melhor e para mim é muito bom. Agora, nem sempre acontece. Hoje, por exemplo, já foi

um dia que eu não tive condições de ir, a outra professora está de atestado médico e eu tive que ficar na escola e assumir a turma (Lílian).

Neste sentido, a escola precisaria garantir a presença do professor nos encontros de formação. Segundo Nóvoa (1999), o professor na sua atuação também deve dominar um conjunto de conhecimentos e técnicas imprescindíveis ao exercício qualificado da atividade docente, saberes técnicos e teóricos. A participação na formação oferecida pela SEMEC poderia auxiliar a professora na construção desses saberes, que muitas vezes não foram construídos na formação inicial na Universidade.

A professora Maria também ressalta a importância desse processo para sua atuação profissional

é um espaço importante que nós temos que saber aproveitar, mas, em algumas escolas no noturno não há, não tem HP no noturno, nós já conseguimos isso, então já é um avanço para nós professoras desta escola termos esse momento. Então, nos temos que ter esse espaço, para corrigir as avaliações para colocar em dia o diário de classe. Só que a gente poderia aproveitar mais esse momento, com certeza ia melhorar no sentido da gente estudar, buscar uma literatura, buscar um livro, buscar um artigo que é o que a gente encontra mais, são artigos em periódicos, de organizar melhor esse momento (Maria).

A professora preocupa-se com o referencial teórico, cita inclusive os artigos onde encontram temáticas referentes à EJA. Isto demonstra o interesse dela com relação à melhoria do seu trabalho e o melhor aproveitamento da Hora Pedagógica para o seu desenvolvimento profissional.

Ela destaca ainda o caráter burocrático que ainda permeia a Hora Pedagógica, ao citar o livro de Atas para que os docentes anotem o que é realizado no momento da HP. Ela jamais o preencheu, por considerar algo puramente burocrático, de controle, sem função prática que auxilie o professor, sem qualquer contribuição em termos de continuidade de temas, planejamento de atividades ou divulgação de projetos entre os professores. Cabe ressaltar que esta docente foi a única que expressou a existência deste livro de registro de atas da HP, que fica na sala de professores, em cima da mesa.

Assim, Maria comenta,

por exemplo, tem um livro de Atas, esse livro é para nós estamos anotando o que se faz na HP seria, como se fosse um controle, eu particularmente não anoto, não preencho, desde o início não preenchi porque eu te falo que deveria ser algo mais presencial, é um instrumento para mim muito burocrático de controle e que, esse sim, tanto faz como tanto fez não vai fazer diferença, não

vai medir o meu compromisso como educadora, dizer olha o que eu coloquei ali é o que eu faço não necessariamente (Maria).

Com relação a este livro de Atas, ao manuseá-lo, encontrei os seguintes registros em relação à EJA:

11/02/2008 – HP para organizar o mapa de problemas ortográficos (Noite)
25/02/2008 – HP utilizada para elaboração de atividades para a EJA
17/03/2008 – HP utilizada pra planejamento de atividades para a EJA
(Livro de registro de HP da Escola Vitória Régia, 2007).

Estes registros refletem o que está acontecendo nos momentos de formação das docentes da EJA, trabalhos isolados voltados para trabalhos técnicos, sem discussões coletivas que possam contribuir para o trabalho pedagógico das docentes da EJA.

Para a professora Maria seria interessante:

se houvesse um acompanhamento da coordenação da escola mais de perto em termos não de controle, mas de contribuição, de aprendizagem mútua, de material, de presença mesmo alguma vezes ou até mesmo um texto, olha gente encontrei um texto que eu achei interessante, dêem uma olhada já era alguma coisa diferente, mas são coisas que se pode estar melhorando (Maria).

Outro aspecto que o depoimento revela é a responsabilidade da coordenação pedagógica na condução do processo formativo, sendo necessária a contribuição em termos teóricos e práticos desta, como suporte no acompanhamento e assessoramento do trabalho dos docentes da escola, e não só garantir o momento/espço, mas participar ativamente da formação em conjunto com as professoras.

As considerações da professora Maria estão em consonância com a proposta da Secretaria Municipal de Educação, que ao fazer referência a Hora Pedagógica a relaciona a “efetivação do fazer coletivo, no pensar, realizar e avaliar para um novo fazer” (BELÉM, 2002, p.21).

Nestes termos, o documento descreve que as Horas Pedagógicas precisam ser assimiladas nas escolas enquanto espaços de

produção coletiva dos educadores. Mais um espaço para pesquisar, discutir seus problemas comuns, planejar suas atividades, construir materiais pedagógicos, efetivar procedimentos avaliativos, etc (BELÉM, 2002, p. 21).

Esta orientação é a mais destacada pelas docentes entrevistadas, porém a Hora Pedagógica não se encerra somente neste aspecto, pois deve contemplar outras possibilidades, como bem descreve o documento citado. Ele deve ser um espaço de:

fomento ao processo de ação-reflexão-ação, com momentos diferenciados, mas articulados, que privilegiam as necessidades concretas, as indagações cotidianas dos educadores em seus espaços de trabalho, no sentido de efetivar-se a teorização da prática (BELÉM, 2002, p. 21).

aprofundamento teórico, possibilitando repensar estratégias e intervenções pedagógicas que possam promover nos educandos o desenvolvimento de suas potencialidades (BELÉM, 2002, p. 21).

Estes dois aspectos de fomento à ação-reflexão-ação e aprofundamento teórico parecem ter sido alijados do processo de formação continuada na referida escola, apesar de ser apontado como diretriz para a efetivação da HP. As professoras dizem que não há envolvimento da coordenação pedagógica, no sentido de acompanhar o trabalho docente e apontar referenciais teóricos para estudos e discussões coletivas.

Todas as professoras sentem-se sujeitos ativos da formação continuada que acontece na escola, porém estão sempre sozinhas para realizar e planejar atividades, não contam com a participação da coordenação pedagógica.

A professora Gisele diz que

me considero sim um sujeito ativo porque **sou eu sozinha** que vou em busca de materiais, de livros didáticos, para trabalhar com meus alunos, para que eles melhorem a leitura e a escrita (Gisele, grifo meu).

A expressão “sou eu sozinha”, define o isolamento no planejamento das atividades sem o acompanhamento ou assessoramento da coordenação pedagógica da escola e sem a participação das outras docentes. A professora Gisele realiza a HP, de forma isolada, às sextas feiras, e a outra professora de I Totalidade, às quartas feiras.

Segundo Veiga (2006), a formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, coletivos, contribui e estimula os professores a assumirem a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional. Contudo, a produção coletiva não acontece, segundo Gisele, pois ela sozinha é quem vai em busca de materiais pedagógicos necessários ao desenvolvimento de suas aulas, sem intercâmbio, troca de experiências com as outras professoras.

A professora Lílian descreve como aproveita a HP. Planeja estratégias que possam auxiliá-la no trabalho com alunos tão heterogêneos, como é o público da EJA, mas se isto se dá de forma isolada, como esta professora pode conseguir o êxito pretendido? Talvez, pesquisando, planejando atividades, sendo sim um sujeito ativo participando das formações, Contudo, sem a troca de experiência com as outras docentes, o que acaba comprometendo o processo formativo que poderia ser mais rico, com o coletivo, porque

durante a formação eu tento me despertar para os problemas de outros alunos, a minha turma é muito heterogênea, muito mista, os níveis são muito diferentes, às vezes eu fico até preocupada em usar estratégias que consiga atingir a todos os alunos (Lílian).

Esta docente precisa adquirir os conhecimentos profissionais que a auxiliem em sua prática pedagógica, a fim de trabalhar melhor as dificuldades de seus alunos. Tardif (2000), nesta perspectiva, diz que os conhecimentos profissionais

exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (p. 7).

A professora Maria, por sua vez esclarece que

esse momento aqui eu aproveito para **planejar**, corrigir o que eu tinha feito com eles, pensar o que vou fazer durante a semana, **trazer material para trocar com a outra professora da II Totalidade** (Maria, grifo meu).

Maria realiza a HP em conjunto com a professora Cristiane, trocam materiais, planejam atividades, pensam o que vão realizar durante a semana, ou seja, é uma outra situação, esta docente se sente sujeito ativo, na medida em que a HP é um momento/espço aproveitado para dar continuidade ao que está desenvolvendo com seus alunos e trocar experiências com a outra professora.

A docente Cristiane traz outras informações como sujeito ativo, na medida em que acaba

sendo o sujeito que vai atrás, que vai buscar. Eu penso que aqui na escola nos professores somos os sujeitos fundamentais. Eu nunca acreditei muito na questão ideológica de que a secretaria te amarra, te prende ela te amarra no momento que ela te coloca uma forma metodológica de avaliação, mas dizer

que ela te obriga sem ter a flexibilidade isso aí para mim não é verdade. Eu sempre achei que o professor tem liberdade. Eu acho que a liberdade que o magistério te proporciona ela é muito boa quando você sabe aproveitar (Cristiane).

A professora Cristiane se considera sujeito ativo, consciente. E não se deixa imobilizar pelas questões ideológicas, que inviabilizam, impedem o professor de atuar, pois discordam de tudo, pois acredita que os professores têm que saber aproveitar a liberdade proporcionada pelo trabalho no magistério.

A partir do depoimento de Cristiane, posso inferir que ela compartilha com a posição defendida por Contreras (2002), pois apesar do controle estatal, que no caso, está representado pela SEMEC, que se configura como um mecanismo de sustentação da lógica do capital exerce seu controle e leva o professor a proletarização do trabalho, com o aumento das formas burocráticas de controle e aumento de suas tarefas, como preenchimento de fichas de avaliação, diários de classe, relatórios, gerando conseqüentemente a intensificação do trabalho docente, a rotinização das tarefas e o impedimento da realização do exercício reflexivo de seu ofício devido o curto espaço de tempo que se encontram submetidos para a realização das diversas atividades burocráticas.

Nestes termos, Cristiane consegue compreender e enxergar além do que está posto, além do controle ideológico que a Secretaria tenta impor o professor ainda tem sua autonomia para desenvolver seu trabalho pedagógico apesar da tentativa de imposições de determinadas concepções teóricas, cursos, autores, cabe ao professor decidir se irá ou não seguir o que está sendo proposto ou simplesmente não seguir.

Não obstante, o controle estatal, contraditoriamente, legitima seu papel nas instituições, que encontram modos de participação das pessoas enquanto cidadãos, nos Conselhos Escolares, transformando a escola num espaço de relativa autonomia, muito bem apontado pela docente Cristiane quando fala na liberdade que o exercício do magistério proporciona, e como afirma Apple (1997, apud CONTRERAS, 2002, p.39) “nós podemos normalmente fechar a porta e não ser incomodados”.

