

SEVERINA FERREIRA DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NAS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA
EJA**

PORTO

2013

SEVERINA FERREIRA DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NAS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA
EJA**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Orientadora: Prof^ª Doutora Severina Gomes Pereira
Coorientadora: Prof^ª Doutora Isabel Maria Pereira Pinto

**Universidade Lusófona do Porto
Instituto de Educação**

PORTO

2013

SEVERINA FERREIRA DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NAS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EJA**

Aprovada em ____ / ____ / 2013

COMPOSIÇÃO DO JÚRI

Presidente

Arguente

Orientadora - Professora Doutora

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Severina Gomes Pereira, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conforme o Aviso nº 21412/2009, publicado no Diário da República, 2ª Série – Nº 229 de 25 de Novembro de 2009.

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus pais: Genário Pereira de Lima e Angelita Simões de Lima (in memoriam). Em especial, aos meus filhos José Roberto, Rogério e Geyse razão da minha existência. Dedico também aos meus netos: Maria Izabelle, Pedro Vinícius e Maria Tarsila, cuja lembrança me ilumina como raio de sol, deixando-me cheia de esperanças quanto ao futuro e me remete ao seguinte poema:

“ De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estava sempre
começando.
A certeza de que era preciso continuar e,
A certeza de que seria interrompido
antes de terminar:
Fazer da interrupção, um caminho novo.
Fazer da queda, um passo de dança,
Do medo, uma escada,
Do sonho uma ponte,
E da procura, um encontro.”

(Fernando Sabino)

RESUMO

No contexto da sociedade atual, há um consenso sobre o papel preponderante que os professores são convocados a desempenhar, na construção de um novo paradigma educacional. Essa nova forma de compreender a educação exige dos professores processos de mudanças, na formação inicial e continuada, objetivando uma elevação do nível de qualidade da educação. Assim sendo, torna-se necessário que os professores compreendam os fenômenos que mediam o processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, tomando como referência o processo da formação continuada, estabelecendo articulação entre teoria e prática, desvendando possibilidades de inovações para o trabalho docente com estudantes da EJA. Nesta ótica, o suporte teórico defendido por Freire (1996), Granville (2006), Imbernón (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2010), entre outros, permitiu identificar a necessidade de redimensionamento, nas concepções e práticas desses professores. Todavia, para alcançá-las, a formação continuada deverá assumir o formato de estudos sistemáticos e coletivos, para distanciar-se da mera aplicação de técnicas e reprodução mecânica de saberes. A orientação metodológica consistiu numa pesquisa de abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Na coleta de dados, com base em inquéritos por questionário, as respostas originaram categorias de análise, formalizando os resultados da pesquisa. Conclui-se que os professores da EJA percebem a importância da formação continuada para a mudança de concepções e práticas. Contudo, é necessário aprofundar o envolvimento desses professores nas formações da EJA, de forma a contribuir para a transformação das práticas e o desenvolvimento profissional.

Palavras Chave: Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Professores da EJA.

ABSTRACT

In the context of the current society, there is a consensus on the key role that teachers are invited to play in the construction of a new educational paradigm. This new way of understanding the education requires teachers change processes in initial and continuing training, aiming to increase the level of quality of education. Thus, it is necessary for teachers located and understand the phenomena that measured the teaching-learning process in the education of young people and adults, taking as reference the process of continuing education, establishing links between theory and practice, unveiling possibilities of innovations for the teaching work with students of EJA. In this perspective, the theoretical support defended by Freire (1996), Granville (2006), Imbernon (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2010), among others, have identified the need for resizing in the conceptions and practices of the teachers. However to reach them, continued training should take the format of systematic studies and collective, to distance themselves from the mere application of technical and mechanical reproduction of knowledge. The methodological guidance consisted of a exploratory research of qualitative and quantitative approach, whose data was collected using questionnaires. The responses originated categories of analysis, formalizing the search results. We can conclude that EJA teachers assume the importance of continuing education for the changing of conception sand practices. However, it is necessary to deepen teachers involvement in adult education courses, in order to contribute to the transformation of practices and professional development.

Key Words: Continuing Education; education of young people and adults; EJA teachers.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC - (Ação Básica Cristã)

CEB - (Câmara de Educação Básica)

CEAA - (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos)

CNE - (Conselho Nacional de Educação)

CNEA - (Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo)

CNBB - (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

CONFITEA's - (Conferências Internacionais de Educação de Adulto)

DCN's - (Diretrizes Curriculares Nacionais)

DH - (Declaração de Hamburgo)

FUNDEB - (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica)

FUNDEF - (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério)

EJA - (Educação de Jovens e Adultos)

LDBEN - (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MEB - (Movimento de Educação de Base)

MOBRAL - (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

MCP - (Movimento de Cultura Popular)

OEA - (Organização dos Estados Americanos)

PPP - (Projeto Político Pedagógico)

PISA - (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PNAC - (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania)

PNE - (Plano Nacional de Educação)

SAEB - (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

SAEP - (Sistema de Avaliação de Pernambuco)

SENAC - (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)

SENAI - (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

UNESCO - (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura)

ÍNDICE

Resumo	
Abstract	
Introdução.....	11
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
CAPÍTULO I - ANTECEDENTES HISTÓRICOS E EVOLUÇÃO DA EJA NO BRASIL.....	17
1. INICIATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	17
1.1. CAMPANHAS E MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	19
1.1.1. A proposta inovadora de Paulo Freire.....	21
1.1.2. Movimento de Educação de Base.....	23
1.1.3. Da Fundação MOBRAL ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.....	24
2. A EJA NA REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	26
CAPÍTULO II - SUPERVISÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	32
1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UM TEMA RECORRENTE.....	32
1.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: QUE CAMINHOS SEGUIR?.....	38
1.2. PROFESSORES REFLEXIVOS NA EJA: UM CAMINHO A SER TRAÇADO.....	42
1.3. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: O SUPERVISOR ESCOLAR COMO ELO DE ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	47
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	52
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	53
1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO.....	53
2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	54
3. PERGUNTA DE PARTIDA.....	55
4. HIPÓTESES DO ESTUDO.....	56
5. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	56
5.1. Objetivo Geral.....	56
5.2. Objetivos Específicos.....	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos professores segundo o gênero.....	65
Gráfico 2 – Distribuição dos professores segundo a idade em intervalos.....	66
Gráfico 3 – Distribuição dos professores segundo o tempo de docência na EJA.....	67
Gráfico 4 - Situação profissional dos professores da EJA.....	68
Gráfico 5 – Distribuição dos docentes segundo a formação/titulação.....	68

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções dos professores sobre a EJA	70
Quadro 2- Escolha dos professores pela docência na modalidade EJA.....	73
Quadro 3 - Dificuldades no trabalho em sala de aula na EJA.....	76
Quadro 4 - Fundamentação teórica do trabalho com a EJA.....	79
Quadro 5 - Adequação da metodologia aos estudantes EJA.....	82
Quadro 6 - Adequação dos temas trabalhados na formação continuada com as peculiaridades da EJA.....	84
Quadro 7 - Concepção dos professores da EJA sobre a formação continuada	86
Quadro 8- Importância da participação dos professores na formação continuada.....	89
Quadro 9 - Contribuições da formação continuada para a prática diária.....	91
Quadro 10 - Incorporação dos conhecimentos refletidos na formação continuada.....	93

INTRODUÇÃO

“Num mundo em mudança, que se transforma profunda e aceleradamente, as sociedades aprendem para se adaptarem e se desenvolverem em moldes diferentes.”

José Tavares (1996, p.13)

A educação do século XXI apresenta, como desafio principal, preparar jovens e adultos, enquanto cidadãos e profissionais, para uma sociedade de informação globalizada, impulsionada por constantes avanços tecnológicos (Teodoro, 2003). Na era da Internet, as informações são cada vez mais rápidas e disponibilizadas em grande quantidade. Consequentemente, torna-se necessário que os docentes compreendam de que forma o conhecimento se materializa, estabelecendo bases sólidas para o seu trabalho em sala de aula, na articulação entre a teoria e a prática.

Assim sendo, a formação continuada dos professores está no centro das políticas educacionais, não só para atender a um imperativo normativo, mas na tentativa de impulsionar uma maior autonomia profissional, condizente com os desafios de uma nova realidade, no cenário mundial e educacional. Nesse processo, destaca-se a construção e o aprofundamento dos saberes teórico e a sua aplicabilidade na prática pedagógica dos professores, da educação de jovens e adultos. Todavia, há a ter em conta que o desejo de mudança, conjugado com o abandono de antigas práticas docentes, pode conduzir à desestabilização e resistência (Alarcão & Roldão, 2008).

Portanto, neste contexto de transformação global, a educação constitui um requisito indispensável para a formação cultural, social e política do ser humano. Este processo ocorre continuamente, em diferentes espaços, ao longo da vida. O mesmo configura um paradigma que envolve, no seu modelo de desenvolvimento, o aparato tecnológico e a qualificação profissional, obrigando a repensar a função e as práticas docentes (Canário 2005).

Esse avanço científico e tecnológico passou a exigir, dos professores, um aperfeiçoamento constante, para além dos saberes da formação inicial, pois, na atualidade, os docentes desempenham novas funções, não abrangidas pela formação tradicional. Tais funções não se limitam apenas ao fazer pedagógico da sala de aula, uma vez que os saberes dos professores têm origem na prática cotidiana, em confronto com as condições da profissão, ou seja, o conhecimento constrói-se na reflexão sobre os saberes produzidos pela experiência

coletiva e na relação entre pares, indo além dos saberes curriculares e da formação profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

Desta forma, seguindo a trajetória da educação, constata-se que os problemas educativos, enfrentados pelos professores, não se resumem a uma simples questão instrumental, mas incluem o conhecimento docente, construído na ligação entre a teoria e ação (Arends, 2008). A partir desse cruzamento teórico-prático, os docentes planejam o seu trabalho em sala de aula, minimizando concepções e práticas tradicionais, desarticuladas das diferentes formas de construção do conhecimento dos estudantes, sobretudo os da EJA. Trata-se de discentes que retornam à escola com uma longa experiência, devendo tais vivências serem valorizadas e utilizadas, como suporte na construção de suas aprendizagens, articulando o saber escolar com o saber cotidiano (Arroyo, 2008). A escola, enquanto espaço de escolarização, desafia os saberes e a práxis dos professores, na educação de jovens e adultos.

É neste enquadramento que se situa a presente investigação, pois, apesar da EJA ter sido reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica, conforme a LDBEN 9394/96, ainda há entraves a serem superados, na prática pedagógica dos professores que nela atuam. Nesse desencontro, vale a pena ressaltar a importância da articulação entre o saber escolar e a vida cotidiana, evidenciando a distância entre a escola e a realidade dos estudantes da EJA. Em acréscimo, há ainda a referir a ausência de uma proposta curricular adequada, face as lacunas existentes na formação continuada de professores, para atender às especificidades da educação de jovens e adultos. A escola pública noturna, ofertante dessa modalidade de ensino, apresenta-se como um espaço que ainda precisa de se adequar às peculiaridades dos estudantes jovens e adultos analfabetos, ou com pouca escolarização, devido à burocratização e a uma prática pedagógica baseada no ensino regular. Estes são alguns dos desafios com os quais convive esta modalidade de ensino (Arroyo, 2008).

No Brasil, essa concepção é mais recente, visto que a educação apenas se afirmou como um sistema público de ensino, um direito das pessoas e uma obrigação do Estado, a partir de 1947, com a implantação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), atualmente FUNDEB, abarcando toda a Educação Básica.

A partir de então, várias iniciativas foram dinamizadas, tanto pela sociedade civil, como por instituições governamentais, tendo por finalidade a educação de jovens e adultos. Mesmo assim, a realidade da EJA exhibe uma percentagem ainda considerável da população brasileira que não teve ingresso, nem permanência com sucesso, na sua trajetória escolar. Este

quadro da educação de jovens e adultos requer transformações, tanto no se refere à melhoria dos recursos materiais, como no que diz respeito à implementação de programas de formação continuada e sistemática, para os professores da EJA.

Partindo do pressuposto de que a formação dos professores constitui uma prioridade das políticas educativas, devido à necessidade de alcançar um patamar superior de qualidade de educação (Teodoro, 2003), surgiu a necessidade de repensar as concepções e práticas dos professores da EJA, em contexto supervisivo de formação.

Neste entendimento, enuncia-se a **Pergunta de Partida**, que orientará o estudo:

- De que forma a formação continuada potencia a mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA, bem como o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional?

Após a formulação da Pergunta de Partida, definiram-se as **Hipóteses**:

H1- A formação continuada possibilita a mudança das concepções dos professores da EJA sobre o ensino-aprendizagem.

H2- A formação continuada permite a mudança das práticas pedagógicas dos professores da EJA.

H3- A formação continuada, específica para EJA, potencia o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos professores dessa modalidade de ensino.

Em concordância com a Pergunta de Partida e as Hipóteses, enuncia-se o **objetivo geral** da pesquisa:

- Relacionar o processo de formação continuada, com a mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas, dos professores da EJA, e o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Quanto aos **objetivos específicos**, contemplam:

- Descrever a evolução do contexto e práticas da educação de jovens e adultos.
- Compreender o processo histórico da formação continuada na atuação dos professores da EJA, observando a relação prática/teoria/prática.
- Verificar se as concepções teórico-práticas da formação continuada estão relacionadas com as concepções teórico-práticas dos professores da EJA.
- Analisar a influência da formação continuada na mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA.

- Constatar se a formação continuada, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, potencia o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos propostos, tornou-se necessário optar por um caminho metodológico predominantemente qualitativo. Todavia, conjugam-se as vertentes qualitativa e quantitativa, na aplicação e tratamento de um inquérito por questionário (Tuckman, 2000). Esta metodologia mista cumpre o propósito de analisar as percepções dos professores sobre a formação continuada e as conseqüentes mudanças que essa formação pode propiciar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA, a partir da apropriação dos conhecimentos teóricos.

Assim, toma-se como ponto de partida, o enquadramento conceitual, defendido por autores como Tardif (2010), Moura (2008), Perrenoud (2002), Freire (1996), entre outros, que tratam mais diretamente a questão da formação dos professores. A escolha desse aporte teórico permitiu à pesquisadora uma melhor compreensão da temática, no confronto com a realidade empírica e na relação teoria e prática.

Os dados foram recolhidos com professores atuantes na EJA, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, e a amostra totaliza 38 participantes. Para a coleta dos dados foi utilizado um inquérito por questionário, elaborado pela pesquisadora, contendo perguntas abertas e fechadas. O universo considerado na pesquisa englobou quatro escolas, três delas localizadas no município do Jaboatão do Guararapes e uma no município do Moreno.

Logo após a coleta dos dados, procedeu-se à categorização das respostas ao inquérito por questionário. A etapa seguinte constou da análise dos dados, cuja interpretação ocorreu em consonância com os objetivos elaborados e o levantamento das hipóteses. Com base nestes procedimentos, procurou-se analisar a contribuição do processo da formação continuada, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, para a mudança, inovação e desenvolvimento da prática docente dos professores da EJA, tal como enunciado na Pergunta de Partida.

O estudo encontra-se estruturado em duas partes: A primeira caracterizada pela fundamentação teórica, dividida em dois capítulos:

O **capítulo I** ressalta os antecedentes históricos da EJA na sociedade brasileira, e a repercussão desse percurso no cenário educacional brasileiro. Desta maneira, possibilitou uma análise do percurso da educação de jovens e adultos, incluindo as campanhas e movimentos

que constituíram a sua trajetória, e da Legislação Educacional, marco relevante para a organização e reestruturação do sistema educacional brasileiro.

O **capítulo II** trata da formação continuada, enquanto processo de qualificação docente. No contexto da educação atual, permeada por constantes mudanças, devido ao avanço tecnológico e ao progresso do conhecimento científico, é essencial uma formação atualizada, que interligue a teoria e prática do ensino-aprendizagem.

A segunda parte da pesquisa refere-se à fundamentação empírica, e consta de dois capítulos, seguindo a sequência apresentada na primeira parte. O **capítulo III** aborda os procedimentos metodológicos, retomando a pergunta de partida, os objetivos e as hipóteses, bem como a metodologia os procedimentos utilizados. Na pesquisa a opção foi mista, pela abordagem qualitativa, por possibilitar uma melhor compreensão da natureza de um fenômeno social e pela abordagem quantitativa, contribuindo para validação dos dados. No **capítulo IV**, é feita a apresentação e a análise dos dados. Essa análise demonstrou que os informantes mantêm concepções e posicionamentos convergentes e divergentes sobre formação continuada. Vale salientar que, na análise estatística foi utilizado o programa SPSS.

Em continuidade, é apresentada a **conclusão**, incluindo perspectivas para futuras investigações, concorrendo para repensar a educação como um processo contínuo e a prática docente como uma reflexão-ação, inscrita na formação e autonomia dos professores. Fica a esperança que o presente estudo constitua um pequeno contributo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, na assunção de um ensino com mais qualidade, aberto a cada um e a todos os estudantes.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - ANTECEDENTES HISTÓRICOS E EVOLUÇÃO DA EJA NO BRASIL

1. INICIATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No caminho histórico da educação no Brasil observa-se que com a expulsão dos jesuítas, o Estado passou a controlar a educação, através dos recursos do subsídio literário, mantendo as características da educação colonial jesuítica. Os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural que foram formados pelos jesuítas, não apresentavam dificuldades para se adequar a essa nova organização, já os mestres leigos das aulas e escolas régias não conseguiam entender e se adequar à modernidade, que norteava as reformas educacionais estabelecidas pelo Marquês de Pombal. Segundo Stephanou (2005), no período que se seguiu à expulsão dos jesuítas, não foi vivenciado no país, nenhuma experiência significativa e sistemática, referente à educação de adultos, pois a reforma pombalina centrava-se no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias e destinava-se aos filhos dos colonizadores brancos e do sexo masculino, excluindo-se os negros, os indígenas, e as mulheres.

A maioria da população só começou a ter acesso a uma educação formal, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil no ano de 1808 (Olinda, 2003). Com o objetivo de atender às expectativas do governo Imperial, o ensino foi estruturado em três níveis: primário (escola de ler e escrever), secundário (aulas régias), e ensino superior. Vale salientar que o ensino no período Imperial era privilégio da elite, e que a maioria da população era considerada inferior, por isso o povo permanecia fora do acesso educacional formal (Ribeiro, 1998). Tal realidade, num país extenso como o Brasil, gerou um quantitativo muito grande de pessoas analfabetas.

Sob o ponto de vista da legislação, observa-se que a constituição de 1824, em seu artigo específico para a educação, almejava um sistema nacional de educação para todos. Porém, na prática isso não se concretizou, e durante todo período Imperial ocorreram diversas discussões nas assembleias provinciais, cujo objetivo era inserir as denominadas classes inferiores nos processos formais de educação (Romanelli, 1997).

Contudo, o ato adicional de 1834 delegou a responsabilidade da educação secundária às províncias e reservou ao governo Imperial os direitos sobre a educação das elites, e da educação superior. Nessa estrutura, parte das províncias formulou políticas de educação para

adultos, surgindo assim as classes noturnas para adultos analfabetos, sendo esta forma de educação praticada no Brasil para as pessoas não escolarizadas, durante um longo período (Olinda, 2003). Dessa forma, o Regimento das Escolas de Instrução Primária de Pernambuco (1885), contém as prescrições para o funcionamento das escolas noturnas, destinadas a receber os estudantes com 15 anos e mais. Essas escolas ministravam um ensino estruturado em duas seções: para estudantes não escolarizados, e outra para estudantes que já demonstravam alguma instrução. As aulas aconteciam nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada província, funcionavam também as escolas dominicais, na casa de detenção para os presos e na escola dos cegos. Mesmo com as dificuldades encontradas no percurso histórico, a educação de adultos conquistou o seu lugar na educação do Brasil na década de 30, quando foi consolidado no país um sistema público de ensino, apesar de suas limitações (Romanelli, 1997).

Nesse período, as ações voltadas para essa educação foram permeadas por diversas concepções no percurso da história: educação de adultos, educação popular até chegar à educação de jovens e adultos. Essas denominações estão relacionadas ao contexto econômico, social e político de cada época. Conforme Paiva (2003), um dos fatores implicados no processo de efetivar a educação de adultos foi o prestígio do Brasil, no plano internacional. Todavia, não havia interesse de escolarizar adultos, principalmente os trabalhadores, pois a prioridade era a educação das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. A necessidade de escolarização de jovens e adultos, só emerge na medida em que há mudanças nas condições sociais e econômicas do país, a partir da implantação do processo de industrialização. Nesse novo contexto, o trabalhador, principalmente o operário urbano, passa a constituir uma preocupação política, visível no jogo do poder, como possibilidade de ampliação da base de votos, pois só os adultos do sexo masculino e alfabetizados tinham direito a votar (Lei Saraiva, 1881). Esta lei, mesmo delegando eleições diretas, se constituiu numa contradição, por ter sido o primeiro mecanismo a colocar impedimento ao voto do analfabeto, reforçando a concepção do mesmo como ignorante e incapaz. Segundo Stephanou(2005), até o final do Império nunca se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, até porque esta era a condição da maioria da população, incluindo-se aí também as elites rurais.

Outro fato a ser considerado era a necessidade de mão de obra um pouco mais qualificada, e mais uma vez evidencia-se o caráter econômico e político e não o pedagógico, em relação à educação de adultos.

A concepção do analfabeto, produzida ao longo da nossa história como ser alienado, à margem das decisões da sociedade e do poder constituído, influencia até hoje o modo pelo qual o poder público trata as questões da educação de jovens e adultos, sua inclusão no meio social, como também sua inserção no mercado de trabalho. Daí, o surgimento de iniciativas que propiciaram uma mobilização mais intensa, por parte da opinião pública em favor da escolarização de adultos, como também a atuação do governo federal nesse sentido, possibilitando a integração de ações voltadas para esse campo de ensino, minimizando a abordagem assistencialista que até então acompanhara a educação de adultos.

1.1. CAMPANHAS E MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

No decorrer da história, percebe-se que o percurso educacional já era discutido no Brasil desde o período Colonial e Imperial, como analisado anteriormente.

Chegados ao século XX, e apenas a partir de 1940, a educação de adultos passou a ser valorizada a nível nacional. Com o resultado do censo realizado nesse mesmo ano foram comprovados os altos índices do analfabetismo no país, destacando-se as pessoas com mais de 18 anos, que totalizavam 55% da população. Além desse alto índice, o movimento de redemocratização do país pós-ditadura, que compreendeu o período de 1937a 1945, e a chegada da industrialização, provocaram uma tomada de decisão por parte do Estado, em relação à população não escolarizada. Mesmo assim, o atendimento educacional voltado para os jovens e adultos sempre apresentou uma descontinuidade tanto no tempo, quanto no espaço, pois ora era incentivado pelo poder público, ora pelo movimento social, ficando claro que nem sempre houve compromisso, por parte do governo, com a educação dessa faixa etária.

