UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES

Pâmela Rodrigues Altamor

Orientadora: Profª. Drª. Vanise dos Santos Gomes

RIO GRANDE, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO-IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

PÂMELA RODRIGUES ALTAMOR

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGEDU.

Orientadora: Profª. Drª. Vanise dos Santos Gomes

MARÇO, 2017

PÂMELA RODRIGUES ALTAMOR

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGEDU.

BANCA EXAMINADORA

_____

VANISE DOS SANTOS GOMES, Doutora – FURG (Orientadora)

_____

SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES, Doutora – FURG (Avaliador Interno)

_____

CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA, Doutora – UFPEL (Avaliador Externo)

Ficha catalográfica

A 465e Altamor, Pâmela Rodrigues.
Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de formação Continuada de seus educadores / Pâmela Rodrigues Altamor. – 2017.
113 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.
Orientadora: Drª. Vanise dos Santos Gomes.

1. Educação de jovens e adultos 2. Formação de professores
3. Formação continuada I. Gomes, Vanise dos Santos II. Título.

CDU 374.7

Catalogação na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

Este estudo é especialmente dedicado a
todos os educadores e educadoras
de jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e, com ela, todas as oportunidades de aprendizagens.

Aos meus pais, Gilberto e Vera (in memoriam), estimuladores dos meus estudos e com quem sempre pude contar na minha trajetória de vida. A eles meu amor eterno e profunda gratidão. Agradeço especialmente a minha mãe, meu anjo protetor, a quem recorri em oração nos momentos de angústia.

Ao meu filho Arthur, meu grande amor, que mesmo ainda tão pequeno compreendeu minhas tantas ausências e impaciência, sendo meu companheiro em dias ensolarados de estudo.

Ao meu marido, Deivid, pela presença permanente, pelo incentivo e apoio que sempre me dedicou para a concretização do trabalho.

Ao amigo Leonardo, pelo incentivo e apoio dado neste processo e na vida.

Às amigas Eveline e Priscila, companheiras de conversas, chimarrão e aprendizados.

À amiga e orientadora, Vanise, por quem tenho profunda admiração e gratidão.

À professora Suzana Schwartz, pelas contribuições durante o processo de escrita.

Às professoras Caroline Terra e Suzane Gonçalves pelo olhar atento e significativas contribuições com o estudo.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação e a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, pelos momentos de aprendizagens vivenciados no processo de mestrado.

A CAPES pelo financiamento deste estudo.

A todos amigos e familiares que de alguma forma, estiveram ao meu lado e contribuíram para a realização deste estudo.

Muito obrigada a todos!

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de idéias, de desejos, de aprendizados. (Valdo Barcelos)

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU/FURG. O estudo foi realizado com três educadoras da EJA e teve como temática principal a formação continuada para os educadores de jovens e adultos. Para tanto, buscou-se investigar como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam. Tal investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sendo os dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturas realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas. A análise dos dados foi construída a partir da Análise Textual Discursiva –ATD, de Moraes e Galiazzi, inicialmente realizou-se a impregnação do material produzido pelos sujeitos da pesquisa, para então proceder com a unitarização, a construção de categorias analíticas e a escrita de metatextos. As problematizações realizadas no decorrer da dissertação foram apontando compreensões sobre a importância da formação continuada para educadores de jovens e adultos enquanto espaço de reflexão individual e coletiva, o qual ultrapasse a visão puramente técnica do trabalho docente, oportunizando ao professores assumir a autonomia do seu próprio desenvolvimento profissional. A escola é apontada como lócus privilegiado de formação e o trabalho coletivo como instância de reflexão e pesquisa do professor. Neste contexto, a troca de saberes da experiência entre professores da EJA assume posição de destaque, de modo a ser considerada enquanto metodologia fundamental nos espaços de formação, de forma que os professores sejam compreendidos enquanto produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação. Entendemos que no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos da docência na EJA, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu espaço de formação. Neste sentido, pensar a formação dos professores para a EJA, sobretudo a formação continuada, encontra-se imbricada uma formação específica de professores, de modo que oportunize a seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades. Conclui-se ser fundamental pensar em processos de formação continuada que tenham como propósito atender aos interesses dos professores da EJA, o qual se constitua enquanto um espaço de diálogo e reflexão, de modo a perceber as situações e condições históricas que envolvem o seu trabalho. Essa concepção de formação continuada tem por objetivo incentivar a análise da prática profissional docente, de modo que possibilite ao professor da EJA pensar, questionar, refletir criticamente acerca do seu trabalho junto a seus pares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Formação de professores – Formação continuada

ABSTRACT

The present research is linked to the Postgraduate Program in Education - PPGEDU / FURG. The study was carried out with three EJA teachers and had as main theme the continuous education of young people and adults teachers. In order to do it, we investigate how the EJA teachers working in the Municipal School Education in Rio Grande-RS perceive the continuous education process in which they participate. This research is characterized as qualitative, and the data are produced by semi-structured interviews carried out individually, recorded and later transcribed. The analysis of the data was inspired by the Discursive Textual Analysis -ATD, by Moraes and Galiazzi, initially the impregnation of the material produced by the subjects of the research, to proceed with the unitarization, the construction of analytical categories and the writing of metatexts. The problematizations carried out during the dissertation were aimed at understanding the importance of the practice of continuing education for youth and adults teachers as a place for individual and collective reflection, which technical view of teaching work, giving to teachers the autonomy of their own professional development. The school is designated as a privileged locus of education and collective work as an instance of reflection and research to the teacher. In this context, the exchange of experience knowledge among EJA teachers takes a prominent position in order to be considered as a fundamental methodology in the teacher education places, so that teachers are understood as producers of knowledge and collaborators in public policies, opening space for develop reflections about the teacher while being active in their education process. We understand that in the course of their education, the teachers themselves develop specific knowledge of teaching in the EJA, which must be recognized and shared in their training place. In this sense, thinking about the training of EJA teachers, especially continuing education, implies a specific teachers training, so that it allows its teachers to think about the meanings of their teaching practice in face of their specificities. As a conclusion, it is fundamental to think that the processes of continuous education have as purpose attend the interests of the EJA teachers, which is constituted as a place of dialogue and reflection, in order to perceive the historical situations and conditions that involve their work. This conception of continuing education aims to encourage the analysis of professional teaching practice, so as to enable the EJA teacher to think, to question and to reflect critically on their work with their pairs.

Keywords: Youth and Adult Education - Teacher Training - Continuing Education

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IE	Instituto de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEEJAA	Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMEJA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria de Município da Educação

SUMÁRIO

RESUMO..... 8

APRESENTAÇÃO..... 13

I - VIVÊNCIAS, INQUIETAÇÕES E DESEJOS QUE MOVEM A PESQUISA.....16

1. O encontro com a Educação de Jovens e Adultos: justificando a razão de ser da pesquisa.....16
2. Primeiros passos da investigação*:* um estudo acerca das produções *stricto sensu* envolvendo a formação de educadores de jovens e adultos.....19
3. Dialogando com autores: perspectiva teórica.....24

II- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....27

1. Políticas públicas educacionais: breve histórico acerca da formação continuada.....28
2. Formação continuada: a EJA em questão.....36

III - METODOLOGIA: "A SEGURANÇA SE PRODUZ NA INCERTEZA DOS CAMINHOS".....40

1. Movimentos da pesquisa: produção dos dados e a definição de seus sujeitos.....41
2. Análise dos dados.....46

IV- CATEGORIAS DA PESQUISA: ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS.....49

1. ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES.....53

1.1.Introdução.....54

1.2.Considerações sobre a formação docente na EJA no contexto brasileiro.....56

1.3.Especificidades da formação continuada para o(a) educador(a) da EJA.....60

1.4.Considerações Finais.....66

1.5.Referências.....67

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTONOMIA DOCENTE.....70

2.1.Introdução.....71
2.2.Perspectivas de formação continuada e suas implicações na autonomia docente.....73
2.3.Processo formativo continuado enquanto prática de reflexão.....78
2.4.Considerações Finais.....83
2.5.Referências.....84

3. OS SABERES DA EXPERIENCIA ENQUANTO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....87

3.1.Introdução.....88
3.2.Saberes docentes: saberes experienciais e a formação coletiva.....89
3.3.Os saberes experienciais e a especificidade da docência na EJA.....98
3.4.Considerações Finais.....102
3.5.Referências.....103

V. POR ORA CONCLUÍNDO.....104

REFERENCIAIS.....107

ANEXOS.....112

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação –PPGEDU/FURG e apresenta como temática principal discussões acerca da formação continuada para educadores de jovens e adultos. A pesquisa foi realizada junto a docentes da Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS e teve por objetivo compreender como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam.

Como respaldo teórico desta investigação, contamos com os estudos de autores como António Nóvoa (2001), Miguel Arroyo (2006), Bernadete Angelina Gatti (2008), Valdo Barcelos (2012), Leôncio Soares (2008), Maurice Tardif (2012), Sergio Haddad (2001), Francisco Imbernón (2004), entre outros. Tais autores nos convidam a pensar a formação de professores e a Educação de Jovens e Adultos envolvendo sua complexidade e considerando a transformação da cultura escolar, que inclui a idealização, implementação e consolidação de novas práticas educativas e suas implicações na constituição docente.

Este estudo utiliza a metodologia de pesquisa qualitativa seguindo dois procedimentos para produção de dados. Primeiramente, aplicamos questionário para os educadores da rede municipal que trabalham na EJA, solicitando informações gerais acerca de sua formação, compreensão sobre formação continuada e dados gerais que contribuíssem para definir seu perfil profissional. Então, selecionamos três educadores para realização de entrevistas semiestruturadas.

Os dados coletados foram interpretados a partir da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007), que consiste na impregnação do material coletado, unitarização, construção de categorias analíticas e por fim a construção de metatextos, entendidos como categorias emergentes do processo de pesquisa.

No primeiro capítulo desta investigação escrevo sobre as "**Vivências, inquietações e desejos que movem a pesquisa"** trazendo algumas inquietações que me acompanham enquanto pesquisadora em formação. Busquei, ao longo da escrita, contar minha trajetória acadêmica a fim de demonstrar meu interesse em pesquisar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), justificando a razão social desta investigação.

No segundo capítulo, **“Políticas públicas educacionais e a formação continuada”** escrevemos um breve histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, dando ênfase a questão da formação continuada garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) aos educadores da Educação Básica. Para finalizar trazemos uma breve reflexão acerca das políticas públicas de formação continuada ofertada pelo Ministério da Educação- MEC aos educadores da EJA.

No terceiro capítulo, **“Metodologia: “a segurança se produz na incerteza dos caminhos”** apresentamos especificações sobre a metodologia utilizada, contando os momentos da pesquisa, seus sujeitos, a produção e análise dos dados embasada na Análise Textual Discursiva (ATD), além de apresentar as questões norteadoras e o problema de pesquisa.

No quarto e último capítulo, **“Categorias da pesquisa: análises dos dados produzidos”** organizamos três artigos científicos referentes a cada uma das categorias da pesquisa. A escrita dos artigos considera a última etapa do processo metodológico, construção de metatextos, organizando as categorias emergentes em textos analíticos escritos a partir dos dados coletados entrelaçando-os aos referenciais teóricos.

O primeiro artigo corresponde à categoria “especificidades da docência na EJA e suas implicações na formação continuada do professor” e traz discussões abordando a perspectiva que no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos da docência na EJA, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu processo de formação continuada, de modo que este espaço se constitua enquanto espaço de construção pessoal e coletiva oportunizando aos seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades, de modo a construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar.

O segundo artigo apresenta a categoria “Formação continuada enquanto espaço de reflexão da prática docente” tecendo discussões acerca da formação continuada para educadores de jovens e adultos enquanto espaço de reflexão individual e coletiva, o qual ultrapasse a visão puramente técnica do trabalho docente, oportunizando aos professores assumirem a autonomia do seu próprio desenvolvimento profissional.

O terceiro artigo apresenta discussões referentes aos “saberes docentes e a experiência com a EJA” as reflexões apontam a troca de saberes da experiência entre professores da EJA enquanto metodologia fundamental nos espaços de formação, de

modo que os professores sejam compreendidos enquanto produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação.

Concluímos que, pensar a formação dos professores para a EJA, sobretudo a formação continuada, encontra-se imbricada uma formação específica de seus professores, o qual se constitua enquanto espaço de construção pessoal e coletiva oportunizando aos seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades, de modo a construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar.

Ainda, é urgente reconhecer os professores de jovens e adultos como produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas específicas a modalidade abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação. Logo, os saberes construídos pelos professores em suas práticas pedagógicas servem de base para que o professor atue como profissional crítico e formador político no contexto em que se encontra profissionalmente.

I- VIVÊNCIAS, INQUIETAÇÕES E DESEJOS QUE MOVEM A PESQUISA

Pesquisar parte de desejos, inquietações e curiosidades.
Pesquisar é o desejo de encontrar o "novo",
do que está enraizado em nossa existência.
Mário Osório Marques (2006, p.94).

Inicio a escrita desta dissertação apontando alguns momentos significativos da minha caminhada acadêmica e seus entrelaçamentos com o objeto de estudo aqui apresentado. Entendo, que a escolha por investigar a formação continuada para educadores de jovens e adultos não aconteceu por acaso; ela justifica-se nas diferentes vivências que me constituem ao longo da vida. Para tanto, neste primeiro momento proponho-me a revisitar as lembranças e a compreender como chego à construção deste trabalho.

Importa dizer, que não é intenção desta escrita promover um memorial ou apresentar a ordem cronológica dos fatos narrando-os de forma intensa e descritiva, o que proponho é entrelaçar, de modo breve, as experiências vividas com o desejo de investigar**.** Em continuidade exponho a concepção de formação continuada que irá nortear este estudo pautada nas contribuições de Gatti (2009), Nóvoa (1991), Imbernón (2009).

1. O encontro com a Educação de Jovens e Adultos: justificando a razão de ser da pesquisa

O meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos-EJA acontece ao longo do curso de Pedagogia, entre os anos de 2007-2010. Realizei minha graduação na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, no turno da noite, acompanhada de uma dupla jornada, trabalho e faculdade. Diante das limitações que se apresentam para um(a) estudante/trabalhador(a) escolho realizar o estágio supervisionado dos anos iniciais no turno da noite, na EJA.

A experiência do estágio se apresentou diante de muitas dificuldades pedagógicas e metodológicas. A proposta "inovadora" da estagiaria ansiosa e cheia de planos não agradou a todos e logo no primeiro dia de aula, entre jovens e adultos, sou questionada do por que optar por não usar o caderno de caligrafia. Dona Marta de 56 anos não aprovou a ideia, Diogo, 18 anos, rebate dizendo que aprova afinal "caderno de

caligrafia é coisa de criancinha". O barulho da sala incomodava Seu João que por diversas vezes me solicitava autoridade perante aos colegas "Pedi silêncio professora! Não consigo me concentrar para fazer os exercícios". Carlos após sua jornada de trabalho carregava o cansaço para escola e reclamava das atividades "longas" e "chatas", era assim que as definia. As mesmas atividades eram elogiadas por Natasha que estava achando as aulas "bem legais". Ao final do estágio, sentimento de frustração e meu "insucesso" se justificava diante das lacunas da formação inicial, já que as discussões envolvendo tal temática ao longo do curso eram poucas. Ninguém tinha me ensinado a ser professora de jovens e adultos.

Às primeiras inquietações surgem, e a docência na EJA me desperta questionamentos. Se a formação inicial, por ora, não dá conta de uma discussão aprofundada envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, como os professores se constituem educadores de jovens e adultos? Logo, percebo que a formação docente esta para além da formação inicial, e se configura enquanto um permanente processo, assumindo uma posição de *inacabamento*, com início e sem fim. Seria na formação continuada que o professor(a) aprende a ser professor(a) de EJA? Inquietações, angústias e frustrações que se apresentam no final de uma graduação.

Logo, após o término de minha formação inicial tenho a oportunidade de atuar como coordenadora de tutoria de um curso[1] de especialização com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, o que me aproxima dos educadores de tal modalidade e, mesmo que indiretamente, através de suas falas e escritas acompanho as angústias e prazeres da docência na EJA. A minha identificação com a EJA se reafirma e escolho que é por aqui que quero caminhar.

A experiência no Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos Alfabetização –NEEJAA/FURG é mais uma das vivências que me conduzem a esta investigação. Minha atuação no NEEJAA enquanto bolsista de iniciação científica oportunizou-me não só a aprofundar meus estudos no campo da EJA como a aprender a viver os movimentos que constituem uma pesquisa desde suas hipóteses, entrevistas, observações, analises. Foi no NEEJAA, entre a caminhada do ato de pesquisar, que entendo a pesquisa enquanto um movimento, como parte do processo formativo. Seu

[1] Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade – modalidade à distância ofertado pela Secretaria de Educação a Distância SEAD/FURG

caráter de desacomodação, descobertas e significados me estimula a problematizar minhas inquietações e nasce o desejo de “fazer pesquisa”.

É diante das vivências que me constituem enquanto educadora e pesquisadora em formação que justifico minha escolha em debruçar meus estudos sobre a temática da formação continuada. O que proponho é investigar **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam**. A relevância deste estudo se destaca ao confirmar a ausência de produções científicas envolvendo tal temática no município de Rio Grande-RS.

Ainda é interessante salientar que a escolha por pesquisar a formação continuada dos educadores do município do Rio Grande-RS, está atrelada ao momento histórico que a cidade vem atravessando no que se refere a conquistas na área da educação. O novo plano de carreira do magistério público municipal sancionado em fevereiro de 2015 é uma dessas recentes conquistas. Tal plano garante avanços na carreira dos educadores municipais como o pagamento do reajuste do Piso Salarial Nacional dos profissionais da educação; criação de dois níveis de valorização dos professores que possuem mestrado e doutorado, com índice de reajuste de 10% para cada um dos novos níveis; ajuste na tabela de valorização para enquadramento dos professores com licenciatura curta na mesma base percentual dos professores do nível II; e ajuste na tabela de progressão por tempo de serviço, de modo que os professores atinjam 100% de acréscimo dos seus vencimentos em 30 anos de trabalho, igualando-se, assim, aos demais servidores do município.

Outra questão que merece destaque é a recente implementação da Educação de Jovens e Adultos no município enquanto modalidade de ensino, pois foi no ano de 2013 que a Secretaria de Município da Educação - SMED, no intuito de garantir o acesso à escola, dos alunos com 15 anos ou mais de idade, concretizou as políticas curriculares específicas para a EJA, adaptando o PROMEJA - Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos até então existente, para modalidade de ensino.

A organização da EJA no município de Rio Grande-RS está pautada em dois blocos com quatro etapas cada um. O I bloco corresponde aos Anos Iniciais e o II bloco corresponde aos Anos Finais. Tal modalidade é oferecida em 14 escolas municipais,

contando com 149 educadores e 1.746 educandos.[2] Importa ressaltar que a formação continuada ofertada aos educadores municipais, na presente gestão municipal (2012/2016), está delegada às escolas. Estas apresentam à SMED, semestralmente, o chamado Planos de Ação, contendo os objetivos e ações a serem realizadas ao longo do semestre letivo, o que inclui o planejamento referente à formação continuada dos docentes. Cabe à SMED a apreciação e aprovação do documento encaminhado pela escola.

Diante de tais questões como o objetivo desta investigação busco compreender qual a percepção dos educadores de jovens e adultos acerca da formação continuada, bem como das ações de educação continuada das quais participam. Para tanto, ficam os questionamentos que discorrem esta investigação: *Como os educadores de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam na escola? Qual a influência da formação continuada na constituição desses profissionais? Que sugestões esses educadores apontam para formação continuada de professores da EJA?*

Dando continuidade a este capítulo, a seguir, apresento um estudo acerca das produções *stricto sensu* envolvendo a temática da formação de educadores de jovens e adultos entre o período de 2009/2015. Tal estudo aponta a ausência de produções científicas envolvendo tal temática no município de Rio Grande-RS, justificando a relevância desta investigação.