Diante dessas questões, as docentes afirmam que a Hora Pedagógica é importante, porém apontam determinados aspectos que podem ser melhorados tanto pela escola quanto pela SEMEC. Dentre os aspectos destacados citam a ausência da participação da coordenadora pedagógica da escola para assessorar, contribuir com o processo formativo, o que traz como conseqüência a falta de um planejamento e

sistematização desses momentos. Apontam ainda a necessidade de garantir esses momentos/espços de discussões coletivas entre os docentes da EJA na escola a fim de que possam ocorrer a troca de experiências entre as docentes, o desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do turno da noite.

2.6 A Hora Pedagógica das Professoras da EJA: Principais Dificuldades

Todas as docentes entrevistadas sentem falta da coordenação pedagógica da escola na condução do processo formativo, com leituras ou discussão dos problemas relacionados ao trabalho pedagógico da EJA.

Diante destas questões, as professoras têm dificuldades no trabalho com alunos jovens e adultos, como bem expressa Lílian:

sim, eu sinto dificuldade em viabilizar uma atividade para os alunos por causa dos níveis que eles estão, eu às vezes, planejo uma atividade, mas não consigo atingir a todos. Então sinto necessidade de refazer aquela atividade, para ver se consigo alcançar os outros alunos. Pela heterogeneidade deles é muito difícil, porque às vezes eles mesmos não gostam que seja passada uma atividade diferente para eles, quer dizer, os que não acompanham aquela parte que eles consideram difícil, mas querem fazê-la mesmo assim porque não querem admitir que não sabem. Então, neste sentido, a heterogeneidade atrapalha um pouco. É claro que é interessante colocar alunos com níveis diferentes próximos, mas não dá muito certo quando os níveis são muito diferentes, pois acaba atrapalhando a aula (Lílian).

A professora Lílian não tem muita clareza quanto aos níveis de desenvolvimento de seus alunos, pois ao planejar uma atividade ainda detecta que muitos deles não conseguem realizá-la, o que a deixa frustrada e, de certa forma, os alunos se sentem também desmotivados.

A formação continuada poderia ser um espaço destinado ao estudo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, à reflexão crítica em relação aos conteúdos e sua relação com a realidade dos discentes e leituras que auxiliassem as professoras a propiciar novas metodologias, a levantar temáticas referentes a temas de interesse de alunos jovens e adultos, tendo em vista despertar a motivação e a participação dos alunos durante as aulas.

Segundo Haddad et al (2000), ao realizar um levantamento sobre a produção discente, representada por teses e dissertações do período de 1986 a 1998, os estudos

sobre os educadores da EJA revelam que a formação continuada, no local de trabalho, é apontada como o instrumento mais eficiente para que os professores enfrentem o desafio da identidade própria da EJA, desvencilhando-se dos parâmetros curriculares, metodológicos e organizacionais do ensino de crianças e adolescentes.

Neste sentido, a Hora Pedagógica deve ser ressignificada, a fim de que seja um espaço/momento de efetiva formação continuada para os professores da EJA, que poderá contribuir para a discussão das especificidades desta modalidade de ensino, com estudos e planejamentos de projetos coletivos que levem em consideração a realidade desses alunos jovens e adultos, muitas vezes trabalhadores.

A professora Maria, por sua vez, destaca, a dificuldade de viabilizar ações planejadas, na HP, sua pouca experiência em relação ao trabalho com jovens e adultos e sua conseqüente dificuldades em elaborar atividades respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos, que é diferente em relação as crianças e adolescentes.

Nestes termos, a docente analisa que:

a questão do tempo é importante, no início, eu pensava em uma atividade para uma noite e não dava só uma noite para fazer porque o tempo deles é um tempo que eu tenho que respeitar, eles precisam de mais tempo para pensar, para entender as questões. Então é lento mesmo e a noite passa depressa. Essa questão de planejar uma atividade para duas aulas um trabalho aí já não dava, tinha que estender às vezes até para o resto da semana para a semana inteira aquilo que eu pensava para uma ou duas aulas, no início, aconteceu muito isso.

Agora não, eu já fui apreendendo essas questões, observando isso e pensando coisas viáveis para o espaço de tempo que eu tenho com um grupo com quem eu trabalho. Como eu fui conhecendo a turma, saber do ritmo de cada um, porque é uma turma heterogênea mesmo, como todas as outras, onde tem pessoas que às vezes tem que esperar o outro terminar a atividade, tem outras que precisam de mais atenção. Tenho que estar lá, bem do lado mesmo para acompanhar, então essa questão agente vai apreendendo mesmo na convivência, na sala de aula, no trabalho, na prática (Maria).

É interessante o depoimento desta docente. O processo de conhecimento prático que ela relata ter adquirido, no decorrer do contato com os alunos, a dificuldade no início era o tempo e o planejamento das aulas para aquele grupo de adultos que tem seu próprio tempo, que como bem aponta a professora precisa ser respeitado. O tempo, a heterogeneidade das turmas, o trabalho, que deve ser diferenciado, bem como o planejamento precisa ser pensado para aqueles alunos concretos, de acordo com a realidade deles.

A professora Maria compreende seu papel enquanto professora de jovens e adultos cidadãos, pessoas que precisam dos conhecimentos sistematizados da escola para interagir socialmente, mas não de qualquer forma, e sim de acordo com o seu tempo, com respeito a suas dificuldades, que, devagar vão acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos sistematizados que a sociedade lhes exige.

Além disso, Maria aponta a escassez de materiais pedagógicos e de pesquisa, principalmente no nosso Estado em relação à EJA, assim, a professora, informa que:

(..) a questão do material pedagógico, da escassez de pesquisas, principalmente aqui no nosso Estado que a gente vai buscando na internet, que é um meio de comunicação que dá pra gente pegar muita coisa, mas vem às vezes de outros estados do Sul principalmente que tem uma produção boa lá, mas aqui... Então essa escassez de pesquisas, de material (Maria).

A falta de experiência em relação ao trabalho com a EJA, foi outro fator indicado pela professora Maria, cabe lembrar que a mesma leciona a apenas um ano em turmas de EJA, então para ela isto é uma dificuldade: “a minha própria falta de experiência também, como eu te falei, eu estou iniciando o trabalho com eles, então também pra mim eu estou aprendendo muito”. Mas, que por isso ela não se deixa abater, pois constatei, durante as entrevistas que esta é a professora que está sempre em busca de melhorar o trabalho, é interessada e preocupa-se com a sua formação continuada.

Além disso, há outros fatores que se encontram externos à escola, mas que não deixam de influenciá-la, pois a instituição escolar não está desconectada do mundo, do contexto social, político e econômico do país, logo sofre suas influências.

A professora Maria deixa claro este aspecto quando expressa que:

esses alunos são pessoas que têm que estar o tempo todo trabalhando com a auto-estima, sempre, porque já chegam desmotivados na sala de aula, muitos encontram a escola como um espaço de fuga para os problemas familiares, muitos encontram a escola, os mais jovens então, como um espaço estritamente de lazer para sair, para bater papo outros já chegam cansados porque passam o dia trabalhando então por coisas bobas eles acham que não podem fazer e se afastam (Maria).

Um estudo sobre tendências curriculares do ensino da EJA, citado por Ribeiro (1999) identifica três concepções que tentam construir a identidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a primeira consiste no reconhecimento dos jovens e

adultos como membros de classes populares, excluídos do sistema regular de educação; no reconhecimento da educação de jovens e adultos como prática política; e capaz de transformar as estruturas sociais produtoras da desigualdade e marginalização social.

Esta concepção tomou corpo, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. Os conteúdos remetiam, diretamente, às condições de vida e de trabalho dos alunos. A influência das idéias do educador Paulo Freire foi decisiva para a construção dessa identidade da EJA, isto porque:

consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos (RIBEIRO, 1999, p. 193).

A segunda relaciona-se às necessidades de aprendizagem de alunos adultos e trabalhadores, pois

a educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática. (RIBEIRO, 1999, p. 193-94).

O ensino não pode submeter-se às exigências impostas pelo mundo do trabalho, ou qualquer outro contexto específico, para não implicar na renúncia ao distanciamento crítico que o contexto educativo propicia aos alunos. A dedicação à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades do processo educativo que outras instituições, dificilmente, poderiam proporcionar. Mas os professores ainda vivem num dilema, como bem expôs a professora Cristiane:

o grande conflito que eu sinto nesses momentos, quando eu percebo que eu não gostaria de pensar que eles estão aqui só por causa do mercado de trabalho, mas estão aqui pela necessidade de formação humana, mas queira ou não eles estão com a necessidade de entrar no mercado de trabalho e o mercado infelizmente exige algumas coisas porque a gente está em uma sociedade capitalista (Cristiane).

A terceira linha considera a especificidade do modo de aprender de jovens e adultos, que já detém um considerável conjunto de conhecimentos práticos. Assim, o

desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos e os estilos cognitivos próprios dos adultos e investigar de que forma estes são mobilizados nas aprendizagens escolares (RIBEIRO, 1999).

Assim é fundamental a pesquisa para se compreender como os conhecimentos relacionam-se aos contextos sociais dos jovens e adultos, bem como desenvolver sua capacidade crítica, criativa e de autonomia (RIBEIRO, 1999).

Esta preocupação de integrar os conteúdos escolares às necessidades do mundo do trabalho é outra dificuldade apontada pela professora Cristiane. Para ela

um problema que eu apontaria, que eu vejo e fico muito preocupada é com a questão do conteúdo mesmo que nós estamos desenvolvendo, se o conteúdo que nós estamos trabalhando são conteúdos proveitosos para esses alunos. Porque o grande conflito na EJA sempre foi o seguinte: essa preocupação que nós tivemos por muito tempo com a formação política e esquecíamos a formação técnica, a questão do conteúdo (Cristiane).

Segundo Oliveira (1999), o adulto, inserido no mundo do trabalho, traz consigo toda uma gama de histórias complexas, de experiências, de conhecimentos acumulados e de reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e as outras pessoas. E, na inserção, em situações de aprendizagem, essas peculiaridades revelam diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

As professoras Gisele e Cristiane referem-se à ausência dos alunos na escola. A baixa frequência, durante o ano letivo, inviabiliza o desenvolvimento de atividades planejadas durante as Horas Pedagógicas, o que traz prejuízos para o grupo como um todo.