Nesse sentido, Beisiegel (2003b) ressalta que para modificar este cenário, inicia-se no país uma grande movimentação nacional, e que no ano de 1947, utilizando os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lançou no país a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Essa foi uma grande campanha de educação, dirigida para a cidade e também para a zona rural, visando conter a migração do campo para a cidade. Embora suas ações tenham praticamente se resumido à alfabetização, a campanha era norteadas por uma proposta com uma concepção de educação mais ampla, que compreendia a aprendizagem da leitura e da escrita, operações elementares do cálculo, noções básicas de cidadania, Geografia, História,

higiene, saúde e economia doméstica para as mulheres. Essa campanha disponibilizou a elaboração de material didático para o trabalho docente com os jovens e adultos, utilizando uma metodologia adequada, diferente da escolhida para as crianças. Ainda nesse ano de 1947, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A ação impulsionada pelo Ministério da Educação e Saúde, sob a coordenação de Lourenço Filho, contou com a influência da ação internacional através da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), promovendo a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, sobretudo através da realização de suas CONFITE'As (Conferências Internacionais de Educação de Adulto). A primeira delas foi realizada na Dinamarca, no ano de 1949. Da conferência surgiu uma proposta denominada educação fundamental ou educação de base, destinada a crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos das camadas da classe popular (Beisiegel, 2003a). É ainda de mencionar, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (Vieira, 2004).

Essa foi a primeira grande campanha nacional, e se manteve forte até meados dos anos de 1950. Quanto aos resultados numéricos, comparando as taxas de alfabetização da população com 15 anos e mais, constata-se um decréscimo de 5% entre 1940 e 1950, e de 11% entre 1950 e 1960 (Souza, 1999).

Esses resultados são importantes, embora não devam ser atribuídos unicamente à CEAA, pois é preciso também considerar os indicadores de mortalidade da população adulta, além das variações dos critérios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) utilizados para averiguar o analfabetismo ao longo dos anos. Apesar das críticas referentes ao assistencialismo da campanha e de suas ações terem caráter compensatório, duas ações foram de suma importância. Em primeiro lugar, esta campanha foi criada e coordenada pelo Governo Federal, iniciando nesse período a articulação com os governos estaduais e municipais para dar conta das carências educacionais. Em segundo lugar, mobilizou a sociedade civil para o atendimento aos analfabetos (Pinto, 2005).

Outro aspecto que merece destaque foi à ação da CEAA junto às comunidades rurais na ampliação de ações conjugadas dos órgãos de educação, saúde e agricultura, o que resultou na formação de quadros de técnicos de nível médio: educadores sanitários, agentes da malária e também professores para as escolas rurais. Apesar disso, o declínio da campanha chega ao auge em 1958, marcando assim o reconhecimento do seu fracasso sob o ponto de vista educativo. A CEAA foi completamente desativada em 1958, sendo substituída então através

do Ministério de Educação pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que propunha os seguintes objetivos: expandir e melhorar o ensino primário fundamental comum e executar a educação inicial e profissionalizante para adolescentes e adultos (Paiva, 2003).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, apesar dos esforços empreendidos, não chegou a se instalar em todas as regiões do Brasil, de acordo com o plano estabelecido. O seu funcionamento ocorreu apenas em Leopoldina (Minas Gerais) e no nordeste em Timbaúba (Pernambuco), como experiência piloto.

Todavia, destacam-se as várias campanhas e programas que não obtiveram o êxito esperado, devido ao caráter emergencial em que foram organizadas e implementadas. No entanto, mesmo com a falência das campanhas, vale a pena destacar que foi nesse período que se desenvolveu a maior mobilização na área de educação de adultos.

Toda essa mobilização culminou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), que apresentava uma proposta de revisão por parte dos profissionais da educação, que buscavam soluções mais adequadas para os problemas dessa modalidade de ensino.

O evento foi patrocinado por várias entidades públicas e privadas, além do Ministério da Educação e Cultura, e se constituiu num acontecimento que oportunizou a transformação do pensamento brasileiro, refletindo sobre os estudos direcionados ao desenvolvimento de novos métodos para adultos, como também nas ações pedagógicas já realizadas.

Sob essa ótica, surgem no seio da sociedade civil, movimentos populares, que perceberam a educação de adultos como um processo de desenvolvimento integral e integrado. Entre estes, destacou-se o movimento desencadeado por Paulo Freire.

1.1.1. A proposta inovadora de Paulo Freire

Na década de 1960 surgem o MEB (Movimento de Educação de Base) e o MCP (Movimento de Cultura Popular), que tiveram como auge a propagação do método de alfabetização criado por Paulo Freire.

A metodologia freiriana foi inicialmente aplicada na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O sucesso da experiência levou à sua divulgação a nível nacional, sendo adotada por grupos de cultura popular.

Na concepção de Paulo Freire, a educação deve valorizar a experiência, opinião e história de vida dos educandos. O ensino privilegia uma prática contextualizada, partindo da

ação para a teoria, de forma a atingir aprendizagens significativas. Educador e educandos caminham juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização.

É importante que o adulto em alfabetização compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conhecimento aprendido na escola (Freire, 2002). Trata-se de um processo colaborativo, entre professor e estudante, que permite alcançar uma aprendizagem para a vida, a aplicar no cotidiano do estudante.

Este importante pensador do século XX (Idem, p. 58), descreve e aplica uma relação professor-aluno potencializadora de um ensino ativo e diferenciado:

“Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”.

O denominado "método" Paulo Freire tem como finalidade a alfabetização, visando à equidade, a justiça social e a libertação, ultrapassando o contexto educativo e influenciando os domínios social, cultural e político. Nesta perspectiva, a educação constitui um ato cognitivo, interativo e político, em sociedade.

É através do conhecimento que é possível ultrapassar os limites de uma visão simplista da realidade, que subordina os homens ao poder instalado, tornando-os sujeitos a condições que não sabem nem como ultrapassar, nem como transformar. A missão de Paulo Freire foi transformar homens e mulheres passivos em cidadãos ativos, críticos e intervenientes.

O pensamento e ação de Paulo Freire estenderam-se através do Movimento de Cultura Popular. Na sociedade brasileira tornaram-se mais intensas as experiências com a educação de adultos, enveredando para uma perspectiva de conscientização, principal característica do pensamento freiriano.

A partir desta época, a educação de adultos passou não apenas a compreender a alfabetização das pessoas não escolarizadas, mas a conceber a educação como um instrumento capaz de uma ressocialização permanente.

1.1.2 Movimento de Educação de Base

Os caminhos trilhados pela mobilização social possibilitaram uma proposta para a criação de um movimento educativo que ficaria sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), caracterizando assim o envolvimento da Igreja com a educação popular, já demonstrada através do sistema de educação pelo rádio nas cidades de Natal e Aracaju. Com a aprovação desta proposta, foi criado pelo decreto nº 5.370 (1964), o MEB (Movimento de Educação de Base), através de convênio com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), e outros órgãos da administração federal. Caracterizando-se como movimento de cultura popular, o seu principal objetivo consistiu em oferecer à população rural, oportunidade de alfabetização que promovesse o homem, sem a utilização de práticas evangelizadoras (Beisiegel, 1974).

O MEB caracterizou-se como um movimento de cultura popular, com metodologias e características próprias de atuação educativa sobre as comunidades. Essas mudanças estenderam-se também ao material didático utilizado, criando a cartilha “VIVER é LUTAR”.

Dessa forma, a Educação de Base, entendida a partir da prática do MEB, diferenciava-se ideológica e pedagogicamente das promovidas pelas agências de educação e desenvolvimento internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações para a Educação e a Cultura), a OEA (Organização dos Estados Americanos), e nacionais como SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), por priorizar o desenvolvimento integral do ser humano. Além de valorizar a arte e a cultura popular, o movimento valorizava a integração da escola na vida da comunidade.

Com o advento do golpe militar de 1964, esses movimentos de educação popular foram extintos, permanecendo apenas o MEB pelo fato de ser ligado a CNBB. Porém, teve que sofrer uma reestruturação, imposta pelo poder da época.

Mesmo assim, desenvolveu as suas atividades entre os anos 1965 e 1970, sem apoio oficial até integrar-se no programa do governo nacional (Paiva, 2003).

Nesse período, a concepção de educação popular, que vinha até então se construindo foi interrompida, e a educação de adultos sofreu retrocessos.

O movimento ficou restrito a pequenas e localizadas experiências de alfabetização popular. Para ocupar esse espaço, foi criada a cruzada ABC (Ação Básica Cristã), vinculada aos evangélicos, ficando ativa até a criação do MOBREAL (Souza, 2002).

1.1.3. Da Fundação MOBRAL ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado em 1967, como órgão responsável da parte do Governo Federal, para a erradicação do analfabetismo, em dez anos.

No início, esse movimento dinamizou cursos de alfabetização de cinco meses. O seu plano de educação instituiu a alfabetização como prioridade.

A sua metodologia não se limitou apenas a ensinar a ler, escrever e calcular incluía também preocupações mais amplas, como as de discutir com os participantes do movimento suas necessidades básicas (saúde, alimentação, lazer, educação, habitação, trabalho e transporte).

Apesar de tais características, a filosofia implícita ao MOBRAL era a de submissão das camadas da classe trabalhadora ao regime constituído da época. O MOBRAL passou a ser o “antídoto” (Paiva, 2003) contra a distorção dos propósitos de conscientização da população, evidentemente contrária à alfabetização conscientizadora defendida por Paulo Freire.

A clareza de tais afirmações pode ser comprovada no material pedagógico utilizado, que constava de livros e cadernos de “integração” (Idem), elaborados para a alfabetização e iniciação dos novos alfabetizandos, os quais continham conhecimentos referentes ao lar, à comunidade, à Pátria, como também à consolidação de hábitos e atitudes, em consonância com o modelo da pedagogia tecnicista, que permeava a sociedade neste momento histórico.

Paralelamente em 1971, durante o período militar é criado o Ensino Supletivo, outro marco importante na história da educação de adultos e jovens do Brasil que, pela primeira vez, instituía através da Lei 5.692/71, uma via alternativa de escolarização regular para adultos e adolescentes, fora da escolaridade obrigatória (Vieira, 2004).

Os Centros de Estudos Supletivos não atingiram as finalidades para que foram criados, por falta de apoio político e recursos financeiros (Haddad, 1991).

Em 1985 o MOBRAL foi extinto, sendo então substituído pela Fundação Educar no governo de José Sarney. Seus objetivos eram mais democráticos, mas não dispunha dos recursos antes existentes, inclusive financeiros. Esse final do período da redemocratização do país e a chegada da Nova República com o governo Collor caracterizou-se com o fechamento da referida fundação. Em seu lugar surgiu o PNAC, (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), com a finalidade de atender aos objetivos do Ano Internacional da Alfabetização estabelecido pela UNESCO.

Apesar das expectativas, este plano, na opinião de Souza (1992), não cumpriu os seus objetivos educacionais, pois não atendeu às necessidades desde formação da população.

Neste período, alguns eventos contribuíram e marcaram o cenário nacional, impulsionados pelo Ano Internacional de Alfabetização. Contudo, a repercussão de eventos internacionais e nacionais não foi tão intensa quanto se esperava, em termos de medidas concretas que possibilitassem uma maior abrangência de atuação, no campo da educação adultos e jovens.

Dentre os movimentos internacionais, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia (1990), e a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos- CONFITEA- em Hamburgo (1997), que no seu item 9 enfatiza que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhada de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (DH,2000, pp.165-166).

A nova concepção de educação, presente na Declaração de Hamburgo, nos seus vários itens, reconhece os desafios requeridos pelo século XX, já antevendo o século XXI, porém reconhece que os mesmos não devem ser enfrentados pelo governo, pelas instituições ou organizações da sociedade de maneira isolada, pois requerem a participação de todos e em todos os aspectos da vida, uma vez que a sociedade e o mundo estão marcados por rápidas e crescentes transformações, com o emprego das novas tecnologias. Progressivamente, a responsabilidade pela Educação de Adultos, foi sendo transferida para os Estados e os Municípios (Vieira, 2004).

De uma maneira geral, a década de 90 foi marcada pelas exigências requeridas nas experiências de alfabetização já ocorridas, como também, pelas conferências mundiais realizadas, tendo como objeto a educação escolar de pessoas jovens e adultas. É nesse contexto que em dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

2. A EJA NA REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação de jovens e adultos continua sendo um dos graves problemas da educação básica brasileira, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (1994). Por isso, as reivindicações sociais levaram à promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4024/61, 5692/71, 9394/96.

Todas estas leis significaram um marco relevante na organização e na reestruturação do sistema educacional brasileiro, com reflexos nos diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive para a educação de jovens e adultos (EJA). Essas leis acompanharam o momento de transformação pós-revolução industrial e tecnológico da sociedade brasileira, acarretando profundas mudanças na educação.

No que se refere à EJA, ficou reforçada a sua finalidade de garantir o ensino fundamental e o ensino médio, habilitando os estudantes para uma formação cultural, profissional e cidadã.

As razões que justificam a atenção dada à EJA residem em diferentes fatores

(Haddad & Di Pierro 2000, pp. 110-11):

“A primeira razão é a sua natureza não pedagógica, mesmo tendo implícita tal dimensão, pois contamos com cerca de 80% de alunos trabalhadores analfabetos ou analfabetos funcionais [...]. A segunda razão é a sua dependência da escolarização infantil, que analisada a partir dos dados atuais, não denota grandes avanços, [...] apresentando através de dados estatísticos, mais de 20% das crianças na idade de 7 a 14 anos fora da escola. A terceira razão é a falta de convencimento da importância da educação básica para os estudantes maiores de 15 anos, pois a realidade nos mostra que os estudantes trabalhadores na sua maioria no trabalho informal, não veem razão que justifique acrescentar à sua dura realidade de vida, o sacrifício de frequentar uma escola quase sempre noturna, sem condições físicas adequadas, e com professores na sua maioria nem sempre preparados para enfrentar e mediar os problemas de aprendizagem de jovens e adultos.”

A partir das leis de diretrizes e bases da educação nacional, a educação passou a ser reconhecida como direito básico de todos os cidadãos (Lei 4024/61). O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos, sendo ministrado na língua nacional e para os que iniciarem sua escolaridade após esta idade, em cursos supletivos. Esta lei traz ainda como prerrogativa no seu art. 99, que aos estudantes maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, como forma de aproveitamento de estudos realizados sem o regime escolar. Esta condição estendia-se aos maiores de 18 anos, permitindo assim que estes obtivessem o certificado de conclusão do curso ginásial.

Nessa época ocorreu uma proliferação das escolas secundárias, embora não fosse claro a inclusão nessas escolas dos jovens e adultos, não correspondendo aos anseios de uma sociedade em desenvolvimento. Não obstante, a referida lei representou um ponto de partida para uma reformulação no sistema educacional, que se efetivou através da Lei 5692/ 71. Na visão de Romanelli (1997), emergiu daí a necessidade de adequar o ensino ministrado no Brasil ao modelo de expansão vigente, ou seja, ao capitalismo, mantendo a estrutura de dominação que permeava a sociedade nesse período.

Contudo, a Lei 5692/71, não trouxe grandes inovações na organização e no funcionamento do sistema educacional, visto que não era interesse da nova ordem governamental instaurada no país. Na verdade a educação seria utilizada como instrumento político de um programa social mais amplo, instituído pelo sistema de governo vigente, e não como agente de mudança. Além das prerrogativas contraditórias, é nessa lei que identificamos no capítulo IV, Art. 24 o ensino supletivo que terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos, que não tenham concluído na idade própria a sua escolaridade. No parágrafo único desse mesmo artigo, dispõe que o ensino supletivo abrangerá cursos e exames, que poderão ser organizados nos sistemas de ensino desde que sigam as normas determinadas pelo CEE, (Conselho Estadual de Educação). Essa lei estabelece a criação de um sistema paralelo que previa cursos e exames supletivos, organizados com as seguintes modalidades: suprimento, suplência, aprendizagem e qualificação profissional.

Tal organização subtende que a modalidade suplência, na realidade equivalia à escolarização de 1º e 2º graus, e foi a que predominou tanto nas demandas, quanto na oferta, devido a crescente cobrança de escolaridade pelo mercado de trabalho, e das constantes mudanças na sociedade e na economia do país. Convém ressaltar que essa forma de organização do ensino foi bastante utilizada na rede privada de ensino no passado, apesar da crítica devido a curta duração de escolaridade. A Lei 5692/71 apresentava a tendência de adaptar o sistema educacional às necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, e no que diz respeito à educação fica claro a ênfase no caráter compensatório (supletivo e paralelo), sem prever a incorporação da cultura e das vivências dos estudantes, principalmente os da educação de jovens e adultos.

Nesse caminhar histórico, está subjacente a relação existente entre os diversos momentos políticos, econômicos e sociais, como também as diversas concepções assumidas

pela EJA ao longo do tempo, revestindo-se por vezes de um teor ideológico, conforme a realidade do contexto social e cultural de cada período que permeou a sociedade brasileira.

Na realidade no Brasil, enquanto plano legal, existe um esforço no sentido de reconhecer a EJA como modalidade da educação básica (Constituição Federal de 1988), LDBEN (Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE 1998), (Parecer CNE/CEB 11 de 2000), (Instrução nº 1 de 2000). Dentre os dispositivos legais, o Parecer CNE/CEB de 11 de maio de 2000 é um documento que conferiu à EJA diretrizes, conceitos, fundamentos e funções, que a coloca no patamar de ser discutida, compreendida no plano do direito, com ações educativas envolvendo os segmentos mais pobres da população, lhes proporcionando saber o que é ter direito, e de como se organizar para conquistar esses direitos.

Seguindo a trajetória do Parecer CNE/CEB 11 de 2000, ressaltamos que o mesmo se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que ofertem educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos, e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Destacamos que de acordo com o referido documento são três as funções da EJA nele contempladas:

Função Reparadora- não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis. Passa também pela restauração de um direito a eles negado, ou seja, o direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade inerente a qualquer ser humano, propiciando o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. No entanto não se pode confundir a noção reparação com a de suprimento, pois é indispensável que seja um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagens específicas de estudantes jovens e adultos.

Função Qualificadora - está relacionada à educação permanente, baseada no caráter da incompletude do ser humano, e cujo potencial de desenvolvimento e de adequação poderá desenvolver-se e atualizar-se na escola. Mais do que função este deve ser o verdadeiro sentido da EJA.

Função Equalizadora- está relacionada à igualdade de oportunidades que possibilite inserção no mundo do trabalho, na vida social e nos demais setores de participação na sociedade, pois equidade deve significar antes de tudo, formas pelas quais os bens sociais são distribuídos, tendo como objetivo a igualdade de direitos e oportunidades mesmo que em condições específicas. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 9 e p. 10).

Dessa forma a EJA deverá representar caminhos efetivos de desenvolvimento às pessoas independente da idade, permitindo assim que jovens e adultos, adquiram e atualizem

seus conhecimentos, desenvolvam habilidades, troquem experiências e também possam ter acesso a novas formas de trabalho e de cultura.

Nessa ótica a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 208, delega que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” Assim, a concepção de educação ao longo da vida contida na Declaração de Hamburgo, deixa claro que a educação de jovens e adultos tem caráter permanente, constituindo-se em direito e também chave para o século XXI. Nesse sentido a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, p.35), nos seus artigos 37 e 38, reconhece a EJA como modalidade de ensino nos seguintes termos:

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

Art. 38- “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” Pelo exposto, pode-se afirmar que no Brasil há no plano formal, um esforço para materializar a normatização da EJA, pois as definições contidas em seus dispositivos legais atuais representam uma evolução em relação às legislações anteriores.

Assim sendo, a EJA é contemplada no campo dos direitos básicos, constituindo-se em direito público subjetivo de todo cidadão que esteja nessa condição. Porém na realidade brasileira, percebe-se que historicamente a EJA ainda convive com o dilema das propostas ideais explicitadas nos documentos legais pertinentes à mesma, e as condições reais como, por exemplo, o financiamento e a criação de políticas públicas efetivas para a sua concretização. A Lei 9394/96 de um lado ampliou a concepção da EJA, integrando-a ao conjunto do ensino fundamental e médio, mas com identidade própria quando ofertada aos estudantes acima de 15 anos e que não tenham concluído o ensino fundamental, nem estejam matriculados no ensino médio, pois antes a compreensão da EJA se estendia apenas às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Contudo, a lei como está posta restringe essa modalidade de ensino a processos escolares, quando amplia o seu alcance até o final do ensino médio, reduzindo assim o seu conceito a processos escolares, caracterizando um recorte na amplitude que ainda está mantida na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, documentos referentes a esta modalidade de ensino, como também na Resolução CNE/CEB 01/ 2000 (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica) a qual estabelece

que a EJA não deve restringir-se ao simples domínio do código alfabético (alfabetização), segundo Souza (2002).

Em síntese, comparando o texto referente à lei 5692/71 com o texto da lei 9394/96, observa-se que houve avanços nos princípios dessa modalidade como:

- 1- A redução da idade para a conclusão da EJA via exame supletivo,
- 2- A possibilidade de certificação de conhecimentos e habilidades, adquiridos informalmente, realizados por instituições de ensino através de exames específicos,
- 3- A oferta de educação profissional no formato presencial ou à distância, na forma de cursos, como também a oportunidade de realização de exames para aqueles estudantes que se julguem em condição de realizá-los, (art.38 da Lei 9394).

Nesta perspectiva, a EJA está assegurada como direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, podendo ser conceituada como: processos e experiências de reconhecimento dos jovens e adultos, por meio dos conhecimentos cientificamente construídos, ou seja, conhecimentos escolares orientados para aumentar e consolidar competências e habilidades dos mesmos, com a Declaração de Hamburgo (1997), no seu item 3 explana que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal, ou informal, onde pessoas consideradas adultos pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos, inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DH, 2000, p. 163).