2. Primeiros passos da investigação*:* um estudo acerca das produções *stricto sensu* envolvendo a formação de educadores de jovens e adultos

No processo de fazer pesquisa muitos procedimentos são indispensáveis para construir uma investigação significativa e que contribua para o coletivo envolvido. Para tanto, como primeiro passo desta investigação realizo um estudo de tipo estado da arte, a fim de me auxiliar na compreensão dos discursos que estão sendo produzidos sobre tal temática considerando determinado momento histórico. O que busco realizar, aqui, constitui-se como um encontro com pesquisas cujos interesses convergem para compreensões acerca da formação continuada de professores de jovens e adultos. Sérgio

[2] Fonte: SISMED – SISTEMA DE GESTÃO DE DADOS DA SMED/2015

Haddad (2000), coordenador do projeto que propõe o estudo sobre o estado da arte das pesquisas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, realizadas entre 1986 e 1998, expressa que:

> Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2000, p.4)

Importa localizar (ou relocalizar) que o que desejo com a pesquisa em questão é olhar com uma maior atenção aos processos formativos continuados de educadores de jovens e adultos, investigando **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam**.

O que tem sido investigado, nos cursos *stricto sensu*, a este respeito? Que sujeitos têm sido olhados, escutados? Que pontos de partida poderia tomar, neste trabalho, considerando as pesquisas já realizadas?

Buscando tais respostas apuro as produções acadêmicas *strictu sensu* em educação, teses e dissertações, defendidas durante o período de 2009 a 2015, que tiveram como específico foco de estudo a formação continuada de professores em EJA. Saliento que a escolha do recorte temporal deste estudo toma como base a data de assinatura do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sancionado pelo Presidente da Republica Luiz Inácio Lula da Silva. Tal decreto vem reforçar os Arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que garante o direito do professor à formação continuada e abrange as diferentes modalidades da educação básica.

> Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
>
> IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
> VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

> X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL. Decreto *Nº 6.755, de 29/01/2009)*

O levantamento dos dados que apresento neste estudo foi realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior- CAPES, o qual é reconhecido como o sistema online oficial do governo brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação- MEC, para compilação de arquivo de teses e dissertações brasileiras. A primeira etapa de tal levantamento consistiu na identificação de produções *stricto sensu* que envolvessem as políticas públicas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, considerando estudos relativos à educação formal que tratam de processos da escolarização básica. A identificação dos trabalhos foi realizada através da pesquisa de palavras-chave como *formação de professores Educação de Jovens e Adultos - Políticas Publicas formação de professores Educação de Jovens e Adultos - políticas publica para Educação de Jovens e Adultos* e do conteúdo dos resumos das obras. Encontramos 183 pesquisas referentes ao tema deste estudo, porém com uma análise mais detalhada dos resumos considerou-se que alguns deles não eram pertinentes ao recorte temático do estado da arte em questão. Este processo conduziu à seleção de apenas 31 pesquisas referentes à formação de educadores de jovens e adultos, sendo 21 sobre formação de professores e 10 sobre políticas públicas que envolvem esta formação.

No que se refere às pesquisas sobre formação de professores em EJA, a maior parte da produção é gerada em teses de doutorado (14), sendo sete as dissertações que abordam esta temática divididas entre as seguintes regiões: 7 região sudeste, 5 região Sul, 8 região Nordeste e 1 região Norte. Referente às temáticas políticas públicas em EJA, foram selecionadas 10 pesquisas, 3 teses e 7 dissertações, 9 na região sudeste e 1 na região sul.

Percebemos que o número de produção acadêmica que envolve a educação de jovens e adultos é significativamente expressivo no centro-sul do país, particularmente na Região Sudeste, com destaque para o Estado de São Paulo. Das 31 pesquisas selecionadas, o estado de São Paulo responde a 12 das 16 produções pertencentes à região sudeste. Para Haddad (2000. p11):

> A localização dos centros de pós-graduação acaba por atrair pesquisadores da própria região, influindo na escolha dos objetos de estudo. Assim, preponderam as pesquisas sobre práticas de educação de jovens e adultos desenvolvidas naqueles estados em que se localizam as universidades (SP, RJ. RS, MG, PB). Esse perfil de estudos reflete as próprias condições em que se realizam as pesquisas de pós-graduação: financiamento escasso, limites de tempo, ausência de projetos integrados. Fica evidente que a pesquisa nessa área temática carece de meios adequados para realizar estudos de maior fôlego, como os de avaliação de políticas e programas ou sobre analfabetismo/alfabetismo, por exemplo.

Importa salientar, que todas as pesquisas se caracterizam como qualitativas descritivas e apontam, em sua maioria, para um resgate histórico sobre a Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando a crítica da EJA enquanto educação compensatória e não emancipatória. Ainda que motivadas por uma temática em comum as propostas investigativas de tais produções direcionam seus olhares para questões específicas no que tange a EJA. Assim, dos estudos apresentados, apenas 21 discutem a formação de professores, sendo que, destes, são cinco os trabalhos que promovem uma investigação acerca da formação continuada de educadores de jovens e adultos. No que se refere às demais pesquisas, seus focos investigativos transitam por análises que buscaram compreender trajetórias pessoais e profissionais de educadores da EJA, bem como por processo de formação desses profissionais, particularidades da EJA no curso de Pedagogia e caminhos e desafios que percorrem a profissionalidade.

Os resultados de tais produções apontam várias necessidades e clássicos problemas que acompanham a Educação de Jovens e Adultos, mesmo contemplando lugares e temporalidades distintas. Questões como a marginalização da EJA na estrutura educacional surgem como situação crítica a ser superada entre todos os trabalhos pesquisados. A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais relacionados a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. Assim como, antigos anseios também se reafirmam e indicam uma série de reivindicações como: infraestrutura adequada às aulas noturnas, recursos pedagógicos, metas e objetivos claros, formação continuada, apoio pedagógico de qualidade, supervisão pedagógica que garanta o cumprimento das ações dos docentes, conteúdos curriculares significativos, coordenação pedagógica e professores com expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos.

Ao analisar com mais atenção os resumos das cinco[3] produções (duas dissertações e três teses) que abordam discussões específicas a respeito da formação continuada do educador de jovens e adultos percebe-se uma unanimidade na constatação da importância da formação continuada para os professores que atuam em EJA. A maior parte dos professores, sujeitos das pesquisas, não tem formação na área e sua constituição enquanto docente da EJA se dá na vivencia cotidiana em sala de aula, na relação com os educandos e no enfrentamento das dificuldades que a docência apresenta. É neste sentido que os professores ressaltam a importância da formação continuada para educadores de EJA, considerando que a formação oportuniza reflexões acerca das limitações da prática, retomando-as com uma postura mais crítica.

As conclusões dos estudos, ainda, denunciam a escassez de políticas públicas permanentes para a formação dos educadores da EJA e expressam a necessidade de priorizar essas políticas de forma que garantam condições para a realização do trabalho docente no sentido de oferecer aos professores respaldo teórico e pedagógico para atuar com as especificidades desta modalidade de ensino.

Percebemos com este estudo pontos em que pesquisadores já avançaram apresentando respostas e novos questionamentos acerca desta modalidade de ensino,

---

[3] MENEZES, Eloy Lima. **A práxis do educador da educação de jovens e adultos: um estudo de caso na Escola Estadual Pedro Teixeira no Município de Tabatinga-AM** ' 01/10/2011 100 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UFAM

ALVES, Rejane de Oliveira. **Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas** ' 01/12/2012 140 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Biblioteca Depositária: JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO.

PORCARO, Rosa Cristina**. Os caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil** 01/02/2011 186 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

ROCHA, Nadeje. **As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia-SP: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório.** Tese de Doutorado, 2010.

SILVA, Valdecy Margarida. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.** 01/03/2012 235f. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

como o entendimento de que são muitos os desafios postos no processo formativo dos professores da EJA na contemporaneidade. A importância deste estudo se reforça ao confirmar a partir dos resultados encontrados, a ausência de produções científicas envolvendo a formação continuada para educadores de jovens e adultos no município de Rio Grande-RS, reafirmando a importância de produzir investigações envolvendo tal temática.

3. Dialogando com autores: perspectiva teórica

Ao reconhecer a relevância em estudar a formação continuada que participam os educadores de jovens e adultos do município de Rio Grande-RS, neste momento, busco construir um posicionamento claro o qual falará das minhas concepções enquanto pesquisadora para situar de onde falo e o que penso por formação continuada. Para isso conto com as contribuições de Gatti (2009), Nóvoa (1991) e Imbernón (2009), que problematizam a ideia de formação continuada enquanto uma importante estratégia pedagógica, uma vez que, quando realizada de formar construtiva e reflexiva, possibilita aos educadores pensar sobre os significados da sua prática docente, e construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar.

Segundo os autores, o processo formativo deve abordar o professor reflexivo e tomar como eixo central, mas não único, a própria escola, rompendo com a "clássica" concepção da formação continuada de professores centrada no âmbito universitário. Por concepção clássica de formação Nóvoa (1991) caracteriza o retorno ao ambiente universitário para renovação dos conhecimentos e desenvolvimento profissional. Tais formações se configuram através da participação em cursos, congressos, seminários, simpósios, programas de aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *strictu sensu*. A escola neste contexto aparece enquanto local de práticas, onde se aplica conhecimentos científicos produzidos na universidade.

Nóvoa (1991) apresenta uma concepção diferente e defende a ideia da escola sendo o *lócus de formação continuada do educador* e frisa que é no cotidiano escolar que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua prática. Para tanto, é necessário um olhar pedagógico voltado para a instituição escolar enquanto um espaço de

formação coletiva, onde a experiência profissional docente e os saberes específicos dos professores são considerados eixos centrais do processo formativo, ultrapassando os aspectos burocráticos de exigências de planos de aula, objetivos, avaliação, frequência e notas. A formação neste sentido se apresenta enquanto "espaço de análise partilhada das práticas, rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente" Nóvoa (1995, p. 7). No entanto, para desenvolver esse tipo de trabalho é preciso que o tempo de estudo, previsto em lei (Lei n.º 11.738/2008), aconteça de forma sistemática no interior da escola, ou seja, é preciso organizar um tempo de formação dentro do horário de trabalho dos professores e garantir a regularidade dos encontros para que as discussões em grupo sejam efetivamente momentos de aprendizagem, reflexão e formação. Um dos objetivos é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

O autor ainda ressalta que todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber, considerando às etapas de desenvolvimento profissional, ou seja, seus aspectos psicossociais. Ao encontro das concepções de Nóvoa, Francisco Imbernón (2009) frisa que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, seguido de uma necessidade de compartilhar e de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais. O processo de formação continuada aparece como uma vertente prioritária do desenvolvimento profissional, no qual os professores se tornam "protagonistas" de seu processo formativo.

Na mesma perspectiva Bernadete Gatti (2003) considera que um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto das dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Para Gatti (2008, p.8), a "formação continuada abriga toda oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional".

É neste sentido que a autora questiona as propostas de formação continuada no Brasil que ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, o cidadão em formação. A autora refere-se à estratégia tecnicista como um efeito "cascata", ou seja, "o especialista da universidade forma o *professor-formador* (indicado pelo estado/município) que orienta o *professor-cursista* (aquele que atua na escola), este terá a responsabilidade de repassar a formação aos demais professores da sua unidade de ensino".

Ao analisar as políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, Gatti (2008) percebe que esse modelo "cascata" é recorrente nas ações do MEC, e aponta que isso pode ser observado nos programas nacionais de formação continuada que atualmente o Governo Federal vem desenvolvendo: *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-Letramento, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Gestar I e II, Pacto Nacional pela Idade Certa, Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio*. Tais programas têm por objetivo auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação em vigor, além de apresentar resultados em larga escala. Encontramos no Brasil um crescente número de programas destinados à formação continuada, no entanto os seus resultados "ainda são modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais" (GATTI, 2009, p. 208).

Considerando tal discussão, no próximo capítulo, apresento um breve histórico das principais políticas públicas educacionais no país, dando ênfase à questão da oferta da formação continuada. Entendo ser relevante abordar tal discussão neste estudo no sentido que tais políticas apresentam concepções acerca da formação continuada que interferem diretamente na constituição do educador brasileiro.

II – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A busca por aprimorar a qualidade da educação básica exige revisitar diversas variáveis que compõem a educação brasileira. Uma delas é a formação continuada, que se configura como uma importante estratégia pedagógica, uma vez que, quando realizada de forma construtiva e reflexiva, possibilita aos educadores pensar sobre os significados da sua prática docente e construir coletivamente alternativas para superar o conjunto de problemas que os educadores são chamados a resolver no cotidiano escolar.

Para tanto, consideramos a relevância dos estudos envolvendo tal temática o que proponho nesta investigação é compreender **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam.** *Como os educadores de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam na escola? Qual a influência da formação continuada na constituição desses profissionais? Que sugestões esses educadores apontam para formação continuada de professores da EJA?*

Como parte deste processo de pesquisa, entendemos ser de suma importância abordar as políticas públicas em Educação desenvolvidas em nosso país, uma vez que elas apresentam determinadas concepções e características, no caso da formação continuada, que interferem diretamente na atividade pedagógica dos educadores. Mais que isso, buscamos analisar as premissas fundamentais que orientam o direcionamento das políticas de formação continuada que, ao fim e ao cabo, determinam os caminhos pelos quais a formação recebida deve trilhar.

Considerando os aspectos acima mencionados, a fim de trazer a reflexão e analise da formação continuada de educadores da EJA em evidencia traçamos um breve histórico das principais políticas públicas educacionais, demonstrando o que as políticas expressam sobre a questão da oferta da formação continuada. Em seguida, nos dedicamos às questões da formação continuada dos educadores de jovens e adultos, especificamente. Por fim, apresentamos alguns argumentos analíticos, tendo presente à atualidade das políticas educacionais, o direcionamento político dado e o cenário que se reconfigura.

1. Políticas públicas educacionais: breve histórico acerca da formação continuada

Inicialmente, importa dizer que compreendemos por políticas públicas educacionais toda e qualquer ação de governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino e de aprendizagem (AZEVEDO, 2003). Para Azevedo (2003, p. 23), "política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento".

Para elaboração deste histórico foram analisados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009 e Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/ 2014 e a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - DCNs.

. A rigor, esses documentos definiram princípios e diretrizes para construção de uma política de formação e valorização do magistério, desenhando as concepções de formação continuada no país.

É a partir da implementação da LDB que as discussões a respeito da formação continuada no Brasil recebem respaldo e as responsabilidades são distribuídas entre os estados, municípios e o governo federal, conforme art. 63:

> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A oferta de formação continuada aos educadores brasileiros está prevista no capítulo VI da LDB (Lei n.º 9.394/1996), que versa "Dos profissionais da Educação", artigos 61 a 67. No entanto, a legislação educacional pouco define sobre as

especificidades desta formação continuada, uma vez que se refere de forma generalizada à formação dos profissionais da educação. É o que podemos perceber no art.67:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho

Ao considerar os Art. 63 e Art. 67, mencionados acima, podemos perceber que a Lei exige uma formação docente em nível superior, acompanhada do aperfeiçoamento das práticas docentes e ressalta a necessidade de um prolongamento da formação inicial. No entanto, entendemos que o sistema educacional carece de uma legislação que trate de forma ampla as condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos professores. A LDB, ao ressaltar que os sistemas de ensino devem promover ao profissional da educação um aperfeiçoamento profissional continuado e um período em que o professor possa reservar aos estudos, planejamentos e avaliações, também, deveria preocupar-se com o tipo de formação que esta sendo oferecida a estes profissionais, a fim de que a formação contribua significativamente com o desenvolvimento profissional e pessoal.

Além da LDB, o Governo Federal lançou ações visando atender à lei no que tange a formação continuada. Exemplo disso é o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso em janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, que apresenta 28 metas destinadas aos educadores da Educação Básica e passou a exigir a elevação do nível de formação dos docentes, prevendo para isso, a formação continuada em serviço. Percebemos tal afirmativa nas metas 3 e 12. A meta três destina entre 20 e 25% da carga horária do professor para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. A meta 12 previa a ampliação dos programas de formação em serviço, em regime de colaboração. O capítulo IV do PNE (2001-2010) trata especificamente sobre o magistério da Educação Básica e em suas diretrizes expressa:

> A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje com um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação (...). A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. (...) Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (...) A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, PNE 2001, p. 10)

Nesse sentido, anos mais tarde, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR, conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, cuja finalidade é expressa no Artigo 1º: "organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica". O PARFOR foi criado por meio do Decreto nº 6.755/2009, instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009 e se constitui enquanto um programa de formação emergencial que visa atender os docentes, com prioridade para os que já atuam na rede pública de educação básica (MEC, 2009). Também, objetiva oferecer formação inicial e continuada em nível superior, presencial e a distância, seguindo as orientações da formação em serviço, com a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura; segunda licenciatura e formação pedagógica.

A oferta da formação é garantida mediante mecanismos de parceria e cooperação entre o MEC, CAPES, Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES e Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios. O poder público deve garantir os cursos superiores públicos, gratuitos, e de qualidade, oferecendo formação inicial e continuada aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que não possuem a formação considerada adequada, atendendo as determinações do artigo 87 da LDB. O artigo 87, em seu parágrafo 4º versa que, ao instituir a década da educação (1997-2007) previa a admissão de professores "habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". A meta prevista exigia que todos educadores da educação básica tivessem formação superior, no entanto, não foi atingida.

As diretrizes e princípios do PARFOR estão embasados no Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (Decreto nº 6.094/2007), como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação– PDE, que apresenta entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Mais recentemente, em 2014, no governo de Dilma Roussef, um novo PNE (Lei 13.005) é instituído estruturado em 12 artigos e 20 metas seguidas de estratégias específicas de concretização. A meta 16, destinada à formação continuada, aponta a intenção de formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até 2024, bem como "garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

As metas e estratégias expostas no PNE/2014 incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação para os professores da educação básica e foram consideradas na Resolução CNE/CP nº. 02/2015, homologada pelo MEC em 25 de junho de 2015. Essa resolução definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - DCNs.

Tal resolução apresenta uma base comum nacional para a formação inicial e continuada dos educadores da educação básica cujos princípios devem ser articulados entre as instituições formadoras, Sistema Nacional de Educação, políticas educacionais e a valorização docente. O processo de construção das novas DCNs considerou diferentes concepções, estudos, pesquisas e políticas educacionais envolvendo a formação de professores, sendo que teve destaque nesse processo a LDB, o Plano Nacional de Educação (2014) e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014).

No Art. 3º, de tais diretrizes, são mencionados os princípios que orientam a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a qual, entre outras questões, é pautada na articulação entre formação inicial e continuada sendo a formação componente essencial da profissionalização docente:

> § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

> IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
> X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

No capítulo VI, as novas DCNs dão ênfase à formação continuada dos profissionais do magistério e apresenta, no art. 16º, uma concepção da formação enquanto o "repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolvendo as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais". Para tanto, se constituem espaços de formação continuada "atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente".

O artigo 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais complementa expressando "que a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades".

Neste sentido, a formação continuada deve levar em conta:

> Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:
> I. Os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
> II. A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
> III. O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
> IV. O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Percebe-se que tal política expressa novas perspectivas em relação à formação dos professores da educação básica e apresenta a formação continuada enquanto um

processo formativo que deve ter como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, em regime de cooperação e colaboração.

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de um projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, por parte das instituições formadoras. Neste sentido, a instituição formadora, em efetiva articulação com os sistemas e redes de ensino, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação docente.

As questões aqui apresentadas levam a pensar nos inúmeros fatores estruturais e conjunturais que permeiam as políticas públicas educacionais, o que apresenta o desafio de avaliar os avanços e retrocessos desse processo por parte daqueles que pensam ou repensam a formação de professores.

São muitas as intenções que orientam a realização dessas políticas. Estruturalmente formuladas e controladas por organismos internacionais, essas políticas promovem ações que pretendem colocar em prática mecanismos que levem professores e professoras a repensar, reorganizar e readequar suas atividades baseadas nos processos produtivos de natureza capitalista, os quais assumem novos contornos. Nessa tônica, a educação e a formação de professores se fundamentam em uma perspectiva mercadológica, enquanto fator de produção, agindo de modo estratégico e objetivo, a fim de disciplinar os indivíduos e potencializar o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico.