Para Cristiane,

depois que a gente planeja, um dos entraves que eu percebo é a ausência dos alunos e isso nos atrapalha muito porque às vezes você faz o planejamento de uma atividade que teria duração de uma semana ou de uns três dias para a clientela da noite. Tem aqueles alunos que são efetivos mesmo, eles estão aqui, mas têm aqueles que você, por exemplo, vai fazer um trabalho, o projeto que você precisa fazer estudo de grupo, aí o grupo se reúne hoje, mas amanhã não existe mais aquele grupo, muitos faltam às aulas três ou quatro alunos de determinado grupo não estão, às vezes tem um ou dois alunos. Quer dizer, no final, o resultado da apresentação para os colegas acaba ficando meio quebrado. Embora a gente procure quando fazemos o planejamento verificar essas questões, mas eu acho que uns dos grandes entraves para o desenvolvimento dos projetos, das atividades é essa questão da nossa clientela que não é freqüente (Cristiane).

Cristiane aponta um dos principais entraves do trabalho docente na EJA que é o da evasão dos alunos durante todo o ano letivo nas aulas, sua frequência é muito inconstante. Essa característica não pode estar desvinculada de uma percepção do problema macro que diz respeito às questões das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os projetos educacionais, tanto a nível federal, estadual quanto municipal voltado para esta modalidade educativa quando existem são desarticulados de uma política educacional mais ampla que dê conta de assegurar verbas, materiais didáticos necessários, corpo docente qualificado para atuar, corpo técnico voltado para oferecer uma educação de qualidade.

A evasão escolar também compromete o trabalho com a EJA, é o que diz a professora Gisele,

o maior problema que eu acho é a ausência deles, às vezes é aluno que vem assistir apenas uma aula por semana, é esporádico, vem assistir uma aula por que nos outros dias ele trabalha. No ano passado eu tinha uma aluna que estudava aqui e trabalhava em Icoaraci, ela faltava geralmente na sexta-feira, às vezes vinha terça e quarta quinta feira ela já sumia e ela tinha problema com a filha que com 17 anos teve uma criança, que quase morre, e ela foi para o hospital com a filha dela e ela passou quase um mês ausente. Essa ausência deles e que eu acho que é o mais difícil no trabalho (Gisele).

Este problema também é destacado nos estudos de Oliveira (1999). De acordo com os estudos, as instituições escolares não são adequadas para este grupo de alunos jovens e adultos do ensino noturno, os currículos, os programas, os métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes, estudantes do ensino regular. Assim, o trabalho escolar pode colocar os jovens e adultos em situações inadequadas para o desenvolvimento real de aprendizagem. Os altos índices de evasão e repetência explicam-se pela inadequação das condições de estudos e dos modelos pedagógicos às necessidades educativas dos alunos, o que indica a falta de sintonia entre a escola e os alunos.

A inovação pedagógica parece ser uma realidade distante nas turmas de EJA, pois a situação mais comum é de docentes tentando adaptar a metodologia a este público ou, então, reproduzem a mesma dinâmica de ensino e aprendizagem do sistema regular.

Diante desta constatação o processo de formação de professores é crucial na busca da melhoria da escola, porém não suficiente para alterar a realidade educacional. É necessário investir na estrutura das escolas, na sua organização e no seu sistema de

financiamento para que as mudanças necessárias possam ser concretizadas. Segundo Giroux (1986 apud CONTRERAS, 2002), nesta perspectiva, os professores devem assumir o compromisso com uma sociedade mais justa e democrática, educando os alunos como cidadãos ativos, críticos e compromissados com a construção de uma vida pública digna.

Tendo em vista a superação das dificuldades a professora Lílian pontua algumas questões importantes a esse respeito:

seria importante garantir os momentos de formação na escola. Neste momento nós temos um professor de informática, professor de arte e a professora da sala de leitura, mas às vezes, um falta, ou então não é possível conciliar os horários, pois como são vários professores é difícil organizar um horário adequado a todos os docentes no turno todo, aí quer dizer os professores terão que interromper a HP para voltar para a sala de aula, você vai meio período para sala, daí volta então já houve uma “quebra”. A ausência de um professor já quebra, atrapalha a HP. Outras vezes o professor vai começar a planejar uma atividade, mas o tempo já passou, já acabou e você precisa retornar para a sala de aula. Então às vezes tem esse problema de garantir ao professor a HP. É muito necessário a HP, é muito útil para o trabalho que a gente tem que desenvolver em sala de aula. Outra sugestão é que a HP funcionasse de acordo com as disciplinas dos professores ou níveis, por exemplo, unir os professores de I e II Totalidades, eu acho que seria bem melhor trabalhar o coletivo dos professores (Lílian).

A professora faz referência à utilidade da HP para o trabalho em sala de aula, um momento/espço de estudo, de organização as atividades, de discussão entre as professoras, de troca de idéias.

Lílian ressalta em seu discurso das dificuldades em conciliar os horários dos professores na organização da Hora Pedagógica. Estas dificuldades poderiam ser melhor encaminhadas caso houvesse na escola um planejamento prévio das atividades a serem realizadas na HP, o comprometimento do corpo docente da escola em garantir ao professor a HP, sem prejuízo das aulas dos alunos. Estes aspectos, pelo que percebi diante das falas das docentes, não são discutidos coletivamente, nem há um planejamento da coordenação pedagógica e direção tendo em vista sanar as dificuldades apontadas.

A docente sugere que as HPs fossem realizadas de forma a garantir a reunião dos docentes de disciplinas afins, ou com o mesmo nível de ensino, como os de I e II Totalidades que possibilitasse o desenvolvimento de um trabalho coletivo, com troca de experiências, estudos, construção de projetos.

Essa docente comunga com a proposta da SEMEC de que a HP deveria ser organizada para ser “um espaço para pesquisar, discutir os problemas comuns, planejar as atividades...” (SEMEC, p. 21)

Ainda com relação à sugestão de melhoria da HP a docente Maria pontua os seguintes aspectos:

falta mais sistematização, no sentido de planejar melhor as HPS, claro que a gente como professor precisa ter liberdade, autonomia, fazer o que a gente sente necessidade, mas eu acho que a escola poderia também em alguns momentos ter iniciativa de trazer materiais. Caso a coordenadora pedagógica encontrasse um material interessante. - Olha gente na próxima HP podemos estudar esse material aqui que eu encontrei e que é interessante, vamos ler juntos, vamos discutir. Então eu acho que deveria haver mais sistematização, para que seja também um momento de estudo, porque o planejamento acontece o que a gente esta pesquisando, materiais para a prática, mas o estudo nos possibilita pensar sobre essa prática de forma teórica, fundamentaria a prática, entender melhor essas turmas que são heterogêneas em termos de idade, de objetivos, de histórias de vida. Entender melhor com a fundamentação teórica para que possa planejar esta prática. Então isso também seria uma sugestão a sistematização, o planejamento, no sentido de fomentar um momento de estudos nas HPs (Maria).

Para a melhoria da atividade docente, a formação continuada poderá se tornar, em espaço/momento de construção de conhecimentos profissionais, como aponta Tardif (2000), o que implica também no diagnóstico das carências sentidas pelos docentes, com vistas à superação destas.

No caso dos docentes da EJA, é imprescindível, no processo de formação continuada, o diagnóstico das necessidades sentidas, para que se possa elaborar um projeto de formação, para o aprofundamento das discussões. Assim, “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.” (IMBERNÓN, 2005, p. 45).

Em relação à teoria, Géglío (2006) esclarece que embora a teoria esteja ligada ao pensamento, não significa simplesmente pensar, pois ela

é uma atividade que compreende não só a descrição de um conjunto de fatos, mas também sua explicação e o descobrimento dos princípios que os regem. É a teoria que indica os primeiros passos para a análise e interpretação de um determinado objeto ou fenômeno; e assim ela fornece elementos para a construção de outra teoria (GÉGLIO, 2006, p. 23).

E esta é a perspectiva adotada pela professora Maria ao se referir a teoria, no sentido de fundamentar a prática, compreender melhor as heterogeneidade de sua turma e possibilitar a construção de outras formas de intervenção para com esses alunos, crescer e se devolver enquanto profissional, aliando teoria e prática.

Neste sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) assim se expressam:

o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. Assim, esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e conseqüentemente o desenvolvimento curricular, atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão (p. 68).

A professora Cristiane, na mesma linha, destaca que

um dos aspectos que falta ser explorado aqui na escola é a questão das literaturas, eu vejo que tem um acervo bastante rico aqui na escola e que eu não vejo é uma proposta da coordenação, da direção de mostrar quais são os títulos. Infelizmente, os professores não conhecem o acervo, sem contar que nesses títulos são poucas as aquisições em relação à EJA.

A escola precisa se organizar internamente para adquirir títulos (livros e DVDS) e disponibilizá-los pra que os alunos tenham acesso para realizar suas pesquisas, ou que nós tenhamos uma pessoa disponível na escola no mínimo para orientar essas pesquisas.

Deveria haver mais momentos de encontro entre os professores com reuniões mais periódicas para discutir não só questões administrativas, mas principalmente questões curriculares, planejamentos em comum, mais sistematizados e interdisciplinares, levando-se em consideração as necessidades dos professores de material didático e leituras (Cristiane).

Cristiane fala da importância de levar ao conhecimento de professores e alunos o acervo da escola, devidamente organizado pela coordenação pedagógica ou direção. Mais uma vez a Coordenação Pedagógica da escola é citada na fala das docentes para participar mais ativamente das propostas de formação, principalmente quando se destaca que os encontros entre os professores deveriam ser para discutir não questões administrativas, mas, principalmente, temas voltados para a EJA, como o currículo, planejamentos coletivos, interdisciplinares, considerando-se as necessidades dos professores de materiais e de leituras.

Apesar da consciência dos docentes sobre a necessidade de investimento em sua formação, o sistema oficial de ensino não oferece processos de formação

sistemáticos que propiciem aos professores aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos.

Esta situação se torna mais visível na EJA, pois com a retração crescente do Estado, nesta questão, a sociedade civil, assume a maior parte da responsabilidade.

Em decorrência da ausência de políticas públicas que articule projetos para atender a demanda da educação de jovens e adultos, o que se observa ao final dos anos 90, na ação do governo federal, é uma pulverização de projetos voltados para a EJA depois que o Ministério da Educação desistiu de atender esta modalidade que ficou sob a responsabilidade e vontade da sociedade civil.

Este quadro fica explícito no depoimento da professora Cristiane ao relatar que

há algum tempo atrás inclusive eu até falava que o noturno, nas escolas que eu trabalhava eu dizia muito, eu brincava de dizer que a EJA era o filho adotivo porque era aquela modalidade de educação que se dava pouca atenção dentro só não da escola como da própria Rede. Na verdade eu achava que não se dava atenção na Rede e reforçava isso na escola (Cristiane).

A professora Cristiane tem consciência do pouco interesse da SEMEC, pois, o professor, assim como os alunos foram deixados à margem de políticas condizentes com suas necessidades, sejam elas formativas ou de melhores condições de trabalho.