Face ao exposto, a EJA na atualidade requer um novo sentido, visto que alfabetizar sem a garantia de escolarização no cenário atual já não faz mais sentido, pois em nada contribuirá para alterar o quadro de exclusão e da desigualdade do direito à educação. Daí, a necessidade de mudança também na prática pedagógica dos professores que trabalham com esta modalidade de ensino, pois educar jovens e adultos requer reflexão e problematização sobre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira e mundial. Os fundamentos básicos da educação colocados como eixos norteadores na legislação referente à EJA, no seu bojo conduz a busca da implementação de uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento do ser humano, dirigida às necessidades da sociedade atual, visualizando aprender durante toda a vida. Sendo assim, este processo deverá ser considerado como inconcluso e em constante movimento. Para Freire (1996, p. 47), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção.” Assim, o trabalho docente na EJA requer pesquisa, respeito aos conhecimentos prévios, remetendo para considerações importantes no âmbito escolar, e em particular para as relações entre os saberes que os jovens e adultos com pouca escolarização já dominam, e os significados que são continuamente construídos e reconstruídos em sala de aula.

CAPÍTULO II - SUPERVISÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UM TEMA RECORRENTE

Na sociedade do século XXI, a educação torna-se requisito indispensável à formação cultural, social e política do ser humano, constituindo-se um meio privilegiado para suprir as necessidades individuais, sociais, culturais e organizacionais, uma vez que esse modelo de sociedade é permeado por mudanças constantes, marcada pelos avanços tecnológicos e pelo fenômeno da globalização. Essa realidade é sem dúvida responsável pelas mudanças tanto na educação, quanto na formação, e esta última parece não está assegurando educação para toda a vida, segundo Alarcão (2003).

Essa realidade levou os professores se tornarem alvo das políticas educacionais, uma vez que são esses profissionais que planejam, desenvolvem e mediam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes nas escolas. Dentre as políticas para a educação, o governo traz como meta a formação docente que além de atender ao imperativo normativo da Constituição Federal de 1888, da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PNE (Plano Nacional de Educação), (DCN's) Diretrizes Curriculares Nacionais), referentes à educação brasileira, destaca garantir a implementação e o desenvolvimento da formação continuada dos professores da educação básica em todos os níveis de ensino e suas modalidades.

Nesse contexto, os temas recorrentes ao processo educacional, e as discussões elencadas sobre formação continuada se apoiam nessas legislações. Dessa forma a formação de professores passa a ser um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que contempla todos os níveis de ensino público e privado, da educação infantil à pós-graduação, e até os grupos étnicos culturais minoritários.

A referida lei supera o paradigma educacional vigente nas Leis (4024/61) e (5692/71), pois contém dispositivos legais inovadores propiciando que os Estatutos e os Planos de Carreira do Magistério Público, assegurem aos profissionais da educação, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, inclusos na carga horária de trabalho, como também condições adequadas de trabalho, (Lei 9394/96, Art.67).

Nessa linha de análise, observa-se na lei a relação entre os direitos e os princípios norteadores da formação dos professores, mesmo assim convém uma visão crítica sobre esse dispositivo legal, pois as mudanças ocorridas no mundo requerem um melhor entendimento da filosofia que a embasou.

Assim não se deve esperar que uma lei por si só efetivasse as mudanças apontadas no seu escopo, se faz necessário também vontade política dos governantes, para que se concretize esse ideário legal, como também investimentos de recursos materiais nas escolas, reorganização na formação inicial e continuada dos professores, dos quais depende a educação brasileira, nesse contexto complexo de exigências do mundo contemporâneo.

Segundo Pimenta (2003), os problemas enfrentados pelos professores atualmente não estão restritos apenas às questões instrumentais ligadas às atribuições da profissão tais como: preenchimento de diários de classe, formulários, e cumprimento do planejamento, implica também no conhecimento de como deve desenvolver a prática pedagógica na sala de aula, para que não haja o distanciamento entre teoria e prática, comprometendo a efetivação do processo ensino-aprendizagem do estudante influenciando na qualidade da educação ofertada.

Logo a formação dos professores deve ser evidenciada como tema decisivo e importante dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola nesse contexto globalizado requerem do trabalho educativo outro patamar para acompanhar as transformações do processo educacional. Outro ponto a considerar é que mesmo reconhecendo-se a necessidade de transformação das lacunas existentes no cenário da educação, não cabe responsabilizar os professores pela inconsistência das aprendizagens dos estudantes, fazendo-se necessário examinar atentamente as muitas evidências que vêm revelando sinais de que a formação inicial ofertada pelas instituições de ensino superior demonstra não garantir o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que jovens e adultos não só atinjam o sucesso escolar, mas também desenvolvam capacidade pessoal que lhes concedam uma participação efetiva nessa sociedade cada vez mais exigente sob todos os aspectos e assim sendo:

“A formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não dá conta de captar as contradições presentes, na prática social de educar” (Tedesco, 2008, p.144).

Para o autor, a formação inicial dos professores não é suficiente e pouco contribui para criar uma nova identidade profissional. Nessa ótica, parece que os programas de ensino e os componentes curriculares dos cursos de licenciaturas, apresentam uma estrutura curricular desarticuladas com a prática pedagógica desenvolvida na escola pública. Esse modelo de formação profissional apresenta o professor, apenas como um transmissor de conhecimentos, e os estudantes como sujeitos passivos e receptores de conteúdos, elegendo como prática

pedagógica a memorização mecânica e a repetição, que em nada contribui para mudar a realidade da educação no atual contexto.

Entretanto no caminhar da transformação se faz necessário a definição de novas diretrizes para a formação profissional, pois essa formação não depende apenas da identificação das tarefas condizentes à educação escolar, embora haja a compreensão de que a mesma é importante, porém não é o único fator para o sucesso das aprendizagens que a escola deve garantir. Aliado a esse pressuposto, vem se formando um consenso por parte de especialistas, e até do MEC (Ministério da Educação e Cultura), de que uma boa formação de professores deve estar aliada a um contexto institucional que favoreça o trabalho em equipe, o exercício responsável de autonomia profissional adequada às condições de trabalho. Esses elementos parecem ser fundamentais para se alcançar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, onde o desenvolvimento a que todos os professores no exercício de sua profissão têm direito envolve a formação inicial e continuada, sendo que esta última ocorre com o professor no exercício de suas atividades docentes.

Partindo desse reconhecimento, a formação continuada dos professores deve se adequar às condições da realidade de trabalho desses profissionais, pois as lacunas dessa formação tão criticada atualmente pelos profissionais da educação poderão ser redirecionadas para práticas significativas, que por muitas vezes denominadas de treinamento, reciclagem, ou capacitação, têm uma história bastante recente no Brasil. Surgiram nos anos 70, destacaram-se nos anos 80 e foram adquirindo modelos diferenciados em relação aos conteúdos trabalhados, objetivos traçados e tempo de duração, que vão desde cursos rápidos, até programas que se estendem por alguns meses, dependendo das modalidades ofertadas, que podem ser presencial, à distância, direta, ou por meio de multiplicadores.

Nesse percurso histórico, observa-se que a formação continuada vem sendo compreendida como prioridade por parte dos Sistemas de Educação, porém sem articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, além da ausência de incentivos financeiros e instrucionais para que os professores participem de maneira efetiva de programas de formação continuada, apesar da inexistência de tempo para a formação prevista na jornada de trabalho e no calendário escolar.

Na visão de Demo (1996), há um conjunto de circunstâncias administrativas, organizacionais e metodológicas no campo da formação continuada, que propiciam a descontinuidade dos programas e projetos de um governo para outro, ocasionando ações aligeiradas para atender de forma limitada o tempo político das administrações estaduais e

municipais, onde as redes públicas alegam o grande número de professores como impossibilidade de atendimento a todos.

Assim os professores participam da formação continuada apenas em eventos como: seminários, congressos, simpósios e conferências. Contudo, essas formações que têm um grande público não conciliam o conteúdo que foi trabalhado com as demandas das escolas e as realidades das salas de aula, e parece mascarar a avaliação e o diagnóstico das necessidades pedagógicas existentes. Assim, o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores ficam comprometidos.

Outra modalidade de formação que costuma ser oportunizada em momentos também pontuais são as oficinas pedagógicas, encontros para ensinar os professores a elaborar ou vivenciar modelos de práticas pedagógicas, porém raramente nesse modelo de formação ocorre o aprofundamento e a compreensão dos objetivos e das possibilidades didáticas de aplicação das atividades realizadas lá no cotidiano dos professores em sala de aula. Desse modo, a formação continuada poderá não contemplar as necessidades dos professores nem das escolas, pois cada unidade escolar tem suas peculiaridades de gestão, espaço de localização, distanciando-se do Referencial Curricular para a Formação de Professores (1999), que no seu conteúdo elege pontos importantes para que o processo dessa formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais, dentre eles destacam-se:

1- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.

2- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca e sua atuação é por isso um direito de todos os professores.

3- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.

4- O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos estudantes como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.

5- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os estudantes, na creche e nas escolas, exige que o professor considere suas diferenças culturais,

sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade e exclusão.

6- O desenvolvimento de competência profissional exige metodologias pautadas na articulação teoria e prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

7- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar.

8- Os estabelecimentos de relações cada vez mais estreitam entre as instituições de formação profissional, e as redes de escolas dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciados na prática real.

9- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia, se estiverem vinculados á condição de trabalho, avaliação, carreira e salário. (Brasília, 1999, p.p.54-55).

Tais pressupostos suscitam um olhar diferenciado para a natureza e dimensão do trabalho dos professores, também aí se incluindo os professores da educação de jovens e adultos, remetendo à valorização desses professores e conseqüentemente da escola como lócus privilegiado do trabalho docente.

Retomando as ideias de Demo (1996), o perfil esperado para o professor no contexto atual, deve ser o de um profissional autônomo, criativo, transformador e crítico, ou seja, um profissional que busque sempre a superação do formato expositivo das aulas, com capacidade de elaboração própria e de teorizar sua prática pedagógica, encaminhando-a para uma prática interdisciplinar, cooperativa, onde o processo educativo possa envolver toda a equipe escolar, e não só os estudantes, potencializando assim as diferenças que permeiam a realidade. Daí, o modelo de formação tradicional e a metodologia do repasse de informações expositivas ou no quadro, não mais dão conta das necessidades cognitivas dos diferentes sujeitos colocando o professor em dificuldade de ser ouvido e compreendido pelos estudantes, despertando o interesse e promovendo a motivação pelos conteúdos que são trabalhados em cada aula.

A angústia por parte dos professores quanto ao desinteresse dos estudantes, é um fato quase que generalizado em se tratando de escolas públicas, onde a realidade de vida de cada estudante é bastante diversificada, e quando isso ocorre na educação de jovens e adultos (EJA), os estudantes simplesmente abandonam a escola, elevando assim os índices de repetência e evasão.

Assim, observa-se que as lacunas percebidas nos modelos de formação existente no sistema educacional brasileiro, requer o encadeamento lógico das ações como base para desenvolver o processo ensino-aprendizagem baseado em competências e habilidades.

O objetivo dessa abordagem é ensinar o que os estudantes precisam aprender, a fim de que saibam mediante situações concretas, analisar, planejar, decidir e expor suas ideias. Porém na maioria das escolas públicas e também nas privadas, esta concepção de ensinar e aprender, ainda não foi compreendida na prática, e quando tenta aplicá-la, o professor se esquiva em meio às dúvidas, pois falta quem possa com ele discuti-las para buscar novas alternativas.

Essa prática também pode ser percebida nos resultados das avaliações institucionais, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SAEP (Sistema de Avaliação de Pernambuco) ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) quando demonstram que os estudantes não sabem formular hipóteses sobre o conhecimento científico sistematizado, não conseguem organizar o raciocínio lógico, como também reconhecer e analisar tipos diversos de textos e a sua utilização em situação de contexto, e a constatação de tal situação a realidade demonstra a seguinte descrição:

“As escolas são lugares de decoreba onde o aluno tangido para a domesticação, internaliza coisas, junta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços do conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não sabe fazer isso” (Demo,1994, p. 100).

De acordo com essas idéias e mediante esse quadro, desfaz-se o mito por muito tempo estabelecido, do professor como o dono do saber, ou seja, aquele que ensina e o estudante aprende.

No mundo contemporâneo não cabe mais essa lógica de educação bancária (Freire, 2005), pois o contexto hoje exige dos profissionais uma formação que envolva raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, diálogo com os teóricos da educação, construção de textos próprios e capacidade produtiva, conduzindo à vivência de uma plena cidadania.

Só orientando sua prática pedagógica nesse sentido o professor romperá com a prática de reduzir sua função apenas à transmissão de conhecimentos já construídos, uma vez que a atividade docente integra diferentes saberes, com os quais ele deverá estabelecer diferentes relações.

Diante do exposto há uma clareza quanto às dificuldades da prática dos professores, em todas as áreas do conhecimento, e todas estão ligadas a variados problemas, sejam eles de natureza epistemológica ou pedagógica.

Dessa forma a questão fundamental na formação continuada dos professores, é de como se dá a relação entre conhecimento e ação pedagógica, para a partir daí buscar propostas de formação continuada mais eficiente na trajetória da reflexão e análises dos problemas que permeiam a prática docente, de modo a produzir significados coerentes com as constantes mudanças do cenário educacional.

Pensada sob essa ótica, a formação continuada dos professores deverá ser o mais abrangente possível, de modo a viabilizar renovação permanente e construção de competências, na perspectiva de aprender e construir conhecimentos significativos para a sua ação em sala de aula, e de acordo com Tardif (2010), esses saberes devem ser provenientes de reflexões que conduzam a representações coerentes sobre o conhecimento cientificamente construído, articulando-os às diversas ciências da educação.

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: QUE CAMINHOS SEGUIR?

Com as mudanças educacionais ocorridas no contexto da sociedade atual, a formação continuada dos professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas.

Quando essas discussões dizem respeito especificamente à formação dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), aos problemas e desafios já existentes, acrescente-se a falta de uma formação específica para os profissionais que já atuam, ou deverão atuar nessa modalidade de ensino, ponderando sobre que caminhos seguir.

Na opinião de Ribeiro (1998), a falta de uma formação específica para docência na EJA, faz com que haja a transposição didática do ensino fundamental de crianças e adolescentes para o trabalho docente com jovens e adultos. Essa realidade do trabalho docente mostra que:

“improvisados os professores que se propõem ou se impõem a alfabetizar ou trabalhar com EJA, não tem a qualificação especial para tal. São em sua maioria, professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro e Vigotsky de que alfabetizar é um ato de conhecimento e, portanto uma tarefa complexa, demorada e exige uma competência e compromisso de profissionais preparados para tal” (Moura 2001 p. 98).

Assim sendo, a especificidade do trabalho do professor com a EJA, requer um novo olhar para a sua formação, uma vez que é este profissional que realiza o processo de mediação entre o estudante e o saber sistematizado. Para que a aprendizagem se efetive, o professor

necessita apropriar-se das condições social e histórica dos estudantes e dele próprio, pois ambos ocupam uma condição no mundo do trabalho contemporâneo.

Diante disso Macário (2001) conduz a discussão de que as aprendizagens apresentadas pelos estudantes precisam ser consideradas, mesmo que estes não tenham vivenciado uma trajetória de escolarização sistemática através da escola. Não se deve esquecer que esse estudante detém uma experiência de vida e de trabalho que necessitam ser incluídas no contexto da sala de aula. Assim, o reconhecimento dos saberes construídos socialmente pelos estudantes por parte do professor, estimulará o processo de construção do estudante denominado por Pinto (2005, p. 21) de “encontro de consciências no ato da aprendizagem”, ou seja, a conexão de saberes já construídos com outros novos conhecimentos.

Nesse sentido, observa-se que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, seja na alfabetização, no nível fundamental, ou no médio, não é fazer adaptação ou reprodução do ensino, mas desenvolver atividades pedagógicas e metodológicas específicas, para alcançar as necessidades e possíveis lacunas cognitivas dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Recorrendo a visão de Moura (2001), observa-se que a docência na EJA não é um processo fácil, pois exige do professor, a competência de aliar à sua prática um suporte teórico, uma análise crítica e política da realidade, em consonância com a problematização dos conteúdos a serem trabalhados.

Essa nova exigência na competência do professor vai desmistificar a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever poderá ser professor de jovens e adultos.

Para um profissional atuar nessa modalidade de ensino, precisa está habilitado com a formação inicial adequada e também prestar concurso ou seleção pública de acordo com a LDB (1996), que em seu artigo 67 determina: “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.”

Neste sentido, observa-se que a LDB dá o respaldo legal à formação dos professores, como também considera que o ingresso dos mesmos na esfera pública só deverá acontecer através de concurso público.

Mesmo garantido em lei, o processo de formação inicial e principalmente continuada específica para a educação de jovens e adultos, continua a representar um dos maiores desafios para a educação e para os professores, visto que a não efetivação de uma formação

continuada específica, leva o professor a improvisar a prática pedagógica e a construir os conhecimentos desarticulados e sem consistência.

Para reverter esse processo de improvisação, transformando as dificuldades em alternativas sobre os saberes da prática pedagógica para atuar com os estudantes da EJA, se faz necessário políticas e ações efetivas em uma formação que busque as especificidades da educação de jovens e adultos, relacionando-as com as ideias de Freire (1975), que em toda a sua trajetória educacional, enfatizou o importante papel da práxis, ou seja, da prática pedagógica reflexiva na perspectiva de transformação da realidade, na defesa de uma educação que desenvolva nos jovens e adultos atitudes de coparticipação frente à descoberta do conhecimento.

Ele situava a práxis como elemento decisivo para a mudança ressaltando que o processo teoria e prática jamais deverão se dissociar, pois:

“Práxis na qual a ação e a reflexão, solitárias se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (Freire, 1975, p. 80).

Pensar sobre a prática é uma das primeiras evidências mais significativas de melhorá-la, visto que é na relação dialética ação-reflexão que o processo educativo tende a se enriquecer na sala de aula, e conforme Gutierrez (1998, p. 106), “Nem a ação excessiva e mecanizada, nem a mais encantadora teoria conscientizadora levam à verdadeira práxis.”.

A práxis verdadeira se estabelece no movimento constante da teoria à prática, e desta a uma nova prática, porém no trabalho dos professores da EJA, parece ficar transparente a dissociação entre elas, como também na própria formação do professor seja ela inicial ou continuada. Analisando a formação inicial no nível Normal Médio e do curso de Pedagogia em Pernambuco, percebe-se que a estrutura curricular dos referidos cursos, mantém a separação entre os componentes curriculares teóricos e práticos. Sobre essa percepção, tem-se o seguinte posicionamento.

“O papel da formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional” (Candau&Lelis, 1996, p.57).

Corroborando com as ideias das autoras sobre a relevância da formação dos professores observa-se que a prática é privilegiada em detrimento da teoria, e essa vertente também revela-se presente nos encontros de formação continuada, justificando o interesse

dos professores para o desenvolvimento dessa formação muitas vezes em formato de oficina, mas há que se ter o entendimento de que nessa forma de organização a concepção teórica se esvazia, e a prática passa a ser o eixo norteador de todo o processo da formação.

De acordo com a análise de Candau e Lelis (1996), quando essa tendência se faz presente na formação continuada, o que poderá ocorrer é a justaposição da teoria e da prática, mas sem existir vínculo entre elas.

Numa perspectiva de unidade, esses dois polos deverão ser trabalhados simultaneamente, pois caso contrário não haverá uma práxis verdadeira, que na concepção de Freire (1975) se constituirá na reflexão crítica do professor sobre a prática, na busca de transformação da realidade, distanciando-se da prática como atividade mecânica.

Assim sendo, o trabalho desenvolvido se enriquecerá, transformando a prática descontextualizada em prática conscientizadora, pois teoria e prática deverão ser entendidas pelos professores como categorias inseparáveis.

Nessa ótica, torna-se essencial como forma de oportunidade para o professor incorporar conhecimentos que os auxiliarão na consolidação de uma base teórica já assimilada ao longo da formação docente com a continuidade na sua formação profissional. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), definem que o saber docente é um saber plural, originado da formação profissional dos saberes dos componentes, dos saberes curriculares, e dos saberes da sua experiência profissional.

Na concepção desses teóricos, esses saberes devem ser agregados à prática docente, estabelecendo-se a partir de então diversos níveis de relação, no sentido de promover a relação teoria e prática.

Dentre esses saberes destaca-se a experiência, porque essa construção se origina da prática cotidiana e da vivência individual e coletiva dos professores, ou seja, são validados pelo trabalho cotidiano, constituindo-se num saber fazer e que Perrenoud (1997), entende como esquemas que permitirão o desenvolvimento de práticas ajustadas a situações sempre renovadas. Essa proposta é diferente da relação que se estabelece entre professor e o saber imposto pela instituição formadora, sem a participação efetiva deles e dos formadores, sobre os conteúdos ao qual Bourdieu (1974, p.74) denomina de “relação de exterioridade.”

Desenvolvida a partir desse pressuposto, a formação cumprirá apenas o seu caráter de obrigatoriedade, não considerando as necessidades reais do grupo de professores, nem a realidade das escolas e dos estudantes, principalmente os da rede pública de ensino.

1.2. PROFESSORES REFLEXIVOS NA EJA: UM CAMINHO A SER TRAÇADO

A perspectiva de uma formação do professor reflexivo vem se consolidando no contexto educacional, apesar de algumas críticas contra essa proposta, e da dificuldade de pôr em prática um novo paradigma com ações voltadas a essa transformação.

Esse modelo trata da superação pelos professores de uma visão linear e mecânica, entre o conhecimento técnico-científico historicamente construído e a prática pedagógica.

Ampliando esse debate do percurso reflexivo Schon (1995), destaca a importância da análise histórica do desenvolvimento da profissão docente, e Alarcão (2003) também contribui quando afirma que a formação dos professores, deverá contemplar a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza todo ser humano.

A trajetória de formação de professores como profissionais reflexivos, implica num processo permanente de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Essa construção do conhecimento dos professores deverá ser entremeada pelo saber resultante da sua prática cotidiana, manifestando um conhecimento espontâneo, intuitivo e de caráter experimental, uma vez que a reflexão na ação está intimamente vinculada à ação presente, por vezes constituindo-se em momento de pausa na ação para refletir e reordenar o que está sendo em prática.

Ainda corroborando com as ideias de Schon (1995), é a partir desse momento que se pode constatar a compreensão sobre a realidade, e fazer inferências sobre ações futuras.

Entendida nessa ótica a concepção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento que distingue o ser humano como criativo, e não como simples reprodutor de ideias e práticas. Considerando que mesmo agindo de forma inteligente e flexível a partir de sua sensibilidade, essa consciência deve incluir também a capacidade profissional do homem, que parece ser marcada de incertezas e imprevisto.

Percebe-se que apesar da capacidade reflexiva do ser humano ser inata, se faz necessária situação e contexto que favoreçam o seu desenvolvimento.