Ao considerar as políticas educacionais em questão, podemos perceber algumas das intencionalidades de ordem econômicas e políticas que as constituem. No que toca às legislações, destacamos as questões que versam sobre a formação de professores, sobretudo a atenção à suposta autonomia delegada aos docentes, tão defendida pela maioria das políticas educacionais. Neste caso, a autonomia nos parece contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se enfatiza autonomia aos professores, é apresentada uma gama de atividades que devem ser desenvolvidas por esses profissionais. Significa que, ao mesmo tempo em os professores são “desafiados” a assumir a superação dos problemas educacionais, delegando-os a autonomia para o aspecto formativo de sua atividade, são induzidos através do apela da formação continuada como caminho para superação da crise educacional.

Da mesma forma, destina-se aos professores a responsabilidade por sua própria formação, exigindo dos docentes uma postura de constante qualificação, produção e atualização de seus conhecimentos, visando melhorar, principalmente, sua capacitação técnica e metodológica. Neste contexto, encontramos orientações que reafirmam aspectos como individualismo, competitividade e o aumento das competências exigidas para atingir padrões de eficiência que passam a ser parâmetros também da esfera educativa.

Para Nóvoa (1998.p.27), a autonomia delegada aos docentes e as instituições escolares apontadas nas políticas educacionais caminha para o fenômeno da descentralização. Conforme Carnoy e Castro (1997) a descentralização está pautada em três objetivos principais: 1) redução de custos do governo nacional com a educação; 2) produção de uma política educacional voltada à organização de uma forma mais eficaz do aproveitamento escolar, com a produção do capital humano; 3) busca da diminuição da desigualdade na distribuição da qualidade de ensino.

Neste sentido, delegar autonomia aos professores e as instituições de ensino se torna uma importante estratégia para o método da descentralização, tendo em vista que esse processo desonera o Estado de suas obrigações a ponto de o mercado ser o principal mecanismo de regulação social. Segundo Carnoy e Castro (1997), o erro das reformas educacionais que colocaram a descentralização no seu epicentro foi apresentá-la como uma solução para os problemas de qualidade de ensino, o que não se constitui, unicamente, para tal:

> [...] a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais (...), baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor. (CARNOY; CASTRO, 1997, p. 20)

Nóvoa (1998), analisa o fenômeno da descentralização de um outro ponto de vista entendendo-o como um movimento necessário e produtivo para o avanço da educação pública:

> A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. (...) As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade,

> incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. (NÓVOA, 1998, p. 17)

O autor português ainda salienta a importância da autonomia da escola como elemento fundamental da reforma/escola:

> A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. (...) A autonomia é (...) importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio. (NÓVOA, 1998, p. 26)

Shiroma et al.(2000) demonstra como a descentralização como parte da reforma atingiu os processos de formação de professores, principalmente no contexto de reconfiguração do papel do Estado:

> O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder extirpá-las. Tornou-se necessário, então não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nela se envolver, como aliás, recomenda o *Relatório Delors.* O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara. (p.98).

Do ponto de vista pedagógico, é possível afirmar que a reforma e a descentralização das políticas educacionais induziram a formação de professores a movimentarem-se em torno de sua própria capacitação, responsabilizando de forma individualizada os professores pela falta de estudos mais avançados em sua área do conhecimento. Isso, em certa medida, é uma manifestação de dois movimentos concomitantes e contraditórios: um que busca velar a inexistente política de formação de professores e criar um consenso em torno na denominada falta de profissionalização docente. Outro, apresentar a perspectiva da qualidade da educação enquanto elevação dos índices de aprendizagem – tônica da reforma induzida – o que perpassa de maneira objetiva pela formação continuada dos professores.

O prisma das modificações sociais e econômicas, pode ser entendida como reflexo da adesão aos princípios do mercado enquanto regulador das ações dos governos/políticas públicas, flexibilizando as possibilidades formativas e desresponsabilizando o Estado pela indução de políticas nessa esfera.

Embora a temática da formação continuada dos professores tenha sido considerada de forma mais enfática nas últimas décadas, fica claro que sua proposição esteve condicionada as modificações políticas ocorridas no Brasil e que essas modificações expressam os diversos e assimétricos interesses econômicos em disputa. Talvez, por essa perspectiva, seja possível compreender a identidade das políticas de formação continuada dos professores que atuam na educação de jovens e adultos. Cabe, portanto, diante das especificidades e desafios apresentados à docência na EJA, observar e analisar o que e como tais políticas têm garantido e ofertado a formação continuada aos educadores da EJA.

2. Formação continuada: a EJA em questão

Como frisado anteriormente, é possível observarmos uma forte tendência de alinhamento entre política educacional e política econômica. As reformas educacionais são planejadas para contribuir na manutenção e reprodução do modelo de sociedade, seus pressupostos, o que envolve a articulação do governo e capital, o que ganha forma a partir do fomento e o apoio financeiro dos organismos internacionais.

No transcurso das reformas, a EJA passou a ser modalidade de ensino da educação básica, regulamentada na LDB em 1996. No entanto, Rummert (2002) chama a atenção para o conteúdo marcadamente flexível da LDB, evidenciando a lógica pela qual as políticas de EJA estão pautadas: a relação custo/benefício. Di Pierro (2001, p. 323) complementa apontando que essas reformas tiveram como diretrizes premissas econômicas e políticas, cujo objetivo foi dotar os "sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público". Essas intenções estão expostas nas orientações da UNESCO, adotada mundialmente na década de 1960, inferindo a EJA como:

> [...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor [...]. (COSTA, 2009, p. 66)

A secundarização que envolve a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se nas "entrelinhas" das orientações que são consideradas na formulação das políticas públicas, o que reflete, obviamente, na formação dos professores que atuam com esta modalidade. Um exemplo é ausência de questões envolvendo a formação do professor de EJA na própria LDB. Na seção destinada à EJA, não foi considerada a ideia sugerida pelo projeto de lei da Câmara de Deputados, cuja proposta era:

> [...] professores especializados para esse tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar flexível que permitisse um ensino não marcado pelo modelo escolar regular. No entanto, o termo 'oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho', contraditoriamente, pode ser assumido como uma abertura para a reversão do conceito básico da lei e buscar constituir programas voltados aos interesses dessa população. (HADDAD E XIMENES, 2008, p. 141)

O mesmo aconteceu no novo Plano Nacional de Educação -PNE (2014-2024). No documento da Conferência Nacional de Educação - CONAE constava a necessidade de formação diferenciada de educadores para atuar nessa modalidade de ensino, porém, essa não foi contemplada no documento final. Também sobre isso, Gatti (2009) ressalta que, mesmo diante das estratégias sobre formação docente para a EJA propostas pela CONAE, "nenhuma delas foi capaz de levar as universidades a incorporar definitivamente em seus currículos a formação de educadores de jovens e adultos", demonstrando que a modalidade é secundarizada nos cursos de formação de professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE n. 11/2000, de 10 de maio de 2000) é possível destacar alguns pontos que evidenciam uma preocupação em relação à formação do professor para atuar na EJA:

> As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA [...]. O Brasil tem uma experiência significativa na área [...] e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas [...]. A formação adequada e a

> ação integrada implicam a existência de um espaço próprio para os profissionais da EJA nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (2000, p.62-63).

Encontramos a mesma preocupação nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010):

> Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Segundo Soares (2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais contribuem para pensarmos em uma formação especifica aos educadores de jovens e adultos, o que não havia sido explicitado nas legislações anteriores. Desta forma, considera-se urgente rever e repensar as políticas públicas designadas à EJA no sentido de "[...] ampliar o financiamento destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam" (DI PIERRO, 2010, p. 54).

É inegável que houveram avanços nas legislações. No entanto, ainda encontramos uma política de formação continuada para educadores da EJA elaborada a partir de estratégia de desenvolvimento de programas que são realizadas através de projeto de ações pontuais, marcadas por traços paliativos e descontinuidades. Entende-se que tais programas[4], ofertados pelo Estado aos educadores, tem por objetivo substituir uma política de formação continuada efetiva e sistemática, articulada com as reais necessidades que a modalidade apresenta, em conjunto com os estudos já desenvolvidos sobre a EJA e, principalmente, considerando a participação dos professores.

A descontinuidade de tais políticas aponta para a necessidade de medidas efetivas e consistentes que se constituam de fato em políticas públicas permanentes. O

[4] Programa Brasil Alfabetizado – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – Concurso Literatura para Todos – Educações em Prisões – Medalha Paulo Freire

fortalecimento dessas políticas é de fundamental importância para que a ação no campo da formação continuada da EJA supere o imediatismo e a fragilidade de campanhas e programas emergenciais. O que se sabe, até o presente momento, é que não se trata de ausência de políticas públicas, mas o caráter que assumem no conjunto das necessidades educacionais que remonta à EJA.

III - METODOLOGIA: “A SEGURANÇA SE PRODUZ NA INCERTEZA DOS CAMINHOS”

Os movimentos que conduzem uma pesquisa científica são muitos, pensar e repensar os caminhos metodológicos ao longo da investigação é tarefa comum diante dos muitos “porquês” e incertezas que envolvem o fazer/ser pesquisa. Como expressa Mário Osório Marques “[...] na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos” (1997, p.114). Neste sentido, ao longo deste capítulo apresento os movimentos metodológicos que conduziram esta investigação.

O presente estudo constitui-se enquanto uma pesquisa qualitativa e tem por objetivo compreender **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam.** Para tanto utilizamos dois procedimentos para produção de dados. Primeiramente, foi aplicado um questionário para os educadores da rede municipal atuantes na EJA, solicitando informações gerais acerca de sua formação, compreensão sobre educação continuada e dados gerais que contribuíssem para definir seu perfil profissional. Logo, a partir dos questionários, foi selecionado três educadores para realização de entrevistas semiestruturadas.

Ainda é interessante ressaltar que o princípio científico que envolve esta investigação se respalda na pesquisa solidária, ou seja, onde o “outro” não é somente objeto a ser pesquisado. É para além! O “outro” participa e observa, e neste movimento tanto o eu como o “outro”, sentem-se como parte do processo de investigação (BRANDÃO, 2003). De acordo com esta perspectiva, o ato de investigar se diferencia do ato de buscar, ou seja, o sujeito que investiga vive imerso no mundo da pesquisa, faz e sente-se parte da investigação, aproximando-se dos sujeitos não somente para buscar respostas, mas para compreender a realidade ao lado dos sujeitos, vivendo a pesquisa.

Em seguida, apontamos dois subtítulos que anunciam as etapas metodológicas deste processo investigativo. No primeiro subtítulo apresento os movimentos da pesquisa apresentando a questão de pesquisa e as questões que nortearam este estudo e seus sujeitos, finalizando com a análise dos dados enquanto proposta do segundo subtítulo.

1. Movimentos da pesquisa: produção dos dados e a definição de seus sujeitos

Ao escolher a pesquisa qualitativa para motivar este estudo, consideramos a perspectiva que toma o diálogo como base, ou seja, conhecer as concepções do outro a partir do que ele nos diz. O diálogo nas pesquisas qualitativas se apresenta enquanto ferramenta de aproximação entre os participantes, oportunizando o compartilhar de vivências e a interação com o outro, permitindo uma ponte entre os sujeitos, ou seja, pesquisador e pesquisado, indo ao encontro da abordagem a que a pesquisa se propõe. Para Hart (2005), na pesquisa qualitativa aprendemos a ouvir e reconhecer histórias, procurando descobrir e trazer à tona pensamentos inconscientes e incompletos, ampliando os elementos implícitos nos relatos dos sujeitos de pesquisa, refletindo diretamente na fidelidade das informações que serão coletadas.

Além disso, na abordagem de pesquisa qualitativa, quem pesquisa não é ser passivo, mas assume um comportamento participativo, vivencia a pesquisa, buscando indagar e construir realidades. Conforme expressa Minayo:

> A pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais trabalha como universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2001, p.21).

É seguindo tal perspectiva que os caminhos metodológicos que constituem esta investigação foram construídos. A incerteza que nos movimenta questiona enquanto **questão de pesquisa**: **Como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam?** Com o propósito de melhor organizar a construção do trabalho apresentamos as questões que nortearam este estudo:

- ✓ *Como os educadores de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam na escola?*
- ✓ *Qual a influência da formação continuada na constituição desses profissionais?*

- ✓ *Que sugestões esses educadores apontam para formação continuada de professores da EJA?*

Seguindo a perspectiva da pesquisa qualitativa de buscar atingir uma maior compreensão e aproximação da realidade vivida, como primeiro movimento da **produção dos dados** foi realizado um **levantamento da realidade do município do Rio Grande-RS acerca da Educação de Jovens e Adultos**. Tal levantamento foi realizado através de constantes conversas, durante o ano de 2015, com a coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Município da Educação – SMED, Professora Márcia Meyer, além da aplicação de questionários aos professores atuantes na EJA no município. O questionário abordou aspectos referentes a tempo de atuação na EJA, formação inicial, carga horária semanal de trabalho, número de escolas já em que atuou, importância da formação da continuada na sua constituição enquanto docente entre outras questões.

Sobre esse primeiro movimento da produção dos dados salientamos que as conversas com a coordenadora do Núcleo da EJA na SMED, tinham por objetivo coletar informações gerais acerca da organização da EJA no município. No primeiro encontro buscamos por documentos que apresentasse políticas públicas voltadas a esta modalidade em âmbito municipal. O que encontramos, porém, foi apenas o Plano Municipal de Educação, aprovado no ano de 2015, que traça metas educacionais a serem atingidas entre os anos de 2015/2025. O restante dos documentos pertencia ao PROMEJA- Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos implementado na cidade no ano de 2000, com o objetivo de dar continuidade a escolarização de jovens e adultos, atendendo os Anos Iniciais com ênfase na alfabetização.

Entendemos que a "ausência" de documentação está relacionada à recente implementação da Educação de Jovens e Adultos no município enquanto modalidade de ensino, pois foi no ano de 2013 que a SMED, no intuito de garantir o acesso à escola dos alunos com 15 anos ou mais, concretizou as políticas curriculares específicas para a EJA, adaptando o PROMEJA até então existente, para modalidade de ensino. Ainda ao longo do ano de 2015, tivemos mais três encontros com a coordenadora do núcleo com objetivo de coletar dados gerais que compõem a EJA na atualidade.

Importa ressaltar que a formação continuada ofertada aos educadores municipais, na gestão municipal (2012/2016), é delegada às escolas. Estas apresentam à SMED,

semestralmente, o chamado Planos de Ação, contendo os objetivos e ações a serem realizadas ao longo do semestre letivo, o que inclui o planejamento referente à formação continuada dos docentes. Cabe à SMED a apreciação e aprovação do documento encaminhado pela escola.

É considerando tal informação que buscamos a participação das catorze escolas municipais que ofertam a EJA em Rio Grande- RS, a qual aconteceu por meio da aplicação dos questionários (Anexo 1) aos docentes da EJA. O instrumento poderia ser respondido manualmente ou virtualmente através de link disponibilizado aos professores, durante o período de um mês, o que foi considerado suficiente em consulta com os mesmos. Entregamos 132 questionários com retorno de 60, o que representa a participação de 46% dos professores municipais que atuam na EJA.

A partir da aplicação dos questionários chegamos à seleção dos **sujeitos de pesquisa**: **três educadoras da Rede Municipal de Educação atuantes na EJA.** No primeiro momento fizemos uma leitura analítica de todos os questionários, buscando compreender o que cada um tinha a dizer, em seguida depositamos maior atenção às respostas que envolviam a formação continuada, chegando a três que nos chamaram a atenção por expressarem posicionamentos claros acerca da formação continuada, ou seja, foram respostas que indicavam, a princípio, uma certa concepção sobre a formação continuada, apresentando um posicionamento crítico. Dos três entrevistados constituíram-se três diferentes perspectivas acerca da formação continuada. A primeira define a formação continuada como *"chata", "desinteressante", "irrelevante"*. Esta é a definição que expressa Luiza[5], 48 anos, Graduada em Geografia, educadora a mais de 16 anos, atua no II[6] bloco da EJA a mais de 11 anos. Abaixo trazemos o trecho que nos chamou atenção por anunciar tal concepção.

> *Eu considero **irrelevante**, pois em todas que já fiz as pessoas tinham menos experiência do que a maioria dos professores que estavam fazendo a formação, **não conheciam a realidade da EJA**. Muita teoria e pouca prática. **Não contribui nada** para o meu trabalho em sala de aula tem vezes que é **massante, chata, desinteressante**.*

[5] Os nomes usados nesta pesquisa são fictícios escolhidos pelas professoras.

[6] I Bloco: Anos iniciais do Ensino Fundamental

II Bloco: Anos Finais do Ensino Fundamental

Cora, 55 anos, Graduada em Pedagogia, atua a menos de cinco anos no I bloco da EJA e nos apresenta uma concepção diferente da mencionada acima, considerando a formação continuada *"importante"* para processo de constituição docente. Diz que tal formação oportuniza *"troca de experiência entre os colegas"*:

> *Penso ser **importante** a formação continuada, pois acontecem **troca de experiências entre colegas** que muitas vezes estão **vivenciando os mesmos problemas** que nós e, **juntos conseguimos superá-los**. É um momento **necessário** para se repensar no que e como se está atuando.*

A especificidade do professor da EJA é marcada por Amanda, 34 anos, Graduada em História, exerce a docência a mais de seis anos e há cinco anos atua no II bloco da EJA. Amanda aponta que é necessário um perfil diferenciado para quem atua com esta modalidade de ensino:

> *É importante ler, trocar experiências, mas há situações que só a vivencia ensina, a teoria serve como suporte. Mas acredito que exista um **"perfil"** de professor da EJA, **não é para todos**!*

São esses fragmentos que despertaram o interesse em convidar determinados educadores a participarem da pesquisa, entendendo que ainda muito ficou a ser dito. É a partir dessas vozes buscamos compreender como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam.

Dando continuidade a este estudo, como segundo momento da produção dos dados optei por utilizar **entrevistas semiestruturadas**, entendendo que por meio da interação social chegaremos a uma maior compreensão e aproximação da realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa. O entendimento de suas falas, entrelaçados aos aspectos de suas oralidades (entonação, por exemplo) e ao contexto da realidade vivida pela comunidade investigada, se tornam uma importante fonte de expressão para buscar compreender a construção de significados expostos.

As entrevistas realizadas abordaram questões sobre os processos de formação continuada às quais tais professoras vêm participando, buscando compreender como são pensados e organizados, bem como sua relevância na constituição do(a) educador(a) da EJA. Ainda, buscamos entender quais aspectos são apontados pelas professoras como

importantes e irrelevantes nestas formações. Por fim, pedimos sugestões de como as professoras gostariam que as formações fossem realizadas, buscando perceber como essas educadoras idealizam os processos de formação continuada na EJA.

Segundo Gaskell (2007) toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Assim, segundo ele, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Para ele, em uma entrevista em profundidade, a visão pessoal do entrevistado, que possui o papel central, é explorada em detalhe, pois o que importa é a sua construção pessoal do passado, numa narrativa em construção.

Ainda segundo o autor (2007, p.71), embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, são compartilhadas, isto pode ser visto em uma série de entrevistas, o qual temas comuns começam a aparecer.

Neste sentido, foram desenvolvidas entrevistas individualmente com data e hora marcadas previamente, atendendo aos dias e horários disponíveis pelos professoras. As entrevistas aconteceram em forma de uma conversação, durando, cada uma, em torno de uma hora, e começaram com alguns comentários sobre a pesquisa e um pedido de autorização para gravar a sessão. A opção, para o desenvolvimento do presente estudo, foi pelas entrevistas individuais em profundidade: “uma entrevista semi-estruturada com um único respondente, em contraste com a entrevista estruturada de pesquisa de levantamento e as conversações mais longas da observação participante.” (GASKELL, 2007, p.98). Segundo Gaskell(2007, p. 65),

> O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

A conversa com as educadoras teve como base um “Tópico guia” (Anexo 2) que se constituiu em um conjunto de questões, baseado nas finalidades e objetivos da pesquisa, usado para estruturar a conversação no decurso de uma entrevista. Gaskell (2007) explica que a estratégia de utilização de um “tópico guia” passa a ser parte vital do processo, já que ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Nesse sentido, este tópico guia não é uma série extensa de perguntas específicas, e sim funciona como um lembrete para o entrevistador para o andamento da entrevista. Segundo o autor um bom “tópico guia” deve ser apresentado em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado.