Quando se aborda a questão de investimento nos processos de formação continuada, se cria a perspectiva de modificação da prática pedagógica dos professores, objetivando êxito profissional e a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista a construção de um profissional pesquisador, crítico, construtivo e criativo.

Segundo Contreras (2002), as instituições escolares são tomadas como esferas públicas democráticas, local onde os alunos, principalmente, os das classes sociais populares aprendem e lutam, coletivamente, por melhores condições de vida e pela capacitação para uma atuação social e os docentes seriam intelectuais críticos com um papel ativo na sociedade.

Esta concepção é particularmente importante, quando se relaciona aos objetivos da educação voltada para jovens e adultos, contexto em que se pode tratar das questões sociais com mais liberdade e aprofundamento, diferente do ensino de crianças e adolescentes. A EJA, como modalidade de Educação e, de acordo com a fala da docente Cristiane é alvo de políticas públicas pontuais e isoladas por parte das esferas governamentais, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

2.7 As Professoras da EJA e o Desenvolvimento Profissional

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalização é um termo que abrange variados sentidos, de acordo com o contexto histórico específico de sua utilização. De acordo com a sociologia das profissões, a profissionalização ocorre mediante um processo linear, com base em normas de profissões liberais já estabelecidas. A sociologia contemporânea, contudo, concebe a profissionalização como um processo dinâmico, contextualizado e em construção.

A profissionalização tem dois aspectos: um interno chamado de profissionalidade e outro externo ou profissionalismo.

A profissionalidade docente está ligada aos conhecimentos necessários ao desempenho da docência, em que os professores adquirem os saberes próprios de sua profissão no contexto da formação inicial e continuada e nas experiências decorrentes do exercício da profissão.

Para Sacristán (1991) o profissionalismo se configura nas capacidades específicas da profissão, significa o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da atividade docente. Este conceito não pode estar desligado da idéia de prescrição técnica, com caráter de intervenção externa ao contexto de atuação docente, com orientações fixas, baseada na concepção técnico-instrumental. Mas, ao contrário, deve estar associado ao contexto social às condições, ao contexto do exercício da profissão, ao compromisso político e social e ao trabalho com autonomia e responsabilidade, com vistas à emancipação humana.

O termo desenvolvimento, por sua vez, é compreendido como um processo dinâmico de melhoria, que implica mudança, evolução, crescimento e avanço. No campo educacional, Imbernón (2005) traz valiosas contribuições ao definir desenvolvimento profissional do professor como

qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (p. 44-5).

Segundo Imbernón (2005), no meio anglo-saxão, principalmente, norteamericano, os conceitos formação continuada e desenvolvimento profissional estão

intrinsecamente interligados. Contudo esta aproximação se restringe à abrangência de desenvolvimento profissional, pois levaria a idéia de que a formação é o único meio que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente, o que não condiz com a realidade, uma vez que a profissão docente desenvolve-se por outros fatores, dentre os quais se destaca o salário, o clima de trabalho, as estruturas hierárquicas, as condições de trabalho, a legislação trabalhista.

Essa perspectiva amplia o conceito e parte da idéia de que o desenvolvimento profissional se constitui em um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional (IMBERNÓN, 2005).

Neste aspecto, as contribuições de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), elucidam que

é necessário compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão (p. 66).

Para os autores,

[...] o desenvolvimento profissional é compreendido como a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 68).

Considerar o desenvolvimento profissional além das práticas de formação continuada e vinculá-lo a fatores não só formativos, pressupõe uma redefinição de significado, da formação, como estímulo de luta por melhorias sociais e profissionais, promotora de novos modelos relacionais nas práticas de formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2005, p. 47).

Nóvoa (1992) destaca a necessidade de se pensar esta formação a partir da reflexão sobre a profissão docente, que se encontra sob a influência de dois processos: a profissionalização e a proletarização. O primeiro envolve o professor, seu estatuto social, seus rendimentos e sua autonomia; já o segundo, diz respeito à proletarização que provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e da própria autonomia do trabalho do professor.

O professor, no exercício de seu ofício, está cada dia mais separado da concepção de trabalho e sua execução ocorre de forma mecânica, ou seja, tarefas antes

desempenhadas pelos professores, hoje são desempenhadas por especialistas, cabe aos professores a execução o que lhes é imposto, retirando assim parcela considerável da autonomia profissional; além da redução salarial e a intensificação das exigências em relação ao trabalho desenvolvido, o que leva os professores a realizarem apenas o essencial para que consigam realizar o leque amplo de tarefas que lhes cabe. A qualidade perde lugar para a quantidade.

No que concerne ao processo de profissionalização docente, Nóvoa (1999), afirma que ele está estruturado em quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante. O eixo estruturante se baseia no estatuto social e econômico e no grande prestígio social dos professores ainda presentes na sociedade e na situação econômica, condizente, condições essenciais para o desempenho da atividade; e aderir a normas e valores éticos que regem as relações da escola e do corpo docente.

Quanto às etapas do processo de profissionalização docente, Nóvoa (1999) destaca as seguintes: o exercício da atividade em tempo integral, parte significativa da vida profissional; o estabelecimento de um corpo de normas legalmente válidas para o exercício da profissão; a constituição de associações profissionais de professores; a criação de instituições específicas à formação docente.

A respeito desta última, destaca o autor:

[...] ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos *acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais [...] A montagem de dispositivos organizacionais de articulação entre as Universidades e as escolas passa pela definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos espaços de prática (NÓVOA, 1999, p. 26).

Segundo Nóvoa (1999), o saber da ciência da educação desvaloriza o saber experiencial e a prática dos professores.

Nesta perspectiva, foi perguntado às docentes o que elas compreendem por desenvolvimento profissional.

Cristiane declara que:

é crescer como pessoa também. Eu me preocupo muito com a questão do estudo, procuro estudar. Então eu procuro sempre colocar em prática o que eu estudei, se eu cursei uma universidade, fiz pós-graduação. Isso não tem porque ficar guardado só para mim, eu quero colocar em prática na sala de aula. Eu quero que na minha HP que também é um momento de aprofundar, de estudar

eu possa colocar em prática o que eu aprendi e socializar com os colegas. Eu fico muito feliz quando isso acontece e fico triste quando não dá certo, porque tem vários fatores que atrapalham o nosso trabalho. Ensinar para jovens e adultos não se restringe ao trabalho do professor, tem outros fatores externos, como a organização da escola para a concretização da HP, os alunos que não vem para aula por vários fatores, como: família, trabalho... Mas, quando eu consigo colocar em prática o que eu sei, o que eu trabalhei, então, eu fico muito feliz e é um crescimento pessoal também (Cristiane).

O depoimento releva a estreita ligação entre o profissional e o pessoal. Para ela, o desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado a esses dois aspectos, o que vem confirmar o que Nóvoa (1992) afirma sobre o desenvolvimento profissional dos professores, que não pode estar desassociado do seu desenvolvimento pessoal, pois

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade (pessoal), que é também uma identidade profissional (p.25).

É necessário haver, nas escolas, espaços/momentos de formação continuada, a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá aos professores sentirem-se parte dos processos formativos e dar-lhes um sentido pessoal.

A professora se sente feliz com a possibilidade de socializar com os colegas de profissão seus conhecimentos e colocá-los em prática, ou seja, o desenvolvimento profissional segundo ela implica estudar para melhorar, aprimorar o que está fazendo em termos profissionais e poder também socializar, a dimensão coletiva de discutir com os colegas o que foi aprendido e sentir-se realizada, feliz com o seu trabalho.

Neste sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam que o desenvolvimento profissional é a capacidade da autonomia compartilhada entre os profissionais, no contexto de trabalho, a reflexão coletiva, crítica dentre os grupos de trabalho, possibilita articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes na busca do aperfeiçoamento da prática educativa.

Popkewitz (1992) afirma que a profissão é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. O termo profissão não pode ser considerado como um termo neutro, ignorando as lutas políticas e os movimentos sociais que contribuíram para o processo de sua construção.

Nestes termos, a profissão docente passa a ser considerada uma realidade dinâmica, calcada na ação dos docentes, enquanto grupo social que visa à construção

de uma identidade. Ela pode ser compreendida, sem elencar determinadas características, imprescindíveis, que servem para definir uma profissão, como o conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social o controle de qualidade e o código de ética.

Contudo, como afirma Veiga (2005):

[...] esses requisitos enunciados podem alimentar a ilusão de que é possível aplicar à profissão docente as categorias que definem uma profissão liberal, esquecendo inclusive que essas categorias estão em constante processo de mudança, de acordo com a evolução das próprias profissões e dos saberes que sociologicamente as configuram (p.26).

A profissão docente ainda encontra-se em processo de construção, não se pode deixar de considerar os movimentos políticos, a reflexão sobre as condições de trabalho e remuneração docentes e como o conhecimento é produzido e avaliado nas escolas.

Concordo com Alarcão (1998) quando diz que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais, sem ficar alheio ao desenvolvimento de si próprio, como pessoa, devendo ocorrer em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Maria, na mesma linha de pensamento, assinala

é a melhoria, é o aperfeiçoamento do que você está fazendo. É uma melhoria decorrente das práticas, da vivência. O professor se desenvolve, melhora o que está fazendo. Eu vejo isso no aprendizado dos alunos e na minha maneira de ser também.

Além das experiências do dia-a-dia, o meu desenvolvimento profissional se dá por meio da formação continuada. A formação continuada que acontece na HP da escola é muito importante, contribui de maneira significativa para o meu desenvolvimento profissional porque nós professoras reunimos e discutimos os problemas que estão acontecendo dentro da escola.

O saber que eu adquiri na EJA foi sendo construído a partir das experiências que nos estávamos vivenciando diariamente e com as formações continuadas que paramos para estudar, ler, discutir e planejar (Maria).

Para Maria, o desenvolvimento profissional docente decorre das vivências que o professor vai adquirindo nos anos de trabalho, fruto da experiência. Este saber advindo da experiência não pode ser esquecido, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional.

Segundo Tardif (2000), a prática profissional do professor não é somente espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, é também um espaço de produção de

saberes específicos proveniente dessa mesma prática. O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, da transformação de saberes, e de mobilização desses saberes, portanto de teorias, conhecimentos e o saber-fazer específico que exige dele um saber e um saber-fazer, uma práxis, pois o seu trabalho não é simples, nem previsível, é complexo e, grandemente, influenciado pelas próprias decisões e ações. Os professores da EJA, neste sentido, são produtores de saberes específicos sobre os procedimentos a serem tomados no ensino de jovens e adultos

Na mesma perspectiva Gauthier et al (1998), assinalam a existência de um repertório de conhecimento próprio ao ofício de professor, um conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que um professor precisa utilizar para realizar seu trabalho num determinado contexto de ensino.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que o desenvolvimento profissional dos professores faz parte de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição na qual ele desenvolve sua atividade profissional.