Todavia os professores em sua prática diária parecem demonstrar dificuldades para por em ação os mecanismos reflexivos, e este fato estende-se também aos estudantes, sejam eles adolescentes ou adultos, devido à cultura da educação tradicional que por um longo tempo perdurou no sistema educacional brasileiro. Devido às lacunas originadas nesse modelo de educação, necessita esforços para o surgimento de novas articulações cognitivas, demandando por sua vez persistência e vontade de inovar, criando-se a partir daí, modelos e

espaços de formação continuada para a EJA, baseadas no diálogo e na troca de experiências. Nessa linha de pensamento, Schon (1995), defende a utilização do que ele denomina metaforicamente de “triplo diálogo”, ou seja, um diálogo consigo próprio, com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência. Assim, a formação continuada dos professores da EJA, assumirá um planejamento com nível conceitual explicativo e crítico, possibilitando aos professores participantes da formação continuada, um pensar e um agir de maneira sistemática, autônoma e contextualizada na sala de aula, espaço privilegiado do trabalho docente.

Vale ressaltar que essa perspectiva exige na prática pedagógica cotidiana, um diálogo que não deverá acomodar-se a um nível somente descritivo, que por sua vez favorece a execução de um trabalho extremamente pobre e sem aplicabilidade prática.

Para a concretização da prática reflexiva é preciso que o processo reflexivo seja norteador do trabalho diário do professor da EJA, implicando no modo específico de entender o processo de formação e de construções dos estudantes, conforme foi ressaltado por Freire (1996). Esse modelo somente se concretizará no exercício permanente da reflexão sobre a prática, considerando que esse olhar reflexivo sobre a prática se constitui em saberes necessários e indispensáveis à ação educativa do professor.

A valorização da reflexão como elemento potencializador das práticas pedagógicas e do desenvolvimento pessoal e profissional, tem sido alvo da investigação de muitos teóricos na atual sociedade da informação, devido ao reconhecimento da importância da formação continuada como estratégia para modificar o papel do professor como mero transmissor de conhecimentos, e delinear caminhos para uma formação continuada caracterizada pela práxis crítica, e nessa busca verificam-se diferentes estágios qualitativos, diferentemente da práxis comum, que é baseada no senso comum e tem caráter imediato, espontâneo e utilitário. Aquela caracteriza-se por seu caráter inovador, produtivo e transformador, onde todos esses elementos articulam-se, e consideram o movimento de transformação da realidade visto que:

“A teoria tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (Vázquez, 1986, p. 207).

De acordo com a citação do autor, interpretar não se resume em apenas transformar a realidade, exige também ampliação de conceitos e mudança de atitude, visto que a práxis além de se constituir em ação material transformadora, está ligada a objetivos concretos.

Ela não existe como ação puramente material, pois contém finalidades e conhecimentos específicos que distingue toda a atividade teórica. Com essa compreensão o conhecimento só é útil na medida em que baseado nele, o homem pode transformar a realidade da qual faz parte e atuar na mesma significativamente, apesar das contradições que nela se faz presente. Nas diferentes tendências que acompanham a formação dos professores, estão presentes diferentes visões de homem, de mundo, de sociedade e de práticas.

Dentro das tendências da formação docente, o contexto educacional brasileiro conta com as ideias de Freire (1996), um dos pensadores que mais chama a atenção para a necessidade de uma práxis comprometida, reflexiva, e dialógica quando aborda o trabalho docente com jovens e adultos, mostrando que o professor dessa modalidade de ensino precisa desenvolver outras habilidades além das habituais, ou seja, não deve somente dominar conteúdos, mas conhecê-los em profundidade e ser capaz de mobilizá-los conforme as situações e necessidades da realidade da sala de aula.

Face ao exposto é fundamental ao docente, saber que o suporte para sua prática são as teorias, visto que a ausência do conhecimento teórico dificulta o sucesso diante de situações imprevistas, e de incerteza que muitas vezes permeia o exercício docente.

Vale salientar que a teoria sem o foco na realidade prática, e sem a aquisição de competências que possibilite ao professor sua utilização na ação, tende a se tornar um conhecimento apenas para responder às demandas da formação inicial, não apresentando por sua vez estratégias nem alternativas práticas para o cotidiano da sala de aula, daí a importância do diálogo e da reflexão na prática.

Por isso, ao se traçar novos caminhos para a formação continuada dos professores da EJA, deve-se priorizar uma visão alternativa dessa formação, tornando-a mais detalhada e interpretativa, explicando seu verdadeiro sentido, e a pesquisa pode ser um arcabouço para análise crítica da prática, transformando o fazer pedagógico, no processo de ensinar e de aprender.

Dessa maneira, a reflexão na ação da prática pedagógica encaminhará os professores da EJA à autonomia na sua prática, seguindo as categorias teóricas, a exemplo do conjunto de concepções e de técnicas pré-estabelecidas, construindo caminhos para o enfrentamento da complexidade, da incerteza e da instabilidade que acompanham a realidade do trabalho docente. Seguindo esse raciocínio, ressalta-se que:

“No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados, mas construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos” (Schon, 1983, p. 40).

O pensamento do autor enfatiza a complexidade do trabalho docente, que na realidade envolve tanto o conhecimento teórico, quanto o conhecimento prático, além da brevidade de suas ações. Os professores são reconhecidos pela sociedade como profissionais que refletem e examinam a sua prática no sentido de romper com concepções tradicionais que engessam o ensino, e predominam ainda hoje na formação docente.

Por isso é importante que a formação continuada dos professores da EJA, prime pelo desenvolvimento de uma visão diferente sobre a relação teoria e prática, estabelecendo uma concepção crítica do trabalho, rompendo com as propostas conservadoras que em nada contribuem para a transformação de um modelo de educação baseado na racionalidade técnica, sem reflexão, para a possibilidade de iniciativas que se inspirem na racionalidade crítica orientando as práticas dos professores.

O aprofundamento do conhecimento é necessário à profissão docente, pois é ele que propiciará a criação de intervenções inovadoras para o cotidiano da sala de aula e para a construção do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, na tentativa de alcançar as novas exigências postas pela sociedade para a educação.

Nesse sentido são relevantes as contribuições de Schon (1995) no campo da formação dos professores, tanto é que as suas ideias foram difundidas e apropriadas por pessoas diversas e em diversos países do mundo, na perspectiva de questionar a formação dos professores, de modo que esta se desenvolva a partir da necessidade de se formar professores que vá além da competência técnica, ou seja, profissionais cuja ação possibilite atuar em situações adversas, entendendo a educação e o ensino como prática social, considerando contextos específicos e historicamente construídos e situados como as escolas públicas do nosso país.

No entanto, apesar dessa relevância, Zeichner (1992), Pimenta (2000) e Contreras (1997), tecem uma análise crítica sobre a epistemologia da prática desenvolvida na perspectiva da reflexão, como também da contribuição da mesma para a valorização da profissão docente, porém alertam para que o conceito professor reflexivo não se torne apenas modismo, e apenas permaneça no campo da retórica.

O mesmo deve ser compreendido e valorizado como a compreensão do conhecimento em situação, a partir do qual os professores constroem conhecimentos, conscientes de que as suas práticas e as da escola, coletivamente contextualizadas como objeto de análise, possibilitarão à escola tornar-se um espaço de formação contínua e de busca permanente de desenvolvimento de competências, permitindo a superação dos limites do

conceito de professor reflexivo, afirmando-o como um conceito político epistemológico, implicando acompanhamento específico para sua efetivação e também tomando como referência as condições concretas da escola e as desigualdades da sociedade atual.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: O SUPERVISOR ESCOLAR COMO ELO DE ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Ao pensar a escola na sociedade contemporânea, observa-se que o ensino necessita de professores compreendam o processo de construção e direcionem práticas para inclusão social dos estudantes.

Essas práticas com concepções inovadoras podem ser efetivadas pelos momentos de formação continuada, desenvolvida pela Secretaria de Educação de acordo com a LDBEN, como também pelos momentos de estudo e reflexão organizados pelo supervisor no contexto da escola, visto que esse profissional hoje é o elo de articulação da prática pedagógica, e como tal deve organizar momentos de formação refletindo com os professores as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de construção de sua aprendizagem.

Para compreender a prática desenvolvida pelo supervisor no atual contexto da educação, se faz necessário revisitar a trajetória percorrida por esse profissional, e perceber que sua construção histórica foi marcada por desafios e possibilidades, que acompanharam todos os momentos de mudanças até sua efetivação na estrutura de ensino. Todavia observa-se que o supervisor escolar iniciou o seu percurso histórico na antiguidade, muito antes da perspectiva brasileira.

Percorrendo o caminho de construção do profissional da supervisão chega-se a Índia, Pérsia, Egito e na China, onde a atividade supervisiva era compreendida como vigilância, e cabia a nobreza e aos sacerdotes o julgamento sobre o desenvolvimento da escola.

Na Grécia Antiga, o Supervisor Escolar surgiu especificamente encarregado de acompanhar o funcionamento da escola, diferente do que acontecia na Roma Imperial com os censores, que além do recenseamento dos impostos e da vigilância da moral pública, tinham também como encargo fiscalizar as escolas.

Assim sendo, o trabalho do Supervisor Escolar era exercido pela igreja, através dos bispos que fiscalizavam na escola, da matrícula até a pontualidade dos professores e dos estudantes.

Na Idade Moderna a figura do Inspetor Escolar surge com a função de julgar comportamento dos professores, do que executar tarefas pedagógicas. Assim, só após a Revolução Francesa, com a proposta de Condercet (1743- 1794), foi que surgiu o Inspetor Técnico, com a função de vigilância sobre a ação dos professores.

Acompanhando essa realidade histórica, chega-se ao século XX impulsionado pelo desenvolvimento no estudo das Ciências, contemplado pelos aspectos didáticos e pedagógicos, a divisão do trabalho e a administração escolar, a atividade supervisiva passa a ter importância na organização escolar. Nesse contexto o Inspetor Escolar, depois denominado Supervisor Escolar tem como principal premissa a eficiência no trabalho, revestindo-se de caráter mais tecnológico do que humano, e a sua ação é exercida de forma bastante autoritária.

Essa situação só veio a modificar-se a partir de 1930, quando a Supervisão Escolar buscou humanizar-se incorporando categorias como: cooperação, relacionamento humano, envolvimento de todos no processo educativo, considerando-se possibilidades e limitações no processo de mudança.

Nesse período, a partir da preocupação com a melhoria do ensino, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei 8529, de 02 de janeiro de 1946). Com isso, houve a expansão da rede elementar de ensino no Brasil, porém sem a preocupação com a qualidade do ensino ofertado.

Dessa forma, para minimizar os problemas relacionados à oferta do ensino de baixa qualidade, o Ministério da Educação através da Diretoria de Ensino Secundário, implantou um serviço de Supervisão Escolar, sem a atribuição de Inspeção Escolar, e sim como uma função especializada dentro do aparelho educativo do Estado. Oficialmente os Sistemas Estaduais criam os serviços de Supervisão no período de 1960 a 1973, determinando que a tarefa básica do supervisor fosse o aperfeiçoamento dos professores primários.

Nesse cenário é promulgada a Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelecia para os governos estaduais e municipais a organização e a execução dos serviços educacionais, enquanto delegava para o Governo Federal a definição das metas da educação para todo o país, além de uma ação supletiva para atender as carências de cada região do Brasil.

Ainda acompanhando a trajetória da Supervisão Escolar no Brasil, um marco importante na sua trajetória, foi à criação dos Núcleos de Supervisão Pedagógica, onde a prática supervisiva já não estava mais atrelada à Inspeção Escolar, mas vislumbrava

perspectiva de mudança no campo da educação, e requeria uma formação específica para o professor supervisor.

Essa exigência de qualificação se efetivou através de cursos de formação de supervisores, e que em Pernambuco aconteceu através do Centro Regional de Pesquisa Educacional do Recife, com treinamento de supervisores em exercício da função. Contudo, a realidade do cenário educacional acompanhando a mudança da sociedade, encaminha-se para a implantação da Lei 5692/71, e a partir de então a formação dos supervisores realizou-se através da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em convênio com a Secretaria de Educação, pois a referida lei determinava a presença do especialista em supervisão escolar nas escolas.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, surgiram outras perspectivas na atividade do Supervisor Escolar e em Pernambuco ocorreu à implantação provisória da atividade do Educador de Apoio. Em 1989, define-se a seleção desse profissional com os seguintes critérios: prova escrita, entrevista, análise de currículo, e em 1991 ocorreu a primeira seleção para esta função com a sua regularização oficial.

A partir de então, na Rede Estadual de Ensino este profissional recebeu a denominação de Supervisor Escolar na atividade de Educador de Apoio, e o seu trabalho era articular o trabalho dos docentes, a formação continuada e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigência posta à educação pela sociedade do conhecimento, na qual a principal característica é a reconfiguração dos moldes de trabalho. Nesse contexto, o Supervisor Escolar reconfigura o seu trabalho, buscando novos rumos para sua atividade.

Assim sendo, além de qualificação via formação, uma vez que a sua atuação está ligada a liderança da ação educacional e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, deixar de lado o passado, mudando o foco da sua ação junto aos professores com práticas reflexivas, propiciando o exercício da discussão coletiva, reorientando concepções e práticas.

Dessa forma, o trabalho do Supervisor Escolar começa a priorizar as relações humanas, buscando alternativas para as dificuldades, e melhoria no processo de desenvolvimento dos estudantes da EJA com práticas significativas que se distanciam do controle fiscalizador, que por muito tempo norteou o trabalho do Supervisor Pedagógico. Justificando essa visão, Candau destaca que “a forma burocrática e/ ou efficientista do exercício da supervisão, sua especificidade e identidade se diluem” (1986, p. 14).

No exercício da prática supervisiva, estabelece-se diferentes concepções que poderá conduzir a diferentes dimensões de atuação.

Nesse caso, ao visualizar a Supervisão Escolar na modalidade jovens e adultos, percebe-se a importância em sua atuação, no sentido de proporcionar aos estudantes da EJA, um processo ensino-aprendizagem que atenda as suas necessidades, especificidades e expectativas, revertendo a exclusão que por muito tempo acompanhou a sua trajetória histórica. Todavia, para que essa mudança se efetive, a educação para jovens e adultos precisa ser significativa, começando pela revisão dos processos formativos dos professores acompanhando as concepções do cenário atual.

Conforme ressalta Gadotti (2006), na formação desses professores não se observa um encaminhamento específico para esta modalidade de ensino, seja em cursos de Pedagogia, ou nas demais licenciaturas.

Essa lacuna de reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos professores influencia sobre a sua ação futura em sala de aula, visto que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivências do ensino regular. Tal singularidade exige por parte dos professores, uma prática educativa que contemple as características desse público alvo porque:

“O adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade” (Gadotti, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, para ajudar o professor e o estudante no processo de construção, o supervisor deve refletir com os professores os temas abordados na formação, fazendo a articulação desses temas com a realidade pedagógica da sala de aula. O pensamento do autor expresso na citação retrata uma realidade vivenciada constantemente por muitos estudantes, devido ao fracasso ou exclusão vivenciados na sua trajetória estudantil, muitas vezes originando bloqueios em relação à escola, e ao processo de construção da sua aprendizagem.

Para minimizar essa situação principalmente na Rede Pública, o Supervisor junto com os professores da EJA devem buscar alternativas de superação, através de projetos específicos, numa perspectiva interdisciplinar, privilegiando as diversas áreas do conhecimento.

Outra alternativa é a organização e o desenvolvimento da formação continuada com foco nas peculiaridades da EJA, na própria escola oportunizando repensar o seu papel enquanto estância formadora, encaminhando-se para uma prática pedagógica prazerosa e significativa. Para tanto, deve-se tomar como referência o (PPP) Projeto Político Pedagógico, documento norteador das práticas que se efetivam na escola, possibilitando a ampla participação dos professores, dos estudantes, da equipe gestora, ampliando o leque de oportunidades, uma vez que o PPP representa as intenções da comunidade escolar, fomentando o desenvolvimento da autoestima e o reconhecimento da educação como meio de desenvolvimento pessoal, cultural e social.

Nessa ótica de compreensão, a escola tornar-se-á espaço privilegiado para os momentos de reuniões pedagógicas e para a formação continuada dos professores, tendo o Supervisor como elo de integração das ações a serem desenvolvidas, podendo este profissional utilizar-se de vários instrumentos de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA, e também para direcionar o trabalho dos professores de forma coletiva, criando e recriando opções de melhoria do trabalho docente e desencadear o processo de reflexão e mudança da prática pedagógica, superando dificuldades e inovando concepções e práticas.

Nesse sentido Nóvoa (1995), ressalta que a formação docente não deve estar isolada do cotidiano da escola, porque “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos de transformação [...]”.

Na visão do autor é importante que a formação continuada aconteça na própria escola, possibilitando assim que teoria e prática contenham um significado próprio para a realidade de cada escola, considerando que as necessidades dos estudantes jovens e adultos são singulares e com uma carga de experiência que precisa ser valorizada e incorporada à sua trajetória escolar.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPIRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

A partir da reflexão de que uma pesquisa social pressupõe a investigação do que os indivíduos pensam de um determinado assunto, o caminho investigativo percorrido, teve início com uma inquietação pessoal sobre a possibilidade de inovações nas concepções e práticas, que poderiam advir da formação continuada para a prática pedagógica dos professores da EJA. Na procura de uma melhor compreensão desse processo, foram selecionados os materiais teóricos relevantes à discussão, orientação e interpretação da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, seguimos como referencial as ideias defendidas por autores como: Tardif (2010), Alarcão (2003), Perrenoud (2002), Schon (2000), Freire (1996), Moura (2005 e 2007), Nóvoa (1995), Pimenta (2008), Ghedin (2008), Granville (2007), entre outros. Em comum, estes investigadores tratam a questão da formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva da reflexão, imprimindo assim concepções significativas a esse processo de atualização dos conhecimentos dos professores, que por sua vez se refletirão na prática pedagógica. Assim, o alicerce desses teóricos permite confrontar a realidade empírica a partir da correlação teoria e prática. Na discussão dessa temática verifica-se que:

“A tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia da docência. A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho” (Libâneo, 2006, p.85)”.

A citação de Libâneo chama a atenção sobre a explicitação da atividade docente pautada na reflexão, originando uma prática embasada em suportes conceituais com a apropriação de metodologias e resolução para a sala de aula, possibilitando a apropriação do pensamento crítico, sobre a prática e o saber-fazer docente.

Nesse caminhar, além do levantamento e dos estudos teóricos, neste trabalho de investigação, foi realizada uma pesquisa de campo, onde se efetivou a coleta de dados com os professores, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, determinando o universo que fundamentou os objetivos da pesquisa.

É esse trabalho de investigação que iniciaremos nesta segunda parte do estudo.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O ponto de partida desta pesquisa foi à escolha do tema, seguindo-se a delimitação do problema. No seu percurso de desenvolvimento, outras escolhas se fizeram necessárias: o campo, os sujeitos, os instrumentos metodológicos de coleta, a organização e a análise dos dados. A delimitação do problema estudado partiu de uma inquietação de experiência profissional, no exercício da função de Supervisora Escolar da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, por perceber a ausência de um trabalho docente voltado, especificamente, para o público alvo de jovens e adultos. Nesse sentido, verificava-se que, no cotidiano da prática docente, acontecia a constante transposição didática de abordagem metodológica, utilizada no ensino regular, para a educação de jovens e adultos. Esta requer, além das exigências da formação inicial, inerentes a todos os docentes, outra qualificação, condizente com a complexidade de constituição de saberes próprios da educação de jovens e adultos. A intenção de pesquisar a formação dos professores da EJA, embora possa parecer um desvio, para Triviños (2010, p.93) “é a tendência para algo [...] é a consciência de estar orientado (a) para um objeto”.

Esta tendência inquietou a pesquisadora, que procurou compreender a formação continuada dos professores da EJA, modalidade de ensino com especificidades e abrangência de complexidade específica, e, sobretudo a implicação desse processo, na prática pedagógica, com estudantes trabalhadores, que buscam, através da sua escolarização, uma oportunidade de inserção na sociedade.

Considerando que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo como enfatizam Menga (1986) e Minayo (2000), foi escolhida preferencialmente a abordagem qualitativa numa pesquisa mista, de orientação metodológica global qualitativa-quantitativa.

No que se refere à pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010), esta permite, ao pesquisador, aprofundar-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Possibilita encontrar explicações mais próximas dos sujeitos, considerando o processo de reflexão e análise da realidade a ser pesquisada, que ajudará na descrição, mais detalhada, do contexto e do problema estudado.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Martinelli (1999) afirma que ela apresenta características relevantes: ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador como instrumento fundamental da pesquisa, o caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, e o enfoque indutivo, ou seja, vai do particular para o geral, para tirar conclusões.

Todavia, ao realizar uma pesquisa segundo a abordagem qualitativa, é importante delimitar o espaço, o tempo, e um corte epistemológico para se efetivar satisfatoriamente o trabalho. Por essa razão, a escolha dessa abordagem, para investigar o objeto de estudo, considerou a complexidade dos fenômenos que ocorrem na formação continuada dos professores da EJA, de acordo com o objetivo geral da pesquisa, de analisar como o processo da formação continuada está contribuindo para o aprofundamento e inovação da prática pedagógica, dos professores da EJA, no Ensino Fundamental, nas escolas pesquisadas, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Ressalte-se também a assertiva de Richardson (2008), de que nesta abordagem a reflexão não é apenas um meio para se demonstrar a validade da pesquisa, mas igualmente uma estratégia pela qual o pesquisador poderá administrar a variação analítica entre a realidade estudada e a teoria, além de representar um nível de análise que permitirá identificar as características dos fenômenos.

O percurso para o trabalho se constituiu de uma revisão bibliográfica e documental, buscando subsídios que possibilitassem os conhecimentos sobre a trajetória da EJA, e o histórico da formação continuada no Brasil. Para tanto, a análise de documentos possibilitou a compreensão do processo da formação do profissional da EJA, completando assim o percurso histórico da educação de jovens e adultos, e da formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino, da educação básica.

Em complementaridade, e atendendo à complexidade da investigação científica, foi utilizada igualmente uma abordagem quantitativa, com recurso a instrumentos de análise estatística (Pardal & Correia, 2005), com utilização de um inquérito por questionário. Esta modalidade de investigação, de paradigma positivista (Fortin, 2009), identifica e analisa dados, indicadores e tendências, quantificando-os e chegando a conclusões que, de acordo com a amostra e o contexto do estudo selecionado, podem ser generalizáveis.

3. PERGUNTA DE PARTIDA

Relembramos a nossa Pergunta de Partida, que orientou o tipo de investigação a realizar:

- De que forma a formação continuada potencia a mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA, bem como o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional?