Ainda, para produção dos dados utilizamos no decorrer da pesquisa a **escrita no diário de campo**, uma vez que os registros reflexivos produzidos pela pesquisadora durante todo o processo investigativo possibilita uma prática de reflexão contínua, além de documentar cada experiência, sendo possível revisitar o vivido ao longo do processo (BRANDÃO, 2003).

2. Análise dos dados

A **análise dos dados** foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007; MORAES, 2005). A ATD proporciona um entendimento amplo dos dados produzidos durante o processo de pesquisa, possibilitando ao pesquisador a construção de significados com base nos conhecimentos teóricos e experiências vivenciadas ao longo do processo de investigação. Isso intensifica o entendimento sobre os dados coletados e o contexto sociopolítico e cultural da pesquisa.

> Uma boa análise textual qualitativa é um processo que associa a preocupação com a qualidade formal a um investimento na qualidade política da pesquisa. Ainda que se constitua em um movimento auto-organizado e emergente, portanto que não pode ser planejado inteiramente de antemão, a análise textual pode constituir um modo de intervenção nos discursos culturais e sociais referentes aos fenômenos investigados, representando isso à qualidade política do processo. (MORAES, 2005, p.108)

A ATD efetiva-se a partir de alguns movimentos: da impregnação do material, em um movimento de leitura e releitura dos discursos dos sujeitos da pesquisa. A

unitarização, momento em que organizamos o material coletado nas entrevistas pelos significados dos seus discursos, assim, as unidades de significado são identificadas, criando as sub-categorias. O surgimento de categorias emergentes a partir da aproximação das sub-categorias e ao final, a escrita de metatexto, conforme descrito abaixo

1- Unitarização: é a "desmontagem" dos textos narrativos para que seus elementos constitutivos possam ser destacados, construindo-se unidades de significados. Segundo os autores:

> Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Na unitarização os textos são recortados, pulverizados, desconstruídos a partir das capacidades interpretativa do pequisador. Nisso fica presente sua autoria, ao mesmo tempo que seu limite.(...) Ao ler, interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa, abrir-se a significação do outro, o pesquisador incorpora significados nos seus próprios entendimentos, constituindo sua aprendizagem no processo. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.124)

2- Categorização: momento em que as unidades de significados são organizadas e ordenadas a partir de suas similaridades. Os autores explicam este processo de categorização:

> A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.152)

3- Construção de Metatexto: consiste na produção escrita articulada teoricamente produzida por meio da articulação dos dois momentos descritos anteriormente, expressando a compreensão construída ao longo do processo investigativo a respeito do fenômeno investigado.

> A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade

> dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.202)

Ao definir a Análise Textual Discursiva como metodologia de análise de dados desta investigação entedemos que seus processos permitem uma maior impregnação dos discursos dos sujeitos da pesquisa, o que proporciona uma melhor compreensão de suas percepções sobre da formação continuada. Posteriormente, na construção dos metatextos, foi feita a relação necessária entre os referenciais estudados e os dados analisados. Desse modo, o propósito desta pesquisa foi analisar os dados com o intuito de buscar, compreender qual a percepção dos educadores de jovens e adultos acerca da formação continuada, bem como das ações de educação continuada das quais participam. Para tanto, no capítulo, a seguir, narro como cheguei a cada categoria apresentando o resultado de um processo minucioso, demorado e que exige cuidado de quem o realiza.

IV- CATEGORIAS DA PESQUISA: ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS

Neste capítulo apresento os artigos referentes às categorias da pesquisa. Tais categorias emergiram da análise dos dados produzidos pelos sujeitos e foram inspiradas na ATD – Análise Textual Discursiva, (MORAES E GALIAZZI, 2007). A escrita dos artigos caracteriza-se como a última etapa do processo metodológico, construção de metatextos, organizando as categorias emergentes em textos analíticos.

Neste momento, narro como cheguei a cada categoria apresentando o resultado de um processo minucioso, demorado e que exige cuidado de quem o realiza. O processo de análise iniciou com várias leituras em todo corpus do material proveniente das entrevistas. Ressalto que as entrevistas foram realizadas individualmente com data e hora marcadas previamente, atendendo aos dias e horários disponíveis pelas professoras para a realização do diálogo.

Após a transcrição e leitura das entrevistas, como primeiro movimento foi realizado a chamada impregnação do material produzido pelos sujeitos. Na impregnação, dediquei-me a conhecer, compreender, como as professoras municipais da EJA percebem a formação continuada que participam. Para tanto, mergulhei nas experiências relatadas pelas professoras nas entrevistas, atentando não só ao que foi dito, mas também ao que ficou por dizer. Aspectos como o contexto da realidade vivida por cada professora, oralidade, expressões, postura corporal, foram considerados e registrados no diário de campo da pesquisadora sendo essenciais para a compreensão e construção de significados.

No segundo momento, o corpus de análise foi fragmentado em unidades de significado, o que é chamado de processo de unitarização, o qual permite que sejam identificadas ideias pronunciadas em cada discurso. Na unitarização, separei as ideias expostas pelas professoras em fragmentos que compreendi enquanto diferentes ou que poderiam gerar outro assunto. Concluí esta etapa com 114 unidades de significados.

Após esse momento, cheguei à chamada categorização, a qual consiste na interpretação e aproximação das unidades de significado agrupando as idéias semelhantes. Das unidades de significado surgiram 10 subcategorias novamente agrupadas por seus significados iniciais:

* Especificidade da docência na EJA
* I e II bloco
* Deficiência na formação inicial
* Obrigatoriedade da participação nas formações
* Interação professoras e alunos
* Política de formação “de cima para baixo”
* Reflexão/descrição sobre atividades
* Formação na escola
* Troca de experiências
* Dialogo
* Realidade(s) da EJA

Aproximando ainda mais as subcategorias, para este estudo, três foram às categorias finais: (1) especificidades da docência na EJA e suas implicações na formação continuada do professor, (2) Formação continuada enquanto espaço de reflexão, (3) Saberes docentes e a experiência com a EJA

Cada artigo presente neste capítulo origina-se da análise das três categorias finais, que se apresentam como resultado da pesquisa realizada. Na escrita dos artigos trago as falas das participantes da pesquisa, bem como interlocuções teóricas com autores que problematizam as questões emergentes.

Ressalto que cada artigo construído, busca responder a questão de pesquisa **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam?**

Nesse sentido, as temáticas de cada categoria estão diretamente relacionadas com a centralidade da pesquisa que é o estudo sobre a *formação continuada para professores de jovens e adultos.* Esse movimento, preocupa-se em estar sempre em contato com o tema central orientando o trabalho a partir da questão de pesquisa e dos objetivos a que a pesquisa se propõe.

A opção por escrever o capítulo de análise no formato de artigos deu-se em função das possibilidades de publicação dos mesmos em periódicos que reflitam sobre as temáticas em questão. Assim, cada artigo apresenta, inicialmente, o contexto geral desta pesquisa, que se repete em todas as escritas, no sentido de possibilitar que os

leitores contextualizem a origem das discussões e, em seguida, são tecidas reflexões acerca das temáticas abordadas em cada um.

O primeiro artigo "**ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES"** aborda discussões acerca da construção de saberes específicos da docência na EJA no percurso da própria atuação em sala de aula, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu processo de formação continuada. Sendo assim, tal espaço de formação continuada se constitui enquanto lócus privilegiado de construção profissional pessoal e coletiva oportunizando aos seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades. Assim, constroem coletivamente sugestões para superar o conjunto de desafios que são chamados a resolver no cotidiano escolar.

O segundo artigo **"FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE REFLEXÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE"** tece discussões acerca da formação continuada para educadores de jovens e adultos enquanto espaço de reflexão que ultrapassa a visão puramente técnica do trabalho docente, oportunizando aos professores assumirem a autonomia do seu próprio desenvolvimento profissional.

O terceiro artigo **"OS SABERES DA EXPERIENCIA ENQUANTO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA"** apresenta reflexões que apontam a troca de saberes da experiência entre professores da EJA enquanto metodologia fundamental nos espaços de formação, de modo que os professores sejam compreendidos enquanto produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação.

Apresento assim, os três artigos contendo a análise teórica das categorias emergentes no processo de pesquisa, destacando a contribuição dos sujeitos da pesquisa acerca dos processos de formação continuada os quais vêm participando.

ARTIGO 1

ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES

1. ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS EDUCADORES

Pâmela Rodrigues Altamor[7]
Vanise dos Santos Gomes[8]

Resumo:

O presente trabalho refere-se à pesquisa de mestrado que apresenta como temática principal a formação continuada para educadores de jovens e adultos. Tal estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal de Rio Grande – FURG e teve por objetivo como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam. São sujeitos desta pesquisa três educadoras municipais atuantes na EJA. A abordagem metodológica é qualitativa, tendo como corpus de análise entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente.A análise dos dados deu-se a partir da Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiazzi, constando de processo iniciado pela impregnação do material produzido pelos sujeitos, unitarização, construção de categorias analíticas que dão para finalizar dão origem aos metatextos. As discussões apontadas neste artigo fazem parte de uma das três categorias emergentes da análise "especificidades da docência na EJA e suas implicações na formação continuada do professor". Diante das análises, entendemos que no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos da docência na EJA, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu processo de formação continuada, de modo que este espaço se constitua enquanto espaço de construção pessoal e coletiva oportunizando aos seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades, de modo a construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação de Jovens e Adultos; especificidades da EJA

Abstract:

The follow work concerns to the master's research that presents as main theme the continuing education for teachers of young people and adults. This study is linked to the Postgraduate Program in Education - PPGEDU, Universidade Federal de Rio Grande – FURG. It aimed analyses how working teachers of youth and adult education-EJA in the city of Rio Grande-RS perceive their process of continuing education. As research subjects are three municipal school teachers working at EJA are the subjects of this research. The methodological approach is qualitative, the corpus of analysis are individually semi-structured interviews. Data analysis was based on Discursive Textual Analysis - ATD, by Moraes and Galiazzi. It consists of a initial process of impregnation of the material produced, unitization, analytical categories construction which originates the metatexts. The discussions presented in this article are part of one of three emerging categories of analysis "EJA teaching specificities and its implications on teacher education". According to the data analysis, it is possible to understand that in the course of

[7] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/FURG;
e-mail: pr.altamor@bol.com.br
[8] Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG;
e-mail: vanisegomes@furg.br

their process of teacher education, the teachers develop specific knowledges about teaching in EJA, those must be recognized and shared in their ongoing teacher education process, so that this space is constituted as a place for personal and collective knowledge. Them, it gives teachers an opportunity of thinking about the meanings of their teaching practice according to their specificities, in order to collectively construct suggestions to overcome the problems they are called to solve in school every day.

Keywords: Teacher continuing education; Youth and Adult Education; specificities

1.1. Introdução:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da Educação Básica no Brasil busca ocupar um espaço central no cenário político e social, exigindo ações governamentais e sociais que, de fato, atendam suas especificidades e necessidades. Dentre essas especificidades, focaremos nosso estudo, na formação de professores, mais especificamente na formação continuada, cuja temática tem tido relevância no campo da Educação, sobretudo da EJA, devendo-se pelo valor secundário atribuído a educação daqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase dita adequada. Entendemos que reparar a negação desse direito é também olhar para os professores que atuam nessa modalidade de ensino, sua formação inicial e continuada, que, a nosso ver, é um caminho para superação de algumas das dificuldades que acompanham esta modalidade.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande –FURG, o qual buscou compreender **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam?**

A ideia defendida ao longo da dissertação apresenta a formação continuada na EJA enquanto uma importante estratégia pedagógica, uma vez que, quando realizada de formar construtiva e reflexiva, possibilita aos educadores pensar sobre os significados da sua prática docente, e construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar. Deste modo, entendemos que, além dos saberes adquiridos no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos relacionados às suas ações em sala de aula. Estes

conhecimentos são organizados em suas práticas cotidianas e em interação com os demais sujeitos que compartilham o espaço escolar.

Foram sujeitos da pesquisa três professoras pertencentes da rede pública de ensino do município do Rio Grande/RS atuantes na Educação de Jovens e Adultos, identificados neste artigo por nomes fictícios, escolhidos pelas próprias professoras. Cora, Luiza e Amanda, atuam na EJA respectivamente, há 3, 11 e 8 anos. Cora atua no I bloco da modalidade e possui graduação em Pedagogia – Anos Iniciais, Amanda e Luiza, atuam no II bloco e são graduadas, licenciadas, em História e Geografia na devida ordem.

Os dados foram coletados através de **entrevistas semiestruturadas**, que aconteceram individualmente com data e hora marcadas previamente, atendendo aos dias e horários disponíveis pelas professoras para a realização do diálogo, que foi gravado e posteriormente transcrito. As entrevistas realizadas abordaram questões sobre os processos de formação continuada às quais tais professoras vêm participando, buscando compreender como são pensados e organizados, bem como sua relevância na constituição do(a) educador(a) da EJA. Ainda, buscamos entender através dos questionamentos quais aspectos são apontados pelas professoras como importantes e irrelevantes nestas formações. Por fim, pedimos sugestões de como as professoras gostariam que as formações fossem realizadas, buscando perceber como essas educadoras idealizam os processos de formação continuada na EJA.

Importa dizer, que ao escolher a entrevista semiestruturada enquanto metodologia de pesquisa tivemos como intenção dar voz aos educadores de jovens e adultos considerando a importância de escutá-los diante das particularidades de seus saberes. Para Barcelos (2006, p.82)

> Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e tristezas. Seus corações e mentes estão cheios de idéias, desejos, de aprendizados.

Optou-se, então, pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, a qual é apresentada por Minayo (1994, p. 21-22) como uma pesquisa que responde a questões muito particulares que não podem ser quantificadas. Neste sentido a pesquisa qualitativa

"trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Para analisar os dados coletados da pesquisa, nos inspiramos na metodologia da Análise Textual Discursiva –ATD, de Moraes e Galiazzi (2007), a qual consiste em três momentos: *unitarização*, impregnação do material produzido pelos sujeitos da pesquisa, realizando leituras e releituras dos textos; *categorização*, momento em que os textos são separados em categorias analíticas que para finalizar dão origem aos *metatextos*, momento em que o (a) pesquisador(a) traça análises com relação aos ditos dos sujeitos da pesquisa entrelaçando aos referenciais teóricos.

Diante de tal processo metodológico surgiram três categorias de análise sendo que o presente texto busca dar conta da discussão sobre a "especificidades da docência na EJA e suas implicações na formação do professor". Entendemos que no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos da docência na EJA, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu espaço de formação. Neste sentido, pensar a formação dos professores para a EJA, sobretudo a formação continuada, encontra-se imbricada uma formação específica de professores, de modo que oportunize aos seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades.

1.2. Considerações sobre a formação docente na EJA no contexto brasileiro

A Educação de Jovens e Adultos-EJA no Brasil apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser apresentar enquanto uma alternativa de minimizar a exclusão social e uma dívida social histórica. Entretanto, esta modalidade de educação por muito tempo não foi prioridade, sendo então entendida e tratada apenas como oferta compensatória e aligeirada de escolarização (MACHADO, 2008).

A exemplo disso trazemos as Leis 5.379/67[9] e 5.692/71[10], as quais criam, respectivamente, o MOBRAL[11]-Movimento Brasileiro de Alfabetização e o ensino

[9] LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967 – Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

[10] LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências

supletivo, ambas implementadas no país sob o regime militar, propõem um ensino aligeirado voltado ao público jovem e adulto, cujos objetivos não se fundamentavam em uma proposta de formar sujeitos críticos e atuantes politicamente na sociedade, tampouco pensavam numa formação voltada aos professores com a finalidade de atuarem de acordo às especificidades da EJA. Com exceção a Lei Nº.5692/71, que destaca uma formação docente que se adeque "[...] às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos estudantes" (BRASIL, 1971, p. 9).

No entanto, as transformações voltadas à EJA e à formação docente para esta modalidade se destacam a partir da criação da Constituição de 1988 e da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº. 9.394/96 que ressalta em seu artigo 37 a necessidade de garantir o ensino permanente e específico àqueles que não tiveram os seus direitos à escolaridade, em decorrência de uma série de fatores vinculados à sua história de vida (BRASIL, 1996). De acordo com parágrafo primeiro do artigo 37, que aborda tal modalidade,

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 15)

A referida Lei, ainda em seu artigo 61, apresenta a necessidade de "[...] formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996). Trazendo para o campo da EJA, a importância de uma formação profissional na qual os professores sejam produtores de saberes que atendam as especificidades destes alunos, em sua maioria trabalhadores, frutos de trajetórias permeadas de dificuldades como exploração social, discriminação racial e de gênero, violência, marginalização, bem como, dotados de um conjunto de conhecimentos

[11] Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

adquiridos em suas trajetórias de vida em busca de mudança social e emancipação (ARROYO, 2006).

O Parecer CNE nº. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de jovens e adultos (BRASIL, 2000), chama a atenção para a formação docente na EJA, destacando em sua escrita a complexidade da profissionalização docente voltada a esta modalidade, considerando que o ensino da EJA não se realiza apenas "[...] pela boa vontade ou por um voluntariado idealista" (BRASIL, 2000, p. 56). Deste modo, percebemos que a lei estabelece que a EJA é, "[...] independente da idade, um direito social e humano" (GADOTTI, 2009, p. 14), tornando-se uma reconquista de um grupo social formado por homens e mulheres que tiveram negados seus direitos à escolaridade e que agora encontram a oportunidade de (re)ingressar à sala de aula.

Entendemos que a formação do docente da EJA deve estar alicerçada nas especificidades que a modalidade apresenta, bem como a seus aspectos culturais, sociais e econômicos. Conforme destaca o Parecer CNE nº11/2000 (BRASIL, 2000, p. 56),

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

Deste modo, compreendemos que para uma educação voltada às particularidades da EJA, faz-se necessário um conjunto de saberes específicos construídos e compartilhados nos espaços de formação docente, saberes estes legitimados e validados por estes profissionais no cotidiano de suas práticas e pelas relações estabelecidas com seus alunos e colegas de profissão que socializam e teorizam o contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Os estudos de Gentil (2005)[12] abordam as especificidades da profissão docente no contexto da EJA, enfatizando "a necessidade de uma prática docente diferenciada

[12] GENTIL, V. K. EJA : Contexto histórico e desafios da formação docente. 2005. Disponível em:<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

nessa modalidade" (GENTIL, 2005, p. 166). As reflexões apontadas pela autora consideram o professor como mediador dos saberes produzidos no âmbito de sua prática, e seus estudos guardam relevância ao apontar este profissional como produtor de um conhecimento voltado ao ensino e, enquanto profissional que aprende constantemente e constitui a sua carreira profissional, conforme afirma a seguir:

> O professor, para tanto, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende (GENTIL, 2005, p. 9).

Deste modo, compreendemos que a profissão docente não consiste apenas no exercício de ensinar os conteúdos necessários para a EJA, mas no exercício da ação-reflexão de sua formação e na relação com os demais sujeitos e na socialização de seus conhecimentos voltados ao ensino.

Neste sentido, as preocupações relacionadas às superações aos desafios voltados à formação docente dos profissionais da EJA são problematizadas por Haddad e Di Pierro (1994 apud SOARES, 2008, p. 95) ao afirmarem:

> Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio campo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Deste modo, se destaca a necessidade de um processo formativo por meio de uma densa formação inicial e continuada, o qual oportunize ao profissional conhecimento teórico-prático voltado especificamente à EJA, sua construção histórica, suas políticas específicas, bem como suas metodologias de ensino próprias, "[...] requerendo das instâncias formativas e das instituições empregadoras o investimento necessário para reelaborar as políticas educacionais e, consequentemente, ressignificar

as experiências pedagógicas no interior da escola, contribuindo, desse modo, para o processo de profissionalização na EJA" (SOARES, 2011, p. 166).

Neste sentido, pensar a formação dos professores para a EJA, sobretudo a formação continuada, encontra-se imbricada uma formação específica de professores. Para tanto, entendemos que o processo formativo continuado do(a) professor(a) da EJA deve se constituir enquanto espaço de construção pessoal e coletiva oportunizando a seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades, de modo a construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar. Entendemos que no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos da docência na EJA, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu espaço de formação. Para tanto trazemos na continuidade desta escrita algumas das especificidades apontadas pelas participantes da pesquisa, a fim de chamar a atenção para as particularidades que perpassam o processo formativo do(a) educador(a) da EJA.