Por isso, é importante que no próprio local de trabalho do professor, se crie espaços de formação coletivos, para a troca de experiências entre professores e partilha de conhecimentos sistematizados pela ciência seja constante, como formação contínua, permanente, em que todos os professores sejam tanto formadores quanto formados (NÓVOA, 1992).

Para Maria, os conhecimentos adquiridos na EJA foram construídos a partir da troca de experiência entre as docentes, da socialização dos conhecimentos e dos momentos/espços de formação continuada, em que se pode planejar e discutir as ações. Neste sentido, as práticas de formação devem ter como eixo principal a dimensão coletiva, pois contribui para a emancipação profissional e propicia a consolidação do pensamento autônomo dos docentes e estimula atitudes crítico-reflexivas (NÓVOA, 1992).

A professora Lílian, diz ainda que o desenvolvimento profissional,

é você estudar, ler, dinamizar o processo em sala de aula, pegar o conhecimento adquirido nas formações, estudar e desenvolver, trazer para a escola, para a sala de aula e contribuir, tendo em vista melhorar a formação dos alunos (Lílian).

Esta docente não aponta a dimensão pessoal do desenvolvimento, apenas se restringe a destacar como um momento de estudo para a melhoria das atividades em sala de aula, não aponta outros aspectos do trabalho coletivo ou de sua dimensão pessoal.

Ela destaca a dimensão técnica do trabalho, adquirir conhecimentos para aplicar em sala de aula. Este ponto de vista é comentado por Pérez Gómez (1998), ao destacar que as orientações conceituais no campo de formação docente apontam a perspectiva do professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, transformado em regras de atuação. Segundo Habermas (1990), a racionalidade técnica, hoje dominante, reduz a atividade prática a uma mera atividade instrumental e deixa-se de lado a discussão dos problemas morais e políticos e sua atuação profissional que envolve problemas humanos, como é o caso da educação.

A atividade educativa não pode ficar restrita ao conhecimento de técnicas, pois o professor, como bem situa Pérez Gomes (1998) é um profissional que, diariamente, se confronta com situações complexas, incertas, mutantes e conflitantes, isto é, um profissional que reflete sobre situações práticas com outros professores, que deve procurar superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e técnico a partir da reflexão sistemática e compartilhada.

Sobre a mesma pergunta a professora Gisele diz

fazer cursos, pós-graduação, mestrado, doutorado, pesquisas em livros em relação ao trabalho que você está fazendo. A formação continuada me ajuda muito pouco, as leituras são boas, mas o meu trabalho requer mais prática e essa prática eu busco melhorar através de pesquisas que eu faço em livros, outros recursos didáticos e técnicas que eu pesquiso para colocá-las em prática na minha atuação docente (Gisele).

Analisando o depoimento, Gisele associa desenvolvimento profissional à realização de cursos, o que denota uma concepção voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos, sem associar a formação continuada, como aponta Imbernón (2000), em uma dimensão do desenvolvimento profissional, a formação ajuda muito pouco nas atividades práticas.

O desenvolvimento profissional não se restringe à participação em cursos ou a certificação de pós-graduação, como um conhecimento científico, distante e desconectado das situações práticas. Neste sentido, Gisele não consegue estabelecer a

ligação entre o conhecimento científico e aquele que deriva da sua experiência prática, como docente.

Em contraposição, Nóvoa (1992) diz que a formação não se constrói por acúmulo de conhecimentos, mas a partir do momento que o professor, um adulto, trabalhador, que detém toda uma gama de experiências, consegue refletir de forma crítica, apoiado em teorias, sua prática e constrói uma identidade pessoal a respeito de seu trabalho e de sua vida.

Gisele revela certo desencanto com a profissão, o que aponta Huberman (1992), como um determinado ciclo de sua vida profissional, por ela atuar no magistério há 35 anos e há 20 anos como professora da EJA, na mesma escola.

Pelo tempo de serviço, Huberman (1992) considera que esta docente se encontra na fase de conservantismo, com certo distanciamento afetivo da profissão, um descrédito a processos formativos. Talvez seja esta situação que tenha levado a professora a não estabelecer a necessária relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional.

A serenidade e o distanciamento afetivo denotam uma fase que os professores evocam uma grande serenidade em situações de sala de aula. Estão menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros. É baixo o nível de ambição e de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam.

Neste sentido, Candau (1996) diz que

[...] tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de exercício profissional, e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato (p. 149).

No que se refere à relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, Cristiane relata que

em alguns momentos sim. A gente na verdade, acaba na maioria das vezes em formação técnica e ela pouco contribui por que dificilmente a gente senta para discutir, ver uma teoria, ver uma literatura, discutir textos, o que se faz mais são questões práticas relacionadas ao trabalho. Os momentos de formação são muito quebrados até porque ocorrem muitas interferências de outras situações que vão surgindo no espaço escolar, principalmente quando na HP a coordenadora tem outras coisas para fazer e eu e a Maria quando sentamos já temos que estar com a pesquisa encaminhada, tem que ser feito antes, só para fechar os pontos principais do que achamos interessante metodologicamente. Mas claro, **quando conseguimos ler textos, discutir as contribuições de**

determinado autor, aplicar as teorias em sala de aula, voltar e revelar o que aconteceu. Isso é muito bom para o trabalho (Cristiane, grifo meu).

Segundo Cristiane, a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que liga o pessoal e o profissional. No entanto, aponta ainda a existência de algumas dificuldades na organização da HP na escola para a socialização e o planejamento coletivo, por conta das interferências externas que interrompem a sua efetiva realização na escola, e mesmo a falta de assistência da coordenadora pedagógica em estar presente nesta formação, acompanhando e assessorando as professoras durante a HP, o que dificulta o aprofundamento teórico e a discussão coletiva.

A professora Maria por sua vez aponta as suas contribuições:

sim porque é um espaço que eu tenho para conversar com uma pessoa que tem uma vivência maior na EJA e é um espaço que eu procuro materiais, além de livros didáticos. Eu procuro trabalhar com textos de jornal, de revistas, entrevistas, reportagens, outros textos. Além de contribuir para minha reflexão a respeito do que estou fazendo em sala de aula pela leitura de textos de autores que possam contribuir para as temáticas da EJA. A leitura e a reflexão são fundamentais (Maria).

Neste espaço/momento de formação a professora fala dos anos de prática na EJA da outra docente que a ajuda a compreender determinadas questões, para ela novas devido seu pouco tempo de atuação nesta modalidade de educação. Destaca neste sentido os saberes da experiência da outra docente.

Tardif (2002) traz significativas contribuições a respeito dos saberes docentes. Ele afirma que os professores possuem saberes específicos mobilizados, utilizados e produzidos no âmbito de suas tarefas cotidianas, em outras palavras, os professores são sujeitos capazes de produzir o conhecimento específico para seu próprio ofício.

A prática profissional do professor não é somente espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, deve ser considerado como um trabalho prático, de produção, de transformação e de mobilização desses saberes, portanto de teorias, conhecimentos e o saber-fazer específicos do professor.

Na concepção tradicional, os professores são aplicadores dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas universitárias, a qual, muitas vezes, se desenvolve fora da prática do ofício do professor.

O trabalho do professor exige um saber e um saber-fazer, pois o seu trabalho não é simples nem previsível, porém complexo e influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

Segundo Tardif (2002), o professor só será reconhecido, como merece, quando adquirir status de verdadeiro ator, um ator político e social dentro do âmbito escolar e na sua formação e de seus colegas.

O movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Para Tardif (2002), a questão da epistemologia da prática está no cerne do movimento de profissionalização, que se configura como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes (conhecimentos, habilidades, saber-fazer, saber-ser) dos professores, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como se incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Também compreende a natureza desses saberes, assim como o papel do docente no processo de trabalho.

Algumas características dos saberes profissionais se aplicam à análise do saber dos professores: são temporais os adquiridos com o tempo; são plurais (variados) e heterogêneos; são personalizados e situados e o objeto do trabalho docente são seres e, por conseguinte, carregam as marcas do ser humano.

O profissionalismo acarreta a auto-gestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole da prática: a incompetência de um profissional só pode ser avaliada por seus pares. Neste sentido, a formação continuada se constitui em processo importantíssimo na valorização profissional, de forma articulada às condições de trabalho. Conseqüentemente, a melhoria do trabalho docente depende da ampliação de seus conhecimentos pedagógicos, bem como da melhoria da instituição escolar como um todo.

Lílian aponta que a formação continuada tem estreita ligação com seu desenvolvimento profissional na medida em que

ajuda, até porque a gente nestes momentos tem condições de ler textos, livros, de planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Então dessa forma influencia direto no desenvolvimento das aulas (Lílian).

O profissionalismo docente precisa ser repensado no sentido de propiciar aos professores um processo formativo continuado que os possibilite construir saberes específicos à sua atuação, principalmente no que se refere à EJA. Aliado a isto é necessário considerar que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de forma coletiva, orientado por um projeto educativo que expresse o compromisso da escola perante a comunidade.

Tardif (2002) defende que as escolas devem se tornar lugar de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, lugar mais favorável para o trabalho e a aprendizagem dos professores e lugar de reflexão crítica.

Nesta perspectiva, Candau (1996), chama a atenção para a compreensão de que é fundamental o reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, principalmente, os saberes que se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, ou seja, ressalta a importância dos saberes construídos na prática.

Gisele, no entanto, acha que

tem propiciado melhorar minha vida, a minha formação intelectual e não profissional. Para quem vai fazer pós-graduação, mestrado, doutorado, eu acho que neste sentido tem ajudado muita gente porque os textos são bons, mas aquela prática do dia-a-dia eu continuo fazendo da maneira que eu acho que vai dar. Essa parte mesmo do trabalho do dia-a-dia para mim não tem ajudado (Gisele).

Como referi anteriormente, a professora Gisele não consegue estabelecer a relação existente entre o desenvolvimento profissional e a formação continuada, pois argumenta que: “a formação continuada me ajuda muito pouco, as leituras são boas, mas o meu trabalho requer mais prática”. As leituras, que ela faz durante as formações, deveriam ser voltadas para a reflexão sobre sua prática, para melhorar, aprimorar, e rever essa prática, mas não é esta a sua percepção.

Ainda percebo no discurso de Gisele, a idéia de que desenvolvimento profissional relacionado, exclusivamente, à realização de cursos de pós-graduação, como se um certificado pudesse medir o desenvolvimento profissional do professor.