4. HIPÓTESES DO ESTUDO

Quivy e Campenhoudt (2008) defendem que “não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses” (p. 135). Para os autores, uma hipótese é “uma proposição que prevê uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenômenos” (Idem, p. 136). Assim sendo, as hipóteses formuladas foram:

H1- A formação continuada possibilita a mudança das concepções dos professores da EJA sobre o ensino-aprendizagem.

H2- A formação continuada permite a mudança das práticas pedagógicas dos professores da EJA.

H3- A formação continuada, específica para EJA, potencia o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos professores dessa modalidade de ensino.

5. OBJETIVOS DO ESTUDO

Segundo Oliveira (2011), a definição de um objetivo deve ser efetivada de maneira clara, concisa e expressar apenas uma ideia. O objetivo geral da pesquisa deve dar conta da totalidade do problema definido, daí a necessidade de ser elaborado com verbo de precisão, evitando as possíveis distorções na interpretação do que se pretende investigar.

De acordo com a pergunta de partida relembramos o objetivo geral e os objetivos específicos.

5.1. Objetivo Geral

- Relacionar o processo de formação continuada com a mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas, dos professores da EJA, e o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

5.2. Objetivos Específicos

Para responder ao objetivo geral no caminho das possíveis mudanças ou permanência na prática dos professores da EJA, a partir da contribuição fornecida pela formação continuada, recordam-se os objetivos específicos:

- Descrever a evolução do contexto e práticas da educação de jovens e adultos.

- Compreender o processo histórico da formação continuada na atuação dos professores da EJA, observando a relação prática/teoria/prática.
- Verificar se as concepções teórico-práticas da formação continuada estão relacionadas com as concepções teórico-práticas dos professores da EJA.
- Analisar a influência da formação continuada na mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA.
- Constatar se a formação continuada, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, potencia o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA.

6. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para a realização do nosso trabalho de investigação utilizamos uma metodologia mista (quantitativo-qualitativa).

Sendo nossa intenção reconhecer uma determinada realidade, optamos por um estudo de tipo exploratório, utilizando uma abordagem de **Estudo de Caso**, que permite estudar de forma mais ou menos aprofundada (Bell, 2004) e pormenorizada (Pardal & Correia, 1995) uma determinada realidade, tendo por função “descrever de modo preciso os comportamentos” (Freixo, 2011, p. 109) dos sujeitos em estudo.

7. FONTE E RECOLHA DE DADOS

Para uma melhor análise do objeto da pesquisa recorreremos à análise documental focalizada e a um questionário com perguntas abertas e fechadas, em triangulação.

O questionário segundo Cervo (2007), permite o estabelecimento de subsídios da realidade a ser pesquisada, elementos essenciais para compreender o significado atribuído pelos sujeitos às suas práticas e experiências.

Consideramos também o conceito adotado por Gil (2009), de que o questionário se constitui numa técnica de investigação, composta de um conjunto de questões, que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, comportamentos presentes ou passados.

Assim os aspectos explorados nas questões formuladas no questionário, basearam-se nos objetivos propostos para compreender o sentido dado pelos professores à formação continuada. Todos os questionários foram entregues pessoalmente aos professores, após

autorização da gestora da GRE e gestora da escola, sendo respondidos e entregues à pesquisadora após o término.

As visitas foram agendadas previamente, e nesses contatos com os sujeitos, a pesquisadora esclareceu a relevância da participação de cada um, para reconstituição e compreensão do fenômeno pesquisado. Em acréscimo, foram apresentados os benefícios que se objetiva alcançar, com essa pesquisa para o campo da educação de jovens e adultos, referente à formação continuada desses professores. (Ver apêndice)

Quanto ao início do trabalho investigativo, a primeira reunião ocorreu no mês de abril de 2011 e a concretização do trabalho ocorreu na primeira quinzena do mês de setembro de 2011.

Cada encontro do trabalho investigativo representou um clima amigável, deixando claro o prazer e a gratidão da pesquisadora pela participação dos professores da EJA, nessa pesquisa.

Como adverte Triviños (2010, p. 149) tal clima “é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda”. Nesse caminhar, todos os participantes responderam às 10 questões, sobre concepções teóricas e prática pedagógica, na tentativa de entender se houve mudanças ou permanência na prática desses professores, tomando como referência a formação continuada.

Além das perguntas direcionadas às concepções e práticas, os questionários continham também os seguintes dados de caracterização dos informantes: sexo, idade, situação profissional (quadro efetivo ou contrato temporário), formação acadêmica, titulação e tempo de atuação na EJA.

7.1. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário de tipologia mista constou de questões sobre concepções teóricas, metodologia utilizada na sala de aula, dificuldades encontradas no trabalho em sala de aula, importância da participação dos professores na formação continuada para a prática diária.

Abrangeu as seguintes temáticas: Compreensão dos professores sobre a EJA, que contemplou as questões 1, 2 e 3. Abordagem metodológica na prática docente da EJA, composta pelas questões 4, 5 e 6. Contribuição da formação continuada para a prática da EJA, compreendendo as questões 7, 8, 9 e 10. Essas temáticas serviram como norteadoras para agrupar as questões, a partir da organização e categorização das respostas recorrentes de cada

questão. Tal criação foi alimentada pela literatura, pelo referencial teórico adotado na pesquisa, e também pela natureza das informações obtidas nos questionários, correspondentes às categorias teóricas, buscando perceber as concepções dos sujeitos dessa pesquisa sobre a modalidade de ensino em que atuam.

Dando continuidade à trajetória do trabalho, e com as devidas autorizações, foi aplicado um pré-teste com os professores da equipe técnico-pedagógica da Regional de Educação Metropolitana Sul (GRE), todos com experiência de regência na EJA, com a preocupação de garantir a validade das questões formuladas. Na análise deste pré-teste verificou-se que houve duplicidade nas respostas de algumas questões, fato que levou a reformulação das mesmas.

Vale destacar que esses momentos de trabalho, possibilitaram a pesquisadora rever questões que não são relevantes, e a desvendar contradições e representações entre as normas e as práticas vivenciadas pelo grupo pesquisado.

Daí a importância do emprego do “pré-teste” que na visão de Oliveira (1999), evidencia se o questionário aplicado apresenta três elementos importantes para a pesquisa (fidelidade; validade; operatividade). Em seguimento, foi feita a entrega dos questionários, a todos os participantes. Na etapa seguinte ocorreu o momento de análise que foi centrado nas respostas dos questionários aplicados no momento da coleta de dados, relacionando cada questão às temáticas. Este constituiu o procedimento da análise dos dados que serão apresentados em quadros com as respectivas categorias, como também em gráficos específicos, utilizando o programa SPSS, de forma a analisar os resultados alcançados, confirmando ou refutando as hipóteses da pesquisa.

Relativamente às questões abertas, uma vez que se trata de um questionário de tipologia mista, foi necessário aplicar a análise categorial focalizada (Bardin, 1979).

Assim sendo após reiteradas leituras dos achados, objetivando uma visão do conjunto das respostas e apreensão das particularidades nelas contidas, realizou-se o recorte dos trechos das mensagens para a partir daí identificar as ideias nelas explícitas e implícitas, possibilitando assim a sistematização das informações em agrupamentos com as respectivas categorizações, gerando tópicos de análises referentes à identificação das práticas e concepções utilizadas pelos professores da EJA, e as contribuições da formação continuada para a prática dos professores, grupo investigado nessa pesquisa.

Após análise das respostas dos professores nos questionários aplicados, o passo seguinte foi a elaboração dos resultados confirmando ou não as hipóteses da pesquisa.

Todavia, a análise da realidade requer uma finalidade e uma compreensão que culminará numa contribuição para o tema pesquisado. Assim, a relevância dessa pesquisa será apresentar a Secretaria de Educação de Pernambuco, o resultado sobre esse estudo, possibilitando à gerência da EJA rever o processo da formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos, de modo que esse processo realmente favoreça a reflexão sobre o trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Após conclusão e defesa dessa pesquisa, será disponibilizado pela pesquisadora um exemplar à GEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos), passando a ser de domínio público.

8. CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

O universo a ser considerado na pesquisa, englobou quatro escolas da Rede Estadual de ensino de Pernambuco, sendo três escolas integrantes da distribuição regional de escolas do núcleo V, e uma do núcleo X distrito de Bonança, composto pelos municípios de Jaboatão dos Guararapes e Moreno. Ambos compõem a região metropolitana de Pernambuco e estão jurisdicionados à Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (GRE), órgão executor da Secretaria de Educação de Pernambuco.

O interesse pela escola pública advém do reconhecimento de que a mesma abrange, em sua maioria, comunidades socioeconomicamente carentes, e apresenta um índice considerável de fracasso escolar, culminando em desinteresse, repetência e desistência.

As escolas foram escolhidas, devido à receptividade da equipe gestora, da aceitação dos professores de se constituírem em informantes da pesquisa, e dos mesmos exercerem docência na educação de jovens e adultos, no nível fundamental, fases III e IV dessa modalidade de ensino.

A participação do município do Moreno justifica-se pela receptividade, e acolhida favorável da equipe gestora e dos professores em fazer parte da pesquisa.

O contato com a escola foi sempre prazeroso, e a distância em nenhum momento representou obstáculo, pois os sujeitos demonstraram interesse em participar como informantes da pesquisa.

Essas escolas fazem parte da Regional de Educação Metropolitana Sul, que adota como critério de organização do trabalho a divisão em núcleos por municípios. Esses núcleos estão distribuídos contemplando municípios, suas respectivas cidades e bairros:

Núcleo I - Jaboatão (Muribeca e Marcos Freire)

Núcleo II - Jaboatão (Cajueiro Seco e Prazeres)

Núcleo III - Jaboatão (Velho e Centro)

Núcleo IV - Jaboatão (Praia e Piedade)

Núcleo V - Jaboatão (Curados I, II, III, IV e Cavaleiro)

Núcleo VI - São Lourenço da Mata

Núcleo VII- Cabo de Santo Agostinho

Núcleos VIII e IX- Camaragibe

Núcleo X- Moreno e Bonança

Núcleo XI- Ipojuca

9. A AMOSTRA

9.1. Os núcleos e cenários da pesquisa

Os dados foram coletados com um total de 38 (trinta e oito) professores, com amostragem das escolas de médio e grande porte, dos municípios de Jaboatão e Moreno. Desses municípios compuseram a pesquisa, os professores das escolas dos núcleos V e X.

Na compreensão de que o campo significa possibilidade de novas revelações, e com um cuidado teórico-metodológico com o tema a ser tratado, considerando também que o mesmo não se explica por si só, houve o acesso ao primeiro cenário da pesquisa, que aconteceu de forma gradual, buscando uma aproximação entre a pesquisadora e os informantes, procurando esclarecer aos mesmos que a participação seria espontânea, e as respostas coletadas seriam utilizadas na pesquisa com total sigilo.

Nesses momentos, foi possível observar que alguns informantes se mostraram receosos e vacilantes para expressarem por escrito suas ideias e percepções sobre a formação continuada. Mesmo assim a pesquisadora conseguiu esclarecer as dúvidas, possibilitando aos informantes inseguros participarem da pesquisa.

O **cenário A** constitui-se de uma escola de médio porte, localizada na periferia do município de Jaboatão dos Guararapes, integrante do núcleo V. Essa escola passou recentemente por uma reforma na sua estrutura física, e melhoria na área externa apresentando uma boa estrutura de funcionamento.

Sua equipe gestora é formada por diretora, diretora adjunta e secretária. Do quadro efetivo de escola, fazem igualmente parte a supervisora escolar, a técnica educacional e professores do ensino fundamental anos iniciais e finais, e da modalidade de educação jovens

e adultos das fases III e IV do ensino fundamental. Sua clientela é formada por crianças e adolescentes da periferia, e também por adultos trabalhadores das indústrias e fábricas, próximas à escola.

O **cenário B** é uma escola de grande porte situada na periferia do município do Jaboatão dos Guararapes, também integrante do núcleo V e oferta os seguintes níveis de ensino: fundamental, anos iniciais e finais, ensino médio e a modalidade jovens e adultos, nos turnos da tarde e noite.

Os profissionais que compõem esta unidade de ensino são: a equipe gestora formada por diretora, diretora adjunta e secretária, professores, coordenador de biblioteca, supervisor escolar, técnico educacional, auxiliares administrativos, merendeiras, serviços gerais e vigilante. Sua estrutura física foi reformada, apresentando bom aspecto de conservação e boas condições de funcionamento. A clientela é formada por estudantes das áreas circunvizinhas, e também de outros municípios. Também compondo o núcleo V, o **cenário C** é uma escola de grande porte, apresenta uma ótima estrutura física e tem a mesma organização administrativa e pedagógica já citada. Tem um bom envolvimento com a comunidade, que utiliza sua quadra para a prática de esportes e realização de eventos.

O **cenário D**, também é uma escola de grande porte, compõe o núcleo X e atende aos estudantes oriundos da zona rural do município do Moreno e Bonança, que em sua maioria dependem do transporte escolar da Prefeitura para chegarem à escola. Apresenta perímetro urbano e rural ao mesmo tempo, desfrutando de uma grande área verde ao seu redor, cortada por um corredor viário, que favorece o deslocamento tanto para a cidade, quanto para a zona rural. Possui ótima estrutura física, com salas grandes e arejadas, secretaria, sala dos professores, diretoria, laboratórios de Ciências e de Informática e uma quadra poliesportiva. Sua equipe gestora é formada por diretora, diretora adjunta, secretária, auxiliares administrativos, técnicos educacionais e vigilante. Apresenta um nível considerável de evasão escolar justificado pela gestora, devido aos estudantes dessa escola serem oriundos da zona rural e trabalharem no corte da cana-de-açúcar.

Segue-se a definição dos sujeitos, participantes no estudo:

9.2. Definição dos sujeitos

Considerando o universo que compõe essa pesquisa, foi definida a amostragem com professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, da organização regional núcleos V e X, totalizando 38 informantes.

Os professores participantes da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino, e apresentam vínculo efetivo com a Rede Estadual de Ensino.

Os docentes encontram-se vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, através de seleção pública, como também de outro vínculo, na rede municipal ou particular de ensino. Para uma melhor compreensão na categorização dos dados, e também para preservação da identidade, os professores foram identificados a partir de uma organização, formada por quatro grupos de sujeitos:

GRUPO 1 - Núcleo V, Escola A

P1, P2, P3, P4, P5, P6

GRUPO 2 - Núcleo V, Escola B

P7 P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14

GRUPO 3 - Núcleo V, Escola C

P 15, P 16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26,

GRUPO 4 - Núcleo X, Escola D

P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38.

Vale a pena salientar que foram visitadas oito escolas, das quais apenas quatro demonstraram interesse em participar da pesquisa, após várias visitas, com o objetivo de conseguir os informantes, que de imediato não demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Entre os professores que aceitaram responder ao questionário houve variação do tempo utilizado para as respostas, visto que alguns levaram entre 30 a 40 minutos para responder, enquanto outros o fizeram numa média de 1 a 2 horas.

Essa pesquisa foi realizada com a intenção de compreender como os professores entendem o processo da formação continuada, e quais as possibilidades e inovações advindas desse processo para mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA, uma vez que são necessárias exigências formativas específicas, relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.

Seguidamente, apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: UM OLHAR SOBRE OS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

As informações contidas nesse capítulo foram originadas do questionário, material utilizado para recolher os dados fornecidos pelos professores colaboradores da pesquisa através de suas respostas.

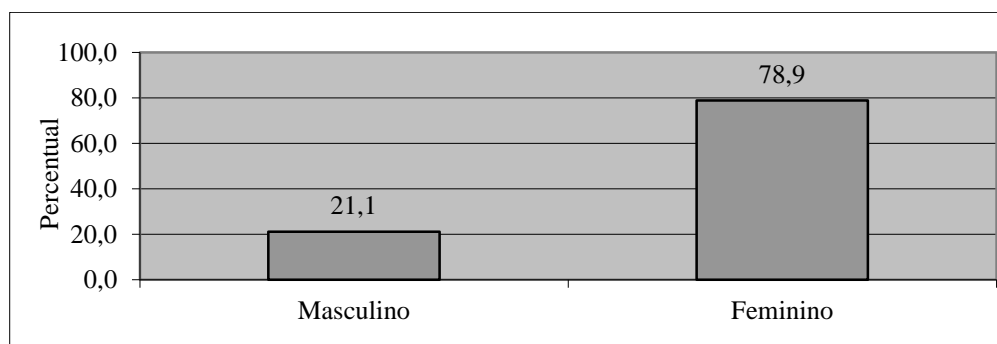
Nesse caminhar, as respostas foram divididas em duas partes. A primeira refere-se aos dados pessoais dos pesquisados, construindo assim o perfil de cada um, e a segunda parte contemplando as questões do questionário, referentes ao tema Formação Continuada dos professores da EJA.

Os dados coletados na primeira parte ajudaram a traçar o perfil de cada informante, num total de 38 professores, todos em exercício de docência em turmas da educação de jovens e adultos, em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, situadas nos municípios de Jaboatão dos Guararapes e Moreno, jurisdicionadas à Regional de Educação Metropolitana Sul, órgão executor da Secretaria de Educação de Pernambuco.

1. CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A trajetória de construção da caracterização dos 38 (trinta e oito) professores da pesquisa foi composta de dados que contemplou: sexo, idade, situação profissional, titulação e tempo de atuação docente na EJA. Essas informações foram organizadas e analisadas de acordo com os gráficos (1) Gênero dos Docentes, (2) Idade dos Professores, (3) Tempo de Docência, (4) Situação Profissional, (5) Formação Acadêmica.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores segundo o gênero



A representação do Gráfico 1 analisa o gênero dos docentes, e apresenta que dos trinta e oito (38) participantes da pesquisa, 28 representa o sexo feminino totalizando 78,9% da amostra.

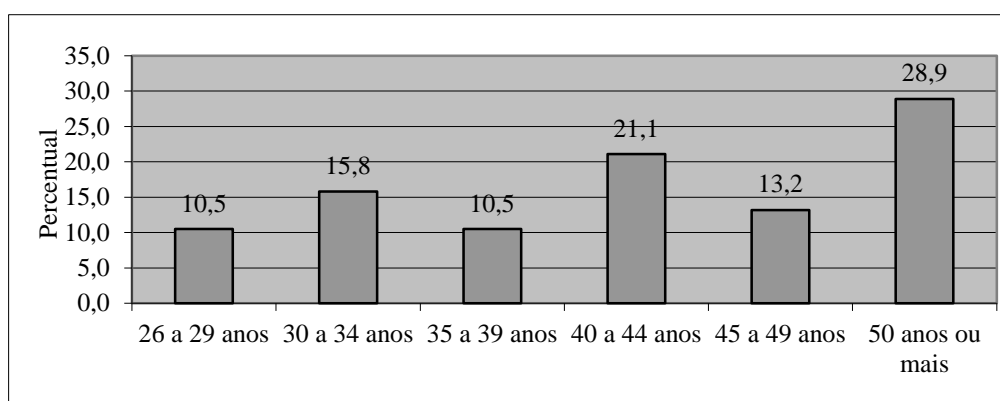
A realidade da análise desse percentual remete aos anos anteriores à virada do século, nos quais o exercício docente era quase que exclusivo do sexo feminino, alimentado pelo discurso da virtude abnegação, paciência, sabedoria, porém seguido do baixo salário com a justificativa da jornada parcial de trabalho.

Assim, verifica-se que a presença de grande parte das mulheres, na atividade docente, não representou de fato uma conquista profissional, mas desvalorização social que se reflete até os dias atuais, nos baixos salários pagos aos profissionais da educação, mesmo com a presença masculina nessa profissão aqui representada por 21,1%.

Aprofundando o olhar sobre a análise dessa realidade, percebe-se que tanto no Brasil, como em outros países considerados ainda em desenvolvimento, essa profissão não é muito valorizada e geralmente é exercida por profissionais de nível socioeconômico médio ou baixo, com formação geral insuficiente, pouco contato com a produção científica, embora com os recursos tecnológicos avançados.

Contudo, espera-se que essa realidade seja revertida, combatendo assim o caráter de insignificância dado a essa profissão, elevando a importância do seu papel social. Todavia, não se deve generalizar esse perfil, pois já há na rede pública de ensino um número considerável de professores pesquisadores, investindo pessoalmente na sua carreira e participantes ativos do projeto educativo de suas escolas. Na sequência de análise, temos o Gráfico 2, representado a idade dos professores pesquisados em intervalos.

Gráfico 2 – Distribuição dos professores segundo a idade em intervalos



A representação do Gráfico 2 apresenta as idades dos professores atuantes na EJA nas escolas pesquisadas.

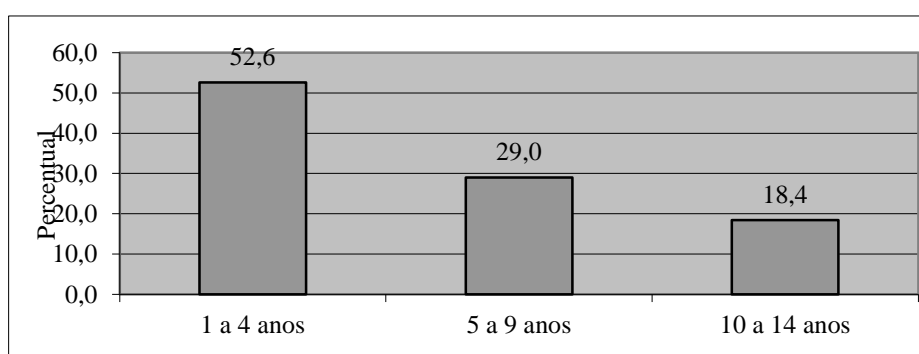
Analisando as idades observa-se que os professores em sua maioria já atingiram a maturidade, aproximando-se da aposentadoria, totalizando 28,9% dos informantes. Esse fato que representa para a Rede Estadual de Pernambuco um desafio e talvez venha a justificar a pouca participação na formação continuada desses professores, que, apesar da experiência adquirida ao longo da vida, apresentam resistência às mudanças de concepções originadas pelas transformações sociais, pelos avanços científicos e tecnológicos que afetam o seu fazer pedagógico.

Analisando a sequência das idades desses professores, comprova-se uma frequência bastante diversificada nos intervalos das idades representadas, e o grupo mais jovem representa 10,5%, requerendo um investimento intelectual mais efetivo, quanto ao exercício docente.

Nesse sentido, a formação continuada será o espaço que possibilitará atualização de referências teóricas, inovando conceitos que contribuirão para a construção de problemáticas didáticas inovadoras e mais condizentes com os estudantes da educação de jovens e adultos.

Na sequência da construção do perfil dos informantes, foi considerado também o tempo de docência de cada um dos professores na educação de jovens e adultos, modalidade de ensino da educação básica.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores segundo o tempo de docência na EJA



Continuando a trajetória das análises e lançando um olhar sobre os resultados, temos a representação do tempo de docência na EJA dos informantes dessa pesquisa. Assim, percebe-se a evidência de 52,6% dos professores, com experiência na EJA, são os que entraram na rede em concursos mais recentes, levando a conclusão de que esses profissionais estão construindo ainda sua identidade profissional na EJA.

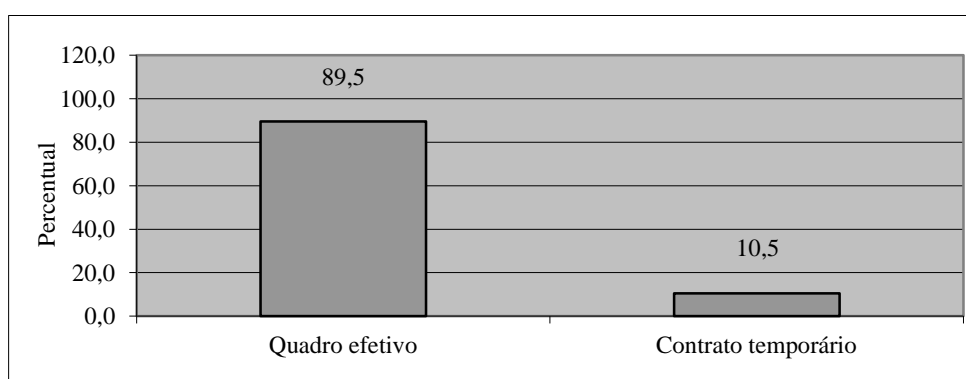
Em seguida, nessa pesquisa tem-se a representação de 29,0% dos professores com experiência de 5 a 9 anos de regência, que apesar de uma bagagem profissional adquirida na atuação docente, requerem um aprofundamento de formação teórico-prática, para atender a realidade que permeia a educação de jovens e adultos.

Todavia, há que considerar também os professores com a experiência entre 10 a 14 anos, representando 18,4 dos informantes, que embora somem uma longa experiência de docência, na educação de jovens e adultos, devem investir em estudo e qualificação profissional, visto que o contexto educacional na sociedade atual, apresenta um novo caminhar para a educação, diferente da perspectiva profissional, na qual esses professores foram formados.

Nessa perspectiva, será superada a concepção ingênua de educação, ainda presente em muitos desses professores, que na visão de Pinto (2005) não engloba a realidade e as condições determinantes presentes nessa modalidade de educação, que deve ter como objetivo a transformação da existência humana e não apenas ficar limitada à comunicação do saber formal, daí a importância do investimento na qualificação profissional.

Ainda analisando a primeira parte dessa pesquisa, chega-se ao Gráfico 4 representando a situação profissional, e que diz respeito à forma de acesso ao serviço público. Também fez parte do perfil dos informantes, a situação profissional de cada docente que aparece no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Situação profissional dos professores da EJA



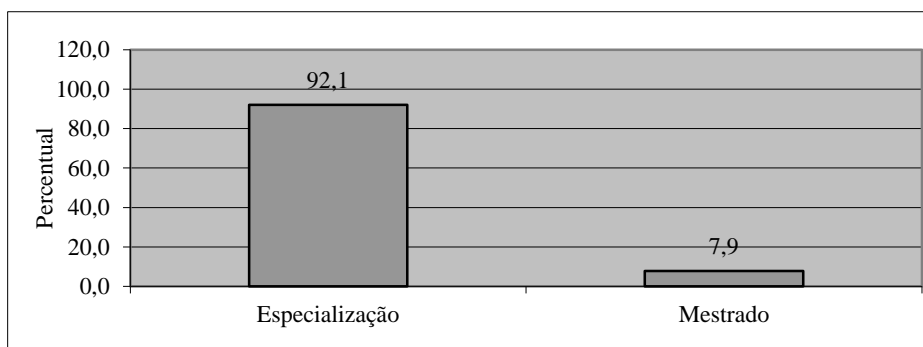
Ao analisar o Gráfico 4, percebe-se que 89,5% maioria dos informantes da pesquisa compõem o quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, havendo um número pequeno de contrato temporário, perfazendo apenas 10,5% da amostra participante da pesquisa.

Isso se constitui em aspecto positivo, pois significa que todo investimento em formação continuada, poderá vir a se transformar em processo de construção e troca de

conhecimento entre os pares, uma vez que a maioria desses profissionais é do quadro efetivo e permanecem no sistema de educação de Pernambuco.

Finalizando a análise da primeira parte chega-se ao item formação acadêmica, concluindo-se o perfil dos informantes, conforme representação do gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Distribuição dos docentes segundo a formação/titulação



O Gráfico 5 expressa a formação acadêmica dos professores da EJA participantes dessa pesquisa. Pelo exposto, temos a representação de que 92,1% dos professores apresentam titulação de especialista, e 7,9% apresentam a titulação de mestres em educação.

Esse percentual de mestres, talvez se justifique devido aos baixos salários, fator que submete os professores a dupla jornada de trabalho para garantir uma melhor qualidade de vida, porém tirando dos mesmos o entusiasmo e as condições para investirem na continuidade de sua formação profissional.

No contexto atual, tal posicionamento é preocupante, devido ao desenvolvimento acelerado da sociedade da informação, que passa a exigir que a formação profissional assuma um caráter de desenvolvimento ao longo da vida, necessitando atualização constante do conhecimento.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) chama a atenção para a necessidade de ir além da formação inicial, conduzindo a trajetória profissional a um repensar crítico sobre a realidade, encaminhando-se para construção de profissionais reflexivos e preocupados com as questões educativas da atualidade.

Delinear o perfil do grupo pesquisado, a partir dos dados identitários, foi importante, pois forneceu informações que possibilitaram uma melhor compreensão das suas representações sobre a realidade em que atuam das várias possibilidades de pensar a educação, suas trajetórias no processo de ensinar e aprender, como também dos desafios recorrentes à profissão.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE POSSIBILIDADE E INOVAÇÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esse tópico apresenta a sistematização e as análises das questões pesquisadas, através da representação de quadros com as devidas categorizações, conduzindo os mesmos aos objetivos e às hipóteses dessa pesquisa.

Na perspectiva de articular as respostas apresentadas no questionário, as questões foram elencadas por grupos convergentes e divergentes, categorizando as respostas dos informantes da pesquisa.

No argumento dessas categorias, observam-se as percepções mais aproximadas, a fim de preservar a fidedignidade das respostas obtidas, pois “não temos como desconhecer a validade dos resultados da compreensão participante (Richardson, 2011).”

Dessa forma, essa segunda parte da pesquisa faz a análise das 10 questões que serviram de base no momento da coleta dos dados, resgatando as concepções que os docentes têm em relação à concepção da EJA e da formação continuada, assim como as práticas adotadas nessa modalidade de ensino, originando as categorias que foram organizadas entre as seguintes temáticas:

Compreensão dos Professores sobre a EJA, referente às questões 1, 2 e 3.
Abordagem Metodológica na Prática Docente da EJA, referente às questões 4, 5 e 6
Contribuição da Formação Continuada para a Prática Pedagógica da EJA, referente às questões 7, 8, 9 e 10.

Para uma melhor precisão nas análises recorrente nessa pesquisa, foram elaborados quadros, visualizando as categorizações geradas a partir das temáticas e suas respectivas questões, conforme organização abaixo representada.

2.1 TEMÁTICA 1: Compreensão dos Professores sobre a EJA

Essa temática foi composta pelas questões 1, 2 e 3, que foram analisadas uma a uma, categorizando assim todas as respostas dos professores envolvidos na pesquisa.

Começamos pela questão 1: Na sua visão o que é educação de jovens e adultos?

Quadro 1- Concepções dos professores sobre a EJA

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes(38)
EJA compreendida como função reparadora;	21
EJA compreendida como correção de fluxo;	14
Correlação idade/série/aceleração de estudos	03

EJA Compreendida como função reparadora

Na primeira categoria referente à temática concepção dos professores sobre a modalidade de ensino jovens e adultos, destaca-se que dos 38 (trinta e oito) informantes, que definem a EJA como função reparadora, totalizando 55,2% dos pesquisados.

Esse enfoque também está contido no Parecer CNE/ CEB 11 /2000, documento norteador dessa modalidade de ensino.

Nesse dispositivo legal está contido que essa reparação não deverá ficar restrita à restauração de um direito, que por um longo período foi negado a uma grande parcela da população brasileira, o acesso e permanência a um bem social e relevante, que é a educação escolar.

Avançar nessa compreensão tornará evidente a busca por uma sociedade mais igualitária, atenuando consequências materiais e simbólicas resultantes da sonegação desse direito.

Para efetivação dessa perspectiva, novos caminhos deverão ser traçados a fim de que mais cidadãos se apropriem do conhecimento historicamente construído, minimizando a barreira da ausência da leitura e da escrita, impeditivos cruciais à qualidade de vida dos jovens e adultos, uma vez que no século do conhecimento os saberes aliados às competências, são bens indispensáveis para o mundo do trabalho, realidade da maioria dos estudantes da EJA nas escolas pesquisadas.

Na justificativa dessa visão, incluímos as respostas dos informantes abaixo:

P 02- *“É uma modalidade de ensino oferecida aos indivíduos, que por algum motivo não concluiu seus estudos em tempo hábil, ou seja, uma possibilidade de contribuir para efetivar um caminho de desenvolvimento de todos os estudantes para que sejam cidadãos inseridos na sociedade, sem nenhum tipo de preconceito.”*

P 12 - *“Uma modalidade de ensino que tem como princípio norteador a realidade sociocultural de pessoas historicamente excluídas do processo educacional brasileiro.”*

Pelas colocações dos informantes percebe-se que a maioria dos professores demonstra uma concepção de EJA em conformidade com o Parecer CNE/CEB 11 de 2000, além de a reconhecerem como modalidade de ensino da educação básica.

É nessa trajetória que a EJA deve ser encaminhada, passando da função reparadora à função equalizadora, restabelecendo o direito dos estudantes que interromperam sua formação, independente das causas, resgatando a oportunidade de acesso e permanência com sucesso na escola e exercendo a sua cidadania.

EJA Compreendida como correção de fluxo

Nessa segunda categoria, 14 professores, ou seja, 36,8% dos informantes relacionaram sua concepção de EJA com a correção de fluxo. Para representá-la, tomaram-se como referência os seguintes relatos dos professores.

P 25 - *“É uma forma de ensino para pessoas que estão fora da idade escolar”.*

P 26 - *“É um processo que visa recuperar o aprendizado dos jovens e adultos “fora de faixa” que não obtiveram aproveitamento na época devida por algum motivo”.*

Na análise desses relatos percebe-se que essa compreensão não corresponde ao que está posto na legislação sobre essa modalidade de ensino.

Nos dispositivos legais vigentes, correção de fluxo é uma medida metodológica estratégica, utilizada para adequar a série/ano de escolaridade à idade dos estudantes, principalmente no ensino fundamental, a fim de garantir aos mesmos a aprendizagem de conteúdos básicos desse nível de ensino.

A metodologia da correção de fluxo foi selecionada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e se efetiva na organização e desenvolvimento de projetos. Em algumas escolas da Rede Estadual de Pernambuco foi implantado o projeto SE LIGA e ACELERA, monitorado pela instituição Ayrton Senna, como correção de fluxo no ensino fundamental, desenvolvido com estudantes com idades de 7 a 14 anos.

Aprofundando o processo de análise, vale ressaltar que a defasagem escolar está relacionada com a baixa qualidade do ensino e se expressa nos altos índices de reprovação e

abandono escolar, além dos baixos níveis de aprendizagem dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação de jovens e adultos.

Correlação idade/ série / aceleração de estudos

Nesse item, 03 professores, correspondendo a 7,8% dos informantes, deixaram transparecer em suas respostas a concepção da EJA, como aceleração de estudos conforme as respostas dos professores abaixo.

P 18 - *“É uma modalidade de ensino com a finalidade de corrigir a distorção idade/série.”*

P 38 - *“Trata-se de um programa que promove a conclusão do ensino fundamental em curto prazo, para aqueles que não tiveram a oportunidade de cursá-lo na faixa etária adequada.”*

Ao analisar as respostas observa-se a falta de conhecimento sobre a EJA, visto que a aceleração de estudos e educação de jovens e adultos são vertentes que por vezes não se conjugam.

A aceleração é um mecanismo legal, pedagógico e pretende com metodologia específica, possibilitar aos estudantes em distorção idade/série avançarem no seu processo de aprendizagem.

A EJA é uma categoria organizacional, integrante da estrutura da educação básica, que tem finalidades e funções específicas, e, como tal, necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de vivenciar situações pedagógicas condizentes às necessidades e peculiaridades da educação dos jovens e adultos.

Diante do exposto, ainda há por parte dos professores uma visão fragmentada do conceito de educação de jovens e adultos, e essa falta de definição poderá significar que, na prática, o trabalho docente esteja voltado apenas para a transposição didática de conteúdos, e o fazer pedagógico não se constitui a partir da realidade dos jovens e adultos, nem extrapolar o espaço da sala de aula. Dessa forma, verifica-se que apesar dos avanços no percurso da EJA, ainda existem alguns professores atuando sem o conhecimento necessário e com concepções reducionistas, requerendo uma melhor apropriação para atuar nessa modalidade de educação.

O item a seguir, ainda referente à temática **Compreensão dos Professores sobre a EJA** analisa a escolha dos professores pela docência, nessa modalidade de ensino.

Ao caracterizar as respostas emitidas, foi possível organizar as categorias da tabela abaixo, de acordo com a questão 2: Porque você decidiu assumir docência na EJA?

Quadro 2- Escolha dos professores pela docência na modalidade EJA

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Identificação com o perfil do grupo jovens e adultos.	20
Desafio pessoal/ Nova experiência.	08
Complementação de carga horária.	07
Não responderam a questão.	03

Identificação com o perfil dos Jovens e Adultos

Esse item apresenta a primeira categoria referente à questão 2 do instrumento da coleta, onde as respostas de 52,6% dos informantes enfatizaram ter assumido docência nessa modalidade de ensino pela sua identificação com o perfil do grupo, conforme se configura nos relatos de dois participantes da pesquisa.

P 14 - *“Eu me identifico muito mais com os adultos pelo compromisso e a sede do saber que alguns assumem.”*

P 29 - *“Por afinidade com essa etapa escolar.”*

Ao afirmarem a sua identificação com a educação de jovens e adultos, 20 dos informantes deixaram transparecer uma visão ampla de educação.

Esta concepção pressupõe também uma prática diferenciada, na qual a sala de aula propicie espaço para o diálogo, contemplando a complexidade que compõe a vivência com estudantes jovens e adultos. Nessa ótica, a prática pedagógica, com jovens e adultos, envolve valores e experiências que são compartilhados, num movimento vivencial oportunizando ao professor “formar para a vida” (Cortesão, 2002, p. 67). Assim sendo, a prática docente na EJA deverá se efetivar além da intencionalidade, requerendo uma finalidade articulada a um trabalho coerente, norteado por mudanças, imprimindo novos rumos a essa modalidade de ensino.

Desafio pessoal / Nova experiência

Essa segunda categoria apresenta as respostas quanto ao posicionamento dos informantes em compreender a EJA como desafio pessoal e nova experiência, totalizando 21% dos pesquisados, conforme os seguintes relatos:

P 16 - *“Para mim foi um desafio, pois precisava satisfazer meu ego. Foi uma forma de medir minha capacidade em relação aos ensinamentos diferenciados desses estudantes.”*

P 24 - *“Por acreditar na educação mesmo em situação adversa.”*

Nos depoimentos desses professores percebe-se a docência na EJA como desafio, e também como acréscimo de experiência à sua trajetória profissional. Entretanto, estes professores não devem deixar de considerar que o seu trabalho deve ser sempre pensado e realizado junto com os estudantes, valorizando a diversidade de suas vivências acumuladas ao longo da história de vida de cada um, como enfatiza Freire (1996, p.72) *“Só há História onde há tempo, problematização.”*

Essas palavras levam à reflexão de que pensar a educação, vai além de práticas educativas historicamente oferecidas pela escola, pois não deve ser apenas uma exigência institucional e instrucional, mas o processo de vivenciar conhecimentos e experiências, tornando os jovens e adultos aptos a atuarem no seu meio social.

Complementação de carga horária

Nessa categoria 07 professores destacaram, em suas respostas, que assumiram a docência na EJA para complementar a sua carga horária, correspondendo a 18,4% da amostra pesquisada. A complementação de carga horária aparece como uma situação comum na Rede Estadual de Ensino, pois não há professores específicos para docência na EJA. Assim sendo, quando os professores ingressam na docência, considera-se a sua formação inicial, de acordo com as licenciaturas, contemplando as diversas áreas do currículo. Logo, os professores das áreas do conhecimento dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, complementarão a sua carga horária nas turmas da EJA. Tal situação se configura nos relatos abaixo:

P 19 - *“A docência na EJA surgiu em virtude da complementação da carga horária.”*

P 24 - *“Porque a escola estava oferecendo e eu precisava organizar minha carga horária.”*

Ao analisar as falas dos informantes, observa-se que professores com 200 horas de aulas geralmente precisarão de complementação de carga horária em outro turno. Para não correr o risco de deslocamento para outra unidade de ensino, os professores aceitam regência na EJA, no turno da noite. Essa forma de organização favorece o bom funcionamento da escola e a vida dos professores, porém poderá representar uma crise na qualidade do ensino

ofertado aos jovens e adultos, pois a metodologia do ensino regular não se aplica à EJA. Muitas vezes, verifica-se na prática desses professores uma adaptação, que poderá se configurar na ação docente.

Não responderam à questão

Na última categoria da segunda questão, 03 professores representando 8,0% do total pesquisado omitiram sua opinião sobre a pergunta formulada.

A trajetória da EJA vem apresentando avanços ao longo do tempo. Mesmo assim, ainda há professores que não assimilaram um conceito mais amplo dessa modalidade de ensino, daí negarem-se a responder à questão, deixando transparecer insegurança pela falta de conhecimento específico sobre essa modalidade de ensino. Diante dessa realidade, a formação continuada tornar-se-á o espaço privilegiado para aprofundar essa concepção. A prática docente com jovens e adultos não deve ficar restrita só a conteúdos curriculares, mas ampliar-se a valores, ao reconhecimento das diferenças e da consciência solidária, considerando também a reflexão sobre a prática pedagógica.

Na continuidade de análise da temática **Compreensão dos Professores sobre a EJA**, chega-se à última questão da primeira temática. Esse questionamento envolve as percepções dos professores sobre as dificuldades na prática pedagógica, com a EJA, sob diferentes perspectivas, em resposta à questão 3: Quais as dificuldades encontradas no seu trabalho em sala de aula na EJA?

Quadro 3- Dificuldades no trabalho em sala de aula na EJA

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Falta de conhecimentos prévios dos estudantes.	25
Falta de material didático específico e livros para a EJA.	05
Baixa frequência/ Evasão escolar.	05
Omitiram opinião sobre a questão.	03

Falta de conhecimentos prévios dos estudantes

Esse item ressalta que a falta de conhecimentos prévios dos estudantes da EJA é entendida por 25 professores, como dificuldade para o trabalho em sala de aula, totalizando 65,7% dos informantes da pesquisa, conforme representação dos relatos abaixo.

P 19 - *“Alguns alunos não conhecem as 4 operações, ou não sabem ler nem escrever.”*

P 30 - *“Quando os alunos apresentam dificuldades básicas.”*

Ao analisar os dados coletados, percebe-se que um percentual muito significativo dos pesquisados enfatizou a falta de conhecimentos prévios dos estudantes, como ponto que dificulta sua prática em sala de aula. A partir dessa dificuldade, esses professores precisam redirecionar o seu planejamento e a sua prática, a fim de superar essa necessidade, visto que a formação humana é um processo contínuo, e está ligado à história de vida dos sujeitos. Como relata Freire (1996, p. 33) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Assim, o processo de construção dos seres humanos tem um ponto de partida, mas não tem fim.

Essa colocação significa ter a sutileza de problematizar a realidade dos estudantes jovens e adultos, muitas vezes permeada pela violência, pelo baixo nível de condições estruturais e econômicas, e não apenas se deter em saberes curriculares desvinculados da sua realidade. O trabalho docente na EJA deve priorizar a sala de aula, como espaço de troca de experiências. Desta forma, será possível construir um ensino e reensino do que os estudantes ainda não conhecem, oportunizando conhecimentos que os tornem capazes de atuar na sua realidade, com desenvoltura e competência.

Falta de material didático específico e livros para a EJA

Na discussão dessa categoria, 05 professores, representando 13,1 % dos informantes, deixam transparecer através dos seus relatos a falta de recursos didáticos, como dificuldade para desenvolver uma prática docente significativa, conforme os relatos abaixo.

P 36 - *“Falta de livros adequados e coerentes ao estudo da EJA, falta de materiais complementares (cola, lápis de cor, etc.) para diferenciar a aula, retirando a rotina que martiriza.”*

P 24 - *“Material didático adequado, ambientação escolar, instrumentos práticos para orientação e inserção do aluno trabalhador (que é o perfil de bom número dos alunos da EJA) no mercado de trabalho.”*

Na análise dos relatos em destaque, os professores ressaltam dificuldades relacionadas com a falta de material didático, colocando um peso nesses recursos que, por si só, não desqualifica a construção do processo de ensino-aprendizagem.

A falta de recursos didáticos até poderão se constituir em possibilidades de abordagem metodológicas. Com um novo olhar sobre essa realidade, o leque de possibilidades se ampliará, revertendo essas posturas acríticas dos professores, carregadas de negatividade, que só contribuem para imobilizar o pensar e o fazer pedagógico, nessa modalidade de ensino.

Baixa frequência / evasão escolar

Nessa categoria, 05 professores manifestaram através das suas respostas, a baixa frequência como causa que dificulta o seu trabalho em sala, totalizando 13,1% dos informantes. Essa baixa frequência na maioria das vezes culmina em evasão escolar nas turmas de jovens e adultos, conforme os relatos abaixo.

P 17 - *“Falta frequência assídua dos estudantes. Falta de empenho nas tarefas dentro e fora da escola.”*

P 21 - *“Como trabalho no turno noturno em turmas de EJA, percebo que a evasão é o fator que mais prejudica o processo ensino-aprendizagem.”*

Analisando os depoimentos dos informantes, percebe-se que a baixa frequência é um ponto de fragilidade nessa modalidade de ensino, e que quase sempre culmina em evasão escolar. Esse ponto passa a ser a maior dificuldade de trabalho com jovens e adultos. Tal referência representa um desafio tanto para os professores, quanto para o Sistema Estadual de Educação, que precisa ser superado. A escola deverá mudar suas concepções e práticas, para os estudantes que têm como realidade de vida conciliar estudo e trabalho. A evasão escolar remete a fatores e circunstâncias que os coloca diante do limiar entre abandonar ou não a escola.

Assim sendo, a escola deve através de suas práticas valorizar essas singularidades e incluí-las no PPP da escola, traçando metas e ações para minimizar as diferenças e dificuldades.

Omitiram opinião sobre a questão

Nesse item, 03 dos professores participantes da pesquisa, omitiram sua opinião sobre a questão, num total de 8,0%, dando margem a várias interpretações. Na perspectiva de contribuir para o desvelamento desse posicionamento, a formação continuada deverá buscar novos caminhos com estudos e reflexões significativas, tentando envolver esses professores como cooparticipantes nesse processo de mudanças.

Encerrando a análise da primeira temática, referente à compreensão dos professores sobre a EJA, que envolveu as questões 1, 2 e 3, ficam evidentes, nas respostas dos informantes, concepções convergentes e divergentes sobre a educação de jovens e adultos.

Contudo, não se devem ignorar os indícios de um processo de mudança, traçando um paralelo com os antecedentes históricos da educação de jovens e adultos, cuja trajetória foi sempre marcada pela descontinuidade de ações, e por políticas públicas inconsistentes, não assegurando acesso e permanência com sucesso, como também uma educação de qualidade para todos, apesar do que assegura a Constituição Federal de 1988.

Nesse caminhar, vale ressaltar que a maioria dos professores demonstrou apropriação da construção de uma concepção de EJA que se aproxima do que Freire (1996) denominava de educação emancipatória, baseada no respeito e no diálogo.

2.2 TEMÁTICA 2 : Abordagem Metodológica na Prática Docente da EJA

Continuando o capítulo de análise, chega-se a segunda temática que é composta pelas questões 4, 5 e 6. As questões foram analisadas seguindo o mesmo padrão utilizado na primeira temática, e dessa forma categorizado todas as respostas dos professores. Em primeiro lugar, analisa-se a questão 4: Você segue alguma fundamentação teórica no seu trabalho com a EJA ?

Quadro 4 – Fundamentação teórica do trabalho com a EJA

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Sim, trabalho fundamentado nas concepções de Paulo Freire.	16
Conceito equivocado de fundamentação teórica.	14
Responderam utilizar as Referências Nacionais.	05
Não segue nenhum referencial teórico	03

Sim, trabalho fundamentado nas concepções de Paulo Freire.

Na análise da primeira categoria, referente à quarta questão 42,1% dos informantes, afirmaram empregar na sua prática pedagógica as concepções teórico-metodológicas defendidas por Paulo Freire. Esse dado favorece a ideia de mudança na prática docente com jovens e adultos, a partir de uma base teórica sólida, norteando a prática dos professores. Essa linha de pensamento se expressa nos relatos de alguns professores, tomando-se como exemplo os registros abaixo.

P 5 - *“Sim. Tenho aplicado como fundamento teórico referencial para minha prática o método Paulo Freire, que tem como elemento fundamental temas geradores e o reconhecimento de todos os conhecimentos prévios do estudante.”*

P 22 - *“A fundamentação teórica que procuro seguir é a de Paulo Freire, pois acredito que o trabalho em EJA deve ser voltado também para a construção de saberes de forma coletiva e não individual.”*

Analisando os relatos, observa-se que a efetivação dessa tendência possibilitará a intervenção pedagógica na sala de aula de um trabalho criativo, que por sua vez inovará a autonomia dos estudantes jovens e adultos, tornando-os críticos e éticos na atuação sobre a realidade que constitui as suas vidas. Durante sua trajetória, Paulo Freire tornou-se um marco não só em Pernambuco, mas no mundo, com sua concepção metodológica de educação de jovens e adultos.

O pedagogo apresenta como proposta a investigação/ação sobre a riqueza do universo cultural dos estudantes dessa modalidade de ensino, tendo como base o diálogo aluno/professor e o professor como mediador desse processo emancipatório de educação.

Conceito equivocado de fundamentação teórica

Nessa categoria, do universo de 38 professores informantes da pesquisa, 36,8% demonstraram através de suas respostas não ter domínio necessário para fundamentar sua resposta, conforme os relatos selecionados.

P 17 - *“De forma específica não. Procuo respeitar os saberes diversificados.”*

P 10 - *“Procuo trazer textos que interessam aos estudantes e atividades que incentivam o aprendizado.”*

As respostas transcritas nos relatos deixam transparecer uma lacuna nas informações dos professores, possivelmente relacionadas com a formação inicial e a trajetória profissional de cada um. Assim sendo, acentua-se o desafio dos formadores que organizam e desenvolvem o processo de formação continuada, no sentido de recriar novas bases e diretrizes para essa formação.

Entre as estratégias incluem-se estudos e experiências teórico-práticas, reelaborando os saberes da formação inicial, ressaltando que a relevância da teoria é possibilitar aos professores perspectivas de análise, articulando saberes às práticas por eles desenvolvidas.

Ainda com o olhar voltado sobre essa análise, vale destacar que a formação inicial, da maioria dos professores pesquisados, não contemplou componentes curriculares da área de estudos em educação de jovens e adultos. Quando são ofertados, aparecem como eletivas e com uma carga horária reduzida. Na perspectiva de suprir essa carência, a universidade pública oferece curso de pós- graduação/ especialização em Educação de Jovens e Adultos, como também desenvolve pesquisa nessa área.

De acordo com Tardif (2010), os saberes desenvolvidos na formação profissional favorece a reflexão, facultando representações coerentes sobre a ação docente.

Responderam utilizar referências nacionais

Essa categoria representa as respostas de 13,1% dos professores, que faz referência aos seguintes dispositivos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), Parecer CNE/ CEB 11/2000 e Resolução CNE/ CEB 01/2000, e as OTM's (Orientações teórico- metodológicas), que se constituem em referencial da modalidade educação de jovens e adulto se foram citadas nos depoimentos destacados.

P 12 - “*Sim, as orientações metodológicas nacionais.*”

P 20 - “*Sim, com base em experiência em outra rede utilizo orientações quanto ao planejamento e metodologia de trabalho para as turmas de EJA.*”

Os documentos elencados nos relatos contêm fundamentos e funções com a especificidade direcionada para a EJA, e diretrizes curriculares incluindo formação específica para os professores de jovens e adultos, necessidade que ainda não se efetivou na Rede Estadual de Pernambuco. Esses referenciais são reconhecidos em todo o território nacional, servindo de norteadores para a elaboração de propostas para cursos e formação continuada, alguns realizados em parcerias com universidades públicas.

Todavia, o aparato legal por si só não preenche as lacunas na docência com jovens e adultos, pois se faz necessário também uma base teórico-metodológica para uma melhor apreensão das peculiaridades da EJA, e a formação continuada será o espaço para estudo, análise crítica e superação dessa realidade.

Não segue nenhum referencial teórico

Dando continuidade a análise da quarta questão, chega-se à última categoria, na qual 8,0% dos professores demonstraram não seguir nenhum referencial teórico, pois apenas responderam não, sem justificarem o seu posicionamento. Assim consta-se que apesar dos enfoques de inovação, explícitos nas respostas da maioria dos informantes à questão formulada, encontram-se professores que ainda não se sentem seguros em suas concepções para fundamentar as suas respostas, como também para superar os desafios inerentes ao exercício da prática pedagógica, em sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 24) afirma que “parece evidente que tanto as universidades como as escolas, são incapazes de responder isoladamente a estas necessidades”. A reflexão de Nóvoa remete para a dificuldade da ausência de uma formação específica para a EJA, originando atropelos e lacunas no exercício docente, com essa modalidade de ensino.

Passando à questão 5: A metodologia que você utiliza em sala de aula está adequada à realidade dos estudantes da EJA? - incluem-se os resultados na tabela.

Quadro 5- Adequação da metodologia aos estudantes EJA

Categorias / Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Sim, metodologia adequada à realidade da EJA.	21
Não, metodologia não está adequada.	17

Sim, metodologia adequada à realidade da EJA

Seguindo a dinâmica das análises da temática 2, chega-se à primeira categoria que compôs a quinta questão da pesquisa e enfatiza o emprego da metodologia que o professor utiliza em sala de aula. Nesta questão, 21 informantes afirmam que empregam uma metodologia adequada para a EJA, tal como referenciado nos relatos que se seguem.

P 15 - *“Sim, procuro ser coerente com a realidade da EJA selecionando conteúdos adequados à necessidade e aos interesses do mercado de trabalho. Pena que os recursos didáticos ainda sejam insuficientes.”*

P 29 - *“Procuro sempre adequar conteúdos à realidade sociocultural dos alunos existentes na escola, pois isso facilita muito o processo ensino-aprendizagem das turmas.”*

Ao analisar as respostas destacadas nos relatos dos professores, representando 55,2% dos informantes, observa-se que a maioria do total pesquisado afirmou utilizar uma metodologia adequada, mesmo deixando transparecer a falta de articulação entre o pensar e o fazer pedagógico, pois apesar de concordarem no início com essa adequação, no final admitem a insuficiência da mesma. A docência na EJA requer uma metodologia diferenciada, para atender as peculiaridades inerentes a essa modalidade de ensino e a sua clientela.

Não, metodologia não está adequada

Na segunda categoria relacionada à quinta questão, 44,7% dos informantes participantes da pesquisa, afirmam não utilizar uma metodologia de trabalho adequada à realidade da EJA como destacam os exemplos abaixo descritos.

P 28 - *“Não, pois utilizo os mesmos métodos de uma sala de aula regular, o que destoa amplamente dos objetivos almejados pela EJA.”*

P 38 - “A choque não, pois trabalho regularmente como em sala de ensino regular.”

Esses posicionamentos são indicativos de que esse grupo demonstra que a metodologia adotada não está adequada, embora não relate caminhos para a mudança, necessitando então de uma maior reflexão prático-teórica sobre sua ação docente. Partindo da compreensão de que os professores, no desenvolvimento da sua atividade profissional, devem apoiar-se em uma reflexão sobre a sua prática e as teorias a ela implícitas, a formação continuada torna-se espaço de questionamento permanente. Interessa construir esquemas teóricos que permitam sustentação consciente de uma prática docente reflexiva, que, na visão de Imbernón (2009), promoverá a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade da práxis.

Na última análise da temática, abordagem metodológica na prática docente da EJA, chega-se à questão 6:

Os temas trabalhados na formação continuada atendem as peculiaridades da educação de jovens e adultos? Justifique.

Quadro 6 – Adequação dos temas trabalhados na formação continuada com as peculiaridades da EJA

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Responderam sim sem justificar.	29
Responderam não sem justificar.	09

Responderam sim sem justificar

Na análise da primeira categoria, referente à sexta questão, que contempla os temas abordados na formação continuada, 29 dos participantes da pesquisa responderam afirmativamente sem justificar, totalizando 76,3% da amostra.

Assim sendo, esses professores demonstram um julgamento fundamentado apenas no senso comum. Tal posicionamento pressupõe a necessidade de uma base de conhecimento sólida, que possa promover diferentes formas de conceber o processo de ensinar e aprender, e

que também esteja de acordo com as características da aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Nessa perspectiva, se faz necessário uma visão integradora entre os saberes, e os procedimentos metodológicos, a fim de que se articulem os conhecimentos já construídos, gerando uma reflexão sistemática, superando concepções tradicionais que se perpetuaram ao longo da história da educação. Esse processo requer o que Ghedin, (2008, p. 149) denomina de “reflexão potencializadora”, ou seja, o encaminhamento da prática pedagógica para a possibilidade de outra forma de conceber o exercício docente.

Responderam não sem justificar

Na segunda categoria, nove professores, representando 23,7%, dos informantes registraram não às suas respostas. Porém, não justificaram, como se não tivessem domínio do teor da pergunta, pressupondo a necessidade de um aprofundamento de conhecimentos básicos ao exercício da docência na EJA.

Nesse sentido, esses profissionais devem investir na ressignificação da prática pedagógica, aprofundando aspectos teóricos e práticos, na compreensão de que educação não é apenas um processo instrucional, mas um investimento formativo, que vai além do sentido formalista e cientificista, implicando processos múltiplos e singulares de construção do conhecimento, segundo Freire (1996).

Nas informações apresentadas na temática **abordagem metodológica na prática docente da EJA**, percebe-se, no posicionamento da maioria dos professores, um aporte teórico razoável, indicador de redirecionamento nas concepções e práticas. Essa aquisição facilita a articulação entre competências e habilidades, no saber fazer desses profissionais. Tal perspectiva propicia, ao supervisor escolar, articulador das ações no cotidiano da escola, organizar reuniões pedagógicas, ou momentos de formação continuada em serviço, otimizando o horário das aulas atividade dos professores, reorientando os desafios decorrentes das relações entre sistematização do conhecimento e transposição didática.

Esse elo de integração se constituirá em possibilidade de melhoria da prática pedagógica, a partir dos estudos coletivos e troca de experiências, ajudando na compreensão do pensamento crítico sobre a prática docente na EJA, permeada por suas singularidades e peculiaridades.

No entanto, vale ressaltar que é notável o percentual de professores entre os informantes, que sinalizam ainda resistência às inovações, transparecendo ser lento e gradual o processo de mudança desses profissionais, ignorando a riqueza do cotidiano da escola. Em especial, este está permeado pelas vivências, experiências, reflexões e relações dos professores e também dos estudantes da educação de jovens e adultos.

Na continuidade do processo de análise, inicia-se a última temática, articulando as respostas dos informantes da pesquisa, referentes às questões 7, 8, 9 e 10, seguindo o mesmo percurso de análise das temáticas já analisadas anteriormente. Com a análise da temática **contribuição da formação continuada para a prática pedagógica na EJA**, as respostas foram estruturadas e categorizadas a seguir.

2.3 TEMÁTICA 3: Contribuição da formação continuada para a prática pedagógica na EJA

Iniciamos esta temática, com a questão 7: Qual é a sua concepção de formação continuada? – apresentando os resultados na tabela.

Quadro 7 – Concepção dos professores da EJA sobre a formação continuada

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Formação como processo de estudo e reflexão.	16
Formação como socialização e troca de experiência.	09
Formação continuada como capacitação.	09
Não emitiram respostas.	04

Dando continuidade ao processo de análise, chegam-se à última temática que foi composta pelas questões 7, 8, 9 e 10, todas referentes à formação continuada, foco de interesse dessa pesquisa.

Formação como processo de estudo e reflexão

Analisando a primeira categoria relacionada com a questão 7 da última temática, observa-se que, 42,1% dos informantes, expressaram em suas respostas uma concepção coerente de formação continuada, conforme a descrição dos seguintes relatos:

P 03 - *“É um momento de estudo e reflexão que ocorre durante a vida profissional do indivíduo, com atualização teórico-metodológica, de forma processual, com objetivos específicos.”*

P 08 - *“O constante estudo de um profissional seja ele ofertado gratuitamente ou não”.*

Pelo exposto, evidencia-se por parte dos professores a importância da formação continuada para complementar de maneira crítico-reflexiva a ação docente.

Esse aparato parece fortalecer a compreensão da realidade, dotando os professores de condições concretas, para produzir e socializar conhecimentos junto aos estudantes jovens e adultos. De acordo com Freire (1975), a práxis verdadeira se efetiva no constante movimento entre teoria e prática e essa relação dialética dará origem à aquisição de conhecimentos e intervenção para uma prática docente significativa e libertadora.

Formação como socialização e troca de experiências

Na interpretação das respostas da segunda categoria foi possível identificar a relevância da formação continuada, como espaço de novos conhecimentos e de interação entre os pares, destacada por 23,6% dos professores, fortalecendo a troca de experiências de acordo com os relatos abaixo transcritos.

P 04 - *“É um momento de aprimoramento e socialização de experiências que contribui de forma significativa para a prática do professor.”*

P 32 - *“Dá subsídios que ajudam na prática diária e troca de experiências com outros colegas.”*

Esses relatos pressupõem a necessidade de se valorizar e explorar, na formação continuada, a riqueza do cotidiano da sala de aula, que os professores transportam para analisar. Essa poderá ser uma temática a debater nos encontros de formação, originando troca de experiências pelas inter-relações, resultando daí fundamentos e novos conhecimentos para todos os envolvidos nesse processo, estimulando o grupo, com novas situações de ensinar e aprender.

Formação como capacitação

Continuando a sequência das análises, inicia-se a reflexão da terceira categoria, onde 23,6% dos docentes compreendem a formação como capacitação. Para essa análise foram destacados os seguintes relatos:

P 19 - *“Capacitar e orientar professores com relação a novas metodologias, novas técnicas, novas dinâmicas, novos saberes.”*

P 21 - *“Orientar e capacitar professores para esses métodos novos que são aplicados na formação continuada.”*

A reflexão a partir das respostas dadas nesses relatos deixa transparecer que essa concepção fundamenta-se na existência de um vazio na visão dos professores, sobre a formação continuada, que deve ser preenchido. A capacitação trata-se de uma perspectiva bastante utilizada na trajetória da formação continuada, na qual a postura do formador muitas vezes apresenta um caráter autoritário e o conhecimento é tratado como verdade absoluta.

Esse modelo de formação dificulta a construção coletiva de novos saberes, impedindo o processo de reflexão sobre a prática docente. Na perspectiva de mudar essa concepção, emerge a necessidade de investir na superação dessa visão, concebendo a formação continuada como espaço de reflexão e articulação do conhecimento de maneira coletiva.

Não emitiram respostas

Observa-se que alguns professores parecem insatisfeitos ou não queriam se comprometer emitindo suas opiniões sobre a formação. Assim sendo, a análise da última

categoria demonstra que 10,5% dos professores omitiram sua concepção sobre formação continuada.

Essa realidade sugere um olhar diferenciado para o desenvolvimento de um processo de formação, que possa proporcionar a transformação nas práticas e contextos sociais desses professores, contemplando-os no acesso a saberes gerais e específicos.

De acordo com Freire (1996), numa relação teoria/prática/teoria, com fundamentos sóciohistóricos, filosóficos e culturais, é possível ampliar as concepções de mundo, sociedade e de homem. Os sujeitos compreenderão melhor a sua ação, neste caso os estudantes jovens e adultos.

Passamos, de seguida, à questão 8: A participação dos professores na formação continuada é importante? Justifique. Os resultados constam da tabela

Quadro 8- Importância da participação dos professores na formação continuada

Categorias/ Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Sim, desde que a formação seja específica para EJA.	31
Apenas sim sem justificativa.	07

Sim, desde que a formação seja específica para EJA

Na análise da primeira categoria da questão oito, 81,5% dos professores da EJA enfatizaram a importância da sua participação na formação continuada, mas ressaltaram que a mesma deverá realizar-se continuamente e não de forma pontual. A mesma deverá também ser planejada e desenvolvida especificamente para a educação de jovens e adultos, nos seus aspectos teóricos e metodológicos, conforme depoimentos abaixo:

P 08 - *“Sim. Não tive formação continuada específica para EJA, mas acho de suma importância estes encontros.”*

P 15 - *“Sim, mas há falta de formação específica para EJA.”*

Nesses depoimentos, observou-se que a maioria dos professores reconhecem a lacuna de formação continuada, com uma linha teórico-metodológica voltada para a educação de jovens e adultos. O que ocorre na maioria desses encontros é o enfoque do ensino regular, cabendo aos professores fazerem adaptações para atender as necessidades da EJA. Mesmo

tratando de questões como currículo, conteúdo, planejamento e avaliação fazem-se necessárias novas estratégias de formação continuada, pois ensinar jovens e adultos não é a mesma coisa que ensinar a crianças. Os estudantes jovens e adultos trazem consigo uma carga de experiências e saberes que precisam ser considerados, distanciando-se de práticas aligeiradas, requerendo outro patamar de qualidade do trabalho pedagógico, garantindo o direito do pleno desenvolvimento desses estudantes.

Nessa ótica, o processo de formação continuada deve evoluir para uma concepção de educação como humanização, respeitando os estudantes, seus saberes, sua cultura, aproximando-se dos princípios defendidos por Freire (1996), minimizando a ausência de fundamentos teóricos percebidas nos relatos dos professores, da educação de jovens e adultos.

Apenas sim sem justificativa

Essa categoria concluiu a análise da oitava questão, que nas respostas de 18,4% dos professores destaca a importância da formação continuada, todavia não justificam as suas afirmações. Tal atitude deixa transparecer que há por parte desse grupo, pouca reflexão sobre esse processo, ou talvez dificuldade em correlacionar concepções e práticas, com a realidade do cotidiano do trabalho docente com jovens e adultos.

Tal postura merece atenção por parte da Secretaria de Educação, através da Gerência de Educação de jovens e adultos, órgão responsável pela organização e acompanhamento da formação dos professores técnicos que irão desenvolver a formação continuada. Assim sendo, vale lembrar que o papel dos formadores é estimular o interesse dos professores, para que os mesmos adotem, nas suas práticas, os conhecimentos trabalhados na formação, traçando trajetórias de resultados positivos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA.

Nesse caminhar, debruçando o olhar sobre a parte final da pesquisa, compreende-se que a prática educativa não deve ser desarticulada da prática social, ou seja, ignorando o cotidiano da escola e a realidade dos estudantes. Corroboramos com Libâneo (1999, p. 7), quando refere que “a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências”. Será esse processo que tornará os estudantes aptos a atuarem no seu meio social e cultural, e a transformá-lo em busca do bem estar social.

Dando continuidade ao processo da pesquisa, organizou-se a análise da questão 9: Que contribuições a formação continuada fornece para a sua prática diária?

Quadro 9 - Contribuições da formação continuada para a prática diária

Categorias/Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Contribui na ampliação do conhecimento sobre teorias e concepções da EJA.	27
São poucas as contribuições.	06
Professores que não participam da Formação Continuada.	05

Contribui na ampliação do conhecimento sobre teorias e concepções da EJA

Na análise da primeira categoria referente às contribuições da formação continuada para a prática diária, 71,0% dos professores evidenciam, através de suas respostas, a contribuição desse processo na ampliação da compreensão sobre concepção e procedimentos teórico-metodológicos, para a prática diária na sala de aula, conforme exemplos abaixo:

P 04 - *“Fornece muitas vezes subsídios sobre para uma prática pedagógica mais dinâmica e eficaz, que atenda às necessidades dos professores e estudantes da EJA.”*

P 24 - *“Me ajuda a encontrar novos caminhos metodológicos.”*

Estas opiniões suscitam a importância do desenvolvimento de uma formação continuada, na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, enquanto oportunidade de reelaborar conhecimentos já internalizados, transformando-os em estratégias para o exercício docente.

Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2008), ressaltam que “as teorias exercem um papel fundamental na prática docente.” Dessa forma, as teorias, quando compreendidas e interiorizadas, iluminam e oferecem esquemas para análise das práticas dos professores, possibilitando uma evolução conceitual significativa.

São poucas as contribuições

Na análise dessa categoria, busca-se compreender por que 15,7% dos informantes depõem que são poucas as contribuições advindas da formação continuada, como destacam os relatos abaixo:

P 27 - *“Poucas, pois não estão com a realidade da sala de aula.”*

P 38 - *“As contribuições são poucas!”*

Analisando as falas dos informantes é possível identificar que a formação continuada aparenta não contribuir significativamente para as práticas de sala de aula, deixando uma lacuna entre a concepção e a prática. Nesse contexto, se faz necessário identificar as possíveis variáveis que estejam interferindo nesse processo de formação, provocando elementos negativos, no que se refere à atividade profissional, impedindo a motivação e o desenvolvimento pessoal desses professores.

Professores que não participam da formação continuada

A análise da última categoria apresenta os relatos dos informantes da pesquisa que afirmam nunca ter participado da formação continuada, totalizando 13,1% dos pesquisados, de acordo com os seguintes relatos:

P 36 - *“Não posso responder, pois não participei de nenhuma formação continuada.”*

P 31 - *“Não há parâmetros para que eu possa responder. Nunca participei de nenhuma formação continuada.”*

Nessa categoria, 5 dos informantes da pesquisa enfatizam que não podem responder, porque não participam dos momentos de formação.

Essa situação conduz a um ponto de reflexão, observando o que está levando o professor a não participar dos encontros de formação. Nesse momento de estudo, o professor passa a redirecionar as suas práticas a partir da fundamentação fornecida pela formação continuada. Com essa apropriação e inclusão das estratégias, a formação continuada deverá contemplar um maior número possível de professores, participando desse processo de qualificação profissional, superando suas dificuldades conceituais e metodológicas, possibilitando inovações na sua prática docente com os jovens e adultos.

Após concluir a análise da questão 9, passa-se a refletir sobre a décima e última questão da terceira temática: Como você incorpora os conhecimentos refletidos na formação continuada?

Quadro 10 – Incorporação dos conhecimentos refletidos na formação continuada

Categorias/Respostas	Aplicação / Informantes (38)
Utilizo os conhecimentos dos estudos diversificando a prática.	29
Não aplico os conhecimentos fornecidos pela formação.	05
Omitiram suas respostas.	04

Utilizo os conhecimentos dos estudos diversificando a prática

Na análise da primeira categoria, referente ao último questionamento da pesquisa, foram considerados os seguintes relatos:

P 14 - *“Procuro dinamizar minha prática com atividades de leitura (textos), os quais sinalizam algumas possibilidades de intervenção pedagógica, capaz de qualificar os processos educativos e muito de tudo isso tenho tido com os estudos continuados.”*

P 22 - *“Procuro utilizar algumas abordagens vivenciadas nas formações em sala de aula adaptando-as à realidade e necessidade dos estudantes, procurando aproveitá-las ao máximo em minha prática docente.”*

Ao analisar as falas dos pesquisados, observa-se que 29 professores responderam que utilizam os conhecimentos trabalhados pela formação, correspondendo a 76,3% do total de 38 pesquisados.

Isso significa reconhecer e refletir sobre um conhecimento fundamentado, propiciando a transposição didática dos conteúdos, das diversas áreas do conhecimento, promovendo um processo de ensino aprendizagem significativa.

Essa realidade representa um fator relevante, para os professores organizarem e desenvolverem estratégias didáticas inovadoras, articulando teoria e prática, numa ação dialógica.

Nessa ótica, percebe-se que a construção do ensino-aprendizagem deve envolver ação e mediação, entre professor e os sujeitos da sua ação. Todavia, é importante que, ao invés de apreender, na formação continuada, apenas o “como fazer”, seja privilegiada a reflexão crítica sobre os problemas relacionados com a prática de sala de aula, como

argumenta Giroux (1970), fundamentando concepções e práticas docentes, levantando questões e princípios subjacentes às teorias da educação.

Não aplico os conhecimentos fornecidos pela formação

Nesse item, 13,1% dos professores não percebem como incorporar os conhecimentos advindos da formação continuada, justificando que não aplicam os conhecimentos que adquirem na formação da EJA. Esses posicionamentos evidenciam-se nas transcrições abaixo:

P 16 - *“Não os incorporo. Não existe uma sistemática de formação continuada para a EJA.”*

P 33-*“Nunca participei de formação específica para EJA.”*

Esses fragmentos revelam que a formação continuada deve traçar novo rumo, buscando esclarecer o verdadeiro sentido desse processo, criando um espaço de discussão na tentativa de encontrar significados, conceitos, práticas e metodologias de ação. Por suporte, deverá adaptar uma análise crítica da realidade, afastando-se da perspectiva de uma formação compensatória, que em nada contribui para avançar nas concepções e práticas da EJA.

Omitiram suas respostas

Na análise da última categorização da questão 10,5% dos informantes omitiram sua opinião, como se não soubessem fundamentar suas respostas. Essa posição leva a crer que os mesmos são novos na rede e ainda estão em processo de construção do conceito de formação continuada.

Também fica evidente a fragmentação na articulação entre nível e modalidade no ensino fundamental.

A negação à resposta demonstrou uma visão ingênua e conformista da modalidade EJA, requerendo um maior apoio pedagógico para superação dessa realidade, redirecionando suas concepções e práticas na docência com a educação de jovens e adultos.

Voltando o olhar sobre os dados dessa pesquisa, apresentados na última questão, constata-se que na transcrição dos relatos da maior parte dos informantes fica evidente a importância da formação continuada para os professores da EJA.

Estes, ao longo da sua trajetória vêm passando por mudanças quanto às práticas adotadas, como também às concepções que as norteia, construindo novos sentidos. Assim sendo, o processo de formação continuada dos professores da EJA, deve reafirmar o

reconhecimento de que esses professores, no decorrer da sua trajetória profissional, inovem suas experiências e intencionalidade pedagógica, recriando criticamente a sua realidade.

Para isso, é imprescindível que os mesmos estejam em permanente formação, refletindo sobre as suas práticas, problematizando-as face às constantes mudanças do contexto educacional.

Todas as questões desta temática contemplaram a formação continuada, processo fundamental no desenvolvimento profissional dos docentes. Na formação continuada dos professores da EJA, vários desafios são postos em busca de estratégias que ajudem aos estudantes jovens e adultos, a utilizarem de forma crítica e consciente o seu potencial de aprendizagens.

Tal apenas é possível, construindo e reconstruindo conceitos e procedimentos, que se tornarão fundamentais para conviver na sociedade atual.

Observando os relatos dos informantes, visualiza-se que um percentual considerável desses professores, aproximadamente 70%, já consegue distanciar-se das práticas tradicionais, aproximando-se de um saber fazer pedagógico reflexivo, reelaborando os saberes da experiência com o saber científico (Nóvoa, 1995).

Todavia, apesar dessa perspectiva de mudança, a pesquisa indica que aproximadamente 30% dos professores inquiridos ainda não conseguem estabelecer relações entre o seu conhecimento profissional e os saberes que permeiam as singularidades da prática pedagógica com jovens e adultos.

Também, não estão totalmente consciencializados da importância do aporte teórico adquirido na formação continuada, enriquecendo a sua experiência profissional.

Diante dessa realidade, faz-se necessária a articulação da ação do Supervisor Escolar, na implementação de renovação sistemática e reorganização da formação continuada como estudo coletivo.

No sentido de minimizar essa fragmentação dos saberes da prática, é fundamental ressignificar os saberes da formação inicial, elaborando novas bases para a formação continuada, considerando uma “relação construtivista, contextual, epistemológica, pragmática, não mágica dos saberes” (Perrenoud, 1997, p. 61).

Dessa forma, a formação profissional requer estudo e delineamento para alternativas de atuação que contribuam para a inovação da prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2002) adverte que a função docente se define em relação aos saberes que veicula.

Assim sendo, a educação só pode efetivar-se através da mediação de práticas, a partir de um projeto histórico e social, que articule uma base mediadora na formação, dando significado à ação dos professores.

Com estas reflexões conclui-se o capítulo de análise da pesquisa.

CONCLUSÃO

No século XXI, configura-se uma nova forma de aprender e de ser, numa sociedade em contínua mudança, na qual a realidade do trabalho educativo docente pressupõe a atualização constante de conhecimentos científico-pedagógicos.

Ao longo da história da educação, o tema formação continuada de professores se configura como recorrente. Por isso, no pressuposto de que o conhecimento se constrói através de um processo de formação contínuo (Canário, 2005), o estudo teve por objetivo geral relacionar o processo de formação continuada com a mudança e inovação das concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA, e o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Para chegar à compreensão desse processo, foi preciso verificar a trajetória histórica da EJA (educação de jovens e adultos), que, na atualidade, vem sendo debatida no cenário educacional.

Em acréscimo, procedeu-se à análise e reflexão da formação continuada, tendo em vista o aprimoramento da prática pedagógica dos professores.

Esse percurso, que partiu da revisão da literatura, foi importante e possibilitou um aprofundamento sobre o tema da pesquisa, proporcionando uma visão ampliada acerca da formação continuada no Brasil, os seus formatos de organização, planejamento e execução.

Partindo dos resultados obtidos na pesquisa, foi possível confirmar as Hipóteses.

No que se refere à **Hipótese 1**, comprova-se que a formação continuada possibilita a mudança das concepções dos professores da EJA sobre o ensino-aprendizagem.

De acordo com os resultados, identificam-se pontos relevantes acerca da necessidade de aprimoramento das orientações teórico-práticas, direcionadas para um perfil de sujeito com singularidades e especificidades próprias, concretamente os estudantes jovens e adultos. Nessa perspectiva, o desafio percebido pelos professores da EJA reside em ultrapassar as barreiras existentes na ação docente.

No entendimento dos professores, interessa materializar uma prática pedagógica eficaz, considerando a construção do conhecimento a partir do respeito pelas diferenças, bem como superando a lógica de um trabalho conteudista, uma herança cultural a ultrapassar, no atual modelo de sociedade em transformação.

Na tentativa de superação desse quadro, os professores têm consciência que deverão rever as suas concepções teóricas e procedimentos metodológicos. Terão de se aproximar de

práticas significativas, considerando e incorporando as vivências e experiências dos estudantes da EJA, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo.

A análise dos dados revela a existência, no grupo pesquisado, de diferentes concepções de formação continuada. Também parte dos informantes referiu, em seus depoimentos, aspectos positivos e negativos desse processo.

A formação continuada é atualmente objeto de estudo na área de educação e, apesar dos avanços ao longo do seu percurso histórico, requer atualização constante e reflexão na ação sobre os saberes, que advêm da experiência construída e acumulada pelos professores, ao longo da sua atividade profissional. Assim sendo, conscientes da necessidade de mudança e inovação, os docentes consideram que devem redirecionar as suas práticas, no sentido de uma nova ação de intervenção pedagógica.

Nesse caminhar, afirmam que terão de levar, em consideração, cada etapa de construção do conhecimento, respeitando as especificidades da educação de jovens e adultos.

Desta forma, comprova-se a **Hipótese2**, a formação continuada permite a mudança das práticas pedagógicas dos professores da EJA.

Contudo, há a ressaltar que alguns docentes indicam não saber como incorporar e aplicar os conhecimentos advindos da formação continuada da EJA.

Quanto à **Hipótese 3**, a formação continuada, específica para EJA, potencia o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos professores dessa modalidade de ensino, foi igualmente confirmada. Contudo, os professores reconhecem que a formação, tal como vem sido desenvolvida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, não é específica para EJA, distanciando-se das particularidades dessa modalidade de ensino.

Por isso, os docentes requerem outro formato de organização, mais focalizado. Uma nova configuração desse processo de formação possibilitará, aos professores da EJA, repensarem suas metodologias e práticas.

De fato, as respostas dos professores demonstram que apenas a participação na formação continuada não é suficiente para alcançarem uma trajetória transformadora, no trabalho com jovens e adultos.

Da análise da concepção de formação continuada, na visão dos professores, observou-se que um percentual considerável de docentes está em processo de transformação, porém ainda há docentes que demonstram inquietações e resistências, face ao processo.

Vale a pena destacar que alguns profissionais aparentam ainda não ter consolidado a sua identidade profissional, dificultando assim a aceitação da transformação, inerente a toda a educação e qualquer atuação docente (Teodoro, 2003).

Retomando os **objetivos específicos da pesquisa**, a análise dos dados revelou que, em contexto de sala de aula, os professores precisam observar a relação prática/ teoria/ prática, uma vez que, na maioria dos inquiridos, se observou a ausência dessa relação.

Na análise das questões, referentes ao conceito de EJA, na opção de atuação nessa modalidade e dificuldades referentes ao trabalho em sala de aula, os dados apontam para uma visão que remete para um repensar de concepções e práticas, por parte dos professores pesquisados.

Constata-se que certas posturas precisam ser modificadas e alguns conceitos consolidados, para que as dificuldades sejam minimizadas e compreendidas, como desafios a serem superados.

Conclui-se que é necessária uma recontextualização de conceitos e de competências, inerentes a um fazer pedagógico significativo, delineando um perfil profissional mais condizente com o trabalho docente desenvolvido no âmbito da EJA.

Limitações do estudo e perspectivas para futuras investigações

Apesar do aprofundamento que o estudo traduziu para o conhecimento sobre formação continuada de professores, percebe-se um descompasso entre os resultados obtidos pela EJA e as políticas educacionais vigentes.

O mesmo aconteceu quanto a estudos cujo foco é a formação continuada dos professores da EJA, tal como analisado na revisão da literatura.

Mesmo admitindo que este estudo tenha alcançado o objetivo geral a que se propôs, convém considerar as suas limitações. Assim sendo, relativamente a futuras investigações, seria interessante também o envolvimento, na coleta dos dados, dos gestores escolares e dos estudantes da EJA, visto que representam uma parcela importante no contexto escolar.

O grande desafio da EJA

O grande desafio da EJA é, portanto, romper com concepções assistencialistas de educação, pondo de parte práticas pedagógicas de caráter compensatório e

descontextualizado, avançando para o horizonte de uma educação emancipadora, que atenda as expectativas dos estudantes jovens e adultos.

Assim sendo, é fundamental que todos os envolvidos, de forma direta ou indireta neste processo, assumam os seus espaços, reconhecendo as limitações detectadas nesse estudo e revertendo-as, investindo na qualidade da formação continuada dos professores da EJA, visto que esta modalidade de ensino tem, legalmente, um caráter próprio de prática pedagógica.

Para tanto, é necessário à compreensão de que a educação de jovens e adultos não apresenta, como objetivo, somente ensinar a ler e escrever, mas deve igualmente contribuir para a formação humana dos alunos, em qualquer idade, superando o entendimento da educação, como recompensa do tempo de escolarização interrompido, ou reparação da dívida social, para com a população menos favorecida.

Todos os agentes educativos envolvidos na EJA devem consciencializar-se que a mesma é um direito de qualquer cidadão que dela necessite, a ser entendida e aplicada como uma forma de desenvolvimento humano, um processo solidário na perspectiva de um novo sentido da vida e de convivência no meio social, ou seja, deve espelhar o que expressa a Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos, documento esse baseado na Declaração de Hamburgo (1996), o qual define a EJA como um direito e uma responsabilidade compartilhada em comunidade.

Essa responsabilidade deverá ser incentivada, assumida e aprofundada, no que se refere à docência, a partir de uma formação continuada, que potencie não apenas a qualidade dos cursos EJA, mas igualmente o desenvolvimento de professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ação Educativa/Mec (1996). *Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: MEC
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (2ª ed.). São Paulo:
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Araújo, M. S. (1989). *Conscientizar, instrumentalizar: práticas essenciais ao processo de alfabetização de jovens e adultos*. Recife: UFPE.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Alves, N. G. (Orgs) (1986). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola.
- Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano. (Jornal Diário da Noite, Recife, 11/01/1958).
- Barcelos, V. (2009). *Formação de professores para a educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Bardin, L.(1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Brasil (2009). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (5ª ed.) Brasília: Senado Federal. (Subsecretaria de Educação Técnica).
- Brasil (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF.
- Beisiegel, C. R. (2003, julho). A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e cidadania*.16, 19-27.
- Beisiegel, C.R. (2003). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos* (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Candau, V. M. & Lelis, I. A.(1996). *A relação teoria-prática na formação do educador*. In V. M. Candau (Org), Rumo a uma nova Didática (pp. 56-72) Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M.(1996). *Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores*. VIII ENDIPE. Anais (vol. 11). Florianópolis.
- Candau, V. M. (Org). (1985). *A didática em questão*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes,

- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Cervo, A. L.(2007). *Metodologia Científica* (6ª ed.). São Paulo: Pearson Education
- Cortesão, L (2002). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez.
- Contreras, J. (1997). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1994). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus.
- Deslandes, S. F. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (40ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. (3ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Frigotto, G. (1996). *A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios*. VIII ENDIPE Anais (vol. 11). Florianópolis.
- Gadotti, M. et al. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed
- Gagotti, M. & Romão, J. E. (Orgs). (2006). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Granville, M. A. (Org). (2007). *Teorias e Práticas na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Ghedin, E. & Pimenta, S. G.(2008). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C.(2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Art Media
- Haddad, S. (1991). *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação. São Paulo:Universidade de São Paulo.
- Haddad, S. & DI Pierro, M. C. (2000,maio/ago.)Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Imbernón, F.(2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (vol. 77). São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2006). *Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Martins, C. (1994). *O que é Política Educacional?* (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Martinelli, M. L. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*, São Paulo: Veras Editora.
- Minayo, M. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Abrasco.
- Moura, T. M. (2007). *A formação de professores para EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moura, T. M. (Org). (2008). *Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, prática de alfabetização e letramento*. Maceió: EDUFAL.
- Neto, J. B. & Santiago, E. (2006). *Formação de professores e práticas pedagógicas* (orgs) Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.
- Nóvoa, A. (abril, 2001). *Professor se Forma na Escola*. Revista Nova Escola.
em : www.revistaescola.abril.com.br/
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote.
- Oliveira, M. M. (2011). *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa* (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, I.B. & Paiva, J. (Orgs). (2003). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis/ Rio de Janeiro: DP&A.
- Paiva, V. P. (2003). *História da Educação Popular no Brasil* (6ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pernambuco (1885). Instrução Pública. *Regimento das Escolas de Instrução Primária*. Recife: (Tip. M. Figueirôa de Farias e Filhos). Documentação impressa.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piconez, S. C. (2002). *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas, São Paulo: Papyrus

- Pinto, Á. V. (2005). *Sete Lições sobre educação de adultos* (14ª ed.). São Paulo, Cortez.
- Pimenta, S. G. (2010). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (Org) (2003). *Saberes pedagógicos e atividades docentes* (4ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho). (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, M. L. S. (1998). *História da educação brasileira: a organização curricular*. (15ª ed. Campinas/SP: Autores Associados.)
- Richardson, R. J. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Romanelli, O. O. (1997). *História da Educação no Brasil*, Petrópolis: Vozes.
- Sampaio, M. N. & Almeida, R. S. (Orgs) (2009). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, Desafios e Propostas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Soares, L. M. (Orgs) (2007). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L. M. (2006). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica Sul
- Tardif, M. (2010). *Saberes docente se formação profissional*. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tedesco, J. C. (1998). *O novo pacto educativo: educação competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.

- Triviños, A. N. (2010). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, C. S. (2007). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como Sujeito de Transformação*. (12.^a ed.). São Paulo: Libertad.
- Vázquez, A. S. (1986). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vieira, M. C. (2004). Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – *Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Resolução CNE/CEB nº 01/2000.

APÊNDICES

INSTRUMENTO DA PESQUISA / QUESTIONÁRIO

PREZADO (A)PROFESSOR (A)

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre a Formação Continuada, concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA. Sua colaboração ao responder às questões, será de fundamental importância para formação e tabulamento de dados, direcionados a um trabalho de investigação na modalidade de educação de jovens e adultos.

As respostas serão absolutamente confidenciais, e os dados solicitados destinam-se exclusivamente ao tratamento estatístico da informação nesta pesquisa. No questionário será garantido ao (a) signatário (a) total sigilo, não havendo identificação do (a) mesmo (a).

Os resultados da pesquisa serão de domínio público e estarão acessíveis aos interessados através da dissertação de mestrado e/ou através de sua divulgação em eventos científicos pertinentes.

Agradeço,

Pesquisadora: Severina Ferreira de Lima.

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES

Escola_____

Sexo_____ Idade_____

Situação profissional: Quadro efetivo () contrato temporário ()

Curso de graduação_____

Titulação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Tempo de atuação na EJA?

Leia as questões abaixo e responda na folha em anexo

1- Na sua visão o que é Educação de Jovens e Adultos?

2- Por que você decidiu assumir docência na EJA?

3-Quais são as dificuldades encontradas no seu trabalho em sala de aula?

4- Você segue alguma fundamentação teórica no seu trabalho com a EJA?

5- A metodologia que você utiliza em sala de aula está adequada à realidade dos seus alunos?

Sim () Não ()

Justifique

6-Os temas trabalhados na formação continuada atendem as necessidades da EJA?

()Sim

()Não

()Às vezes

Justifique

7- Qual é a sua concepção de formação continuada?

8- A participação dos professores na formação continuada é importante?

() Sim () Não

Justifique

9- Que contribuições à formação continuada fornece para a sua prática diária?

10- Como você incorpora os conhecimentos refletidos na formação continuada?

ANEXOS

Recife, 28 de setembro de 2011

Ofício nº 391/2011

Ilma Srª

Conforme solicitação de vossa senhoria, autorizamos a mestranda Severina Ferreira de Lima a realizar a coleta de dados de sua pesquisa intitulada **Formação Continuada do EJA: mudanças nas concepções e práticas pedagógicas?** nas escolas Senador Petrônio Portela, Frei Romeu Peréa, Profº Costa Pinto, localizadas em Jaboatão dos Guararapes e a Escola Maria do Céu Bandeira, localizada no município de Moreno.

Atenciosamente,



Profª Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Chefe da UDE da Gerência Regional Metropolitana Sul

Sra. J. P. U. Cavalcanti
Mat. 133911-7
Chefe da Unidade de
Envolvimento de Ensino
GRE Metropolitana Sul

Ilma Sra: Profª Dra Severina Gomes Pereira

Coordenadora do Núcleo de Pós Graduação e Extensão da Unidade de Ensino Superior de Escada Ltda. Programa de Pós Graduação Stricta Sensu conveniada com o Instituto Superior de Língua e administração – ISLA.