1.3. Especificidades da formação continuada para o(a) educador(a) da EJA

Neste momento, apresentamos parte da análise dos dados produzidos na investigação, destacando aqui a importante contribuição das professoras Cora, Amanda e Luiza[13] neste processo, ao compartilhar suas percepções acerca das formações continuadas às quais vêm participando. Por meio do depoimento de tais professoras, percebemos em nossas análises que suas falas apontam especificidades da docência com jovens e adultos, que entendemos ser relevantes ao processo formativo do professor diante da ideia de uma formação continuada específica para os educadores da EJA.

Segundo Soares (2011), a EJA compreende um ensino e uma produção de saberes diante de um "saber-fazer" (TARDIF, 2010), associados às especificidades do público jovem e adultos, dos objetivos que estes possuem a respeito da aprendizagem, das suas condições socioculturais, das histórias de vida socializadas no espaço de sala de aula e do tempo em que estes demandam para aprender os conhecimentos curriculares. Nesse sentido, as ações dos professores de acordo com as especificidades

[13] Nomes fictícios escolhidos pelas próprias professoras

do ensino de jovens e adultos, aparecem no relato da professora Luiza como propostas de formação continuada:

> O professor da EJA é um professor diferenciado, então penso que a formação também deve ser diferenciada. Por exemplo, tenho dificuldade de fazer com que meus alunos se interessem pelos conteúdos, muitas vezes não prestam atenção estão cansados, desmotivados, então tenho que reformular esses conteúdos de modo que chame a atenção deles. Tento usar uma linguagem diferente, trazer questões atuais, senão eles reclamam. Seria bom trazer essas questões para as formações, ia nos ajudar muito. (Luiza, professora II bloco da EJA)

Ao analisar a narrativa da professora, percebemos que sua fala apresenta uma concepção de ser docente da EJA atrelado à condição de realizar um "saber-fazer" articulado com as particularidades da modalidade, assim como as necessidades e interesses apresentados pelos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem. Parece, que a concepção da professora perpassa por uma dimensão formativa pautada nas particularidades abordadas no cotidiano da sala de aula. O depoimento de Luiza reforça a relevância de um processo formativo que contemple as singularidades presentes no contexto da EJA, tomando como base uma prática que esteja voltada à reflexão da realidade dos estudantes e de seus objetivos.

Ainda nesta direção, a professora Amanda também concebe uma identidade ao professor da EJA que precisa ser abordada nas formações continuadas. Conforme seu relato, analisamos que, para Amanda, as formações oferecidas precisam estar relacionadas com as realidades e histórias de vida dos jovens e adultos, as quais possuem características diferentes dos métodos utilizados para o ensino dito regular.

> Eu considero a formação continuada muito importante, mas seria bom que elas abordassem questões mais específicas da EJA. Pois esta modalidade demanda um olhar diferente, é uma outra realidade bem diferente da dos alunos da manhã, não pode ser a mesma formação. Seria interessante abordar temáticas como: evasão, dificuldades de aprendizagens dos adultos, inclusão, violência, drogas, porque é isso que encontramos em nossas salas de aula (Amanda, professora II bloco da EJA)

O dito pela professora Amanda permite compreender que há uma necessidade de construir uma prática que integre ao cotidiano do ensino os conhecimentos da vida dos alunos com a finalidade de contribuir para a aprendizagem destes sujeitos, assim como,

para a permanência em sala de aula. Arroyo (2006) chama a atenção para as singularidades dos sujeitos da EJA, para o pesquisador

> Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006, p. 20-21).

Diante do apontado por Arroyo (2006) trazemos a fala da professora Cora que ressalta a importância da diferenciação do ensino ao público jovem e adulto em relação ao público infantil, enfatizando o cuidado a não infantilização dos alunos da EJA.

> A prática do professor da EJA é diferente da prática com as crianças. Tem que ter muito cuidado com isso. Não adianta querer infantilizá-los com brincadeiras, joguinhos e tal. Não é essa a proposta, não é isso que eles procuram. Por isso, eu acho que nossas formações precisam ser diferentes das outras formações. (Cora, professora I bloco da EJA)

Percebemos na fala de Cora que sua identidade enquanto educadora da EJA não permite que suas práticas infantilizem seus alunos, apontando mais uma característica das especificidades desta modalidade. O mesmo é apontado por Amanda ao dizer que "[...] ser professor da EJA é ser um professor específico, que trabalha de acordo com as necessidades da EJA, que ensina diferente da forma como ensina para as crianças". De acordo com os relatos das docentes, assumir uma prática docente específica para o público jovem e adulto impede que seus estudantes sejam vistos sob um aspecto infantilizado que desconsidere suas trajetórias de vida e seus conhecimentos.

Parece, que as três docentes aqui destacadas dialogam entre si quanto à maneira como o professor necessita desenvolver o ensino voltado ao público jovem e adulto, assim como as posturas como profissional desta modalidade, com a finalidade de suprir as necessidades presentes no cotidiano da sala de aula. Ao analisar as narrativas, reportamos aos estudos de Soares (2011), ao considerar que a docência na EJA transita pela organização e ensino que acolha a realidade deste público, bem como um fazer que vá ao encontro das necessidades e exigências destes sujeitos.

Os relatos das professoras Cora e Amanda ainda apontam para o reconhecimento da EJA como uma modalidade que abrange a formação intelectual e humana de seus alunos

> Temos na EJA alunos que não se adequam à disciplina da escola, mas se você puxar assunto qualquer sobre política ou religião, ou violência, você tira deles opiniões bem pontuadas sobre o que eles pensam, apontam as causas e trazem isso para a sala de aula. Eu preciso considerar e problematizar tudo isso, é meu papel como educadora da EJA. (Cora, professora I bloco da EJA)

> Eu procuro trazer para discussão em aula coisas do dia a dia, notícias atuais, questões sobre política, trabalho, enfim, coisas que despertem a atenção deles e que, sobretudo ajudem eles a reconhecer os seus direitos e deveres. (Amanda, professora II bloco da EJA)

Ao analisar estes depoimentos, percebemos que as palavras das professoras enfatizam uma formação que abrange os aspectos políticos da formação dos professores da EJA, numa perspectiva de formação crítica e reflexiva, considerando que a prática destes professores não deve ser reduzida à aplicação de conteúdos, mas consideram a sua prática como ação formativa do indivíduo no âmbito social e o contexto no qual estes alunos estão inseridos. Ainda, podemos analisar que as falas das duas professoras enfatizam a necessidade de uma atuação do docente da EJA, tendo em vista a criticidade dos seus alunos, socializando em sala de aula aspectos sociais, políticos, humanos e culturais. De acordo com Tardif (2010, p. 230) o docente "[...] é um sujeito que afirma sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhes dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta".

Diante do relato das professoras, compreendemos que estas acreditam no professor da EJA enquanto um profissional crítico-reflexivo, para além de mero transmissor de conhecimentos capaz de refletir a sua própria docência e de realizar uma prática aproximada das vivências dos sujeitos, criativo, e que possibilite uma ação reflexiva e política de sua prática pedagógica (SOARES, 2011). Nesse sentido, as concepções que possuem a respeito do professor da EJA estão relacionadas com o profissional que realiza em seu cotidiano um ensino de acordo com as particularidades da modalidade da EJA, possibilitando frente aos desafios uma prática que esteja

relacionada às experiências de vida e aos conhecimentos construídos historicamente por estes sujeitos no contexto social em que vivem.

Soares (2011) contribui apresentando a necessidade de uma formação específica para trabalhar com jovens e adultos na busca da realização de práticas pedagógicas que atendam as especificidades destes sujeitos em processo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de um saber ensinar que proporcione uma formação dos alunos da EJA pautada na criticidade, conforme evidenciado pelas professoras. Na mesma perspectiva Oliveira, contribui com tal concepção apontando que:

> O tema educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade [...], delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. [...] Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (2007, p. 61).

De acordo com Arroyo (2006) é importante reconhecermos as especificidades da educação de jovens e adultos a fim de se construir um perfil específico de educador da EJA e, consequentemente, uma política específica para a formação desses educadores.
Di Pierro, na mesma direção defende que:

> Em virtude da ausência de políticas que articulam organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. (2010, p. 22).

Neste contexto, considerando tal ideia, assim como, a fala das professoras, entendemos ser fundamental que a formação continuada do educador da EJA seja pautada nas discussões acerca das especificidades de seus educadores e educandos. Soares ao referir-se à formação do educador da EJA frisa que:

> [...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com

> conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem das especificidades da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. [...]. (2006, p.116-117)

O mesmo é apontado pela Professora Cora, ao expor o espaço de formação continuada como oportunidade de reflexão das especificidades da docência na EJA.

> Eu considero as formações muito importantes. A aula para a EJA é uma aula muito específica, com muitas dificuldades, então precisamos conversar com outras pessoas para saber se estamos no caminho certo. Quando divido com meus colegas o que faço em sala de aula, também aprendo muito. É muito bom! Chego na sala de aula cheia de ideias, pois tive a oportunidade de pensar coisas novas, sobre o que estou fazendo. Eu não costumo fazer isso no meu dia a dia, só nas formações mesmo. (Cora, professora I bloco da EJA)

O mencionado pela professora vai ao encontro da concepção de formação com base na reflexão da ação e atende a perspectiva de formação defendida por Alarcão (2011), uma vez que este defende que o tratamento para a formação docente deve seguir uma lógica que considere as práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula e dos espaços escolares. Para a professora Cora o momento vivenciado no espaço de formação continuada, em partilha com seus colegas, oportuniza a reflexão os significados da sua prática docente, construindo coletivamente sugestões para superar o as dificuldades que envolvem o cotidiano escolar. Para Alarcão (2011)

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. [...] uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciências, técnica, arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (2011, p.44)

Neste sentido, consideramos que a formação continuada do educador da EJA deve perpassar suas especificidades, considerando seus professores enquanto produtores de conhecimento, e reconhecendo-os como colaboradores de um processo transformação da prática pedagógica. Para tanto, é fundamental pensar em processos de formação continuada que tenham como propósito atender as especificidades dos

professores da EJA, e que se constituam enquanto espaço de diálogo e reflexão entre seus pares.

1.4. Considerações Finais

Consideramos que as discussões desenvolvidas ao longo da escrita deste artigo apontam para um processo de formação continuada na EJA pautado na prática reflexiva, que reconheça sues saberes específicos, assim como as particularidades da docência com jovens e adultos, de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus educadores.

Concordamos com Pimenta ao defender a formação docente:

> Como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal - profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação [...] Isso porque trabalhar o conhecimento da dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores. (2008, p. 31).

A reflexão da autora permite pensar a formação de professores a partir de um processo contínuo, pelo qual envolve novas configurações de saberes da prática educativa, fazendo do espaço de trabalho do professor, um de seus espaços de formação.

Neste contexto, apontamos a formação continuada como um processo contínuo que se dá não apenas através da aquisição de novos conhecimentos de caráter teórico, didático ou pedagógico voltados para uma modalidade de ensino, mas do entrelaçamento destes com as atividades exercidas no cotidiano da sala de aula, considerando impreterivelmente as experiências profissionais do professor, através da prática de se refletir a ação.

Nesta direção, compartilhamos a idéia mencionada por Tardif:

> [...] a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...]. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade,

> trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. (2010, p. 287).

Neste viés, compreendemos que a formação continuada para os educadores de jovens e adultos deve tomar por base a prática vivenciada pelos seus educadores em sala de aula, em busca do fortalecimento das políticas educacionais pautadas na realidade vivenciada pelos professores em seu cotidiano, por meio de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos.

1.5. Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Soares, Lêoncio. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, rasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em janeiro, 15, de 2013 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL (2000). **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 11/2000, de 10 de maio. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Acesso em janeiro, 16, de 2012 em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/**eja**/.../parecer_11_**2000**.pdf

DI PIERRO, M. C. (2010). **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. *Educ. Soc.* [online]. vol.31, n.112, pp. 939-959. Acesso em outubro, 24, de 2016, em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GENTIL, V. K. EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente. 2005. Disponívelem:<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos –EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Ed. Global, 2007.

MACHADO, M. M. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

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

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

SOARES, L. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.2, p.303-322, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARTIGO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTONOMIA DOCENTE

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTONOMIA DOCENTE

Pâmela Rodrigues Altamor[14]
Vanise dos Santos Gomes[15]

Resumo:

O presente artigo problematiza resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual apresenta como temática a formação continuada para educadores de jovens e adultos. O objetivo da pesquisa foi investigar como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam. Foram sujeitos da investigação três professoras municipais atuantes na EJA. A metodologia de pesquisa é qualitativa e a análise dos dados se deu a partir da Análise Textual Discursiva -ATD, cunhada por Moraes e Galiazzi. As discussões aqui apresentadas, intituladas "Formação continuada enquanto espaço de ressignificação do trabalho docente", abordam a perspectiva do professor enquanto profissional reflexivo e produtor de conhecimentos capaz de perceber sua atuação como processo de transformação social. Contribuem com a análise dos dados estudos de autores como António Nóvoa, José Contreras, Kenneth Zeichner, Selma G. Pimenta, dentre outros. Os resultados obtidos apontam para a formação continuada para educadores de jovens e adultos enquanto espaço de reflexão individual e coletiva, o qual ultrapasse a visão puramente técnica do trabalho docente, oportunizando aos professores assumirem a autonomia do seu próprio desenvolvimento profissional.

Palavras- chaves: formação continuada; educadores de jovens e adultos; reflexão crítica; trabalho docente.

Abstract:

This article discusses the results of a master's research, which presents as main theme the youth and adult teacher continuing education. The objective of this study is to investigate how in service teachers of Young and Adults Education-EJA from Rio Grande-RS perceive their process of continuing education. Three municipal school EJA teachers participated in this study. The research methodology is qualitative and the data analysis was based on the Discursive Textual Analysis -ATD, by Moraes and Galiazzi. The discussions here presented, named as " Continuing teacher education as a place of teacher's working resignification", brings the perspective of the teacher as a reflective and knowledge-producing professional, who is capable of perceiving his role as a process of social transformation. Authors, such as António Nóvoa, José Contreras, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif, Selma G. Pimenta and others are invited to contribute to this article. The results pointed to the practice of continuing education for young people and adult teacher as a place for individual and collective reflection, which

[14] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/FURG; e-mail: pr.altamor@bol.com.br
[15] Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; e-mail: vanisegomes@furg.br

goes beyond the essential technical view of teaching work, giving to teachers the autonomy of their own professional development.

Keywords: continuing teacher education; youth and adult teachers; Critical reflection; teaching work

2.1. Introdução

As discussões apresentadas ao longo deste artigo fazem parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGEDU/FURG, a qual apresenta como temática principal a formação continuada para educadores de jovens e adultos. Buscou-se investigar como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam**.**

Tal estudo respalda-se na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo seus dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com três professoras atuantes na EJA no referido município. Participaram deste processo as professoras, Cora, Luiza e Amanda[16], atuantes na EJA respectivamente, há 3, 11 e 8 anos. Cora atua no I bloco da modalidade e possui graduação em Pedagogia – Anos Iniciais, Amanda e Luiza, atuam no II bloco e são graduadas em História e Geografia na devida ordem.

As entrevistas realizadas abordaram questões sobre os processos de formação continuada dos quais tais professoras vêm participando, buscando compreender como são pensados e organizados, bem como sua relevância na constituição do(a) educador(a) da EJA. Ainda, buscamos entender através dos questionamentos quais aspectos são apontados pelas professoras como importantes e irrelevantes nestas formações. Por fim, pedimos sugestões de como as professoras gostariam que as formações fossem realizadas, buscando perceber como essas educadoras idealizam os processos de formação continuada na EJA.

A análise dos dados tomou como orientação a Análise Textual Discursiva (ATD) apresentada por Moraes e Galiazzi (2007), a qual consiste na impregnação do material

[16] Os nomes utilizados neste processo investigativo são fictícios e escolhidos pelas próprias professoras.

coletado, unitarização[17], construção de categorias analíticas[18] e por fim a construção de metatextos[19], entendidos como categorias emergentes do processo de pesquisa.

Buscamos, aqui, ampliar as discussões que dizem respeito à "Formação continuada enquanto espaço de reflexão e autonomia docente", trazendo os diálogos construídos junto às professoras sujeitos da pesquisa e as interações construídas junto a teóricos como Costa (2009), Nóvoa (1995), Contreras (2002), Zeichner(1993), Pimenta(2005), dentre outros.

O estudo realizado apresenta a formação continuada de educadores de jovens e adultos, pensada e organizada a partir de uma perspectiva reflexiva, a qual reconhece os saberes dos professores, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Esta perspectiva de formação docente assume, a reflexão como princípio educativo para a formação continuada de professores, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos.

Neste sentido, o que se espera de um processo de formação, mais especificamente com a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, é uma formação pautada no desenvolvimento da capacidade reflexiva, a qual o profissional seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos e que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Para tanto, é fundamental que o processo formativo continuado, mais especificamente do educador de jovens e adultos, tenha como propósito atender aos interesses dos professores, constituindo-se enquanto um espaço de diálogo e reflexão, de modo a perceber as situações e condições históricas que ainda marcam o trabalho docente.

Nessa perspectiva, o artigo está organizado em três momentos: (1) discussões referentes a perspectivas de formação continuada e suas implicações na autonomia docente; (2) problematizações acerca da formação continuada enquanto espaço de reflexão e desenvolvimento profissional, e por fim (3) considerações finais que expressam possíveis contribuições acerca do processo formativo para educadores de jovens e adultos enquanto espaço de reflexão individual e coletiva, o qual ultrapassa a

[17] Unitarização: examinar e fragmentar os textos para chegar às unidades de significado;

[18] Categorização: construir relações entre as unidades, classificando-as e resultando em sistemas de categorias;

[19] Metatextos: textos construídos para comunicar a compreensão e a combinação dos elementos anteriores. Para maiores aprofundamentos ver Moraes e Galiazzi (2007)

visão puramente técnica do trabalho docente, oportunizando ao professores assumir a autonomia do seu próprio desenvolvimento profissional.

2.2. Perspectivas de formação continuada e suas implicações na autonomia docente

Inicialmente, é importante destacar que o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Conforme explicitado por Soares (2008),

> A primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. (SOARES, 2008, p. 84)

Apesar de não se tratar de uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas "a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes" (SOARES, 2008, p.85).

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada se configura como um importante espaço de (re)construção da profissionalidade docente, definida por Nóvoa (2009, p. 64) como o "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Para o autor, a formação continuada do professor deve se dar "[...]através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal", "[...]estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também é uma identidade profissional". Em relação ao processo da construção da identidade profissional docente, Caldeira (2000) escreve:

> (...) a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas. (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Neste contexto, entendemos que os processos de formação continuada, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, contribuem para a "construção/desconstrução/reconstrução" da identidade docente, fundamentalmente, quando se constitui enquanto momento de reflexão (Zeichner, 1993). A perspectiva de formação reflexiva apontada por Zeichner (1993), entende o professor como profissional que reflete, questiona, problematiza, interroga permanentemente, a prática pedagógica cotidiana que, por sua vez, não se limita ao espaço escolar. Assim, a formação continuada é compreendida como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de autoconhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência, contribuindo para constituição de indivíduos reflexivos e inovadores (Zeichner, 1993).

Desse modo, é importante que a formação continuada, e em particular a formação dos educadores de jovens e adultos, parta de um processo de formação orientado para a indagação e auto-reflexão em que os profissionais possam refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão constitua-se como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

No entanto, segundo Soares (2006), temos presenciado processos de formação continuada que seguem os rastros de uma perspectiva tecnicista, a qual vai de encontro à perspectiva reflexiva a qual que viemos apontando. A perspectiva tecnicista adota uma concepção de formação "de fora para dentro", a qual o professor é visto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por especialistas, sendo tarefa do formador definir previamente o lugar, os conteúdos e as estratégias do processo formativo. Almeida aponta que:

> Nesta tendência tecnicista o professor assume um papel secundário no processo formativo, exercendo a função de mero executor de uma prática educativa cuja concepção, planejamento, coordenação e controle competem aos especialistas considerados supostamente habilitados, alimentando assim a relação hierárquica entre formadores e professores em formação. (ALMEIDA, 2002, p. 66)

Importa dizer que o Tecnicismo é uma tendência pedagógica introduzida no Brasil pela Lei n.º 5.692/71, que passou a ser conhecida como a "lei da reforma do ensino". Tal Lei tornou obrigatória a 'sondagem de aptidões' no Ensino de 1.º Grau (correspondente ao atual Ensino Fundamental) e a 'qualificação para o trabalho' no Ensino de 2.º Grau (atual Ensino Médio). O foco principal desta tendência é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho, de forma a que o aluno seja bem "treinado" para inserir-se profissionalmente no sistema econômico capitalista. Segundo Costa (2009), o desenvolvimento industrial a partir da década de 60 induz a profissionalização do professor no Brasil, no sentido de aperfeiçoamento técnico e operacional, tornando-se necessário formar professores em nível superior a partir de ideários pedagógicos marcados pelas demandas do mercado e do setor produtivo, nesta perspectiva, o professor é mero consumidor, executor/reprodutor de técnicas produzidas por especialistas.