Em contraposição a esta visão, Tardif (2000) fala da importância de se considerar os saberes da experiência, importa compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho, conhecimento este que não pode ser desconsiderado nos processos formativos.

A docente caracteriza seu saber prático e a sua experiência como suficientes para sua atuação prática. Ela considera que a formação continuada lhe oferece apenas os fundamentos teóricos para sua formação intelectual, pessoal e não profissional, por isso não consegue articular referenciais teóricos com a prática específicas da educação de jovens e adultos.

A proposta pedagógica da formação continuada que orientou a reorganização das escolas para a implantação da Hora Pedagógica no município de Belém, traz como pressupostos a crítica “às práticas tradicionais de treinamento ou capacitação de recursos humanos” (BELÉM, 2003b, p.73) e defende o processo de formação continuada docente com o intuito de:

fomentar um processo de ação-reflexão-ação, com momentos diferenciados, mas articulados, que privilegie as necessidades concretas das escolas, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores em seus espaços de trabalho, no sentido de consolidar-se a teorização da prática (BELÉM, 2003b, p.74).

Em síntese, a formação continuada dos docentes deve se efetivar de forma contínua e sistemática, tendo como local privilegiado o espaço escolar, baseado no trabalho coletivo, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar o trabalho pedagógico, as ações devem ter eixos direcionados, com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, com os objetivos a serem construídos pelos professores, com vistas a melhoria da educação pública.

A análise dos dados me possibilitou perceber que duas professoras, Lílian e Gisele, deram ênfase em seu discurso à importância dos cursos de pós-graduação realizados no âmbito da universidade em relação à forma como compreendem o desenvolvimento profissional.

Assim, segundo Gisele e Lílian realizar cursos de pós-graduação, “trazer o conhecimento aprendido nos cursos para a sala de aula” irá propiciar a melhoria do

trabalho desenvolvido e a troca de experiências com as outras docentes. O conhecimento teórico, neste sentido está desvinculado da prática, sendo o conhecimento de novas técnicas de ensino entendido como o mais importante a ser socializado nos espaços formativos.

Na esteira deste debate, cabe levar em consideração as contribuições de Contreras (2002) que trata sobre as concepções existentes em relação ao profissional da educação, a partir da análise do docente como especialista técnico, baseado no modelo da racionalidade técnica e instrumental. Este modelo considera que a prática profissional docente consiste na resolução de problemas mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos, disponíveis. A prática profissional, nestes termos, seria a aplicação inteligente do conhecimento científico e técnico aos problemas enfrentados por um profissional com vistas a conseguir o resultado almejado.

Segundo Contreras (2002) a relação que se estabelece entre teoria e prática é hierárquica. A separação entre a elaboração dos conhecimentos e sua aplicação representa um reconhecimento acadêmico e social distinto entre os que produzem as teorias e os que as aplicam. Esse conhecimento empírico-analítico é próprio das ciências naturais e o problema de sua utilização no campo educacional está na transposição pura e simples de suas regras e métodos ao campo das ciências humanas.

O professor tende, nesta perspectiva a voltar sua ação para a aplicação de decisões técnicas, baseado na racionalidade instrumental. O conhecimento pedagógico dirige as atividades práticas, proporcionando os meios para reconhecer os possíveis problemas e, ao aplicar o conhecimento técnico, solucioná-los. Porém, esses conhecimentos não são suficientes, pois os professores, no seu dia-a-dia, se vêem diante de problemas complexos e não possuem uma solução imediata. Portanto, no campo educacional, os docentes compreendem as situações no contexto específico por diversas interpretações e as respostas são diversas e cabe a ele por meio da reflexão e de acordo com os conhecimentos que detém escolher a forma como irá resolver o problema.

As professoras Lílian e Gisele, neste sentido, entendem seu trabalho, enquanto exercício técnico, como capacidade de análise e poder de deliberação e juízo minimizados, na medida em que sua ação prática fica reduzida a um conjunto de regras e habilidades a ser seguidas. Não fazem questionamento das pretensões de ensino, a profissionalidade identificada na aplicação, com eficiência e eficácia, dos métodos e

objetivos, previamente, definidos já determinados pelas políticas educativas, sem qualquer análise, reflexão ou escolha profissional.

No depoimento de Gisele e Lílian, há evidências de que elas ainda concebem o processo formativo e seu desenvolvimento profissional como realidades distantes de seu trabalho pedagógico, o lócus de formação ainda é visto enquanto espaço fechado de formação, em universidades ou nos cursos financiados pela Secretaria de Educação. A HP não chega a ser compreendida por estas docentes enquanto espaço/momento formativo ou de desenvolvimento profissional docente.

Para Gisele, a formação

para quem vai fazer pós-graduação, mestrado, doutorado, eu acho que neste sentido tem ajudado muita gente porque os textos são bons, mas aquela prática do dia-a-dia eu continuo fazendo da maneira que eu acho que vai dar. Essa parte mesmo do trabalho do dia-a-dia para mim não tem ajudado (Gisele).

Por outro lado, as outras duas docentes, Maria e Cristiane, conseguem perceber a relação intrínseca entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional associada ao seu desenvolvimento pessoal, pois é durante a Hora Pedagógica que essas docentes estudam, lêem, discutem a respeito de problemas que precisam ser refletidos no coletivo e planejam estratégias de melhoria da atividade docente.

No entanto, entendo que, a escola precisa estar envolvida como um todo e se reorganizar como espaço de formação, para propiciar encontros coletivos com o corpo docente e pedagógico da escola.

Veiga (1998) ao analisar o processo de formação e o exercício profissional docente reflete em torno dos paradigmas que o permeiam. Segundo ela, o processo de profissionalização docente é produzido de forma endógena, como o esforço da categoria em busca da mudança no trabalho pedagógico e em relação a sua posição, seu status social, uma vez que este trabalho está ligado a finalidades e objetivos e é carregado de intencionalidade política e sofre as interferências exógenas, o que o descaracteriza enquanto profissional, levando o corpo docente a aceitar as interferências das mudanças pedagógicas.

Kincheloe (1997, apud VEIGA, 1998) destaca o modelo de formação profissional orientada para a pesquisa, a atividade educacional eminentemente política, pois preocupa-se com a formação de professores capazes de analisar e compreender os problemas surgidos em sala de aula, na escola e na sociedade. Ao problematizar a

realidade e propor alternativas de mudança, o docente será capaz de produzir conhecimentos de forma autônoma. Neste sentido, “a formação é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor” (VEIGA, 1998, p. 78), de forma coletiva, com diálogo constante entre seus pares, em processos formativos coletivos.

Nesta perspectiva, as ações de formação continuada propostas aos docentes da EJA no âmbito das escolas da SEMEC/Belém, devem inserir em suas discussões questões voltadas para o cenário político vivenciado pelo país, de modo a despertar consciência crítica para os sujeitos atuarem assim com seus alunos e estes, por sua vez com a comunidade, com uma visão mais crítica e consciente.

Assim, é de fundamental importância formar o professor na mudança e para a mudança, rejeitar concepções tecnicistas de ensino, baseadas na transmissão de conhecimentos, prontos e acabados, mas para tanto é necessário que se proponham concepções de conhecimentos mais abertas, provisórias, que incorporem a educação como um compromisso político em favor das classes trabalhadoras.

Neste sentido, Haddad (2007) aponta a educação continuada como:

[...] aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. (...) Enfim, a idéia de educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer mais [...] (p.1).

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB 11/2000, que enfatizou a necessidade de uma formação específica aos docentes que atuam na EJA, que contemple, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Para tal, faz-se urgente investir na docência, o que requer tempo à formação deste profissional, à implementação de momentos de formação continuada, para que os professores possam construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoar-se constantemente, promover uma atuação mais crítica e criativa e ampliar seus referenciais teóricos, visando uma melhor atuação (SOARES, 2002).

O ponto de vista apresentado por duas docentes da EJA apresenta uma situação de limitada percepção delas no que concerne à contribuição da Hora Pedagógica

enquanto espaço/momento de construção de conhecimentos para seu desenvolvimento profissional.

A professora Lílian atua a pouco tempo na EJA, além disso, não possui formação universitária e, durante as entrevistas não apontou leituras recentes que tenha feito em relação à EJA ou a qualquer outra temática relacionada à área educacional. Dados como estes podem ser reveladores da postura técnica e instrumental de seu trabalho, apesar de citar a importância da Hora Pedagógica, ela apenas relaciona este momento enquanto uma fase de planejamento e troca de experiências entre as outras docentes.

Da mesma forma a professora Gisele, apesar de já contar com um período de experiência longo na EJA, onde atua há 20 anos, esta docente está na fase de conservantismo, o que segundo Huberman (1992) implica em uma postura serena e de afetivo distanciamento em termos de ciclo de vida profissional. Esta fase revela certo descompasso entre a proposta do processo de formação continuada e a realidade vivida por esta professora. Fatores como esses deveriam ser levados em consideração nas temáticas a serem trabalhadas durante as HPs, além da experiência profissional desta docente, o que acredito, traria maior interesse desta em participar do processo de formação.

É importante ressaltar também que Lílian e Gisele desenvolvem a Hora Pedagógica de forma individual, em dias diferentes, o que as impossibilita de trocar experiências, conversar, ler, desenvolver ou discutir projetos, estudar referenciais teóricos, discutir a relação entre este referencial e sua prática, o que dificulta o processo formativo como espaço/momento de estudos teóricos e de reflexão a respeito da prática pedagógica.

Outro ponto observado foi a ausência da construção de novos saberes a serem trabalhados com estas docentes. Os conhecimentos práticos parecem ser uma referência constante no discurso delas, porém os conhecimentos profissionais ainda precisam ser melhor trabalhados e discutidos com as docentes. Os conhecimentos científicos desenvolvidos pelos teóricos, bem como sua articulação com os problemas surgidos na realidade do sistema escolar precisam estar interligados, a fim de que possibilite às docentes construir novos conhecimentos voltados para atender as necessidades surgidas com o trabalho com alunos jovens e adultos.

Por outro lado, Maria e Cristiane, apontam a relevância do processo de formação continuada relacionando-a com o desenvolvimento não só profissional, mas também

pessoal. Além de revelar “a importância do referencial teórico para o trabalho desenvolvido em sala de aula, quando conseguimos ler textos, discutir as contribuições de determinado autor, aplicar as teorias em sala de aula, voltar e revelar o que aconteceu. Isso é muito bom para o trabalho.” Estas professoras se mostraram sempre abertas, disponíveis ao aprendizado.