Assim, ao que parece, analisando as falas das professoras Amanda e Luiza[20], participantes da pesquisa, nos deparamos com o rastro de tal perspectiva nas formações continuadas as quais os professores de jovens e adultos vêm participando no município do Rio Grande/RS, dizemos isso diante da fragmentação apontada pelas professoras entre "especialistas" (professores universitários/palestrantes) e "técnicos" (professores de jovens e adultos) em seu processo de formação:

> É importante participar das formações, mas às vezes é complicado. Geralmente vêm professores universitários nos dizer o que e como devemos fazer as coisas. A realidade que eles vivem é muito diferente da nossa, então muitas coisas se tornam inviáveis. (Amanda professora do II bloco da EJA)

> Eu gosto das formações, mas às vezes são chatas porque trazem palestrante que querem nos ensinar a dar aula. Não considero que eu saiba tudo, mas muitas das coisas que eles propõem não dão certo na

[20] Os nomes usados na pesquisa são nomes fictícios escolhidos pelas professoras

> sala de aula. Muitos deles nunca entraram em uma sala da EJA, não sabem o que dá certo ou não. (Luiza professora do I bloco da EJA)

Entendemos que a fala das professoras ao apresentar a formação como espaço onde "especialistas" "querem nos ensinar a dar aula" e "nos dizer o que e como devemos fazer as coisas", caminha ao encontro da perspectiva tecnicista de formação docente, a qual segundo Nóvoa (1995, p. 67) toma por base o "treinamento de habilidades e técnicas, a partir de conteúdos descontextualizados da realidade profissional".

Em outro momento Luiza, ainda aponta que a formação continuada é organizada em uma perspectiva a qual "tudo é de cima para baixo, ninguém nos pergunta nada, o que queremos aprender, qual nossos interesses." Para Nóvoa esse tipo de formação tem por objetivo o controle do ato educativo, no qual os professores são vistos como técnicos e sua tarefa consiste, basicamente, na aplicação de ideais e procedimentos produzidos por especialistas. Com isso, o docente perde o controle sobre seu ofício e sua autonomia, resumindo seu fazer pedagógico a execução de orientações, técnicas de ensino e metodologias estabelecidas. Para Gimeno Sacristán (2006), uma educação pautada exclusivamente em técnicas elaboradas por especialista promove uma prática descontextualizada, no qual os discursos produzidos desconsideram a participação de seus principais atores: os(as) professores(as).

Importa dizer, que não desconsideramos os saberes dos "especialistas", e nem sua participação nos processos de formação continuada dos educadores de jovens e adultos, desde que estes reconheçam os saberes dos professores de modo que formação se constitua enquanto espaço de troca de saberes e reflexão. Compreendemos que o processo formativo do educador da EJA não pode ser limitado a uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas que seja pautada em um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. Soares (2008, p.45) ressalta que

> ...a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específicas e consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

Neste sentido, o que se espera de um processo de formação, mais especificamente com a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, é uma formação pautada no desenvolvimento da capacidade reflexiva, a qual o profissional seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos e que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Segundo Gadotti (2009), a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas.

Entendemos que o professor da EJA precisa ser acolhido como produtor de conhecimentos, enquanto profissional que reflete sobre sua prática e percebe seu ofício enquanto processo de transformação social. Para isso, é necessário que o professor participe de um processo formativo que ultrapasse a visão puramente técnica do trabalho docente. Segundo Contreras (2002), é fundamental resgatar a base reflexiva da atuação profissional proporcionando aos professores condições para compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, bem como, seus interesses e valores. Diante disso, a autonomia docente é entendida como um processo de consciência crítica, na qual assumem-se responsabilidades pela transformação das condições institucionais e sociais.

Assim, a partir da consciência, da reflexão acerca do seu trabalho o professor legitima sua autonomia e percebe-se enquanto profissional da educação, capaz de atuar, e compreender os processos pedagógicos. Para tanto, entendemos que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos se faz eficiente a partir de múltiplos espaços e tempos, ou seja, no permanente estudo, na troca de experiências, num espaço e num tempo de reflexão e de produção pedagógica onde o professor aprende e reconstrói seus saberes.

Nesse movimento, a seguir, damos continuidade a nossa escrita aprofundando a discussão acerca do processo de formação continuada enquanto oportunidade de reflexão crítica do trabalho docente. Para tanto, partilhamos as concepções de autores, como Nóvoa, Contreras, Zeichner, Tardif, Pimenta e Alarcão.

2.3. Processo formativo continuado enquanto prática de reflexão

Ao propormos a discussão sobre a reflexão crítica acerca do trabalho docente no processo de formação continuada para educadores de jovens e adultos, importa dizer que entendemos que esse processo reflexivo deve acontecer constantemente, de modo que a reflexão proporcione aos professores observar as peculiaridades de seu trabalho (CONTRERAS, 2002). Nesse contexto, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional, de modo que seu processo formativo caminhe em direção a constituição de profissionais práticos e reflexivos, no sentido de intervenção consciente e criativa na prática profissional. Para Nóvoa (2009, p. 75) a formação do professor deve se dar "[...]através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal", para tanto "[...]estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

Em seus estudos K. Zeichner (1993) segue a mesma perspectiva, ao considerar que o movimento da prática reflexiva no processo formativo docente atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também produzem saberes que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino. Porém, o autor faz um alerta para a ideia equivocada de se usar o conceito de prática reflexiva enquanto um fim em si mesmo. Ou seja, a reflexão não pode ser entendida como prática individual, de modo a responsabilizar os professores acerca dos problemas educacionais. Zeichner (1993) chama atenção para as reformas educacionais que a partir da década de 80 e início de 90 usam como bordões os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* para de forma sutil manter uma posição submissa dos professores.

Para Zeichner (1993), a ideia do professor enquanto prático reflexivo é usada no atual movimento reformista como negligenciadora das teorias e saberes dos docentes, desprezando qualquer consideração das condições sociais que envolvem o processo educativo. Dessa forma, pode ser considerada uma reação contra o fato de reconhecer os professores como profissionais ativos não só na formulação dos propósitos e objetivos

do seu trabalho, mas também nos meios para atingi-los. Percebemos tal afirmação na fala da professora Amanda:

> Eu considero a formação continuada muito importante. Sei que não se consegue agradar todo mundo, mas acho que deveriam ter um cuidado com os nossos interesses. Por exemplo, somos obrigados a participar das formações que a secretaria oferece, mas se pedimos licença para fazer aquilo que realmente estamos com vontade, nos negam. Se eu peço para participar de um seminário, congresso, ou fazer uma pós é porque tenho interesse em fazer, mas não temos liberação. Tem cursos acontecendo que eu gostaria muito de fazer, cursos de uma semana, eu penso que iriam contribuir muito para o meu trabalho, mas mesmo assim não me liberam. Então, eu acho que precisam rever qual o real objetivo da formação, o que parece é que é encher a sala de professores, e por isso nos obrigam a participar. (Amanda, professora do II bloco da EJA)

Entendemos que a formação pautada na perspectiva anunciada pela professora desconsidera os interesses dos professores, transformando o processo formativo em uma gama de imposições e desconfortos. A fala de Amanda anuncia o desejo de ser atendida em suas necessidades, assim como, o desejo de autonomia no seu desenvolvimento profissional. Ainda, percebemos que ao frisar que tem vontade de participar de cursos, seminários, congressos, argumentando que tais eventos iriam contribuir muito com seu trabalho, Amanda apresenta uma concepção de formação continuada para além do espaço escolar, e assume a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional se mostrando como profissional reflexivo e autônomo.

Nesse sentido, Contreras (2002) defende que seja incluído no processo formativo dos professores o componente de reflexão, de modo que a formação profissional seja baseada na valorização da autonomia e interesses dos docentes. Assim, é importante que a formação continuada seja entendida enquanto processo de auto-reflexão, no qual os professores possam refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão, aliada à teoria, constitua-se como instrumento de desenvolvimento individual e profissional. Professora Cora, salienta a importância desta perspectiva de formação.

> "Teve uma formação que participamos na escola que me marcou bastante, pois precisamos falar sobre como percebíamos o trabalho dos nossos colegas e como isso contribuía com a minha prática. Foi muito legal escutar meus colegas dizendo que o meu trabalho proporcionava a eles pensar sobre algumas coisas da EJA. Enquanto

> eles falavam sobre meu trabalho fui percebendo coisas que eu ainda não tinha percebido que fazia. Foi muito legal! Não é fácil para ninguém, e acho que não tem um melhor que o outro. Precisamos todos nos ajudar e esta formação em especial oportunizou isso, pensar sobre como esta sendo nosso trabalho na sala de aula. (Cora, professora do I bloco da EJA)

É importante salientar que ao observar as falas das professoras percebemos uma supremacia da prática em relação à teoria. O conhecimento teórico por diversas vezes é desconsiderado no discurso das professoras, entre eles, chama atenção o que diz Luiza que parece se incomodar com outros conhecimentos para os além dos advindos da prática em sala de aula.

> Não adianta trazer pessoas que não vivenciam a realidade da EJA porque acabo sabendo muito mais do que eles. Na teoria é tudo muito bonito, mas a prática é outra coisa. Vem o pessoal lá da universidade querem nos dar idéias, para mim não acrescenta em nada. Não é porque são professores universitários que sabem mais do que eu que estou aqui todos os dias". (Luiza, professora do II bloco da EJA)

No entanto Zeichner(1993), sinaliza, que não pode haver uma supervalorização dos conhecimentos da prática e, nem tanto uma rejeição irrefletida dos conhecimentos produzidos nas universidades. Complementa que reflexão também significa:

> O reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p. 17).

Na mesma direção Alarcão (1996) aponta que o simples exercício de reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, já que a reflexão não é um processo mecânico, devendo ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva. Em suas palavras:

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

O processo de reflexão crítica permite aos professores avançar na análise não só acerca de suas práticas, mas também da possibilidade de questionar as estruturas institucionais em que trabalham provocando a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa. Corrobora com esse pensamento a autora Selma Garrido Pimenta (2005, p.68), quando diz que "o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria".

Dessa forma, o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos professores, no entanto, entende que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação que constituem importância fundamental na formação dos docentes, de modo a oferecer-lhes perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, para então transformá-los.

Nessa perspectiva, o professor reflexivo é um "pesquisador de sua própria prática" (CONTRERAS, 2002, p.109) e um sujeito político capaz de refletir sobre as questões que estão postas na sociedade. Tal posicionamento amplia o conceito do professor reflexivo, ao designá-lo professor crítico reflexivo (Contreras, 2002), o qual no processo de reflexão o professor percebe que a prática educativa é uma construção social da realidade, e que responde a interesses políticos e econômicos que se alteram historicamente.

> [...]os docentes reflexivos, ao deliberarem sobre sua prática, adotam decisões que estão em consonância com suas próprias perspectivas e valores, e se a assunção, por parte dos professores, da complexidade das situações de ensino e sua resolução só pode ser feita a partir de uma deliberação e julgamento profissional autônomo, parece que se está reconhecendo que, inevitavelmente, a comunidade fica excluída de sua participação nas decisões educativas (CONTRERAS, 2002, p.130).

Zeichner (1993) aponta alguns aspectos fundamentais que devem ser observados no desenvolvimento de projetos de formação baseados na reflexão, entre eles, destaca três características principais. A primeira recomenda que a prática de ensino reflexivo preocupe-se em voltar à atenção do professor tanto para sua própria prática, quanto para as condições sociais nas quais ela ocorre. Para o autor, não considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a prática docente podem levar os profissionais a uma visão distorcida do processo de ensino e de seu próprio papel enquanto sujeitos.

A segunda característica envolve as decisões dos professores quanto às questões de direitos sociais e situações de desigualdade e injustiça dentro das salas de aula, chamando a atenção para o caráter político da ação pedagógica, de modo que "a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro" (ZEICHNER, 1993, p. 25).

Outro aspecto destacado pelo autor é o compromisso com a reflexão enquanto prática social coletiva, de tal forma que os professores se auxiliem mutuamente, e na troca entre iguais construam seus conhecimentos. "Este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social. Não basta atribuir individualmente poder aos professores, que precisam ver a sua situação ligada à dos seus colegas" (p.26).

Essa última característica reforça a importância da formação se constituir como um espaço coletivo de discussão dos professores, ou seja, a reflexão como modo de "prática social e atividade pública de comunidades de professores". O autor relata ainda que:

> A prática do professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida ou não. Assim, pensar na prática é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. (ZEICHNER, 1993, p. 26)

Na mesma perspectiva Alarcão, afirma que acredita no potencial do "paradigma da formação do professor reflexivo", desde que este seja transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo e para o local de trabalho, a escola.

> O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em suas potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A concepção de formação apontada por Alarcão (1996) dialoga com a perspectiva de Imbernón (2006) o qual ressalta que é primordial que a formação continuada aconteça no contexto escolar, através da construção coletiva dos saberes. É na reflexão, na participação do projeto educativo e curricular da escola que o professor resgata a relevância do seu trabalho.

Defendemos, aqui, a proposta de um processo formativo continuado organizado junto aos professores, com base na realidade da própria escola e em suas reais necessidades. Deste modo as atividades de formação continuada devem acontecer de forma contínua, em que se priorize a articulação das funções de ensino e aprendizagem, sendo dinâmica e preocupada com o avanço do processo formativo do professor.

2.4. Considerações Finais

Tendo as reflexões anteriores como pressupostos, percebemos que as perspectivas envolvendo a idéia do professor reflexivo estão associadas ao movimento de se buscar romper com a concepção tecnicista, que ainda marca o trabalho docente. Segundo Contreras (2002, p. 26), nesse contexto de valorização do docente como um prático reflexivo, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”.

Assim, a escola é apontada como lócus privilegiado de formação e o trabalho coletivo como instância de reflexão e pesquisa do professor. É importante frisar que ao pautarmos o trabalho de formação continuada na perspectiva reflexiva e colaborativa compreende-se que a reflexão não é um procedimento que resolverá a valorização dos professores por si só, neste movimento inclui-se melhoria nas condições de trabalho, políticas publicas educacionais eficientes, melhor remuneração, entre outros. No entanto, consideramos fundamental pensar em processos de formação continuada que

tenham como propósito atender aos interesses dos professores da EJA, o qual se constitua enquanto um espaço de diálogo e reflexão, de modo a perceber as situações e condições históricas que envolvem o seu trabalho. Com isso, o professor pode resgatar sua identidade e autonomia em seu próprio espaço de trabalho, sendo reconhecido produtor de conhecimento e "pesquisador de sua própria prática" (CONTRERAS, 2002, p.109).

Assim, busca-se um trabalho de formação voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, e que se constitua enquanto um importante espaço de estímulo e desenvolvimento profissional dos professores. Essa concepção de formação continuada tem por objetivo incentivar a análise da prática profissional docente, de modo que possibilite ao professor da EJA pensar, questionar, refletir criticamente acerca do seu trabalho junto a seus pares. Neste contexto, os saberes da experiência, irrelevantes dentro do modelo da racionalidade técnica, assumem posição de destaque, uma vez permitem a reflexão crítica e a re-significação de teorias e conceitos à luz da experiência prática.

É importante que os professores conheçam e reconheçam os seus próprios saberes, para que possam iniciar um percurso de reflexão. A discussão acerca destes saberes, sobretudo, os saberes da experiência se apresenta como outra categoria desta investigação apresentando suas reflexões no momento que segue.

2.5. Referências

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Comissão permanente de avaliação institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

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

COSTA, A. C. M. (2009). **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional, Curitiba, vol. 4, n. 8, pp. 64-82. Acesso em agosto, 10, de 2016 em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.) Os professores e sua formação. 2.ed.Portugal: Dom Quixote, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZA. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, Leôncio. **O Educador de Jovens e Adultos; um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia do país**. IN: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos em formação**.In: Reunião anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. Anais. Caxambu, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

ARTIGO 3

OS SABERES DA EXPERIENCIA ENQUANTO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

3. OS SABERES DA EXPERIENCIA ENQUANTO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Pâmela Rodrigues Altamor[21]
Vanise dos Santos Gomes[22]

Resumo:

O presente artigo tece discussões acerca dos resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual tem como temática a formação continuada para educadores de jovens e adultos. Para tanto, buscou-se investigar como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada do qual participam. O estudo foi realizado junto a três professoras atuantes na EJA no município tendo como corpus de análise entrevistas semiestruturas realizadas individualmente, gravadas e transcritas. A metodologia de pesquisa é caracterizada enquanto qualitativa e a análise dos dados se deu a partir da Análise Textual Discursiva -ATD, cunhada por Moraes e Galiazzi. Sendo assim as discussões são apresentadas em dois momentos, o primeiro, discute a respeito da troca de saberes experienciais entre professores(as) da EJA enquanto metodologia de formação continuada. O segundo problematiza a produção de saberes da experiência enquanto especificidades que envolvem a docência com jovens e adultos. As problematizações feitas estão fundamentadas a partir da contribuição de autores como Imbernon, Pimenta, Nóvoa, Sacristán, Tardif, Charlot e Soares. A partir das discussões realizadas, conclui-se que a troca de saberes da experiência entre professores da EJA deve ser considerada enquanto metodologia fundamental nos espaços de formação, de modo que os professores sejam compreendidos enquanto produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; formação continuada; saberes docentes; saberes da experiência;

Abstract:

This article discusses the results of a master's research, which has as main theme the young people and adult teacher continuous education. Therefore, it investigated how Youth and Adult education (EJA) teachers acting in the Municipal school Education at Rio Grande-RS perceive the teaching education process that they participate. The study was carried out with three in service EJA teachers from the city. The corpus of analysis is compound by individual and written interviews, recorded and transcribed. The research methodology is qualitative and the data analysis was based on the Discursive Textual Analysis -ATD, by Moraes and Galiazzi. Thus, the discussions are presented in two moments. The first, discusses about the exchange of experiential knowledge among EJA teachers as a methodology of continuing education. The second problematizes the experience knowledge and the specificities that involve teaching with young people and adults. The discussions here presented are based on the contribution of authors such as Imbernon, Pimenta, Nóvoa, Sacristán, Tardif, Charlot and Soares. From the

[21] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG; e-mail: pr.altamor@bol.com.br
[22] Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; e-mail: vanisegomes@furg.br

discussions carried out, it is concluded that the exchange of experience knowledge among EJA teachers should be considered as a fundamental methodology in the training places, so that teachers are understood as producers of knowledge and collaborators in public policies, opening space for develop reflections about the teacher while being active in their continuing educations process.

Keywords: Youth and Adult Education; Continuing teacher education; Teaching knowledge; experience knowledge;

3.1. Introdução:

As reflexões apresentadas ao longo desta escrita fazem parte da pesquisa realizada em nível de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande –FURG, nos anos de 2015-2016 e teve como objeto de estudo a formação continuada para professores de jovens e adultos.

A discussão que impulsionou a pesquisa apontou para a seguinte questão: **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam?** Para tanto, foram sujeitos da pesquisa, três professoras[23] pertencentes da rede pública de ensino do município do Rio Grande/RS atuantes na Educação de Jovens e Adultos, identificados neste artigo por nomes fictícios, escolhidos pelas próprias professoras.

Os dados foram coletados por meio de **entrevistas semiestruturadas**, que aconteceram individualmente com data e hora marcadas previamente, atendendo aos dias e horários disponíveis pelas professoras para a realização do diálogo, que foi sendo gravadas e transcritas posteriormente.

As entrevistas realizadas abordaram questões sobre os processos de formação continuada às quais tais professoras vêm participando, buscando compreender como são pensados e organizados, bem como sua relevância na constituição do(a) educador(a) da EJA. Ainda, buscamos entender através dos questionamentos quais aspectos são apontados pelas professoras como importantes e irrelevantes nestas formações. Por fim, pedimos sugestões de como as professoras gostariam que as formações fossem

[23] Participaram deste processo as professoras, Cora, Luiza e Amanda, atuantes na EJA respectivamente, há 3, 15 e 8 anos. Cora atua no I bloco da modalidade e possui graduação em Pedagogia – Anos Iniciais, Amanda e Luiza, atuam no II bloco e são graduadas em História e Geografia na devida ordem.

realizadas, buscando perceber como essas educadoras idealizam os processos de formação continuada na EJA.

A análise dos dados respalda-se na metodologia de Análise Textual Discursiva-ATD cunhada por Moraes E Galiazzi (2007) sendo caracterizada por três momentos: unitarização, categorização, construção de metatextos. Na *unitarização* realizamos uma análise detalhada do material coletado nas entrevistas, fragmentando o texto em pequenas unidades de significado referente aos fenômenos estudados. No segundo momento, *categorização*, organizamos as unidades de significados a partir de suas similaridades, resultando em um sistema de categorias. Finalizando com a *construção de metatexto* momento da produção escrita articulada aos referenciais teóricos. As reflexões apontadas neste artigo abordam a primeira categoria – troca dos saberes experienciais enquanto processo formativo continuado.

A ideia defendida ao longo da dissertação apresenta a formação continuada na EJA enquanto uma importante estratégia pedagógica, uma vez que, quando realizada de formar construtiva e reflexiva, possibilita aos educadores pensar sobre os significados da sua prática docente, e construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar. Deste modo, entendemos que, além dos saberes adquiridos no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos relacionados às suas ações em sala de aula. Estes conhecimentos são organizados em suas práticas cotidianas e em interação com os demais sujeitos que compartilham o espaço escolar.

Neste sentido, o compartilhar de experiências ganha destaque enquanto metodologia de formação continuada, na medida em que atribui sentidos às formações e valoriza os professores enquanto sujeitos produtores de saberes e atuantes no seu processo formativo. Para este fim, buscamos um diálogo reflexivo com alguns autores que contribuem para melhor pensarmos a formação continuada enquanto processo dialógico e compartilhado, como Imbernon(2010), Pimenta(2002), Nóvoa(2002), Sacristán (1999), Tardif(2010), Charlot(2000) e Soares (2008).

3.2. Saberes docentes: saberes experienciais e a formação coletiva

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre os saberes docentes, consideramos relevante pensar a respeito do que vem a ser o “saber”. Os estudos de Charlot (2000)

defendem o saber enquanto algo desenvolvido por meio da relação intersubjetiva entre o "mundo", o "eu" e o "outro" (CHARLOT, 2000, p. 73). Neste sentido, o autor compreende o mundo enquanto um conjunto de significados que se desenvolvem a partir das experiências as quais o homem vive e partilha com outros indivíduos. Esta interação entre os indivíduos e o ambiente social constitui saberes, encaminhando o processo de aprendizagem do sujeito.

> [...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com o objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Diante dessa perspectiva percebemos que tais considerações dialogam com a concepção dos saberes docentes apontada por Tardif (2010), a qual apresenta a constituição de saberes voltada ao exercício da docência enquanto um processo que não ocorre dissociado da trajetória da vida do professor e nem das relações que este desenvolve no mundo.

A ação docente, neste sentido, é um exercício vinculado à reflexão da realidade, e os saberes docentes se constituem enquanto reflexos, tanto dos conhecimentos advindos da formação acadêmica, quanto de experiências do próprio educador no contexto social em que está inserido. Assim, Tardif (2010) conceitua os saberes docentes não a partir de uma homogeneidade, mas num movimento plural e dinâmico, categorizando-os como saberes profissionais disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010).

Segundo Tardif (2010), os saberes profissionais são os saberes provenientes da formação inicial e continuada, tendo sua origem nas ciências da educação, sendo, posteriormente, incorporados a prática docente. Já os saberes disciplinares envolvem diversos campos do conhecimento como: ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas, entre outros e "são administrados pela comunidade científica sob forma de disciplinas e o seu acesso se dá por meio das instituições educacionais" (TARDIF, 2010). Diferenciam-se desses os saberes curriculares que se referem às propostas

curriculares e ao funcionamento da escola e são materializados por meio dos programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos.

Por fim, ao longo de suas práticas, o professor desenvolve um conjunto de saberes específicos para ensinar em seu cotidiano, o que Tardif (2010) chama de saberes experienciais. Para o autor, estes, são elaborados no cotidiano escolar e se constituem em uma combinação de diversos saberes, desde os produzidos na formação, perpassando as relações que se estabelecem nos espaços sociais e nas vivencias individuais. Seguindo essa perspectiva os saberes da experiência não são saberes sistematizados por meio das teorias voltadas às ciências da educação e nem dependem necessariamente das instituições de formação ou das organizações curriculares, e sim são saberes práticos, pensados e refletidos pelos professores, os quais detectam, refletem e desenvolvem habilidades a fim de resolver as múltiplas tarefas que se apresentam no cotidiano escolar (TARDIF, 2010).

Para tanto, os saberes dos professores devem ser compreendidos

> [...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas" (TARDIF, 2002, p. 17).

Assim, os saberes da experiência não são acúmulo de tempo de serviço, muito menos o tempo de sala de aula. Tais saberes se constituem em "um saber prático ligado à ação que o professor produz e que, mesmo sem cientificidade, não deixa de ser um saber legítimo" (TARDIF, 2002). Os saberes da experiência originam-se da experiência individual e coletiva e por elas são validados e transformados.

Segundo Pimenta (2002, p. 20),

> [...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho.

Os saberes experenciais rejeitam a concepção de um saber pronto e acabado, pois envolvem elementos vivenciados por meio dos imprevistos e heterogeneidade que envolvem a sala de aula, o que demanda um exercício de ação e reflexão contínuo. Nas

palavras de Nóvoa (2002, p. 23): “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. No que se refere especificamente à formação continuada, Nóvoa argumenta que esta se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Neste sentido, entendemos que, além dos saberes adquiridos no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem um conjunto de saberes específicos no cotidiano da sala de aula. Tal exercício de ação e reflexão contínuos permite que estes sujeitos produzam saberes oriundos da própria prática, frutos de suas ações em sala de aula e da interação com os demais sujeitos que compartilham o espaço escolar. A prática pedagógica, neste sentido, é formada por uma diversidade de ideias, metodologias, exemplos, sugestões recebidos do outro.

A interação entre os docentes, assim, torna-se importante para a constituição da identidade docente, uma vez potencializa reflexões acerca do cotidiano escolar. No âmbito da formação continuada de professores da EJA, há de se considerar a especificidade do trabalho com esta modalidade educativa, bem como a importância primordial de discussões, no contexto da escola, que encaminhem para a constituição profissional dos docentes que atuam nas salas de aula da EJA. Dizemos isso diante do exposto pelas educadoras que afirmam constituírem-se professoras da EJA no âmbito da sala de aula visto as deficiências apresentadas durante sua formação inicial acerca desta modalidade.

> Quando me formei em Geografia em não tinha nada sobre a EJA na universidade, nenhuma disciplina, nem como optativa. Quando comecei a dar aula cheguei apavorada porque não tinha noção de nada, não sabia o que trabalhar, como agir. O tempo foi passando e eu fui aprendendo na sala de aula mesmo. (Luiza, professora II bloco da EJA)

> Eu não tive experiência nenhuma com a EJA durante toda a minha formação, não se falou em EJA. Não tivemos nenhuma cadeira com Educação de Jovens e Adultos, nada mesmo. Meu estágio foi Jô Ensino Médio e no Ensino Fundamental, não fiz estágio na EJA. Eu fui conhecer a EJA na sala de aula, aprendi no dia a dia. Eu acho que a graduação peca neste sentido, se abordasse mais a EJA seria mais fácil. (Amanda, professora II bloco da EJA)

Entendemos que, neste sentido, a formação continuada ganha importância desde que, na visão das professoras, supra as carências apresentadas na formação inicial.

Neste contexto os saberes da experiência, ganham relevância no processo formativo do(a) professor(a) da EJA. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) quando se interroga o(a)s professore(a)s sobre seus saberes e sua relação com os mesmos, eles priorizam, e isso a partir dos seu próprio discurso, os saberes que qualificam como práticos ou da experiência. Segundo Tardif (2010) os saberes da experiência se destacam pelo que há de praticidade e de dinâmico no trabalho pedagógico do professor. As circunstâncias que envolvem a ação docente não são provenientes de problemas abstratos ou técnicos, mas relacionados a situações concretas e não previsíveis, o que demanda do professor um olhar atento à sua própria ação.

Percebemos o destaque dado aos saberes da experiência na fala das três professoras participantes nesta pesquisa. As professoras apontam a troca de experiências enquanto metodologia fundamental e significativa no processo de formação continuada:

> "Para mim ***a melhor formação*** é a que permite ***trocas de experiência***. Saber o que esta acontecendo ***nas escolas***, quais as dificuldades, saber quais os projetos que os professores estão trabalhando." (Amanda, professora do II bloco da EJA)

> "Tem que ter ***troca de experiência***, isso que é ***fundamental***." (Cora professora do I bloco da EJA)

> "Nesses encontros nós ***encontramos colegas de várias escolas*** e conversamos bastante, dividimos ideias e dificuldades Esta ***troca de experiências*** traz um ganho para todos, é o ***mais significativo***." (Cora, professora do I bloco da EJA)

> "Eu acho interessante ter formações na escola. Eu encontro meus colegas todos os dias, mas não conheço o trabalho deles. Talvez se nós conversássemos, trocássemos experiências, poderíamos nos ajudar. Fica tudo muito separado, nós ficamos sozinhos. Eu me sinto muito abandonada.Tem que ter propostas mais práticas, ***trocas de experiências,*** saber ***o que os colegas das outras escolas*** estão fazendo." (Luiza, professora do II bloco da EJA)

Neste sentido, ao analisar as falas expostas acima percebemos que a formação continuada ganha significado enquanto momento de escuta, de fala, de desabafo, de acolhimento, de troca, de encontro entre os colegas. No entanto, a troca de experiências, a partilha de saberes, só se caracteriza enquanto momento "fundamental", "o mais

importante", "o mais significativo", "a melhor formação", quando realizada entre saberes que envolvam o contexto da escola, mais especificamente sobre a sala de aula e, sobretudo entre professores da EJA. Dizemos isso diante do apontado pelas professoras quando pedimos sugestões de como gostariam que as formações fossem realizadas:

> "Nessas formações tem que ser pessoas que trabalham com a EJA, que conhecem a realidade. *Não adianta vir pessoas que nunca deram aula na EJA nos dizer o que devemos fazer*. Isso é horrível. *Não é porque são professores universitários que sabem mais do que nós.* Teoria é muito bonito, mas a prática e outra coisa. *Só quem dá aula para a EJA sabe*" (Luiza professora do II bloco da EJA)

> "Eu gosto de participar das formações. Tem coisas que acrescenta, mas outras já faço há muito tempo. *Pessoas que não trabalham com a EJA, querem nos dizer o que deve ser feito.* Isso é muito complicado, *só quem vive a EJA no dia a dia* sabe o que vivenciamos. Cada escola é uma *realidade.* (Cora professora do I bloco da EJA)

> "Em uma dessas formações um rapaz da universidade apresentou um projeto sobre alfabetização com os pescadores da Ilha da Torotama, tudo lindo e maravilhoso, mas não é *nossa realidade*, os pescadores são pessoas humildes que estão na escola porque querem, cheios de vontade. *Nossa realidade é outra*, vem fazer o mesmo trabalho com os adolescentes para ver se vai dar certo. Não vai! Porque é muito diferente. Nossos alunos não moram na Ilha Torotama e nem são pescadores. *Este tipo de formação não me acrescenta em nada.* (Luiza professora do II bloco da EJA)

O que parece é que as professoras entendem que a "realidade da EJA" se resume na vivência em sala de aula, mais especificamente no vivenciado em sua sala de aula, desconsiderando outras questões para além dela, como o conhecimento universitário, tão criticado por elas. Não teriam os(as) professores(as) universitários(as) saberes? Uma modalidade de ensino que entre outras características se destaca a diversidade, podemos dizer que existe "uma realidade da EJA" ou seriam realidades? Os "pescadores da Ilha da Toratama" não fazem parte das tantas realidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos? Esta realidade apresentada pelo rapaz universitário deve ser desconsiderada? Os saberes apontados pelos professores universitários não fazem parte da realidade da EJA? Então, qual o lugar desses saberes senão junto àqueles que atuam na modalidade? Só conhece a "realidade da EJA" somente quem atua na EJA? Sabe de EJA somente quem vivencia a EJA na sala de

aula? É preciso necessariamente vivenciar algo dia a dia para ter conhecimento sobre ele? Os saberes universitários não teriam nada a acrescentar?

É curioso que ao reivindicar a valorização de seus saberes, as professoras desconsiderem os saberes de outros agentes. Entendemos que a formação resignifica-se diante da multiplicidade dos modos de se vivenciar o processo formativo, neste sentido é importante refletir sobre os significados das práticas de formações continuada quando organizadas de forma contínua e única. Ou seja, concordamos com as professoras que a troca de saberes da experiência pode se caracterizar enquanto importante metodologia a ser considerada nos processos formativos dos(as) educadores(as) de jovens e adultos, desde que esta não seja única e limitada aos saberes dos professores atuantes na EJA e nem ao contexto escolar. Assim, a perspectiva de coletividade no processo formativo se caracteriza na valorização da multiplicidade dos saberes docentes. Amanda parece compartilhar de tal concepção ao expressar que gostaria que as formações se constituíssem "*Não só palestras*", apresentando em sua fala a valorização dos saberes para além da sala de aula. Ou seja, a professora não descarta a possibilidade das formações apresentarem palestras, desde que este espaço também oportunize outras experiências e valorize seus saberes.

> "A maioria das formações são *palestras*. *Eu acho muito chato*. Acredito que *a melhor coisa é a troca de experiências*. Trazer exemplos e situações que foram vivenciadas na EJA e foram positivas. Relatos de colegas de outras escolas, outras cidades, que envolva atividades práticas. *Não só palestras*." (Amanda professora do II bloco da EJA)

Chama a atenção que embora Amanda mencione as formações que apresentam palestras como "muito chatas" e diz acreditar que "a melhor coisa é a troca de experiências", em outro momento a professora traz o significado de uma palestra na área da medicina na sua constituição enquanto educadora da EJA.

> "Em das formações nós tivemos uma palestra com o pessoal da medicina, sobre como funcionava o cérebro do jovem e do adulto. Foi muito interessante! Eu consegui perceber coisas nos meus alunos que antes me passavam despercebidas. Me ajudou bastante."(Amanda, professora do II bloco da EJA)

Neste sentido, questionamos se somente a formação continuada enquanto troca de experiência entre educadores da EJA é significativa. A palestra apresentada por Amanda como “muito interessante” e diz ter lhe “ajudado muito”, traz saberes de um profissional que não é da área da Educação, distante do contexto escolar e da sala de aula, no entanto foi significativa para a constituição da professora.

Neste sentido, concordamos com Tardif (2010) ao frisar que os saberes da experiência são, também, produzidos tanto pelo ato de ensinar, quanto pelas interações realizadas entre os sujeitos no espaço escolar e, diria, para além dele. Conforme Tardif (2010, p. 52-53) “[...] ao interagir com o outro, os professores socializam saberes, somam ações e ressignificam práticas[...]. A idéia do autor apresenta-se na fala de Luiza que reconhece os saberes de seus colegas e menciona que a interação com esses saberes lhe proporciona renovação.

> "A formação se torna significativa quando tenho oportunidade de conversar com meus colegas de escola. *Me renovo, saio cheia de ideias*.” (Luiza professora do II bloco da EJA)

A partir desta perspectiva de coletividade, compartilhar saberes, sobretudo experienciais, se caracteriza enquanto necessidade formativa da profissão docente. Vasconcelos (2003) afirma:

> ... quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora da EJA, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e revertem a situação inicialmente configurada (VASCONCELOS, 2003, p.13).

No entanto, ao considerar o exposto pelas professoras participantes da pesquisa, nos parece que os processos formativos continuados do qual elas vêm participando não valorizam essa multiplicidade dos saberes docentes e caminham ao encontro de uma

concepção tecnicista, ou seja, o qual o professor é reduzido à condição de técnico, como reprodutor passivo de um conhecimento não produzido por ele. Diante dessa perspectiva o professor toma conhecimento do que foi pensado por especialistas, sendo seus saberes desconsiderados e não reconhecidos. Tal perspectiva parece causar desconforto às professoras Luiza e Cora:

> Eu participo das formações porque é obrigatório, faz parte da carga horária. Se eu pudesse escolher não participaria. *Não podemos falar, interagir, assim não gosto.*" (Luiza professora do II bloco da EJA)

> "Eu acho importante a formação. Mas seria interessante que nos perguntassem sobre as nossas necessidades, do que estamos precisando, o que queremos em uma formação. *Nunca nos perguntam nada é sempre de cima para baixo, vem tudo pronto. Nada nos é consultado.*" (Amanda, professora do II bloco da EJA)

Percebemos na fala das professoras demonstram uma insatisfação quanto aos processos de formação os quais não oportunizam o dialogo e a escuta. Neste sentido, entendemos que as professoras sinalizam para um processo formativo que atente para a potencialidade do diálogo, da troca, do compartilhar, enquanto abertura para o outro. Compreendemos que no processo de aprender junto, no coletivo, tão importante quanto saber dialogar, compartilhar, é saber escutar, acolher, saber silenciar para ouvir o outro, estabelecendo, assim, a abertura para suas inquietações e suas contribuições.

Imbernón (2010) destaca que é indispensável considerar as opiniões dos professores ao planejar, executar e avaliar os resultados da formação, estas necessitam estar em consonância com aquilo que pensam os docentes sobre suas dificuldades e sobre seus desafios no cotidiano do seu trabalho.

Assim, entendemos que ao considerar os saberes advindos da experiência enquanto processo formativo continuado, sobretudo compartilhado, atribui-se sentidos às formações e os professores passam a compreender a sua posição enquanto profissional capaz de se "[...] comportar como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas" (TARDIF, 2010, p. 50). Desta maneira, o professor passa a ser visto como sujeito inserido na educação enquanto profissional e também como ser atuante no seu processo de formação.

Importa dizer, que ao atribuirmos valores aos saberes da experiência enquanto proposta fundamental na formação coletiva e contínua dos professores(as), não implica

subestimar os saberes profissionais, curriculares ou disciplinares. Compreendemos o professor como profissional que adquire um conjunto de saberes produzidos no percurso de sua história de vida, por meio das suas relações individuais, familiares, sociais e profissionais. Este movimento, por sua vez, proporciona ao professor a elaboração de novos saberes, os quais são retraduzidos e reconstituídos na medida em que são socializados com os seus alunos e os seus pares (TARDIF, 2010).

Portanto, diante dos estudos realizados pelos autores já mencionados, refletimos que estes saberes produzidos pela experiência docente não são imutáveis, descontextualizados ou realizados apenas no campo individual, pelo contrário, são saberes passíveis às transformações através da reflexão sobre as práticas, contextualizados de acordo com o meio social, conjuntura histórica e pelas interações sociais que estes profissionais estabelecem com seus pares e os demais sujeitos.

Ainda, analisando atentamente a fala das professoras percebemos marcado em seus discursos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, caracterizando-a enquanto uma modalidade que exige uma docência diferente do ensino chamado regular. Para tanto, no próximo momento desta escrita, consideramos importante pensar acerca da construção dos saberes da experiência a partir das especificidades que envolvem a docência na EJA. É considerando essa discussão que seguimos com nossa escrita.

3.3. Os saberes experienciais e a especificidade da docência na EJA

Considerando, ainda, os depoimentos das professoras participantes da pesquisa, percebemos que suas narrativas apontam para outra subcategoria que diz respeito às especificidades da docência com jovens e adultos.

Entendemos que ao atuar na EJA os(as) professores(as) são provocados a desenvolver práticas e mobilizar saberes específicos, contextualizando o seu modo de ensinar com a realidade de seus alunos e com as particularidades que a modalidade demanda (SOARES, 2008). Nesse sentido, a EJA compreende um "saber-fazer" específico, produzido por seus professores(as) no decorrer de suas práticas em sala de aula.

Ao interpretar os dados produzidos pela professoras participantes da pesquisa, percebemos que seus relatos marcam as especificidades da docência na EJA a partir das

particularidades que envolvem a vida de seus estudantes. Tomemos como exemplo as narrativas das Professoras Cora e Amanda, as quais enfatizam que as práticas docentes da EJA não devem ser as mesmas desenvolvidas no ensino chamado regular.

> Eu não sei se o professor da EJA deve ter um perfil, mas tem que ter um olhar diferente. A EJA é quase uma aula particular, tem que ter paciência, dar muita atenção. Às vezes somos quase que psicólogas. Cada aluno tem uma história de vida que é preciso ser respeitada. São trabalhadores, chegam cansados. É um ensino diferente, são alunos muito diferentes dos que atendo na manhã. (Luiza, professora II bloco da EJA)

> Tem muito professor que vai dar aula na EJA para aumentar a carga horária. Quando chega na EJA se depara com uma outra realidade. Essa realidade deve ser considerada. É uma aula diferente. Por diversas vezes vamos ter que parar a aula, parar o conteúdo, e abordar outras questões mais pertinentes naquele momento, como: drogas, violência, trabalho. Não se prioriza tanto o conteúdo porque tem outras necessidades que é preciso abordar. (Amanda, professora II bloco da EJA)

Os depoimentos das professoras oportunizam pensar acerca do ensino na EJA como ação política e social, considerando a formação intelectual, humana e crítica dos alunos. Tais abordagens apresentam a importância de uma prática docente, sobretudo nas turmas de EJA, para além da aplicação de conteúdos, considerando os aspectos políticos da ação docente.

Nesse sentido, o(a) professor(a) da EJA transcende a concepção de mero transmissor de conhecimentos e caracteriza-se enquanto um sujeito capaz de refletir a sua própria docência e de realizar uma prática aproximada das vivências dos sujeitos, oportunizando uma ação reflexiva e política de sua prática pedagógica (SOARES, 2006). Atentamos para fala de Cora:

> A maneira de trabalhar com a EJA têm que ser completamente diferente. Não é a mesma coisa que com as crianças. Por exemplo, eles não precisam que tu fiques em conteúdos. Eles precisam de subsídio para o dia a dia, devem saber como tomar um medicamento, em qual ônibus devem embarcar, ir ao supermercado, fazer as contas no final do mês. É isso que eles querem aprender. Saber seus direitos e deveres. E eu me sinto na obrigação de ensinar. (Cora, professora I bloco da EJA)

Considerando o exposto pela professora, entendemos que a produção dos saberes da experiência está imbricada aos saberes construídos ao longo da trajetória de vida dos estudantes. Dar lugar a tais saberes na sala de aula junto aos conteúdos a serem ensinados, constitui-se enquanto uma das especificidades que envolvem a docência nesta modalidade. Em seus estudos, Tardif (2010, p.99) considera que "o professor é o profissional que interage com outros seres humanos, e a relação intersubjetiva que estabelece com seus alunos modifica o modo de compreender a sua profissão e de desenvolver suas práticas". Nesta direção, os estudos de Arroyo (2006) contribuem para a compreensão de que as singularidades presentes nas trajetórias de vida dos estudantes devem ser consideradas e socializadas ao longo do processo de ensino. Para o autor

> Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006, p. 20-21).

Soares (2008), compartilhar com tal perspectiva ao considerar que a docência na EJA transita pela organização e ensino que acolha a realidade dos estudantes, bem como um fazer que vá ao encontro das necessidades e exigências destes sujeitos.

Os relatos das professoras, ainda, dialogam com as reflexões de Soares (2008) quando autor expõe que a atuação dos professores da EJA necessita não só se aproximar do contexto social no qual os alunos estão inseridos, bem como de "[...] currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para a concretização de ações e, finalmente, uma formação de professores condizente com as especificidades da EJA" (SOARES, 2008, p. 57). Amanda aponta que as formações a qual vêm participando por vezes possibilitam refletir a respeito do modo que a produção de saberes da experiência vem se constituindo no contexto da EJA.

> Eu considero as formações necessárias, até porque a maioria dos professores saem do ensino regular para ir para a EJA e querem dar a ***mesma aula*** que dão para o aluno da manhã. ***Não dá certo!*** Tem que ter uma outra abordagem, pois é um ***aluno diferente.*** [...] Conversar essas questões nas formações é ***muito importante***. Não é sempre que

> temos a oportunidade de conversar sobre isso, mas quando temos é sempre muito proveitoso. (Amanda, professora II bloco da EJA)

A fala da professora caracteriza a especificidade da docência na EJA e ressalta que trazer essas especificidades para as formações é "muito importante". Neste sentido, encontra-se imbricada uma formação específica de professores para atuar na EJA. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é urgente pensar um fazer pedagógico próprio para o público jovem e adulto, destacando uma formação profissional diferenciada para os professores desta modalidade, com a finalidade de atender as especificidades da EJA (BRASIL, 2000). O mesmo se afirma no Parecer CNE nº11/2000[24], que menciona que a EJA "[...] necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos" (BRASIL, 2000, p.43). O documento, ainda ressalta a formação docente para a EJA, tendo em vista a finalidade de alcançar os objetivos de uma educação que esteja alicerçada nos aspectos de formação humana, política e social, pois

> [...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

Neste movimento, é necessário que os educadores de jovens e adultos interajam entre si, num exercício contínuo de trocas efetivas, de experiências compartilhadas. Nóvoa complementa frisando que,

> 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

[24] Em 10 de maio de 2000 é aprovado o Parecer CNE 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

> passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

Assim, diante do exposto neste estudo, entendemos que a formação continuada ganha sentido quando valoriza os saberes da experiência dos professores da EJA, assim como suas especificidades, sobretudo, em situação coletiva de trabalho. Nesta perspectiva, é possível pensar numa formação continuada específica para os educadores de jovens e adultos, de modo atender os interesses de seus professores, constituindo-se enquanto um importante espaço de desenvolvimento profissional, permitindo aos professores colocarem-se na posição de produtores de seus próprios saberes.

3.4. Considerações finais

As discussões aqui apresentadas caminham para a compreensão dos saberes docentes, especificamente, os saberes da experiência, enquanto um conjunto de saberes adquiridos ao longo do processo formativo, atravessado pelas interações e histórias de vida dos professores. Entendemos a validade de tais saberes ao considerar que estes colaboram para a produção do conhecimento escolar e da concepção do professor enquanto profissional capaz de produzir saberes próprios da realidade em que atua.

Ainda, percebemos que os professores atribuem significado importante aos saberes construídos no âmbito da sala de aula, sobretudo os saberes específicos produzidos no contexto da EJA. Portanto, entendemos que os desafios que acompanham a docência na Educação de Jovens e Adultos podem ser superados na medida em que os saberes específicos de seus profissionais sejam reconhecidos e valorizados nos espaços de formação. Nesse sentido, a troca de saberes da experiência se constitui enquanto metodologia fundamental, porém não única, nos espaços de formação continuada, de modo, a considerar os saberes produzidos durante a prática pedagógica e para além dela.

Consideramos, ainda, que é urgente reconhecer os professores enquanto produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas específicas a modalidade abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação. Logo, os saberes construídos pelos professores em suas práticas pedagógicas servem de base para que o professor atue como profissional crítico e formador político no contexto em que se encontra profissionalmente.

3.6. Referências

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Soares, Lêoncio. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL (2000). **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 11/2000, de 10 de maio. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Acesso em janeiro, 16, de 2017 em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/**eja**/.../parecer_11_**2000**.pdf

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.) Os professores e sua formação. 2.ed.Portugal: Dom Quixote, 2009.

SOARES, Leôncio. **O Educador de Jovens e Adultos; um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia do país**. IN: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos em formação**.In: Reunião anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. Anais. Caxambu, 2006.

SOARES, L. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.2, p.303-322, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

V – POR ORA CONCLUÍNDO...

Ao encerrar esta investigação, encerra-se um ciclo, no entanto encontra-se uma nova abertura para outras possibilidades, ou seja, as problematizações realizadas durante o processo de mestrado não se encerram aqui, elas apenas vão se consolidando a cada interlocução, apontando o que é possível dizer até momento.

Ao chegar à escrita das considerações finais deste estudo não significa dizer que ele está concluído; pelo contrário, ao olhar para os dois anos de pesquisa e os caminhos percorridos que compuseram este trabalho, percebo que uma nova caminhada se anuncia, uma nova jornada enquanto pesquisadora está para começar. Compreendo, que os processos investigativos não são solitários, acontecem de forma coletiva, na medida em que me encontro compartilhando vivências com o outro em diferentes contextos, como diz Brandão (2003) isso é viver à pesquisa. Os encontros com o viver à pesquisa reafirmam a certeza do desejo de continuar ampliando meus saberes docentes, aprendendo a ser educadora e pesquisadora no campo da Educação, pois acredito que a educação não é o único caminho, mas é um dos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As reflexões construídas ao longo deste estudo permitiram aprofundar conhecimentos no campo da formação continuada para educadores de jovens e adultos, a qual buscamos compreender **como os educadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS percebem o processo de formação continuada o qual participam.**

Defendemos ao longo da dissertação a formação continuada para educadores de jovens e adultos enquanto uma importante estratégia pedagógica, uma vez que, quando realizada de formar construtiva e reflexiva, possibilita aos educadores pensar sobre os significados da sua prática docente, e construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar.

No entanto, considerando o exposto pelas professoras participantes da pesquisa, percebemos que as formações as quais os professores de jovens e adultos do município do Rio Grande/RS vêm participando apresentam traços da perspectiva tecnicista de formação docente, a qual segundo Nóvoa (1992, p. 67) toma por base o “treinamento de habilidades e técnicas, a partir de conteúdos descontextualizados da realidade profissional”.

As análises demonstraram que a formação continuada para os professores municipais da EJA, por vezes, apresentam ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas das práticas docentes e de suas reais necessidades. Uma das críticas mais comumente feita às formações são acerca da desvalorização dos saberes dos professores nas formações oferecidas, as professoras anunciam sentir falta de momentos que oportunizem o dialogo e trocas de experiências, denunciando se sentirem sozinhas e desmotivadas.

Nesse movimento, nos parece, que tais formações apresentam uma concepção o qual os professores são vistos como técnicos e sua tarefa consiste, basicamente, na aplicação de ideais e procedimentos produzidos por especialistas. Tal concepção respinga nas formações continuadas ofertadas que conforme apontado pelas professoras desconsideram suas necessidades, sentimentos, interesses e aflições. Com isso, entendemos que o docente perde o controle sobre seu ofício e sua autonomia, resumindo seu fazer pedagógico a execução de orientações, técnicas de ensino e metodologias estabelecidas. Importa dizer, que não desconsideramos os saberes dos "especialistas", ou de outros agentes para além dos professores da EJA, e nem suas participações nos processos de formação continuada dos educadores de jovens e adultos, desde que estes reconheçam os saberes dos professores de modo que formação se constitua enquanto espaço de troca de saberes, dialogo e reflexão.

Ainda, percebemos que as expectativas das professoras sobre os processos de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos apontam para um processo de formação pautado na prática reflexiva, que reconheça seus saberes específicos, assim como as particularidades da docência com jovens e adultos, de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus educadores.

Assim, sugerimos que o processo de formação para os educadores municipais da EJA da cidade do Rio Grande/RS seja pensado e organizado enquanto um importante espaço de estímulo e desenvolvimento de seus profissionais, de modo que possibilite ao professor da EJA pensar, questionar, refletir criticamente acerca do seu trabalho junto a seus pares. É importante que os professores conheçam e reconheçam os seus próprios saberes, para que possam iniciar um percurso de reflexão, pautado na realidade vivenciada no seu cotidiano por meio de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos.

Consideramos ser fundamental pensar em processos de formação continuada que tenham como propósito atender aos interesses dos professores da EJA, de modo a perceber as situações e condições históricas que envolvem o seu trabalho. Com isso, o professor pode resgatar sua identidade e autonomia em seu próprio espaço de trabalho, sendo reconhecido produtor de conhecimento e "pesquisador de sua própria prática" (CONTRERAS, 2002, p.109). Para tanto, apontamos a troca de saberes da experiência, como importante metodologia de formação continuada, desde que esta não seja única e limitada aos saberes dos professores atuantes na EJA e nem ao contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que a perspectiva de coletividade no processo formativo se caracteriza na valorização da multiplicidade dos saberes docentes. Assim como, compreendemos que os desafios que acompanham a docência na Educação de Jovens e Adultos podem ser superados na medida em que os saberes específicos de seus profissionais sejam reconhecidos e valorizados nos espaços de formação.

Nesse contexto, pensar a formação dos professores para a EJA, sobretudo a formação continuada, encontra-se imbricada uma formação específica de professores, o qual se constitua enquanto espaço de construção pessoal e coletiva oportunizando aos seus educadores pensar sobre os significados da sua prática docente diante de suas especificidades, de modo a construir coletivamente sugestões para superar o conjunto de problemas que são chamados a resolver no cotidiano escolar. Entendemos que no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos da docência na EJA, os quais devem ser reconhecidos e compartilhados em seu espaço de formação.

Consideramos, ainda, que é urgente reconhecer os professores de jovens e adultos como produtores de saberes e colaboradores nas políticas públicas específicas a modalidade abrindo espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no seu processo de formação. Logo, os saberes construídos pelos professores em suas práticas pedagógicas servem de base para que o professor atue como profissional crítico e formador político no contexto em que se encontra profissionalmente. Para tanto, faz necessário uma política educacional permanente voltada para a Educação de Jovens e Adultos, apostando na formação continuada dos professores, para que se oportunizem espaços de diálogos coletivos com aqueles que da Educação de Jovens e Adultos fazem parte, valorizando os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rejane de Oliveira. **Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas** ' 01/12/2012 140 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Biblioteca Depositária: JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos. RAAB, São Paulo, n.11, p. 9-20, abr. 2001.

_____, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Soares, Lêoncio. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade publica**. In: SOARES, Leôncio (Orgs.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos *(et al)*. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, FASE, 2003.

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

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação\Carlos Rodrigues Brandão** -São Paulo: Cortez, 2003 (série saber com o Outro Vol. 1)

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da*

União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em janeiro, 15, de 2016 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL (2000). **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 11/2000, de 10 de maio. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Acesso em janeiro, 16, de 2017 em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/**eja**/.../parecer_11_**2000**.pdf

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006b. Disponível em <http://mec.gov.br/cne>Acesso em 2 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Comissão permanente de avaliação institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

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

CARNOY, Martin, CASTRO, Claudio de Moura (org.). Como anda a reforma educacional na América Latina?Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, A. C. M. (2009). **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional, Curitiba, vol. 4, n. 8, pp. 64-82. Acesso em agosto, 10, de 2013 em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf.

DI PIERRO, M. C. (2010). **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. *Educ. Soc.* [online]. vol.31, n.112, pp. 939-959. Acesso em maio, 24, de 2016, em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (editores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. de Pedrinho A. Guaresch, 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf > Acesso em novembro/2016

GATTI, Bernadete**. Formação continuada de professores: a questão psicossocial** Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. n.119

GENTIL, V. K. EJA: **Contexto histórico e desafios da formação docente**. 2005. Disponívelem:<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

HADDAD, S. & Ximenes, S. (2008). **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos**. In: I. Brzezinski (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. (pp.131-148). São Paulo: Cortez.

HADDAD, Sérgio (coord.) **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.** Relatório técnico de pesquisa. Ação Educativa, 2000. Disponível no site de Ação Educativa -www.acaoeducativa.org.

HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos –EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Ed. Global, 2007.

HART, Paul. **Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação Ambiental: questões de qualidade**. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. (Orgs.) Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. – Ijuí, RS : Unijuí, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, M. M. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí,2006.

MENEZES, Eloy Lima. **A práxis do educador da educação de jovens e adultos: um estudo de caso na Escola Estadual Pedro Teixeira no Município de Tabatinga-AM** ' 01/10/2011 100 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UFAM.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** IN: Revista Ciência e Educação. V. 12, n.1, p.117-128, 2006.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.) Os professores e sua formação. 2.ed.Portugal: Dom Quixote, 2009.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

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

PORCARO, Rosa Cristina**. Os caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil** 01/02/2011 186 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

ROCHA, Nadeje. **As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia-SP: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório.** Tese de Doutorado, 2010.

RUMMERT, Sônia Maria. **Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZA. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Valdecy Margarida. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.** 01/03/2012 235f. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

SHIROMA, Eneida Otto. *et al* (Org). **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

SOARES, Leôncio. **O Educador de Jovens e Adultos; um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia do país**. IN: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos em formação**.In: Reunião anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. Anais...Caxambu, 2006.

SOARES, L. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.2, p.303-322, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**.Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.108

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 14, p. 215-233, 1991

ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário aplicado aos educadores da Rede Municipal de Educação

Questionário

Primeiro Nome ou Pseudônimo:
_____

Idade: _____ **Sexo:** ☐ Feminino ☐ Masculino

Carga horária semanal de trabalho: ☐ 20h ☐ 40h ☐ 60h

Atua no: ☐ I bloco ☐ II bloco

1. **Qual sua formação acadêmica?**

☐ Graduação. Área: _____Ano de conclusão:_____

☐ Especialização ( ) Em andamento ( ) Concluída

☐ Mestrado ( ) Em andamento ( ) Concluído

☐ Doutorado ( ) Em andamento ( ) Concluído

2. **Tempo de atuação no magistério?**

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos ☐ mais de 16 anos

3. **Tempo de atuação na EJA?**

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos ☐ mais de 16 anos

4. **Número de escola que já atuou durante o magistério ?**

☐ 0 a 3 ☐ 4 a 6 ☐ 7 a 10 ☐ mais de 10

5. **Níveis de ensino que já atuou?**

☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio

6. **Como considera seu trabalho na EJA?**

☐ Muito Bom ☐ Bom, mas com dificuldades ☐ Com dificuldades

Justifique:

_____

_____

Que sugestões apontas para formação continuada de professores da EJA que atuam no município do Rio Grande/RS:

Sugestão de temas a serem trabalhados:

_____

_____

Sugestões de horários:

_____

Consideras a formação continuada?

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Irrelevante

Justifique:

_____

_____

7. Em sua opinião, o que seria mais importante na constituição de um professor da EJA?

☐ Formação inicial ☐ Formação continuada ☐ Experiência

Justifique:

_____

_____

8. Motivo(s) que te levou a trabalhar na EJA?

_____

ANEXO 2: Tópico Guia da entrevista

1- Eu gostaria que tu me contasse um pouquinho sobre como acontece a formação continuada escola para os professores de EJA?

Como é organizada?
Que tipo de formação é oferecida?
Por que é pensada?
Período que acontece essas formações? Semanal, quinzenal, mensal, semestral.
Como é participação dos professores?

2- E as formações oferecidas pela SMED?

3- Como tu avalias esses processos formativos o qual vens participando? Que pontos positivos e negativos que tu apontas?

4- E na tua constituição docente? Qual a relevância da formação continuada para tua constituição enquanto educadora da EJA?

5- Como compreendes a formação continuada? Como tu percebes este processo formativo na constituição do professor da EJA?

É importante?
Não é importante?
Tu acreditas que contribui de alguma maneira para a constituição deste educador da EJA?
Como contribui?

6- Se fosses tu que organizasses essas formações, como tu gostaria que elas fossem?Como tu idealizas, desejas, que fossem essas formações? Que sugestões apontas?

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:_____
Pesquisador Responsável:_____
Telefone para contato do pesquisador(a): _____

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (*informar o problema específico da pesquisa*) é (*descreva de forma breve os motivos e a importância, etc.*)_____. A pesquisa se justifica (*justifique de forma breve a justificativa da pesquisa).* O objetivo desse projeto é (coloque o seu principal objetivo)_____. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: (*explicitar como serão coletados os dados: entrevistas, questionários, etc., e a frequência que o(s) participante(s) será/serão requisitados*).

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu,_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a)_____dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data:_____/_____/_____.

Nome:_____

Assinatura do sujeito ou responsável:_____

Assinatura do(a) pesquisador(a):_____