Este dado é significativo, pois apesar de já contar com 19 anos de atuação no magistério e em turmas da EJA, Cristiane não demonstra distanciamento, mas continua com o mesmo interesse em estudar, desenvolver projetos voltados para o público de jovens e adultos, preocupada com esses alunos e seu futuro, o mesmo acontece com Maria que iniciou há um ano seu trabalho com alunos de EJA. São professoras interessadas em construir saberes, desenvolver seu ciclo de vida profissional e contribuir para a melhoria da qualidade da educação desses alunos.

Nesta perspectiva, Bourdondé (1991; 1993 apud GAUTHIER et al, 1998) chama de “profissionalismo” o processo de socialização profissional. Esse processo se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional.

O termo profissionalidade representa o aumento do domínio profissional de uma atividade que se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundam essa atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática, a partir desses saberes formalizados, supõe uma mudança nos saberes e sua integração na formação e o desvelamento dos saberes que o professor utiliza é condição para a profissionalização.

Maria e Cristiane demonstraram estar em contínua busca por novos saberes, ao relatar que lêem, buscam os referenciais teóricos que possam subsidiar sua prática, enfim procuram estar em constante processo de construção e melhoria de sua atividade enquanto profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incompletude do ser humano se reflete também na sua produção intelectual, principalmente, quando o objeto de estudo é a formação de professores, pela complexidade que esta temática abarca. Penso que sempre irá faltar algo a ser dito, a ser estudado. Por tudo isso, chego ao final deste trabalho sem a intenção de colocar um ponto final na discussão, porque não tive como objetivo apontar todos os caminhos para

os problemas relacionados à formação de docentes da EJA. Procurei avançar, na medida de minhas possibilidades, de refletir e contribuir com idéias que possam ir ao encontro dos anseios daqueles que buscam desvelar a formação continuada dos professores que atuam na EJA.

Acredito que consegui apreender e apresentar as repercussões mais significativas desenvolvidas nas práticas de formação continuada que acontecem nas Horas Pedagógicas das docentes de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém. Para a produção dos dados utilizei os seguintes instrumentos: o questionário e a entrevista a fim de dar voz as docentes que atuam nas turmas de I e II Totalidades da EJA.

O interesse que este estudo despertou foi o de investigar se a formação continuada que acontece nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belém, proposta nas Horas Pedagógicas das escolas tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA.

A partir das análises empreendidas apresento as principais conclusões que me foi possível chegar, tendo em vista desvelar qual a concepção de formação continuada das docentes da EJA, a forma como a escola se organiza para desenvolver a formação continuada nas Horas Pedagógicas, a avaliação que as docentes fazem deste processo de formação continuada e se, na opinião delas, este processo formativo tem contribuído para seu desenvolvimento profissional como professoras que atuam na EJA.

De acordo com o referendado no discurso das docentes a organização da Hora Pedagógica desenvolvida na escola não acontece de forma sistemática, com pauta e horários determinados de forma coletiva, é realizada em dias diferenciados, de forma individualizada, sem a presença da coordenação pedagógica, o que impossibilita um trabalho mais articulado, com planejamentos coletivos ou trocas de experiências entre as professoras.

A Hora Pedagógica é organizada unilateralmente pela coordenadora pedagógica sem prévia consulta aos professores sobre qual seriam os melhores dias e horários para sua implementação ou a melhor forma de aproveitar esses momentos/espços de formação entre os docentes e a coordenação da escola.

Para todas as docentes entrevistadas a Hora Pedagógica se constitui em um importante momento de formação e que contribui de maneira significativa para seu

desempenho como professor da EJA, possibilitando o encontro entre os docentes, a troca de experiências, a leitura e discussão de leituras.

É importante frisar ainda que, de acordo com o que foi colocado pelos professores da EJA este processo formativo se constitui como um importante momento/espço para o redimensionamento das ações, para a construção de projetos coletivos entre o grupo de docentes, o que foi apontado como um fator determinante para a construção de saberes e competências para sua atuação como professor da EJA, uma vez que conforme o que foi referendado estas docentes não tiveram em sua formação inicial discussões a respeito do trabalho com a EJA e a escola poderá contribuir com o processo formativo deste docente.

No que se refere a concepção de formação continuada o discurso em relação a isto ainda encontra-se ainda arraigado as concepções de cunho tradicional, apontando que a formação se limita a cursos e demais eventos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou quando se referem a formação na Hora Pedagógica esta se configura como um espaço/momento de estudo, de pesquisa e troca de experiências com vistas à melhor organizar sua prática pedagógica. Para elas a formação continuada é algo pontual, esporádico, voltado para a atualização de conhecimentos didáticos, práticos.

Diferentemente desta concepção, Marin (1995), destaca que a formação continuada se configura nas diversas ações que objetivam a aquisição de conhecimentos no intuito de mudar a práxis, direcionada para a mudança. Nesta perspectiva, percebo que as docentes não conseguem articular uma concepção de formação continuada condizente com os referenciais teóricos apontados neste estudo (NÓVOA, 1999; CANDAU, 1996), uma vez que elas não tem clareza da abrangência que podem ocorrer os processos formativos, confundem a ação com a concepção, se limitam a apontar o lócus e não o objetivo da formação, voltado para o desenvolvimento profissional e pessoal docente.

Os referenciais teóricos e sua importância para a construção e reconstrução de saberes não são citados pelas docentes como algo importante a ser sedimentado durante o processo formativo. O discurso ainda está voltado para a atuação prática. Os fundamentos teóricos precisariam ser uma constante durante os encontros formativos. A Hora Pedagógica, nesta perspectiva poderia se tornar um importante momento/espço de estudos, pesquisas, reflexões, discussões teóricas, constituindo-se em um

importante espaço de pesquisa coletiva, que levasse os professores a perceberem os pontos críticos de seu trabalho e poder melhorá-lo, com vistas ao seu desenvolvimento profissional.

Quanto à avaliação da Hora Pedagógica as docentes apontam seus limites, como o fato da coordenação pedagógica não participar dos momentos de formação continuada, a falta de intercâmbio maior entre os professores na busca da construção de projetos coletivos e interdisciplinares e a falta de continuidade deste momento, pois quando um professor de multimeios falta a Hora Pedagógica não acontece, e o professor regente tem que retornar para a sala de aula, para que os alunos não fiquem sem aulas. Assim, o trabalho de planejamento, estudo e reflexão fica prejudicado.

Outro ponto considerado nas informações levantadas junto às docentes se refere à contribuição deste momento/espaço formativo para o desenvolvimento profissional docente.

As docentes em geral revelam a compreensão de desenvolvimento profissional como intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal que se configura na melhoria do trabalho pedagógico, sendo que a formação continuada ajuda a aprimorar este desenvolvimento profissional, na medida em que as professoras têm de estudar, de aprofundar e socializar, trocar experiências com as outras colegas que talvez estejam passando pelas mesmas dificuldades.

No entanto, as docentes ainda apresentam em suas falas a idéia de desenvolvimento profissional relacionado a cursos pontuais de atualização, de pós-graduação, mestrado. Neste sentido, avalio que em geral as docentes não conseguem perceber que o desenvolvimento profissional não significa apenas teorias, mas está estritamente vinculada a relação entre teoria e prática. O conhecimento científico é importante na medida em que contribui para revelar as dificuldades sentidas na prática e apontar os caminhos para sua superação.

A relação que as professoras estabelecem entre formação continuada e desenvolvimento profissional foi identificado na fala das docentes ao declararem que a contribuição ocorre no momento das trocas de experiências, no estudo, no planejamento de atividades em conjunto para os alunos de II Totalidades, revelam ainda que a formação continuada na Hora Pedagógica tem contribuído para melhorar o seu trabalho pedagógico, pois possibilita momentos de estudo e o planejamento de atividades.

Apesar de ressaltarem a importância da Hora Pedagógica as docentes apontam seus pontos frágeis, criticam inclusive a coordenação pedagógica da escola por estar ausente nessas formações. Queixam-se da falta de projetos interdisciplinares que possam auxiliar o trabalho na EJA.

Para Nóvoa (1999), a formação continuada deve considerar o desenvolvimento pessoal dos docentes e articular a formação e os projetos das escolas, consideradas, como organizações com margens de autonomia e de decisão. Tendo a formação no espaço escolar como eixo de referência para o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva tanto individual quanto coletiva dos docentes que atuam diariamente na EJA.

Acredito que a Hora Pedagógica se constitui um momento/espço para a troca de experiências se houver interesse por parte da coordenação pedagógica da escola em rever seu posicionamento em relação a sua participação e acompanhamento, pois o contato com as docentes possibilitou entrever que a conquista desse momento de formação continuada poderá se configurar em uma oportunidade de melhorar o trabalho pedagógico, caso seja bem aproveitado, com estudos, pesquisas, reflexões coletivas em relação a projetos interdisciplinares.

Aponto, ainda, com base nas falas das docentes e nos estudos teóricos empreendidos que a formação de professores, quando realizada de forma coletiva, no espaço escolar repercute de maneira positiva no desenvolvimento profissional. Esses espaços/momentos formativos, quando realizados de forma contínua, com materiais de pesquisa disponíveis, horários específicos semanalmente delimitados, contribuem para o redimensionamento do trabalho, pois possibilita maior intercâmbio, troca de experiências, estudos, reflexão e construção de novos e diversos saberes com vistas a melhoria da formação dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Constatei ainda que as professoras da EJA que atuam na escola Vitória Régia não tiveram em sua formação inicial qualquer disciplina no currículo que abordassem questões relacionadas ao ensino de pessoas jovens e adultas. Desse modo, é no espaço escolar, nos momentos de estudo, de trocas de experiência que se apropriaram de novos conhecimentos e, assim, se aperfeiçoam. A formação em serviço contribui para a construção de saberes necessários para sua prática de professor da EJA, atento as necessidades de seus alunos e de como atuar frente a estas.

Outro ponto a ser destacado se refere a organização da Hora Pedagógica. A escola que deveria ser o local privilegiado do processo formativo docente ainda encontra-se permeado por práticas burocráticas, o que impossibilita outras articulações entre a coordenação pedagógica e o corpo docente, uma vez que não há a organização adequada do tempo/espço da Hora Pedagógica, para o encontro coletivo dos docentes. A escola precisa estar incluída neste processo formativo de forma mais participativa e presente, seja no acompanhamento das atividades ou na viabilidade da produção de conhecimentos e discussões teóricas a serem construídas no espaço escolar.

O estudo proposto não teve como objetivo esgotar o assunto a respeito do processo formativo de professores da EJA, nem os resultados tem a pretensão de serem tomados como generalizações. Sem dúvida existem falhas e lacunas diante de um trabalho desta natureza. O referencial teórico tomado como referência para a pesquisa desenvolvida, as avaliações, as contribuições e críticas apresentadas em relação à Hora Pedagógica e ao processo formativo das docentes da EJA e as demais conclusões que foi possível chegar diante do tempo disponibilizado para o processo de pesquisa poderão servir como contribuição para outras pesquisas a serem desenvolvidas e aos demais interessados nesta abordagem.

O trabalho poderá servir para a consulta, dos envolvidos no processo formativo de docentes, especialmente da EJA, da Educação Básica, nas escolas, Instituições de Ensino Superior e, quem sabe servir como norte para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. P. 99 -122.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época).
- ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2005.
- _____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>> . Acesso em: 29 set. 2007.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Ciclo de estudos da nova proposta curricular conclusões**. Belém: SEMEC, 1992a.
- _____. **Uma alternativa curricular para as escolas municipais**. Documento-base. Proposta preliminar. Belém: SEMEC, 1992b.
- _____. Câmara Municipal. **Lei nº. 7.682/1994**: Lei orgânica do Município de Belém.1994. Disponível em: <<http://www.cmb.pa.gov.br/eportal>>. Acesso em: 27 maio 2007.
- _____. **Formação permanente dos profissionais de educação no município de Belém**. Belém: SEMEC, 1996.
- _____. **Dados estatísticos da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém: SEMEC, 1997a.
- _____. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Educação de Belém. **Projeto Político Pedagógico**: um olhar que ressignifique a educação municipal. Belém: SEMEC, 1997b.
- _____. I Conferência Municipal de Educação. **Escola Cabana**: dando futuro às crianças. Belém: SEMEC, 1998a.
- _____. I Conferência Municipal de Educação. **Texto preliminar para discussão da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém: SEMEC, 1998b.

_____. **II Fórum Municipal de Educação**: reconstruindo o currículo de jovens e adultos na Escola Cabana. Belém: SEMEC, 1999a.

_____. **O sucesso e o fracasso na educação básica**. Belém: SEMEC, 1999b.

_____. A formação continuada na Escola Cabana. Belém: SEMEC, 1999c.

_____. Coordenadoria de planejamento. **Dados do censo -1999**. Belém: SEMEC, 1999d.

_____. **Escola Cabana**: construindo uma educação democrática e popular. Belém: SEMEC, 1999e. (Cadernos de Educação n.1).

_____. Caderno de formação: **educação de jovens e adultos**. Belém: SEMEC, 2002.

_____. **I Congresso Municipal de Educação "Construindo o Plano Municipal de Educação"**: proposta preliminar. Belém: SEMEC, 2003a.

_____. **Projeto político pedagógico da Escola Cabana**: orientações para a organização do planejamento escolar 2003. Belém: SEMEC, 2003b.

_____. **Travessias inclusivas de saberes**: o projeto político pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004). Belém: SEMEC, 2004. (Caderno da Escola Cabana, n. 10).

_____. Coordenadoria de Educação. **Levantamento por escola do total de alunos matriculados na EJA**. Belém: SEMEC, 2005.

_____. Coordenadoria de Educação. **Mapa do levantamento da matrícula final dos alunos da EJA em 2006**. Belém: SEMEC, 2006a.

_____. Coordenadoria de Educação. **Levantamento dos professores da EJA por disciplina**. Belém: SEMEC, 2006b.

_____. Coordenadoria de Planejamento. **SEMEC**: planejamento global 2006-2009. Belém: SEMEC, 2006c.

_____. Coordenadoria de Planejamento. **Resultados finais do censo escolar por dependência administrativa nos anos de 2001-2006**. Belém: SEMEC, 2006d.

_____. Coordenadoria de Planejamento. **Quadro Demonstrativo de alunos/turma/escola**. Belém: SEMEC, 2007.

BERTOLO. Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 37. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 25 maio 2008.

BRASILEIRO, R.M. O. Professor/Leitor: um estudo de caso. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. [et al]. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. **São Paulo: Cortez, 2002**.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania**, n. 17, São Paulo: RAAAB, maio 2004.

_____; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas/SP, v. 21, n. 55, nov. 2001a.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 55, v. 20, p. 58-77, nov. 2001b. Disponível em: <<http://www.libertadeslaicas.org.mx/pdfS/Jovenes/08011132.pdf>>. Acesso em 29 out. 2008.

ESTRELA, Maria Teresa. A Investigação como estratégia de formação de contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a Formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; ESTRELA, Albano. **Perspectivas actuais sobre a formação de professores**. Lisboa: Estampa, 1977.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo do Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 13-28.

_____. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, n. 71, v. 27, 2007. P. 39-62. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 out. 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Amazônia, Estado e Sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de debate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 23, n.80, p. 136-162, set. 2002.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã; v. 5).

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GÉGLIO, Paulo César. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 149 -161.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Porto: D. Quixote. 1990.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/mambo/>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

_____ et al. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000 (Relatório de Pesquisa).

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p.108-130, maio/ago, 2000a.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 29-40, jan./mar. 2000b.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação). P. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores 2005. Disponível em <<http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092004pnad2003.shtm>>. Acesso em: 26 fev. 2007.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, A. Z. A Relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004. Curitiba. **Anais...**Curitiba: Champagnat, 2004. P. 71-84.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 53-79.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES: Educação Continuada**, Campinas/SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Campinas, SP: Cadernos Cedes, 1995. (Cadernos Cedes; 36).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário interativo da educação brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario/asp?id=91>>. Acesso em: 23 mar. 2008.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. In: **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez., 2003.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem conceitos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

MOURA, T.M.M. **A Formação de professores para a educação de jovens e adultos: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Claudia Elizabeth A. B. **Um olhar cartografando uma escola do aluno trabalhador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora. 1999 (Coleção Ciências da Educação). P. 13-34

NUNES, Celi do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-Professores da EJA**. 2003. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205_0.pdf>. Acesso em 04 fev. 2008.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **A profissionalização docente na ótica do discurso oficial**. 2004. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, p. 59-73, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v.11, n.33, p. 519/539, set/dez. 2006.

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

PALMA, Lúcia Terezinha Saccomori. **Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem sucedida**. Passo Fundo: UPF, 2000.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. **Histórico da Secretaria de Educação.** Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/index.php?opcao=unicanoticia&idareatematica=1&idtiponoticia=5&idnoticia=17>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professora no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P. 353 – 379.

PERRENOUD. Philippe. Formar professores em contextos de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.12, p. 5-21 set./dez.1999. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm/>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, B. J. O Tempo na construção da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004. P. 99-114.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial, In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas/SP, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2007.

_____. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil.** 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1973).** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (coord). **Profissão professor.** 2. ed. Lisboa: Porto Editora. 1999 (Coleção Ciências da Educação). P. 63 -92.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. P. 123-136.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Formação Continuada dos profissionais do ensino**: a experiência do Instituto de Educadores de Belém – 1993 a 1996. 1998. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século**: análise e perspectivas. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/seledacheibe.doc>>. Acesso em: 02 nov. 2006.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 14. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1997.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) 2002. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TANURI, I. M. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88. maio/ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que falam o que pensam o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Relatório da comissão de educação**. [S.l.: s. n.], 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 75-98. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

_____; ARAÚJO, J.C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

____e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora 2003.

WEBER, Silker. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas. v. 24, n.85, p. 1125-1154, dez. 2003.

APÊNDICES

Trabalha em outro horário? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

Modalidade que atua em outro horário: () Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Trabalha em outra instituição? () Sim () Não

Se sim, que função exerce? () Professor(a)

() Apoio pedagógico

() Administrativo

APÊNDICE B –

Roteiro de Entrevista para os Professores da EJA

- 1) Foi uma opção sua atuar como professora da EJA? Como se deu esta opção?
- 2) Para você o que significa ensinar para adultos?
- 3) Quais os cursos e experiências que foram mais significativos para sua atividade docente de professor da EJA?
- 4) Quais os autores ou leituras que foram mais significativos para sua atividade docente de professor da EJA?
- 5) Na sua prática de professor da EJA quais são as maiores dificuldades que você apontaria no trabalho com jovens e adultos?
- 6) O que você tem feito para superar as dificuldades?
- 7) Na escola você tem alguém (professor, técnico) como referencia para sua atividade docente?
- 8) Qual a sua concepção sobre o processo de formação continuada?
- 9) Como se organizam os momentos de formação continuada dos professores da EJA propostos nas Horas Pedagógicas desta escola? Como acontecem?
- 10) Você considera importante estes momentos para a formação do docente?
- 11) Você se sente um sujeito ativo da formação realizada durante as HPs na escola? Por quê?
- 12) Para você o que significa desenvolvimento profissional?
- 13) A formação em serviço que acontece nesta escola nas HPs tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional enquanto professor da EJA? Por que e como?
- 14) Você encontra dificuldade em viabilizar uma ação educativa discutida e planejada nos momentos de HP? Em caso afirmativo quais são?
- 15) Quais as sugestões que você apontaria no sentido de aperfeiçoar os momentos de formação da HP na escola, tendo em vista a formação do professor da EJA?

APÊNDICE C –

Roteiro de Entrevista para a Coordenadora Pedagógica da EJA

- 1) Para você qual é o papel do coordenador pedagógico nas escolas?
- 2) Quais os cursos, leituras, autores ou experiências que foram mais significativas para sua atividade enquanto coordenador pedagógico da EJA?
- 3) Qual a sua concepção sobre o processo de formação continuada?
- 4) Como se organizam os momentos de formação continuada dos professores da EJA propostos nas Horas Pedagógicas?
- 5) Você considera que estes momentos de HPs tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor da EJA? Por que e como?

APÊNDICE D -

Roteiro de Entrevista para Corpo Técnico da EJA/SEMEC

- 1) Para você qual é o papel do Técnico da SEMEC nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belém?
- 2) Qual a sua concepção sobre o processo de formação continuada?
- 3) Como se organizam os momentos de formação continuada dos professores da EJA propostos nas Horas Pedagógicas?
- 4) Você considera que estes momentos de HPs tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor da EJA? Por que e como?
- 5) Você considera importante estes momentos para a formação do docente?

APÊNDICE E -

Roteiro de Entrevista para a Coordenação Pedagógica do ISEBE

- 1) De que forma eram organizados o processo de formação dos professores da EJA no Governo Hélio Gueiros?
- 2) O que era o ISEBE? Quem era o responsável pelas formações? De que forma estas eram organizadas? Qual a duração das formações?
- 3) Quais as principais dificuldades enfrentadas?
- 4) Quem participava destas formações? Professores, coordenadores, diretores?
- 5) Como os professores eram avaliados?
- 6) A formação era diferente para professores de Educação Infantil, EJA e Ensino Fundamental?
- 7) Os professores eram liberados da sala de aula ou as formações eram realizadas de forma concomitante com o trabalho?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo.
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducacao