

ELITÂNIA PATRÍCIA PEREIRA DIONÍZIO

**OS SABERES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA E SUAS
RELAÇÕES COM OS SABERES MOBILIZADOS
NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Orientador: José Bernardino Pereira Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

ELITÂNIA PATRÍCIA PEREIRA DIONÍZIO

**OS SABERES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA E SUAS
RELAÇÕES COM OS SABERES MOBILIZADOS
NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 3 de julho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 293/2014, de 2 de julho de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof. Doutor José Viegas Brás - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogais:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor José Bernardino Pereira Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Co-orientadora:

Prof.^a Doutora Márcia Karina Silva Luiz – Faculdade de Teologia Integrada - FATIN

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

O saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

(Tardif, 2010, p. 36)

À minha mãe, que, embora considerada analfabeta, para mim, jamais houve mulher de tamanha sabedoria.

À minha irmã Elizabete, que sempre acreditou que eu seria capaz de chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, minha maior fonte de inspiração, força e poder. Meu companheiro de todas as horas, conselheiro e fiel. A ELE todo louvor, honra e glória.

À minha mãe Azivane, pelas orações constantes a meu favor e por ter me ensinado a mais bela lição da vida: amar meu Deus, Criador e Pai.

À minha grande família, por todo apoio e carinho, especialmente, Djila e Sofia, que me ajudaram nas muitas vezes que precisei.

Ao meu orientador, professor Doutor José Bernardino Pereira Duarte, pelas suas contribuições que foram essenciais para este trabalho.

À co-orientadora, professora Doutora Márcia Karina da Silva Luiz, que admiro pelo conhecimento e pela pessoa que é. Sua disponibilidade, atenção e direcionamento foram indispensáveis para a construção desta pesquisa.

Aos professores sujeitos desta pesquisa, por acreditarem na relevância de suas participações e pelo auxílio na elaboração de mais uma pesquisa científica.

A todos os professores que fizeram parte de minha trajetória escolar e acadêmica, desde aquele que primeiro me recebeu na Educação Infantil.

A Sandra Andrade e Isabel Mota, amigas e parceiras de Mestrado, pelo companheirismo durante esta jornada.

A minhas amigas, por compreenderem minha ausência.

A Iolita, por toda sua colaboração e arte.

Aos meus colegas de ofício, pela amizade, participação e apoio durante este período de Mestrado.

A todas as pessoas que de alguma maneira fizeram parte da minha trajetória pessoal e profissional.

RESUMO

Esta pesquisa trata dos saberes acumulados na experiência dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas relações com os saberes que se constroem durante a formação continuada, com o objetivo de identificar de que forma esta formação contribui no processo de construção desses saberes e em quais aspectos da prática pedagógica ocorrem resistência aos saberes trabalhados na referida formação. Para a consecução desses objetivos, utilizou-se a pesquisa qualitativa-interpretativa. Para a coleta dos dados, considerou-se a entrevista semiestruturada, a forma mais adequada para colher informações dos sujeitos pesquisados, compostos de oito professores da EJA, duas coordenadoras ligadas a esta modalidade de ensino e o secretário de educação do município. A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi a metodologia utilizada para o estudo das categorias apresentadas. Freire (1996), Tardif (2010) e Nóvoa (1992), entre outros, forneceram os subsídios teóricos para tais estudos. Os resultados alcançados apontam para uma formação continuada distante das especificidades da EJA, muitas vezes desvinculada da real necessidade de aprendizagem do professor e do aluno deste segmento educacional.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, saberes docentes, formação continuada.

ABSTRACT

This research aims to investigate the accumulated knowledge on the experience of teachers of Youth and Adults Education (EJA) and its relations with the knowledge that it build during the continuous education, with the purpose of identifying how this training helps in the construction of this knowledge and which aspects about the pedagogical practice occurring resistance to worked knowledge in that training. For obtain these objectives, the research used qualitative-interpretative method. To collect the data, we considered the semi-structured interview, the most appropriate way to collect information of the studied subjects, composed of eight teachers of EJA, two coordinators related to this type of education and the municipal education secretary. A content analysis of Bardin (2011) method was used to study the presented categories. Freire (1996), Tardif (2010) and Nóvoa (1992), among others, provided the theoretical basis for such studies. The obtained results point to the inexistence of a national policy of teacher education, and continuous education is far from the specifics of EJA which is often unlinked from the real need for teacher learning and student of this educational segment.

Keywords: Education for Youth and Adults, teaching knowledge, continuous education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEA – Aprendizagem e Educação de Adultos

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CCP – Centro de Cultura Popular

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

Cruzada ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Esc. – Escola

FACIP – Faculdade de Ciências Sociais dos Palmares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

FAMASUL – Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Mul. – Municipal

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

P – Professor (identifica o professor nas entrevistas – P-A, P-B, P-C etc.)

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PEI – Programa de Educação Integrada

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEFOR/MTb – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SIRENA – Sistema de Rádio Educativo Nacional

SIREPA – Sistema de Rádio Educativo da Paraíba

SIRESE – Sistema de Rádio Educativo de Sergipe

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

USAID – United States Agency for International Development

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Rede pública de educação em Palmares/2009	46
Quadro 2 – Rede pública de educação em Palmares/2010.....	46
Quadro 3 – Rede pública de educação em Palmares/2011	47
Quadro 4 – Quadro comparativo – analfabeto absoluto	55
Quadro 5 – Atendimento da EJA em Palmares no ano de 2011.....	82
Quadro 6 – Atendimento da EJA em Palmares no ano de 2012.....	83
Quadro 7 – Atendimento EJA nas escolas pesquisadas em 2011	85
Quadro 8 – Estrutura física das escolas pesquisadas	86
Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos pesquisados	87
Quadro 10 – Sujeitos e Unidade de Registro.....	94

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CONTEXTO EM DISCUSSÃO	19
1.1 O passado explica o presente.....	20
1.2 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA.....	21
1.3 Campanha Nacional de Educação Rural	23
1.4 Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	23
1.5 O despertar dos Movimentos Populares (1956-1964)	24
1.6 A palavra de ordem é Retroceder.	28
1.7 A Era Cruzada ABC e Mobral.....	29
1.8 A EJA na Nova República.....	32
1.8.1 Alfabetização Solidária	33
1.8.2 Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA.....	35
1.8.3 Plano Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR	36
1.9 A Educação de Jovens e Adultos após 2000	36
1.9.1 Brasil alfabetizado.....	36
1.9.2 Projeto Escola da Fábrica.....	37
1.9.3 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM.....	38
1.9.4 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	38
1.10 A Formação Continuada da Educação de Jovens e Adultos/EJA e o saber do professor: a construção de novos saberes.....	39
1.11 A Educação de Jovens e Adultos em Palmares: História e contexto atual.....	45
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE MUDANÇA	49
2.1 Educação de Jovens e Adultos: construindo um conceito	49
2.2 Educação de Jovens e Adultos: quem são esses jovens e adultos?	54
2.3 Políticas públicas: os desafios da efetivação de um direito.....	57
2.4 Formação Continuada.....	62
2.5 Saberes docentes.....	70

CAPÍTULO III – PERCURSO DA PESQUISA.....	76
3.1 Natureza da Pesquisa	76
3.2 Objetivos da Investigação.....	79
3.2.1 Objetivo Geral.....	79
3.2.2 Objetivos Específicos.....	79
3.3 <i>Lócus</i> e sujeitos da Investigação.....	79
3.4 Instrumentos de coleta de dados	87
3.5 Procedimentos de Análise	90
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94
4.1 A Categoria <i>Trabalhar</i>	95
4.1.1 A categoria <i>trabalhar</i> na fala do professor	96
4.1.2 A categoria <i>trabalhar</i> na fala do coordenador	103
4.1.3 A categoria <i>trabalhar</i> na fala do Secretário de Educação.....	104
4.2 A Categoria <i>Aluno</i>	105
4.2.1 A categoria <i>aluno</i> na fala do professor	105
4.2.2 A categoria <i>aluno</i> na fala do coordenador	110
4.3 A Categoria <i>Formação</i>	112
4.3.1 A categoria <i>formação</i> na fala do professor	112
4.3.2 A categoria <i>formação</i> na fala do coordenador	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	i
APÊNDICE A – Grelha Analítica de Bardin.....	ii
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista e questionário das coordenadoras.....	xiii
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista e questionário das professoras.....	xviii
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista e questionário do Secretário de Educação.....	xxiii
APÊNDICE E – Transcrição das Entrevistas.....	xxvii

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata dos saberes acumulados na experiência dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ e suas relações com os saberes que se constroem durante a formação continuada, procurando compreender a natureza dos saberes que orientam a prática desses profissionais da educação.

No atual cenário educacional do Brasil, é perceptível ainda um silêncio e um vazio institucional na formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A improvisação e a transposição de professores do Ensino Fundamental para atuarem em salas de aula com jovens e adultos ainda é uma prática em muitos municípios brasileiros Soares (2006). A partir do entendimento de que o professor tem um papel essencial a desempenhar na formação dos educandos, cabem aqui algumas perguntas, tais como: quais os saberes necessários à docência? Quais os saberes que norteiam a prática do professor? Quais os saberes construídos na prática? Os saberes construídos na prática realmente existem, uma vez que a condição do professor como produtor de saberes esteve até hoje em questionamento?

A busca por respostas que elucidem os aspectos controversos entre a relação do professor e os saberes da formação continuada orientam e motivam esta pesquisa, pela necessidade de compreender os saberes dos docentes que atuam nas duas primeiras fases da EJA (correspondente ao 1º segmento do Ensino Fundamental), da rede pública municipal da cidade de Palmares, e suas relações de confronto e consonância com os saberes trabalhados em formação continuada. Busca, com estas articulações, descobrir o que fundamenta o processo de filtragem do saber docente, quando ele aceita um saber e rejeita outro.

Tem como objetivo contribuir para a elaboração de uma proposta de formação de professor que se aproxime das especificidades da EJA. Também pretende apresentar subsídios para um repensar do professor atuante na EJA, concernente à sua concepção dos saberes construídos neste contexto, e ainda elucidar, para o mundo acadêmico, a natureza destes saberes e a lógica que direciona a eleição deste ou daquele saber como base teórica de atuação, em detrimento de outros saberes. Possibilita, posteriormente, a reformulação da

¹ Doravante EJA, para a referência à Educação de Jovens e Adultos.

prática pedagógica, de forma que venha a responder as necessidades dos educandos e que esteja voltada para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura, ressignificada nas relações com o mundo e os contextos externos à sua realidade.

Para o alcance de tais objetivos, faz-se necessária a delimitação desse amplo contexto em análise, fazendo um breve esboço panorâmico do cenário da investigação, apresentando histórico e aspectos do desenvolvimento social e econômico de Palmares, ressaltando a análise da política educacional vigente no município e suas contribuições para a formação dos professores da EJA.

Participaram da pesquisa seis escolas da rede municipal da cidade dos Palmares, quatro delas localizadas na zona urbana e duas na zona rural. As entrevistas foram realizadas com oito professoras, na faixa etária de 30 a 40 anos, do sexo feminino, que atuam no I segmento da EJA. Para compreensão de um contexto mais amplo, também foram entrevistadas uma coordenadora responsável por essa modalidade da rede estadual, a coordenadora da secretaria municipal de educação e o secretário de educação do município.

A metodologia utilizada foi a qualitativa-interpretativa, o que nos possibilitou a compreensão das diferenças conceituais entre descrição, análise e interpretação.

O trabalho de investigação enveredou pelo arcabouço teórico com a revisão bibliográfica que atendeu às categorias EJA, saberes docentes e formação continuada dos professores da EJA com autores como Gadotti (2007; 2009), Freire (1996; 2001; 2010); Arroyo (2009); Tardif (2005; 2008; 2010) e Nóvoa (1992; 1999; 2009), entre outros. Para construir o percurso da pesquisa, escolher o método mais adequado, coletar os dados e interpretá-los, este trabalho buscou fundamentos em Richardson (2009), Laville e Dionne (1999), Minayo (2009) Ludke e André (2005) e Bardin (2011).

Como esta investigação se trata de uma pesquisa qualitativa, foi utilizada, durante os procedimentos de coleta e análise de dados, a entrevista semiestruturada. Para analisá-las, utilizou-se a proposta de Bardin (2011) e sua análise de conteúdo, um procedimento de pesquisa que, por sua importância no estudo da interação entre os indivíduos, tem sido tema central em todas as ciências humanas.

Para dar um segmento uniforme a esta dissertação, optou-se em adotar as normas da APA, no que se refere a citações, referências, formatação, estilo, sem se desviar das *Normas para elaboração e apresentação de teses e doutoramento da ULHT*, que corrobora a escolha da pesquisadora, quando afirma: “[...] deve ainda ser indicada a norma utilizada para citações e referência bibliográfica, recomendando-se a adoção da Norma APA.” (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, p. 13) e ainda: “Deverá ser utilizada uma norma reconhecida pela comunidade científica [...] da norma da American Psychological Association (APA), adoptada por esta instituição.” (p. 16).

Esta dissertação está distribuída em quatro capítulos. No primeiro, procurou-se trazer um histórico da EJA desde um passado remoto, no período da colonização, quando os jesuítas, responsáveis pela conversão dos indígenas à fé cristã, organizaram as primeiras turmas de alfabetização para adultos. Assim, para que o passado explicasse o presente, apresentaram-se todas as campanhas históricas de alfabetização existentes no Brasil a partir da década de 20 do século passado, ou seja, todos os esforços envidados pelo governo, organizações civis e órgãos internacionais para se erradicar o analfabetismo. É nesse período também que eclodem os movimentos populares que desenvolvem atividades em escolas, centros culturais, praças, apostando na cultura popular que passa a fazer parte do processo educativo.

O segundo capítulo discorre sobre os conceitos de EJA, sobre quem são esses jovens e adultos e o seu contingente. Existem ainda 14 milhões de analfabetos absolutos e 31 milhões de analfabetos funcionais que nem chegaram a concluir as primeiras séries do Ensino Fundamental. Discutem-se quais as políticas públicas educacionais para a EJA no Brasil, que envolve, além do governo brasileiro, as organizações internacionais como Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Neste capítulo, ainda é tratada com profundidade a formação continuada do professor da EJA, o que significa, o que ela representa para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Apresenta-se também a contribuição que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe para o avanço da formação docente. Mostra-se, além disso, como as universidades foram tardias em oferecer uma formação inicial que habilitasse os professores em EJA. Finalmente, ainda neste capítulo, faz-se uma reflexão a respeito dos saberes que constituem a docência, sua prática e identidade profissional.

Autores como Freire (1996), Tardif (2010), Nóvoa (1992) e outros refletem sobre os saberes docentes como um produto da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares, mas também da experiência, da interação entre o professor e seus consortes, entre o professor, os alunos e a comunidade.

O terceiro capítulo é reservado à metodologia empregada para a consecução desta pesquisa, sua natureza, os sujeitos pesquisados, o lócus da investigação, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos de análise, já amplamente esboçados nesta introdução.

No quarto e último capítulo, procede-se a uma análise cuidadosa e minuciosa das categorias utilizadas na fala dos professores e coordenadores de EJA, bem como do secretário de educação. A estas categorias é dada atenção especial, de acordo com os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

As considerações finais apontam para os resultados obtidos com a investigação e sugere a continuidade da pesquisa e possíveis soluções.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CONTEXTO EM DISCUSSÃO

1 Educação de Jovens e Adultos: um Contexto em Discussão

*O desprezo pela história revela um praticismo obscuro,
cujas prováveis consequências serão o fracasso.
A equivocada tese do “fim de história” parece embalar um
voluntarismo exacerbado, cujos praticantes não teriam
nada a aprender com as histórias e as memórias
da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.
Certamente, este é um grande erro que pode,
mais uma vez, deixar escapar “pelo ralo”
os grandes investimentos humanos e financeiros e continuar
a condenar milhões de brasileiros à subalternidade.*
(Scocuglia, 2003, p.15, grifos do autor).

A atenção dispensada à história da Educação de Jovens e Adultos revela um passado de negação de direitos e de exclusão que atingiu (e ainda atinge) uma grande parte da população brasileira, formada em sua maioria pelos negros, índios, mulheres e pobres, moradores de favelas e do campo, os quais, destituídos de sua condição de sujeito, sofrem porque, embora tenham o direito à educação garantido, que vai desde a Constituição até a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda são vistos como curral eleitoral, alvo de política assistencialista e compensatória, prática que está presente em toda história da EJA no Brasil (Paiva, 2003), recorte necessário a ser feito aqui, para compreensão dos avanços nas políticas públicas direcionadas a esta modalidade e às mudanças na concepção pedagógica. Delimitou-se como objeto de estudo a formação continuada do professor da EJA, com o objetivo de avaliar as consonâncias e dissonâncias que decorrem desse processo de construção do saber, o que, possivelmente, contribuirá na elaboração de uma proposta de formação continuada que responda às reais necessidades dos professores da EJA e que esse profissional possa se ver como personagem principal desse processo e possível formador.

Este capítulo se propõe a apresentar os caminhos percorridos pela então educação popular, mais tarde educação de adultos, até se consolidar como modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ou seja, os processos e as lutas de força do sujeito social coletivo que, constituídos na busca de um direito humano à educação, tornaram-se notórios e vem

ganhado espaço nas discussões políticas. Esta temática tão ampla traz a urgência de um olhar em direção à formação do professor e seus saberes.

1.1 O Passado Explica o Presente

As atividades educativas voltadas para o público de EJA no Brasil começaram junto com o processo de colonização, por intermédio dos jesuítas que, responsáveis pela conversão dos indígenas à fé católica, formaram as primeiras classes de alfabetização para adultos (Paiva, 2003).

Naquela época, vinculada à educação popular, a EJA dava seus primeiros passos, lentamente, de forma desarticulada. Desenvolveu-se mais em algumas regiões que em outras, como ocorreu com a região Centro-Sul, que teve a difusão do ensino favorecida pela concentração de riqueza, industrialização, imigração europeia e por ter homens públicos que se preocupavam mais com essa questão. A disparidade é observável até os dias de hoje, nos índices educacionais apresentados pelas regiões Sul e Nordeste.

O combate ao analfabetismo surgiu pela primeira vez como um ideal republicano, que na realidade pouco se desenvolveu, só vindo a intensificar-se após a primeira guerra mundial, com a divulgação do censo de 1920, que apresentou índice de 64,9% de analfabetos com mais de 15 anos, estatística que começou a constar no censo a partir de 1900, quando apresentou um índice de 65,3%.

A década de 20 foi marcada pela reforma educacional que reorganizou os antigos cursos noturnos para adultos, passou a oferecer ensino primário em dois anos, trabalhando noções de higiene e elementos de cultura geral, destacando-se nesse período a Cruzada Nacional de Educação, no Rio de Janeiro e a Bandeira Paulista de Alfabetização, de São Paulo. Na década seguinte, algumas ações significativas marcaram o movimento de educação de adultos em todo o país, especialmente na região Sul, com a aprovação de legislação referente ao ensino supletivo e à criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP², em 1937, que desenvolveu pesquisas sobre o analfabetismo e contribuiu para a

² A partir de 1972, mantendo a mesma sigla, O INEP passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Doravante, para se referir a este instituto, será usada apenas a sigla INEP.

realização da primeira campanha de alfabetização de massa, realizada na década de 40 (Carvalho, 2010).

1.2 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA

Um novo censo em 1940 apresenta um índice de analfabetismo de 56,2% , constatando-se um insignificante avanço e forçando a implementação de medidas importantes que, em 1947, culminaram na realização da primeira grande campanha de alfabetização organizada pelo governo federal que, respondendo aos apelos da – UNESCO³, cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos⁴ – CEAA –, que durou 16 anos e, embora tivesse como objetivo declarado “a educação do povo e não a mera alfabetização”, o que se sobressaiu mesmo foi a preocupação com o aspecto quantitativo e a interpretação do analfabetismo como “flagelo” ou “vergonha nacional”, responsável pelo subdesenvolvimento do país (Lourenço Filho, 1949 apud Carvalho, 2010).

Nessa oportunidade, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, organizado pela Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação, a primeira discussão em âmbito nacional que teve a participação de representantes de todos os estados, convocados pelo Ministério. A partir deste congresso, foi elaborado um documento que apresentou, dentre outras concepções, o ensino de adultos como tarefa fácil e, conseqüentemente, sem necessidade de formação específica para o professor, um aspecto observado ainda hoje, na ausência de uma política de formação exclusiva para essa modalidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, a CEAA surge trazendo uma orientação para a paz e busca responder às necessidades do mundo capitalista que começa a despontar, exigindo do homem o domínio da leitura e da escrita. Naquele momento, a grande preocupação era a industrialização do país e seu desenvolvimento que estava atrelado à ignorância da população, que, segundo o pensamento da época, puxava o país para baixo, emperrando o avanço econômico.

³Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Doravante UNESCO.

⁴ Doravante CEAA.

Lourenço Filho, coordenador da campanha, afirmava “nossa grave crise atual-política, econômica e moral provém, antes de tudo, de nossa pequena densidade cultural, da mentalidade média dominante no país, com seus 55% de analfabetos nas idades de 18 e mais”. (Paiva, 2003, p. 211)

Esse pensamento gerou um forte preconceito contra o analfabeto que passou a ser visto como pessoa incapaz, “peso morto”, nas palavras de Miguel Couto⁵, “um microcéfalo que não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria”. Infelizmente essa forma de pensar partia da própria coordenação da campanha e se estendia a muitos. A ponto de uma professora, na época, afirmar ser o analfabeto “uma espécie de zero cujo valor só se pode revelar quando à direita dos que sabem ler” (Galvão e Pierro, 2007, p. 9 apud Pupo, 2011, p. 45).

Embora o acadêmico Miguel Couto se referisse com tais palavras ao analfabeto, ele foi considerado um entusiasta da educação. Era médico e membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, preocupava-se com a educação:

A educação do povo é o nosso primeiro problema nacional: primeiro, porque o mais urgente; primeiro porque solve todos os outros; primeiro, porque, resolvido, colocará o Brasil a par nas nações cultas, dando-lhe proveitos e honrarias e lhe afiançando a prosperidade e a segurança; e, se assim fez-se o primeiro, na verdade se tornará o único (Couto, 1927 apud Paiva, 2003, p. 444).

A ideia negativa do analfabeto perdeu força com a execução da campanha, mas o preconceito persiste até os dias de hoje, uma vez que as atuais campanhas não diferem muito do que já foi feito no passado, pois a visão sobre educação de adultos permanece vinculada ao pensamento do voluntariado e da solidariedade. As políticas públicas dirigidas à EJA não perderam a velha essência, a sua principal preocupação ainda é aparecer bem nas estatísticas internacionais de analfabetismo.

Outra característica que surgiu nessa primeira campanha e permanece até hoje é a baixa remuneração e falta de pagamento que denunciam a falta de reconhecimento profissional e contribuíram muito para o fracasso das atividades da CEAA, marcando o fim dessa campanha que, avaliada na época, no II Congresso de Educação de Jovens e Adultos, observou-se que a CEAA havia contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo sem maior profundidade e continuidade, porém o que se sobressaiu foi a acusação de que a

⁵ Em conferência realizada na Associação Brasileira de Educação em 28 de julho de 1927, intitulada *No Brasil só ha um problema nacional: a educação do povo*, publicada inicialmente no Rio de Janeiro, na Typographia do Jornal do Commercio, 1933. Posteriormente pela UFPE, em 1977.

campanha havia servido apenas aos objetivos políticos, transformando-se numa “fábrica de eleitores” (Paiva, 2003, p. 220).

1.3 Campanha Nacional de Educação Rural

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos organizada pelo Serviço de Educação de Adultos em 1947, tinha como principal desafio alcançar as comunidades rurais, porém o seu desenvolvimento nessa área não correspondeu às expectativas estabelecidas, então em 1952 o Ministério da Educação e Cultura organiza a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, inspirada nas missões rurais mexicanas, com o propósito de levar educação de base ao meio rural, indo muito além. Sua proposta era ultrapassar as barreiras culturais e proporcionar uma transformação socioeconômica. Carvalho (2010)

Para tanto, foi necessário unir forças. O Ministério da Educação e Saúde desenvolveu, em conjunto com o Ministério da Agricultura, as missões rurais brasileiras, que seguiam os mesmos pressupostos ideológicos que orientavam a campanha anterior e, segundo Carvalho (2010), esbarrava-se em uma contradição encontrada entre seu principal objetivo, que era oferecer educação de base, e a impossibilidade de alcançar tal objetivo por meio de uma campanha de alfabetização que, em sua maioria, tinha alfabetizadores despreparados, espaços de aula improvisados e precários, tempo de aula insuficiente, resumido em duas horas diárias, no período noturno, e material didático que, embora fosse mais diversificado que na campanha anterior, ainda se apresentava de forma bastante rudimentar e pobre.

1.4 Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

Após a constatação da ineficácia das campanhas de massa realizadas sobre a direção de Lourenço Filho, surge, a partir de sugestão dos técnicos do INEP, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, que aparece como um projeto piloto, a qual, diferentemente das outras campanhas anteriores, vai além da alfabetização de adultos, direcionando sua atenção para a extensão e melhoria das escolas primárias, que produzia ou produzem, anualmente, grande contingente de analfabetos, por suas precárias condições de funcionamento (Carvalho, 2011). Outra novidade da CNEA foi sua restrição de atuação, deixando os modelos de larga abrangência para se limitar a um município que tivesse

condições favoráveis para o desenvolvimento do projeto, ideia inicial que logo foi substituída pela ampliação das suas ações para mais cinco municípios, que serviriam de modelo para posterior aplicação em todo território nacional, voltando ao princípio quantitativo das outras campanhas (Carvalho, 2011).

Segundo Paiva (2003), a CNEA surgiu em um momento de fecunda discussão e busca de soluções para o analfabetismo, sob uma maior racionalização das práticas educativas; “buscavam-se métodos pedagógicos de rentabilidade assegurada para evitar novos fracassos educativos” (p. 213). A imagem do analfabeto como pessoa incapaz cedia e dava lugar ao conceito de analfabeto como variável dependente das condições econômicas adversas, do isolamento cultural e da falta de funcionalidade da alfabetização no interior das regiões mais pobres. Embora essa campanha tenha se desenvolvido a partir da reflexão da dura realidade de exclusão ainda presente nas escolas públicas, produtoras de grande contingente de analfabetos, anualmente, a mudança de foco do analfabeto como vergonha nacional e responsável pelo atraso econômico do país, para a reforma na escola primária, em sua precária condição de atuação, não foi suficiente para a CNEA alcançar êxito em seu objetivo maior: erradicar o analfabetismo. Paiva (2003)

Respondendo a proposta deste primeiro capítulo, a análise destas três primeiras campanhas revela um começo para a educação de adultos motivada pela preocupação quantitativa, apelos da UNESCO e uma tímida preocupação qualitativa que aponta para a necessidade de maiores investimentos na formação do professor.

1.5 O Despertar dos Movimentos Populares (1959-1964)

Dentro de um cenário político e econômico efervescente, surgem, nesse período, muitas discussões a partir do ideário de um país desenvolvido. Época marcada pelo crescimento econômico, outrora o governo Getúlio que tinha sua economia baseada no capital internacional e no fortalecimento da indústria de base, dava lugar ao modelo político desenvolvimentista do governo Kubitschek.

A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração. Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares. A questão da democracia, da

participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 112).

Foi nessa fase histórica de insatisfação e manifestações populares que as atenções se voltaram para a educação, pois os diversos grupos buscavam, junto às camadas populares, formas de sustentação política para suas propostas e viam na educação uma forma de, como uma prática social e política, obter tais mecanismos de apoio. Também destacam-se no governo Kubitschek as discussões que deram início ao projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua aprovação em 1961.

Porém o que realmente caracteriza esse período denominado por Haddad e Di Pierro (2000) como “período de luzes da educação de adultos” que se inicia logo após a realização do II Congresso de Educação de Adultos em 1959 e vai até 1964, quando se deu o golpe militar que depôs o presidente João Goulart, são os muitos movimentos, entre eles o Movimento de Educação de Base⁶ (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e, por fim, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, inspirado nas ideias de Paulo Freire.

Criado em 1960, o Movimento de Cultura Popular do Recife, nasce em Recife com o apoio do prefeito da época, Miguel Arraes⁷, político de esquerda, e desenvolve suas atividades em escolas, centros de cultura e praças, apostando na mobilização da cultura popular e valorizando as várias expressões culturais do povo. A cultura popular deixa de ser apenas o objeto de estudos antropológicos, vista como folclore, e passa a fazer parte do processo educativo.

A fertilidade no campo de educação de adultos, após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), se deu a partir da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas, favorecido pela liberdade de expressão e de pensamento que se tinha no governo Kubitschek. A formação do professor, categoria destacada nessa investigação, desponta no segundo congresso como preocupação que se faz urgente pela especificidade de seu campo

⁶ Doravante MEB.

⁷ Político de esquerda, foi governador de Pernambuco por três vezes, deputado estadual, deputado federal duas vezes, um legítimo defensor das causas populares, deposto do cargo de governador e exilado durante o período militar no Brasil. Considerado um mito pela classe trabalhadora rural, pela qual lutou e conquistou considerável melhora de vida.

pedagógico. Percebe-se que é nesse momento da história da educação da EJA que nascem as primeiras discussões sobre a qualidade de ensino a partir do foco direcionado para o professor e sua formação.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de uma formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (Soares, 2008, p. 84).

A urgência na busca de soluções para o analfabetismo apresentado em Natal/RN leva o prefeito Djalma Maranhão a criar em 1961, o movimento “De pé no chão também se aprende a ler”, pois, sem recursos financeiros para construir prédios escolares, construiu “acampamentos escolares” cobertos de palha de coqueiro sobre chão batido.

Diante das atuais condições sociais, econômicas e culturais do país, as novas concepções e diretrizes da educação distanciavam-se cada vez mais dos princípios ideológicos das campanhas que ainda atuavam, porém, em 1963, as três campanhas de alfabetização de adultos (CEAA, CNER E CNEA), enfraquecidas em suas concepções ultrapassadas, são extintas.

Segundo Paiva (2000), a Igreja Católica, que até então tinha se dedicado prioritariamente à educação das elites, desperta para a educação das massas, especificamente, para o meio rural. E, na Conferência Nacional dos Bispos 1961, propõe ao presidente Jânio Quadros um projeto de educação de base a ser desenvolvido pelo rádio, experiência já realizada pela arquidiocese de Natal e Aracaju.

Mediante convênio entre a CNBB, MEC e outros órgãos da administração federal e até mesmo de organismos internacionais como a UNESCO e a USAID, o Movimento de Educação de Base é criado e direcionado às regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, nas quais o catolicismo era mais difundido e também eram mais fortes e controladoras as oligarquias agrárias, cuja representação no Congresso Nacional poderia criar dificuldades ao novo governo.

Scocuglia (2003) afirma que a prática da radioeducação surgiu após a Segunda Guerra Mundial, na América Latina, na experiência da Colômbia, que serviu de modelo para a implantação desse instrumento aqui no Brasil. Por meio de convênio da CNBB com o governo federal, o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA) foi fundado em 1957. A

partir dessa iniciativa, surgiu o Sistema de Rádio Educativo de Sergipe (SIRESE), em Aracaju e o Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA).

O sistema de radioeducação apareceu como solução para a falta de professores, principalmente nos lugares mais remotos da zona rural e subúrbio das grandes cidades, o que impossibilitava o avanço na luta contra o analfabetismo e alcançar o desejado desenvolvimento da nação. Somando-se a isso, outros interesses motivavam a liderança católica que, de acordo com Scocuglia (2003), iam além dos interesses educacionais, sendo a participação política, o combate à doutrinação marxista e a arregimentação de forças anticomunistas, o centro das preocupações dos líderes da Igreja Católica.

O Movimento de Educação de Base (MEB) e os sistemas de escolas radiofônicas, diferentemente de outros movimentos que tiveram suas atividades encerradas quase que imediatamente ao golpe militar, consegue se manter, ainda que por algum tempo e de forma precária, mesmo que debaixo de forte pressão dos militares.

Concomitantemente, após renúncia de Jânio, João Goulart inaugura uma nova era para a EJA, que passou a ser tratada sob outro ponto de vista político e ideológico, com novas metodologias, envolvendo principalmente a participação popular (Paiva, 2003). Surge então a preocupação com a qualidade de educação ofertada aos jovens e adultos e o foco deixa de ser a erradicação do analfabetismo para ser a construção de uma proposta metodológica específica para a EJA. Nesse mesmo período destacam-se as ideias construídas por Paulo Freire (1967) sobre a educação de jovens e adultos. Muito embora a obra “Educação como Prática da Liberdade” nos apresenta uma discussão política do cenário educacional, suas reflexões contribuíram significativamente para o amadurecimento acerca do debate das políticas públicas educacionais voltadas aos jovens e adultos.

As campanhas de Educação de Adultos conseguiram promover a formação de um movimento de reflexão pedagógica sobre o analfabetismo e suas consequências psicológicas e sociais, entretanto, segundo Vieira (2007, p. 12), “não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para alfabetização de adultos”.

Tal fato só viria a acontecer na década de 60, quando surgiram diversas experiências de educação voltadas para as camadas populares, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Vieira, 2007).

Em momento tão favorável, a União Nacional dos Estudantes cria o Centro de Cultura Popular (CCP) e, juntamente com intelectuais e artistas, desenvolvem atividades educativas e culturais nas praças, ruas, universidades e sindicatos. Esse período é marcado pelo despontar de Paulo Freire, de suas atividades pedagógicas em Pernambuco que ganhou projeção nacional, mediante sua participação no Plano Nacional de Alfabetização, que teve a brevidade de alguns meses, logo sendo encerrado pelo golpe militar.

1.6 A Palavra de Ordem é Retroceder

As reflexões pedagógicas que tinham iniciado a partir das concepções pedagógicas de Paulo Freire e a organização de grupos populares, movimentos sociais e, principalmente, a participação de movimentos culturais populares foram abruptamente interrompidos com o golpe militar de 1964 que, além de encerrar ou mesmo reprimir os movimentos de educação e cultura popular, perseguiu, censurou e prendeu, não só os dirigentes, como qualquer um que se envolvesse direta ou indiretamente com os “subversivos”.

A repressão foi a resposta do estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a normalização das relações sociais (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 113).

As duras ações do governo militar tinham como propósito calar os “progressistas” que ansiavam por reformas e, como a educação das massas era uma forte aliada nesse processo, passou a ser uma ameaça para a estabilidade do regime e alvo de repressão.

Reformulados e revistos em sua linha de atuação, restaram poucos programas de alfabetização; o próprio MEB só prosseguiu a partir da revisão de sua metodologia e de seu material didático. A prática das concepções pedagógicas de Paulo Freire foi fortemente combatida, e os esforços para diminuir ou mesmo acabar com o analfabetismo perdeu força, só retornando as discussões políticas do governo em resposta à pressão da UNESCO.

O resgate desse momento histórico aqui elucidado o descaminhar das ações no campo da EJA, os avanços e entraves que marcaram toda sua história.

1.7 A Era Cruzada ABC e Mobral

Contrária aos movimentos inspirados no MCP e no método Paulo Freire, a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) surge em Recife, precisamente no colégio evangélico Agnes Erskine, para servir aos interesses do governo militar.

Em 1965, como parte do trabalho dos protestantes, oficializou-se a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) como um movimento de EJA, sustentada por um acordo entre a USAID, o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE. A capital pernambucana era o centro de onde as ações irradiavam-se para o Nordeste (Scocuglia, 2003, p.81).

A Cruzada ABC ocupa os espaços deixados pelos programas anteriores de alfabetização de adultos e, após apoio financeiro do MEC, segue em âmbito nacional, opondo-se aos princípios defendidos pelo movimento do período anterior, trazendo de volta o preconceito contra o analfabeto, visto como pessoa incapaz, sem cultura e responsável pelo entrave do desenvolvimento.

De caráter assistencialista e comunitário, a cruzada ainda tinha uma disfarçada intenção proselitista e promotora do governo americano. Paiva (2003) comenta que tais características foram alvo de crítica, como também o seu material didático que apresentava um conteúdo tão inadequado que precisou ser refeito, sendo a segunda edição não muito diferente da primeira, uma cartilha a ser entregue em todo o país, que não considerava as diferenças regionais e com textos voltados para a importância da escola, da família, da alimentação, da saúde, dos deveres para com o Estado, reforçando o espírito religioso e as práticas sociais como forma de alcançar a paz.

O ano de 1970 marcou o declínio da Cruzada ABC, que já não respondia aos anseios do governo militar. Preocupado com a imagem externa do país, buscava acabar com o analfabetismo e melhorar o nível educacional. A Cruzada não resistiu às críticas e às acusações de falta de probidade no emprego dos recursos; com dificuldades financeiras, encerra suas atividades em 1971, dando lugar a uma nova campanha de alfabetização de massa, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Em meio à crise que marcou o fim da Cruzada ABC, foi criado um Grupo Interministerial, formado por representantes de vários ministérios que, insatisfeitos com a situação de muitas críticas e poucos resultados, em 15 de dezembro de 1967, através da lei nº

5.379 criaram a Fundação MOBREAL. Conforme Paiva (2003, p. 321), “esta lei atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional e a educação continuada dos adultos como prioritária entre as demais atividades educativas”, essa alfabetização funcional consistia na valorização do homem a partir da aquisição das técnicas de leitura, escrita e cálculo. A visão do domínio dessas técnicas como forma de integrar o homem ao meio social e alcançar melhores condições de vida já tinham sido utilizadas em outras campanhas, exceto pela última, que tinha princípios contrários a essa concepção.

Embora divergissem em seus princípios, confrontando a ideologia de educação para conscientização e libertação, o Mobral aproximava-se da técnica de alfabetização freiriana, utilizando a exploração em texto da palavra-chave, porém, como seu objetivo era estritamente a aprendizagem do código alfabético, não enveredava pelo processo de conscientização política a partir das reflexões e discussões sobre a palavra geradora de forte significado cultural e social, realizado na metodologia de Paulo Freire.

Algumas outras características se sobressaíram em seus 15 anos de existência e atuação em quase todos os municípios brasileiros. Uma campanha favorecida pela farta utilização de recursos que vinham de várias fontes (União, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de uma fração de 2% do imposto de renda e de um percentual da loteria esportiva), agia de forma centralizadora, no que se refere à direção do processo educativo, realizado pela gerência pedagógica do Mobral, que iam da programação do processo educativo à execução, avaliação e treinamento do pessoal. E descentralizadora quando se referia à organização operacional, que incubia as comissões municipais da atuação nas comunidades (Haddad e Di Pierro, 2000).

A atuação do Mobral se expandiu rapidamente, impulsionada não só pelos altos investimentos financeiros, mas também pelo cenário de imposição e controle do regime que silenciava a oposição e manipulava os meios de comunicação, promovendo campanhas de mídia. O paralelismo de seus recursos e da estrutura institucional garantia mobilidade e autonomia, favorecendo o fortalecimento do Movimento.

Na tentativa de consolidar suas ações e unido em convênio com instituições privadas e órgãos governamentais, implantou vários programas, entre eles o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI) que correspondia ao antigo primário.

Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e, no ano seguinte, foi concedido ao MOBREAL autorização para expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. No entanto, em 1976, com a possibilidade de o PEI firmar convênio com as escolas particulares, não houve mais necessidade do referendo. Observa-se, assim, uma progressiva autonomização do Mobral em relação às secretarias de educação. O movimento colocava-se fora do controle dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino no que concerne à própria execução do Programa de Educação Integrada (Haddad e Di Pierro, 2000, p.116).

As críticas começaram a surgir a partir do questionamento do pouco tempo destinado à alfabetização, dos critérios utilizados na avaliação, do paralelismo da gestão e funcionamento do MOBREAL e dos indicadores produzidos pelo movimento, que despertavam dúvidas sobre sua veracidade.

Mais uma campanha de massa que surgiu com propósito de acabar com o analfabetismo, promessa a ser cumprida em prazo de dez anos e que, não superando a crise deflagrada pelas críticas, sucumbiu sob a pressão de denúncias e investigação realizada por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Crise que se agravou em 1980 com a recessão econômica que impossibilitava o financiamento do alto custo da campanha. Nesse período, o termo MOBREAL já assumia um sentido pejorativo de escolaridade apressada e precária, chegando ao fim de suas atividades em 1985, não diferentemente das outras campanhas, sem alcançar o êxito de erradicação do analfabetismo.

A fase das campanhas dá lugar aos programas de alfabetização de adultos que surgem na Nova República, concomitantemente às discussões sobre uma formação específica para o professor da EJA, ganham espaço e assumem caráter de legislação expressa na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira. Um direito garantido hoje que precisa ser avaliado em sua efetivação. A busca por respostas que elucidem os aspectos controversos entre a relação do professor e os saberes da formação continuada orientam e motivam essa pesquisa, que tem como objetivo maior contribuir para a elaboração de uma proposta de formação de professor que se aproxime das especificidades da EJA.

1.8 A EJA na Nova República

Um período de muitas mudanças políticas e crise econômica marcou a retomada do país da opressão do regime militar. Após a morte do presidente Tancredo Neves, assume a Presidência seu vice, José Sarney. A Fundação Educar foi criada nesse governo e, embora

fizesse parte do Ministério da Educação, apenas coordenava as iniciativas já existentes . Suas responsabilidades foram ampliadas em 1988, com a promulgação da Constituição federal, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos. A Fundação Educar, juntamente com o MEC, teve por responsabilidade organizar uma comissão para preparar o Brasil para o Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990, pela UNESCO (Machado, 1998).

Infelizmente, a nova década não trouxe as realizações esperadas para o campo da EJA. Com o novo governo do presidente Fernando Collor de Melo, a extinção da Fundação Educar e o fim da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização, se repetia uma prática comum na política educacional no Brasil, especificamente na EJA: a descontinuidade nos processos estabelecidos, que são interrompidos logo haja mudança de governo, o que denuncia uma urgente necessidade do abandono da política de governo para uma efetiva política pública.

O Governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com a ambiciosa intenção de reduzir em 70% o analfabetismo no país, no prazo de 5 anos e para isso cria a nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. A falta de articulação do programa com a comissão e o repasse de recursos sem nenhum critério que considerasse a meta de alfabetização estabelecida, foi motivo de críticas e protestos de diversas entidades e movimentos populares, sindicais e da própria comissão (Machado, 1998).

Após o *impeachment* do presidente Collor, o seu vice Itamar Franco tem um governo favorecido pelas discussões internacionais, vive um período de mobilização nacional organizada a partir dos Fóruns Estaduais de EJA. De acordo com Porcaro (2007), esses fóruns tinham como objetivo a elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Os fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área da EJA. (Soares, 2004 apud Porcaro, 2007)

A realização de fóruns de EJA tomaram proporções regionais, estaduais e nacional, espalhou-se por todo o País e se estabeleceu como espaço de discussão e planejamento de uma política pública que contemplasse às especificidades da EJA e suas necessidades, em resposta à ausência de uma efetiva participação do MEC, bem como servia de preparação para

a CONFITEA, momento de socialização internacional. E, dentro desse processo de debates e reflexões que ora focava o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, ora já se debruçava sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, surge, em 1994, o documento Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos que, segundo Machado (1998), perde força diante da prioridade do governo de direcionar as atenções para a escolarização de crianças na tentativa de evitar o surgimento de novos analfabetos. Porcaro (2007) afirma que, mesmo após garantia pautada na constituição e na LDB, o governo se exime do dever para com a EJA e deixa a cargo dos municípios a responsabilidade de desenvolver ações voltadas para essa modalidade. Nesse contexto, surgem iniciativas a partir de parcerias dos municípios, ONGs e Universidades. O Alfabetização Solidária foi o programa que mais se destacou nesse momento.

1.8.1 Alfabetização Solidária

O contexto político pós-reformas que estava presente em toda a América Latina desencadeou no Brasil mudanças socioeconômicas que influenciaram diretamente na política educacional, assumindo um caráter extremamente compensatório.

Di Pierro (2001) chama a atenção para o cenário das transformações políticas da década de 1990, o processo de reforma do estado, privatizações e descentralização que inspiraram a criação do Programa Alfabetização Solidária⁸.

O PAS surgiu em 1997, como mais uma tentativa de reduzir os índices de analfabetismo, porém, dessa vez, foi direcionada aos jovens de 18 a 24 anos, dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e com porcentagem alta de analfabetismo, que em sua maioria estavam (ainda estão) concentrados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Esse programa foi lançado com o apoio da professora Ruth Cardoso, que, além de ser esposa do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, era uma expressiva figura no mundo acadêmico, o que influenciou o acesso e parceria com as universidades, responsáveis pela formação e supervisão dos alfabetizadores.

⁸ Doravante PAS.

Ao analisarmos as características desse programa, segundo Barreyro (2006), percebe-se que a proposta de inovação só aparece em alguns aspectos; em outros, repetiam-se os erros do passado.

- Parceria com as empresas e pessoa física;
- Definição do tempo necessário para a alfabetização em módulos de 6 meses;
- A proposta de remuneração por meio de bolsas que geralmente estavam bem abaixo dos salários de mercado, estratégia que evitava o vínculo empregatício e pagamento de encargos, o que implicava em um menor custo. A desqualificação do professor aqui aparece como herança dos programas passados;
- O trabalho voluntário. O alfabetizador ainda é visto como um vocacionado. Acrescenta-se a isso o caráter filantrópico adotado pelo programa que tinha a metade de seus gastos financiados pelo governo e o restante vinha de doações de empresários e pessoas físicas alcançadas através da propaganda, de gosto duvidoso, da campanha **Adote um analfabeto**. Para Traversini (2005 apud Barreyro, 2006), essa estratégia desresponsabiliza o estado em seu dever de garantir um direito constitucional;
- O preconceito em relação ao analfabeto volta à discussão a partir da campanha **Adote um analfabeto** que evidencia o analfabeto como incapaz e coitado;
- A mudança do alfabetizador após seis meses, término de cada módulo, era justificado como intenção de criar o primeiro emprego ou mesmo o emprego temporário para os jovens que pertenciam a uma classe que tinha poucas oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, essa estratégia desconsiderava o que era mais importante no processo de alfabetização: a anulação de todo investimento realizado na formação e a experiência adquirida pelos alfabetizadores, para atender a outras demandas desvinculadas do objetivo maior que era a educação;
- A utilização de alfabetizadores leigos;
- E, por fim, o mais inusitado e talvez o mais inovador em todos esses aspectos encontramos na participação das universidades, as Instituições de Ensino Superior (IES), como instituição responsável pela formação e supervisão dos alfabetizadores. Porém o que poderíamos compreender como um avanço, na verdade se desfazia em passeio turístico para os alfabetizadores que, pertencentes às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, eram deslocados para as regiões Sul e Sudeste, onde estavam

localizadas as IES, fato que desagradava às instituições parceiras, mas fazia parte do formato do programa que foi criado sem a participação da sociedade.

Na década de 1990, além do Programa Alfabetização Solidária, outros dois programas, direcionados à classe trabalhadora, foram concebidos a partir dos mesmos fundamentos, o regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa (Haddad e Di Pierro, 2000).

1.8.2 Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) nasceu em 2010, da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e foi coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

Essa iniciativa lança uma proposta de política pública de Educação de Jovens e Adultos dirigida ao meio rural, no contexto da reforma agrária. O PRONERA tem como objetivo a alfabetização inicial de trabalhadores assentados, no período de um ano.

O inovador desse programa se apresenta na proposta das universidades em se comprometerem com a formação dos alfabetizadores e em elevar sua escolaridade básica. O PRONERA vem subsistindo, mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento. (Haddad e Di Pierro, 2000)

1.8.3 Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) surgiu em 1995, sob a coordenação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), “destinando-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 116).

Esse programa foi financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e operado, descentralizadamente, por uma rede heterogênea de parceiros públicos, privados, órgãos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, universidades, institutos de pesquisa e as instituições do “Sistema S”.

Embora o PLANFOR tenha alcançado com seus cursos, em habilidades básicas, 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos, o baixo nível de escolarização dos cursistas foi apontado como obstáculo à eficácia do programa.

1.9 A Educação de Jovens e Adultos após 2000

No governo Lula, as propostas educacionais para a EJA foram reunidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável por orientar e coordenar programas educacionais destinados a parcelas específicas da população, como Brasil Alfabetizado, Educação do Campo, ProJovem, ProEja, Projeto Escola de Fábrica, entre outros.

1.9.1 Brasil Alfabetizado

Criado pelo MEC em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo preparar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou dela foram excluídos antes de aprender a ler e escrever, no período de oito meses, dois meses a mais que o PAS. Seu formato apresenta melhorias na formação do alfabetizador e uma maior abrangência no território nacional, especificamente no Nordeste e nos municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. O programa também apresenta uma ambiciosa previsão de atendimento que se contrapõe à falta de recursos para alcançar tal objetivo (Carvalho, 2010).

Em um balanço da educação no governo Lula, Haddad (2004) afirma que:

O Programa Brasil Alfabetizado apresenta avanços em relação às campanhas e aos programas de alfabetização promovidos no país desde a década de 1940 e, especificamente, em relação ao PAS, única iniciativa do governo federal entre 1998 e 2002. Inicialmente, deve-se valorizar o fato de ser um programa de iniciativa do governo, ao contrário do programa anterior, que punha na mão da sociedade civil a responsabilidade por um direito que só pode ser realizado pela ação efetiva do Estado. Além do mais, o programa se constituiu de forma mais democrática, prevendo mecanismos de controle social, tanto em relação aos seus convênios como em relação à identificação do atendimento e à evolução da abrangência do programa (p. 1)

Outros programas se destacam nesse momento, dentro da perspectiva de parcerias e política assistencialista:

1.9.2 Projeto Escola de Fábrica

Propõe oferecer cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por ano, em 500 unidades formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo 20 alunos.

Público alvo: jovens entre 15 e 21 anos, pertencentes a famílias com “renda per capita” menor ou igual a um salário mínimo. Os cursos têm a duração de seis meses e o valor da bolsa auxílio é meio salário mínimo.

Também conta com o sistema de parceria: MEC em parceria com órgão público ou privado, ONGs e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs).

Tal quadro evidencia que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização: por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora; por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e mediatos no que diz respeito a iniciativas que concorram para a manutenção da hegemonia do capital (Rummert, 2007, p. 41).

1.9.3 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM

O objetivo deste programa é oferecer a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional, capacitação para a execução de ações comunitárias visando ao “engajamento cívico”, inclusão digital e contribuir para a (re)inserção do jovem na escola, cursando o Ensino Médio.

O público-alvo se compõe de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série, mas que não concluíram as oito séries do Ensino Fundamental, sem vínculo empregatício. Tem a duração de 12 meses ininterruptos, com cinco horas diárias de

atividades; a bolsa-auxílio é no valor mensal de R\$ 100,00 (cem reais), correspondente a, aproximadamente, 35 euros.

A Secretaria Geral da Presidência da República executa o programa em parceria com o MEC, o MTE e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Rummert (2007) chama a atenção para a impossibilidade de se alcançar os objetivos propostos no documento-base, principalmente no que se refere a oferecer os conhecimentos necessários à conclusão do Ensino Fundamental e formação profissional no prazo de tão pouco tempo, considerando que a organização curricular do programa só prevê duas horas diárias para estudo e três horas para formação profissional, noções de informática e ação comunitária.

1.9.4 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Instituído pelo Decreto 5.478 de 2005, o Proeja surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que justificam alguns necessários ajustes no programa, o que foi possível por meio do segundo Decreto 5.840 de 2006, que expande a possibilidade de articulação entre formação geral e profissional em outras instituições para além do âmbito federal; “estabelece carga horária mínima, em substituição às cargas horárias máximas anteriormente estabelecidas; suprime as *saídas intermediárias* e amplia as possibilidades de valorização dos saberes e experiências dos trabalhadores, adquiridos fora do espaço escolar (VERSIEUX, 2012, p. 4, grifo da autora).

Frigotto (2005 apud Versieux, 2012) alerta para o caráter fragmentário da Política de Educação Profissional do Governo Federal, a proliferação de programas e projetos de educação profissional, sem articulá-los entre si, como a Escola de Fábrica, o PROJOVEM e o próprio PROEJA; e a separação da Política de Educação Profissional e a do Ensino Médio dentro da estrutura do Ministério da Educação.

O que pode ser observado em todos os programas direcionados à alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos é a ausência de uma política educacional que

busque de fato a qualidade da educação, o que está intrinsecamente ligado à formação do professor. Ao analisar o contexto histórico da EJA neste primeiro momento do capítulo, percebe-se que são poucos os esforços realizados na direção da qualificação ou mesmo profissionalização dos professores, que em sua maioria chega às salas de aula sem nenhuma formação específica ou mesmo informação. A formação inicial para essa modalidade ainda não encontrou seu espaço, funcionando de forma periférica e a formação continuada, que deveria suprir essa ausência, tem despertado nas últimas décadas várias reflexões sobre os fundamentos para a formação desse educador. A análise desse amplo contexto tem subsidiado várias pesquisas, porém esse estudo pretende elucidar o processo de construção do saber do professor mediante os saberes da formação continuada.

1.10 A Formação Continuada da EJA e o Saber do Professor: a Construção de Novos Saberes

A história da EJA é marcada por avanços e recuos, e se constitui apenas no discurso vazio e na descontinuidade das ações. São lutas e embates que há muito tempo buscam uma política pública que realmente garanta educação para todos, direito assegurado na constituição brasileira e nos acordos internacionais, porém longe da real efetivação. Essa condição de incerteza e descaso para com essa modalidade, concomitantemente, revela a ausência de diretrizes que fundamentem uma formação de educadores que trate das especificidades da EJA.

Infelizmente a formação de educadores não se caracteriza como problema apenas nessa modalidade, mas generaliza-se no âmbito da educação brasileira como um todo e se tornou motivo de um intenso debate crítico nos últimos 20 anos. Torna-se necessário fazer nesse momento, um resgate do processo de consolidação das políticas públicas de formação do professor em seu contexto mais amplo, para que assim se compreenda, de forma mais específica, os progressos alcançados na formação do professor da EJA e os desafios que estão por vir.

A I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, inaugurou um debate sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura, porém até hoje não se chegou a uma solução para os problemas da formação dos educadores, quer seja no âmbito oficial ou no âmbito das instituições universitárias (Libâneo, 1999).

Desde a década de 1930, quando foram instituídos os cursos de formação inicial para os profissionais da educação, que a insatisfação com as disposições gerais tem gerado muitas críticas em relação a vários aspectos, dentre os quais, as instituições responsáveis pela formação como também os currículos praticados. Libâneo (1999) considera “necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo” (p. 241).

Na esfera da EJA, essa formação se deu sempre de forma aligeirada e na base do imprevisto, segundo Haddad (2003); bastava “a boa vontade”. E foi assim por muito tempo, cada um fazia como sabia e ia aprendendo na prática, porém, no ano de 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, “as críticas à ausência de uma formação específica para o professorado, assim como a falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas” (Soares, (2008, p. 84).

Nesse mesmo período, por intermédio de Paulo Freire, surge a *Pedagogia da libertação*⁹, fundamentada no diálogo e no respeito aos saberes do educando, contrariando a prática até então vigente, denominada de *educação bancária*¹⁰. A partir de então, uma nova postura com relação ao trabalho pedagógico voltado para o adulto analfabeto começa a ser difundido, na qual são respeitados seus saberes, sua história e seu pensamento. Um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social surge apontando para uma prática pedagógica crítica que considere a realidade existencial do educando, da identificação da origem de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Paiva (2003) ressalta a importância da participação de Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação, que se constitui um marco histórico para a área. A partir de seu pensamento pedagógico, desenvolveu-se uma proposta de mudança na educação e nos objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive,

⁹ Pedagogia da libertação, como o próprio nome já diz, apresenta a pedagogia como prática da liberdade, construída em um espaço de reflexão crítica e de conscientização, na tentativa de humanização da própria vida, sendo a educação como forma de libertar a sociedade da opressão.

¹⁰ Educação bancária: ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento em que os educandos são depositários e o educador depositante. Nesta visão bancária da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento.

mas também participa de sua transformação. Desde então essa proposta direcionada para alfabetização de adultos tem subsidiado até os dias de hoje propostas pedagógicas para a EJA.

Os princípios teórico-metodológicos dessa proposta tem fundamentado um debate imprescindível na construção do perfil do educador e da EJA, duas questões que precisam de melhor definição para assim contribuir com a elaboração de uma proposta de formação que se aproxime das especificidades da EJA. Desde 1986, os cursos de pedagogia já oferecem habilitação em EJA, porém, segundo Arroyo (2006), seu caráter universalista contribui para desfigurar essa, que embora tenha assumido condição de modalidade, tem seu perfil em processo de definição.

Soares (2003, p. 84) acrescenta que “ainda é pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a EJA. Sobre os egressos da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia, em especial, são ainda mais raros os estudos”.

Outros autores têm dado sua contribuição nessa temática esquecida nos meios acadêmicos e Souza (2000) traz para a discussão a importância de trabalhar princípios pedagógicos voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para o “desenvolvimento do ser humano”¹¹, partindo da hipótese de que os conhecimentos que os professores e alunos adquirem na escola são úteis para o crescimento humano de todas as mulheres e homens. Por isso a educação escolar é um direito inalienável de todo ser humano. E que os adolescentes, adultos e jovens aprendem com os conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada um já possui e as informações recebidas na sala de aula ou em quaisquer outros ambientes sociais e educativos.

Gadotti (2007) também faz suas contribuições, a partir da defesa de uma escola para EJA que esteja fundamentada em uma prática pedagógica com fortes raízes na cultura local e que esteja aberta às reflexões sobre seus problemas, anseios e necessidades sociais. Para isso, o autor considera a importância do profissional docente prático-reflexivo, teoria desenvolvida por Schön (1992), que aponta para a reflexão sobre a prática e a prática da reflexão como atividade essencial no processo de formação profissional.

¹¹ Essa prática pedagógica se propõe ser a expressão da busca do crescimento humano e do reconhecimento social dos profissionais da educação em uma perspectiva de cidadania e participação social sustentável e solidária. O autor ainda aborda os conceitos de humanização e desumanização como processo cultural construídos socialmente através dos tempos e dos espaços culturais, temática que este trabalho não irá se deter neste momento.

Ludke (2009) discute a importância da formação do professor da escola básica para a prática da pesquisa, mudando o foco que até então se firmava no “professor investigado”, para o “professor investigador”.

Para Freire (1996) a curiosidade é imprescindível na prática do professor e deve evoluir para a esfera da pesquisa, pois esta deve fazer parte da natureza da docência como o ato de buscar, indagar e interagir, sendo sujeito do conhecimento. Para o autor, “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (p. 32). Tardif (2010) acrescenta que o professor não deve ser visto como objeto de pesquisa, mas como sujeito do conhecimento, copesquisador, e que se produza pesquisa não sobre o ensino e sobre o professor, mas para o ensino e com os professores.

O despertar para uma prática reflexiva pode dar início a esse processo e abrir espaço para o estudo do conhecimento produzido pelo professor, superando a curiosidade ingênua pela rigorosidade metódica, que vem a ser a curiosidade epistemológica, conforme Freire (1996) acrescenta:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligente ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (p. 36, grifos do autor).

A aproximação do discurso teórico presente nas reflexões dos docentes e muitas vezes tão distante da prática dar-se-á a partir do momento que o professor, deixando o papel de mero executor das teorias traçadas pelos especialistas, emergir do contexto escolar e assumir seu papel de ator nas pesquisas e produção teórica, superando o estado de objeto e assumindo a posição de sujeito de sua formação e fazer pedagógico.

Nóvoa (1992) afirma que a formação dos professores críticos e reflexivos mobiliza o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, promovendo não só o aperfeiçoamento profissional como também a transformação de conceitos e práticas referentes à cultura escolar. Em se tratando da EJA, tudo no cotidiano é um aprendizado que vai se construindo nas relações humanas, onde o contexto, o diálogo e a afetividade são determinantes no processo de ensino-aprendizagem. No que Tardif e Lassard (2009) concordam quando afirmam:

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz (p. 72).

A reflexão sobre a prática se faz essencial em qualquer área de atuação ou profissão, mas na docência ela se torna determinante na ação pedagógica que, ausente do processo, se perde no fazer técnico, sendo um mero aplicador de conhecimento produzido por outros. É nessa perspectiva de análise que o professor vai (re) significando seu saber, dando sentido à subjetividade e assumindo seu papel de sujeito nas discussões e pesquisas sobre educação.

Atualmente, busca-se ampliar as vagas na EJA, tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo. Entretanto, garantir o acesso à escola não é suficiente. É preciso muito mais que isso: é necessário que se invista na formação dos educadores que atuam nesta modalidade de ensino, reconhecendo que teorias subjazem à sua prática educativa para atender as especificidades de seus alunos. Que formam uma classe bastante heterogênea, procedentes das mais variadas faixas etárias e grupos étnicos, unidos pelo ideal de vencer as barreiras da baixa autoestima, discriminação, e todas as dificuldades que se apresentam na vida de trabalhadores que nunca frequentaram a escola, ou foram marcados por experiências frustrantes de evasão ou fracasso escolar.

Para estes alunos, a escola precisa se (re)elaborar em seus objetivos e prática, partindo da reflexão da práxis pedagógica e análise dos saberes que constituem e fundamentam a profissão professor. Adentrar no universo do saber destes profissionais justifica-se pela contribuição na construção de práticas que garantam a permanência e aprendizagem dos alunos na escola. “Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito aprende o mundo, o constrói e, ao mesmo tempo, o transforma, num movimento indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, 2005, p. 41 apud Santos, 2007, p. 58).

A investigação dos fundamentos da prática pedagógica do professor da EJA oportuniza o reconhecimento de quais incertezas e inseguranças têm permeado a prática destes profissionais que, após uma formação inicial deficiente, que pouco responde às reais necessidades, vão construindo seus saberes no cotidiano escolar, fortalecidos nas relações com seus pares e se descobrindo como sujeitos da sua própria prática pedagógica.

De acordo com Tardif (2010), os professores possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, pois são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Nessa perspectiva, as investigações aqui referenciadas procuram contribuir para compreensão dos saberes utilizados por estes profissionais na realização de seu fazer pedagógico e para o desenvolvimento teórico e prático de propostas pedagógicas para esta modalidade de ensino, fundamentadas nos saberes docentes. Assim, torna-se essencial a busca de respostas a questionamentos como: Quais são os saberes trabalhados pelos professores da EJA? Quais as concepções destes professores sobre os saberes da formação continuada? Os saberes mobilizados em formação continuada e assimilados na prática pedagógica do professor respondem a que critério?

Com o objetivo de subsidiar a construção de diretrizes que norteiem uma proposta de formação continuada que venha a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, as categorias EJA, saberes docentes e formação continuada trazem para a discussão, dentre os autores já citados, Imbernón (2010), Baquero (2004), Perrenoud (2002), Pimenta (1997) e Ribeiro (1999) que têm dado valorosa contribuição nesse campo de pesquisa.

Tais estudos e pesquisas desenvolvidos nesta área respondem a uma urgência, traduzida nos índices de analfabetismo apresentados por Gadotti (2009), que apontam para a ineficácia das campanhas, programas e das políticas públicas que estão longe de garantir o que está estabelecido na legislação. Os 14,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos (9,7% da população) que não sabem ler nem escrever e mais de 38 milhões de analfabetos funcionais testificam a realidade de exclusão a que são submetidos, renegados ao segundo plano na ordem do poder público e da própria sociedade, continuam esquecidos nos espaços de aula escuros, sem material específico para a modalidade e sob a responsabilidade de professores que em sua maioria trabalham em sistema de voluntariado, com baixíssimas gratificações ou são professores cansados em fim de carreira, que aguardam a aposentadoria.

Baseada na produção dialética de conhecimento, a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes desafia para produzir conhecimentos e criar novas estratégias práticas de ações, pois o educador terá que construir

novos saberes direcionados para o ensino-aprendizagem de adultos, (re)significando sua práxis pedagógica.

1.11 A Educação de Jovens e Adultos: História e Contexto Atual

A EJA tem seu primeiro registro na história de Palmares a partir da inauguração do portal do MOBREAL, em 1972, e vem avançando lentamente em suas matrículas, chegando ao seu ápice em 2010, porém, após a grande enchente, houve uma queda na matrícula no ano de 2011.

Embora tenha tido avanços nas políticas educacionais para essa modalidade, o município ainda apresenta uma população de 9.656 analfabetos com 15 anos ou mais de idade, uma taxa de 26,1% (dados do INEP com base no censo de 2011), situação equiparada com o Estado que ocupa a quarta colocação no ranking dos piores em relação à quantidade de analfabetos, registrando 381.015 pessoas que não sabem ler nem escrever.

Não há concurso público para o cargo de professores de EJA, e sua seleção se dá, na maioria das vezes, de acordo com a necessidade do professor que, trabalhando no horário diurno em outras escolas, só dispõe do horário noturno para trabalhar no município.

Em 2004, em consequência da execução do que está disposto na LDB, que em seus art. 10 e 11 colocam o Ensino Médio como prioridade para o estado e o Ensino Fundamental como prioridade para o município, o ensino noturno em Palmares teve suas salas de aula esvaziadas, depois de ter passado para o estado todas as suas turmas de Ensino Médio, que em sua maioria funcionavam nesse turno, restando como opção implementar o atendimento da EJA com turmas do II Segmento (anos finais do Ensino Fundamental), para acomodação de um número considerável de professores aulistas¹² que não tinham disponibilidade de migrar para outro horário.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação tem em sua organização uma gerência de EJA, que conta com duas coordenadoras pedagógicas que organizam o processo

¹² Aulista ou horista, o professor que é contratado exclusivamente para dar aula e receber conforme sua carga horária. Ou seja, não é aquele professor que recebe também pra fazer pesquisa e extensão, que trabalha em regime integral, como nas universidades federais, por exemplo.

de formação continuada e fazem as visitas pedagógicas periodicamente. O livro adotado para o I Segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental) é Projeto Identidade, da editora Ática e, para o II Segmento, Coleção Tempo de Aprender da Editora IBEP, ambos escolhidos em processo de análise pelos professores.

A educação pública em Palmares, nesses últimos três anos, tem se apresentado conforme quadro de matrículas abaixo:

Quadro1 – Rede pública de educação em Palmares/2009

Ano 2009	Creche	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	EJA – Ensino Fundamental
Rede estadual/urbana	-	-	269	1916	1451	700
Rede estadual/rural	-	-	24	-	205	38
Rede municipal/urbana	453	734	2790	1879	-	631
Rede municipal/rural	-	238	2022	764	-	229
TOTAL	453	972	5105	4559	3656	1598

Fonte: INEP.

Quadro2 – Rede pública de educação em Palmares/2010

Ano 2010	Creche	Educação Infantil	Anos iniciais Fundamental	Anos finais Fundamental	Ensino Médio	EJA – Ensino Fundamental	EJA – Ensino Médio
Rede Estadual urbana	-	-	198	1860	2884	429	266
Rede Estadual rural	-	-	27	-	250	34	-
Rede Municipal Urbana	334	677	2606	1783	-	869	-
Rede Municipal rural	21	280	1861	797	-	333	-
TOTAL	355	957	4692	4440	3334	1728	266

Fonte: INEP

Quadro3 – Rede pública de educação em Palmares/2011

ano 2011	Creche	Educação Infantil	Anos iniciais Fundamental	Anos finais Fundamental	Ensino Médio	EJA – Ensino Fundamental	EJA – Ensino Médio
Rede Estadual urbana	-	-	-	1920	2396	645	413
Rede Estadual rural	-	-	-	39	202	26	38
Rede Municipal Urbana	293	615	2690	1448	-	601	-
Rede Municipal rural	-	383	1696	787	-	228	-
TOTAL	293	998	4386	4194	2598	1500	451

Fonte: INEP.

Observando o quadro, percebe-se que a EJA teve uma queda em seu número de alunos no Ensino Fundamental de 2010 para 2011, porém seu número de alunos no Ensino Médio surge em 2010 e apresenta um crescimento bastante significativo. Os dados aqui apresentados permitem uma visão panorâmica do atendimento desta modalidade na rede estadual e municipal do município de Palmares, no qual se delimita para uma análise mais precisa as séries iniciais do Ensino Fundamental, focando o olhar na formação do professor e suas relações de consonância e dissonância com os saberes trabalhados nestes momentos de estudo.

Sendo assim, serão apresentadas, no próximo capítulo, algumas categorias que prestarão maiores esclarecimentos para a compreensão não só deste processo de construção que ocorre com os professores em formação continuada, como também se poderá entender como a EJA vem se constituindo como modalidade.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE: PERSPECTIVAS DE MUDANÇA

2 Educação de Jovens e Adultos Hoje: Perspectivas de Mudança

No Brasil, na América Latina, bem como no resto do mundo a Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio se transformando no decorrer dos anos. Até há bem pouco tempo, o termo educação de adulto era confundido com educação não-formal, educação popular e educação comunitária. Ainda hoje o nome pode variar: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação de Adultos¹³ (EDA), Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e, mais recentemente, a denominação Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) tem sido usada oficialmente em todos os fóruns no país, em uma perspectiva de melhor atender às diversidades presentes nessa modalidade e respondendo ao conceito em discussão internacional: Educação ao Longo da Vida. Rodriguez (2009) afirma que “a diversidade de nomes é a expressão da complexidade de um debate que encontra no espaço aberto pela institucionalidade democrática uma oportunidade para deslanchar” (p. 327)

2.1 Educação de Jovens e Adultos: Construindo um Conceito

O termo *educação de adulto* ganhou notoriedade e foi melhor definido a partir de organizações internacionais como a UNESCO, que criou a Conferência Internacional de Educação de Adultos¹⁴ – CONFINTEA –, que teve seu momento inaugural dois anos depois da criação da UNESCO, em 1947, após a Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Gadotti (2009, p. 7-12), desde então, a compreensão e o conceito de educação de adulto foi evoluindo a cada CONFINTEA, que ocorre a cada 12 anos, como se apresenta no resumo seguinte:

- A I CONFINTEA (Dinamarca), em 1949, inicialmente, entendeu a educação de adultos como uma espécie de educação moral, uma educação extraescola, objetivando o respeito aos direitos humanos e consolidação da paz.

¹³ Educação de Adultos é uma nomenclatura utilizada internacionalmente.

¹⁴ Doravante CONFINTEA.

- Na II CONFINTEA (Canadá), em 1960, esse entendimento assume dois enfoques: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente e a educação de base ou educação comunitária.
- A educação de adultos foi entendida pela III CONFINTEA (Japão), em 1972, como suplência da educação fundamental (escola formal), tendo como objetivo reintroduzir os jovens e os adultos no sistema formal de educação.
- A IV CONFINTEA (França), em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, apresentando uma variedade de temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, familiar, da mulher, entre outros, e foi a partir desta conferência que ressurgiu o conceito de educação de adultos.
- Na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), o conceito de educação de adultos foi construído a partir da compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, separada das necessidades básicas de aprendizagem.
- A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, consagrou a tendência do estabelecimento de parcerias, reafirmou o conceito de educação ao longo da vida, aprovou a “Declaração de Hamburgo” e adotou uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a educação de adultos como um direito de todos e a importância de atender às diversidades de gênero, etnia e sociais, em suas necessidades. “Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas de cultura da paz, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável” (Gadotti, 2009, p. 9).

Foi a partir desta V CONFINTEA que a realização de fóruns surgiu, precedendo o evento, uma prática que começou no Rio de Janeiro, em 1996, e se espalhou por todo o país. Esse movimento social, que ora partia da iniciativa de civis, ora de governos comprometidos com a educação, tem como propósito a análise crítica das políticas implementadas pelo governo, articulação e divulgação das ações desenvolvidas no âmbito da EJA. O que não demorou muito e deu origem ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), fórum nacional que socializa todas as experiências que ocorreram nas esferas municipal e estadual, que vêm ocorrendo anualmente, desde 1999.

Os fóruns têm desempenhado um papel político pedagógico e de formação de extrema importância. O espaço de participação plural visa criar uma *articulação* entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA. Durante os encontros são realizadas trocas de experiências, possibilitando uma *socialização* do que se tem experimentado e produzido na diversidade de iniciativas de EJA. Dos encontros entre os atores, resulta o fortalecimento entre os protagonistas, visando à *intervenção* na proposição de políticas educacionais de EJA. [...] os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil (Soares et al, 2007, p. 282, grifos do autor, apud Barbeto, 2010, p. 49).

Uma iniciativa que tem se destacado ultimamente é o Movimento de Alfabetização (MOVA)¹⁵, que, em seus fóruns, tem defendido uma alfabetização que se aproxima muito das concepções teóricas de Freire, que vai além da decodificação da escrita e assume um caráter socioparticipativo, envolvendo todas as esferas sociais. Uma proposta que busca romper definitivamente com as políticas vigentes, que historicamente só tem repetido o modelo de educação compensatória, supletiva e emergencial, contradizendo com o ideário de educação ao longo da vida, conceito enfatizado na VI CONFINTEA, e a que, desde 1940, na I CONFINTEA, já se fazia menção: “educação continuada para adultos mesmo depois da escola” (Barbeto, 2010, p. 18).

Após um intenso trabalho de realização de fóruns municipais, estaduais e nacionais, em dezembro de 2009, a VI CONFINTEA foi realizada em Belém (Brasil), primeiro país do Hemisfério Sul a sediar o evento.

O *Marco da Ação de Belém* enfatizou que a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinhou a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. Reconhece também que políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade são condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação. (relatório da CONFINTEA)

O foco principal da conferência foi *a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida e parte irrefutável do direito à educação*. O *Marco de Ação de Belém* apela para que se redobre os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% (em relação aos

¹⁵MOVA – Movimento de Alfabetização: vem promovendo uma ação alfabetizadora popular que extrapola a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, pautada nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parceria com os poderes públicos, para garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural.

níveis de 2000) até 2015, e para que aumentem os recursos financeiros e humanos especializados, a oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade, e uma redução na disparidade de gênero na alfabetização.

O documento também chama a atenção para a falta de oportunidades de atualização profissional para educadores, além de mecanismos de monitoramento, avaliação e retorno insuficientes.

Mas, em meio a toda essa demanda de incumbências ou mesmo determinações, a *aprendizagem ao longo da vida* apresenta-se como um grande desafio para um país que ainda precisa alcançar a democratização da educação em todos os seus níveis, aumentando o número de vagas na Educação Infantil e Ensino Médio, efetivando o que está pautado na legislação referente à EJA e garantindo com equidade a qualidade da educação para todos os brasileiros.

A *aprendizagem ao longo da vida* (*lifelong learning*) é um conceito que revela um fenômeno societário denominado pelo pesquisador em ciências da educação, John Field (2000, p. 133, apud Alheite Dausien, 2006, p. 178) como “nova ordem educativa” que vem se desenvolvendo mundialmente.

Desde que a Comissão Europeia fez de 1996 o ano da educação ao longo da vida (*Year of Lifelong Learning*), um ministro da “educação ao longo da vida” foi nomeado na Inglaterra; livros verdes e livros brancos sobre os novos objetivos dos sistemas de formação apareceram no País de Gales, na Escócia, na Inglaterra, um pouco mais tarde, também, nos Países Baixos, na Noruega, na Finlândia e na Irlanda; o ministério alemão para a formação, a ciência, a pesquisa e a tecnologia apoiou muitos relatórios e encontros de especialistas sobre o tema (Dohmen, 1996, 1998); a Comissão Europeia publicou o *Livro branco da educação e da aprendizagem* (Commission of the European Communities, 1995); a UNESCO (Delors, 1996), a OCDE (1996) e o grupo dos oito países mais industrializados (Groupofeight, 1999) também contribuíram para essa reflexão (Alheite Dausien, 2006, p.181).

A UNESCO, seu principal órgão divulgador, tem proposto uma discussão sobre esse “novo” conceito por intermédio das CONFINTEAs, que, embora tenha somado forças em 1972, a partir do relatório *Aprender a ser*, de Edgar Faure, ex-Primeiro Ministro e ex-Ministro da Educação da França, assumiu proporções de consenso mundial nas últimas décadas. Educação recorrente (*recurrent education*), educação permanente (*éducation permanente*), *aprendizagem ao longo da vida* ou mesmo *educação ao longo da vida*, (*lifelong learning*) são conceitos que foram evoluindo e se transformaram em uma crescente perspectiva de mudança para a educação de adultos no século XXI.

Uma mudança de paradigma na organização da aprendizagem, não apenas na idade adulta, mas desde as primeiras formas de escolaridade, de modo que a questão central da pedagogia não é mais saber como determinada matéria pode ser ensinada da maneira mais eficaz possível, porém quais os ambientes de aprendizagem são melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes, ou seja, “como aprender pode ser aprendido” (Alheite Dausien, 2006, p. 183)

Esse novo conceito vem a confrontar um princípio do sistema educacional brasileiro que tem priorizado a educação da criança dentro de um período estabelecido dos 06 aos 14 anos, o que está fundamentado na racionalização do tempo de trajetória escolar pelo fator idade. Segundo Oliveira (2009, p. 5):

A centralização do olhar para a criança e a secundarização da educação de adultos, que se apresenta como modalidade de ensino, está pautada em uma visão essencialista de mundo, que considera estar a criança em processo de formação física, cognitiva, moral e social, enquanto o adulto já está pronto em seu processo de desenvolvimento.

Essa compreensão do desenvolvimento humano já não encontra respaldo junto aos educadores que pensam em educação como um processo permanente, ao que Freire (1996, p. 55) acrescenta:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Sob essa perspectiva, o conceito *educação de adultos* foi se movendo na direção de *educação ao longo da vida*, na medida em que foram surgindo as exigências de um atendimento que correspondesse à formação humana plena, considerando as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos vários grupos sociais que compõem essa modalidade em um processo que não tem idade nem tempo determinado. E essas mudanças tiveram seu ponto alto quando a EJA rompeu com a concepção de Ensino Supletivo e passou a ser modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, o que ocorreu em 1996, com a LDB 9394/96.

[...] nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava no final dos anos de 1980. A mudança de ‘Ensino Supletivo’ para ‘Educação de Jovens e Adultos’ não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para a educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p. 11, apud Barbeta, 2010, p. 38).

Esse avanço tem apontado para a necessidade de uma articulação dos projetos, campanhas e programas de alfabetização com a escolarização que vem acontecendo de forma dissociada uma da outra, em uma dicotomia que precisa ser considerada nos debates da EJA (Oliveira 2009) para uma efetiva garantia do direito de aprender, o que é “indispensável à própria sobrevivência da humanidade” (Vieira, 2008, p. 17 apud Oliveira, 2009, p. 7).

Direito humano que deve ser garantido, considerando as especificidades sociais e culturais dos grupos que compõem a EJA em seu direito à igualdade, dentro de suas diferenças, ao que Santos (2006, p. 462 apud Candau, 2008, p. 49) chama de *imperativo transcultural*, ou seja, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, princípio que deve nortear as políticas educacionais direcionada para este público de características tão distintas. Para tanto, é imprescindível um enfoque no aluno da EJA, é necessário formular um perfil desse aluno: quem é esse jovem e adulto da EJA?

2.2 Educação de Jovens e Adultos: Quem são esses Jovens e Adultos?

Como pensar a formação dos professores da EJA, sem antes não tentar fazer um esboço do perfil deste alunado que tem características próprias e necessidades bem específicas? Como compreender o processo de aprendizagem, questão que é o objeto de estudo das formações, sem antes não deter o olhar sobre o sujeito do processo e o contexto em que ele desenvolve suas atividades e suas relações? Não é possível tratar da construção desta modalidade e especificamente da formação dos professores em seu complexo processo de efetivação sem abordar o sujeito da EJA, o aluno.

A LDB 9394/96 inicia a definição do público da EJA 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.

O art. 38 determina as idades mínimas para realização dos exames supletivos, quinze anos no Ensino Fundamental e dezoito anos no Ensino Médio, o que configura a idade de ingressar nesta modalidade. Porém a característica etária da EJA tem mudado. Se, no passado,

a presença dos adultos e, principalmente, dos idosos inspirou o pensamento simplista de focar as atenções e investimentos na educação das crianças em tempo regular de escola, esperando que, com a morte dos adultos e idosos analfabetos resolveria o problema do analfabetismo no país, hoje se percebe o efeito rebote, ou seja, tais investimentos no ensino regular não evitaram a maciça produção de analfabetos funcionais, jovens que compõe em grande parte as salas de aula. Barreto (2008, p. 293) comenta tal estratégia afirmando:

Tal assertiva não se constituiu em verdade, uma vez que as ações engendradas não corroboraram a erradicação da questão. Apesar de uma melhoria na taxa de alfabetização, o estoque de analfabetos foi sendo repostado, na medida em que assumia novas características. Atualmente, o jovem que não foi bem sucedido no percurso da escolaridade regular incorpora ao território da antiga educação de adultos.

Sejam jovem, adulto ou idoso, eles somam um contingente de 14 milhões de analfabetos absolutos e 31 milhões de analfabetos funcionais que não concluíram as primeiras séries do Ensino Fundamental e jovens e adultos maiores de 15 anos sem o Ensino Fundamental completo que, em sua maioria, tiveram um histórico escolar marcado pela repetência ou mesmo evasão

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social (Arroyo, 2005, p. 25).

Por serem oriundos das classes desfavorecidas, homens e mulheres que ocupam os espaços periféricos da sociedade, seja no campo ou nos abarrotados subúrbios das cidades, apresentam características marcadas pela presença étnica negra, em sua maioria, operários e operárias assalariados da construção civil, condomínios, empresas de transporte, segurança, setor doméstico e comércio.

O quadro seguinte representa essa realidade em percentual e revela o índice de analfabetismo encontrado em cada grupo social.

Quadro 4 – Quadro comparativo – analfabeto absoluto

Região Nordeste	26,2%	Região Sul	7,7
Zona rural	29,8%	Zona urbana	10,2
População negra	20%	População branca	8,3
Família com renda inferior a um salário mínimo	4,2%	Família com renda entre 5 e 10 salários mínimos	28,8

Fonte: Haddad, Sérgio. A Educação de Jovens e Adultos é um direito humano. **Brasil de Fato**, São Paulo, 9 a 15/ fev. /2003.

Oliveira (1999) considera que, embora o tema Educação de Jovens e Adultos traga uma carga de significado que enfatiza a questão da especificidade etária, é primordial a questão da especificidade cultural, pois o conhecimento do espaço social do jovem e do adulto da EJA é determinante para a compreensão de seu processo de aprendizagem. A autora ainda aponta três questões a serem consideradas na definição do lugar social desse sujeito: “a condição de não criança, a condição de excluídos e a condição de membros de determinados grupos culturais” (p. 60)

Embora estejam sob a carga pejorativa de analfabetos, “são produtores de cultura e conhecimento, exercendo papel de mães, pais, avôs, líderes ou participantes de associações e sindicatos” (Malta, 2009, p. 3) e que, mesmo excluídos, exercem sua cidadania dentro das limitações impostas pela sociedade.

Tomando como base as palavras de Freire (1975, p. 76, grifos do autor), quando afirma "Como marginalizados, 'seres fora de', ou 'à margem de', a solução para eles seria que fossem 'integrados', 'incorporados' à sociedade de onde 'partirão' um dia, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz [...]", Rodriguez (2009) comenta:

Ser “excluído” não é um “estar fora de”, mas, pelo contrário, é ser parte fundamental de uma sociedade, ocupando um lugar. Politicamente subordinado, culturalmente desierarquizado, expressão da “alteridade” depositária daquilo que impede a definitiva constituição de uma sociedade plena. Os chamados “excluídos” não são apenas força de trabalho barata disponível mas também – e talvez seja sua função mais importante – o lugar simbólico no qual a sociedade deposita sua impossibilidade de constituição definitiva (p. 327, grifos da autora).

A marginalidade, segundo Xiberras (1993), atua como uma “função-espelho” da sociedade, revelando-a em suas relações que tem com seus excluídos. E o ponto de partida para essa mudança de posição, ou qualquer que seja a transformação social, econômica ou cultural, dar-se-á, impreterivelmente, a partir do conflito, “O marco democrático oferece espaços para uma resolução não traumática, mas não faz desaparecer a pugna por diversos interesses econômicos, por distintas visões de mundo e projetos”(Rodriguez 2009, p. 327).

O aluno EJA tem assumido a posição de marginalidade que Xiberras (1993) chama de invisível, muitas vezes se fazendo desconhecido nos espaços de formação, que não conhece a particularidade da condição social, étnica, racial e cultural destes jovens, adultos e idosos. E isso demanda uma questão a refletir: como pensar EJA, políticas públicas que efetivem esse

direito, ou mesmo a formação do professor sem antes não dar ênfase às especificidades destes jovens, adultos e idosos?

Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores, as lacunas são ainda maiores (Arroyo, 2006, p. 22).

Freire (1996) responde a esse questionamento afirmando que “A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (p. 86). A relevância deste princípio é justificável na compreensão dos processos de construção dos saberes do aluno, que está intimamente influenciado por sua vivência e experiências, “[...] que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (p. 86).

Embora a compreensão das especificidades do alunado deva ser o ponto de partida para a configuração de uma EJA que venha romper definitivamente com o estigma de educação compensatória e assistencialista, é imprescindível que haja políticas públicas voltadas para a efetivação deste direito em todos os seus aspectos e, especialmente, referente à formação específica do professor, que ainda vem acontecendo de forma generalista, no mesmo molde do ensino regular, questão a ser aprofundada no próximo tópico.

2.3 Políticas Públicas: os Desafios da Efetivação de um Direito

Essa segunda categoria a ser abordada traz, inicialmente, algumas reflexões em um contexto mais amplo, sobre as políticas educacionais no Brasil e as influências internacionais. Em seguida, a discussão é direcionada para o campo mais específico das políticas educacionais para a EJA.

O registro das ações internacionais, especificamente da comunidade europeia, no sentido de pensar a educação de adultos no contexto da educação continuada, segundo Hinzen (2009), começou com a Declaração de Lisboa e vai até o último Manifesto para o Sistema de Qualificação na Europa. O autor cita também um documento do Ministério da

Educação e da Pesquisa do governo alemão que enfatiza a importância da educação de adultos, sempre destacando a questão da educação para a empregabilidade, do engajamento da sociedade civil, a cooperação com organizações internacionais e com instituições não governamentais.

Princípios estes que têm norteado as políticas globais e internacionais das agências multilaterais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional [FMI]) e que são facilmente identificadas no contexto nacional. É natural a influência destes órgãos presentes em todo o processo de formulação de políticas nacionais (Robertson, 1995; Ball, 1998a e 2001; Arnove & Torres, 1999 apud Mainardes, 2006).

E quando se trata das políticas educacionais, podemos perceber essa influência na orientação para priorizar a educação básica, ou seja, os financiamentos seriam concentrados no Ensino Fundamental, ficando em segundo plano a Educação Infantil, o Ensino Médio, Ensino Superior e a EJA. Descentralizar é uma outra orientação das instituições internacionais e que tem sido adotada pelo Estado, na prática do voluntariado, exercendo uma política que centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades (Libâneo, 2011).

Ao desenvolver os aspectos históricos e a construção conceitual da EJA neste trabalho, muito já foi exposto dos avanços e embates no campo das políticas educacionais para essa modalidade, porém, nesse momento, convém salientar alguns aspectos destacados por Beisiegel (1997), consideráveis para uma reflexão sobre as políticas educacionais no âmbito da EJA.

Uma questão levantada pelo autor refere-se ao antagonismo existente entre o que está estabelecido na lei, na constituição de 1988, que dispõe sobre a EJA no artigo 208, quando estende a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e o que prevalece, na prática, exemplificada na postura do ministro da educação José Goldemberg¹⁶ que desconsidera a EJA como uma atribuição educacional da União. Beisiegel (1997) afirma que embora as reflexões sobre as diretrizes para uma política educacional para essa modalidade tenha se intensificado na ocasião do Plano Decenal de Educação para Todos, nada foi realizado nesse propósito, ao que Haddad e Di Pierro (1994

¹⁶ Ministro da Educação do governo Collor no período de 1991 a 1992.

apud Beisiegel, 1997) acrescentam que já nem mesmo existem no MEC um quadro de funcionários ou um setor institucional dedicado a essa área de atuação.

Tais constatações conduzem à segunda questão destacada nas reflexões propostas por Beisiegel (1997) que aponta a contradição existente na Constituição, que embora estabeleça como dever do Estado a obrigatoriedade da oferta de Ensino Fundamental gratuito a crianças, jovens e adultos, a própria Constituição dispõe no artigo 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Assim, a responsabilidade de oferecer Ensino Fundamental gratuito a todos passa a ser distribuído entre União, estados e municípios.

No entanto, a impossibilidade de os estados e municípios arcarem com tal responsabilidade está expressa no parágrafo 1º do art. 211, que estabelece que a União “prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao distrito federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória”. Desta forma, afinal, quem pode responder pela atuação no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos? De quem é a responsabilidade de implementar políticas educacionais que visem a melhorias nesse campo de ensino? Se os municípios têm como prioridade o Ensino Fundamental e Pré-Escolar, determinado no parágrafo 2º do art. 211, como podem responder pela EJA?

Beisiegel (1997), em suas reflexões sobre a política da União para a EJA, revela uma característica peculiar à elaboração de políticas educacionais no país: o distanciamento do real para o ideal. Foi assim na reforma do ensino de 1º e 2º graus, quando se estabeleceu o Ensino Fundamental de oito anos, antes da efetiva universalização de quatro anos de escolaridade para todos, e foi assim também quando se estabeleceu a garantia constitucional de educação básica obrigatória e gratuita para todos, quando sequer tinham se efetivado as conquistas incorporadas à Constituição de 1946. Ao que o autor afirma:

É bem verdade que esses avanços têm aspectos positivos: instituem novos patamares para atuação dos poderes públicos; legitimam e reforçam as possibilidades da luta popular pela realização prática do que já foi legalmente reconhecido como direito. “Mas envolvem perigos: Quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo de lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais” (Beisiegel, 1997, p. 28, grifos do autor).

Ao se tratar da EJA, a não efetivação do que está pautado em lei pode encontrar explicação em uma questão antiga (porém não deixa de ser atual) que trata do antagonismo existente entre a alfabetização de crianças e a alfabetização de jovens e adultos. O desafio da universalização da educação básica em um país de proporções continentais como o Brasil que, agravado pelos escassos recursos destinados à educação, tem inspirado a defesa de uma ideia na visão do referido autor, pouco razoável, de colocar a educação de crianças e a educação de adultos como alternativas mutuamente excludentes. Essa corrente de pensamento prioriza a educação da criança, mas nega os direitos educacionais da cidadania aos jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados, fundamentada em considerações do tipo “custo-benefício” ou mesmo na preocupação com o retorno do investimento. Ao que o autor considera que “A educação de adultos analfabetos e a educação básica das crianças seriam componentes indissociáveis de um mesmo processo de elevação dos níveis educacionais de toda a coletividade” (Beisiegel, 1997, p. 29) e que “[...] a referência para a avaliação da validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia.”(p. 30), e sim “[...] deve estar situada nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea” (p. 30).

Infelizmente, quando se trata de EJA, a efetivação desses princípios esbarra na questão do financiamento, como destaca Di Pierro (2002, p. 1):

O financiamento público da Educação de Jovens e Adultos manteve-se contido em patamares irrisórios, sempre inferiores a 1% da despesa total com educação e cultura realizada pelas três esferas de governo, [...] o investimento realizado na Educação de Jovens e Adultos é aproximadamente nove vezes menor que aquele realizado no ensino básico regular.

A autora ainda afirma que estudos realizados revelam que os estados e municípios arcaram com a maior parcela do gasto público realizado na EJA, utilizando, para este fim, recursos provenientes de arrecadação própria ou de transferência intergovernamental. Ou seja, a União tem se eximido de atender a essa parcela da população em seus direitos constitucionais à educação.

Di Pierro (2000) registra uma queda nas matrículas da EJA que apresentavam um crescimento contínuo no período de 1988/1995, em suposta consequência à entrada em vigor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). As hipóteses explicativas são duas, de acordo com a pesquisadora:

Uma primeira hipótese, presente nas manifestações do *Conselho Nacional de Secretários de Educação* (CONSED) e da *União dos Dirigentes Municipais de Educação* (UNDIME), é de que a

exclusão das matrículas do Ensino Fundamental de jovens e adultos dos cálculos do FUNDEF tenha desestimulado o atendimento e limitado a capacidade de financiamento do ensino de jovens e adultos pelos estados e municípios. Outra hipótese, sustentada por autoridades federais e confirmada por algumas evidências, é de que muitos sistemas de ensino municipais e estaduais, apoiados na flexibilidade concedida pela nova LDB, passaram a caracterizar os programas de Ensino Fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos em nível fundamental para estudantes defasados na relação idade-série, computados nas estatísticas como matrículas do ensino regular, o que permite aos sistemas de ensino incluí-los nos cálculos do FUNDEF (Di Pierro, 2000, p. 13, grifo nosso)).

Seja qual for a hipótese que responda com clareza à queda de matrículas nessa modalidade, a certeza é que a EJA ainda permanece como área não prioritária de investimentos públicos. Por fim, o que resta ainda é uma questão a se responder. Quais são as políticas para a EJA, analfabetos ou pouco escolarizados? De quem é a responsabilidade da efetivação de tais ações? Soares (2001, p. 206-207 apud Bronzate, 2008, p. 16) responde com uma triste e preocupante conclusão:

Há, na verdade, a ausência de uma política nacional articulada para a EJA? Como essa política se expressa? Esta é a crítica mais recorrente que se vem fazendo ao governo federal. O que existe são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA. [...] Caberia, também, perguntarmos se existe uma política dos estados para a EJA. Não. Existem políticas diversas em vários estados. O fato de não existir uma política indutora na União, exercendo uma ação convocatória, faz com que os estados respondam, de maneira própria, às demandas existentes para EJA. [...] Existe uma política dos municípios para a EJA? Não. Existe uma diversidade de políticas para a EJA, em muitos municípios.

O que se pode perceber é que as políticas educacionais para EJA têm apresentado poucos avanços, alguns apenas no campo conceitual da legislação nacional, não chegam a alcançar a real efetivação. As reflexões sobre a garantia do direito dos jovens e adultos à educação, as políticas para EJA e as propostas curriculares para essa modalidade têm norteado as discussões sobre essa temática nos espaços que vai desde a reunião de professores, aos seminários, encontros e fóruns. Porém, em meio a tantos questionamentos, nos últimos anos, a formação vem se destacando como uma estratégia para se avançar na qualidade de ensino e, nesse processo, a prática do professor, que até então estava esquecida, voltou a receber a devida atenção.

A partir desse novo olhar para a atuação do professor, foi possível constatar que a prática docente na EJA não condiz com os objetivos propostos para esta modalidade e que essa prática tem provocado danos significativos aos alunos, prejudicando o reconhecimento profissional dos professores e também à própria modalidade de ensino da EJA, que mantém em seu quadro docente professores sem nenhum preparo para nela atuar, gerando inclusive

desinteresse e evasão por parte de muitos alunos. O fator colaborativo para tais consequências está na ausência de uma formação de professores que considere as especificidades desta modalidade e os saberes do professor, aspectos a serem contemplados nos dois últimos tópicos que concluem este capítulo.

2.4 Formação Continuada

Atualmente, a formação dos professores tem sido a preocupação que norteia as discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino no Brasil. Mas já houve época em que a expansão quantitativa da escola ocupava lugar de destaque nas discussões políticas, período em que a indústria e, conseqüentemente, o processo de urbanização crescia e exigia do homem o conhecimento e novas habilidades.

Após o avanço tecnológico e o surgimento das novas concepções de trabalho e produção, começa a se desenvolver um cenário mundial de globalização em que a informação e o conhecimento passaram a ser os protagonistas das muitas e grandes mudanças econômicas e sociais, assumindo caráter de mercadoria e poder.

Conforme Damis (2002), a década de 1930 marcou por suas mudanças na área da educação e, especificamente, na formação dos professores, que até então, quando se tinha alguma formação, dava-se a nível médio para o exercício da docência no ensino primário, por intermédio da Escola Normal.

[...] para lecionar uma disciplina no nível secundário predominou, por vários anos, a exigência de, se possível, tê-la estudado em um nível mais alto ou no próprio nível- mas houve época em que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a de não ter sido condenado por nenhum crime infame (Damis, 2002, p.102).

Entretanto, impulsionado pela preocupação quantitativa e pelo discurso de “educação para todos”, o número de escolas no Brasil cresceu consideravelmente e a precariedade das práticas educativas e a improvisação evidenciaram a necessidade de melhoria na qualidade da atuação docente.

Visando a uma escola que atendesse sua função social e as demandas de desenvolvimento econômico e político com eficiência, a regulamentação da formação do

professor, em nível superior, surgiu, em 1930, como tema de discussão que logo problematizou a reforma do ensino superior. Mediante um decreto, previa a criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação do docente. Como também foi instituído o curso de Pedagogia que formava os técnicos em educação, os bacharéis.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não alcançou as finalidades pretendidas, transformando-se “em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes” Brzezinski (1996, p. 42 apud Veiga e Amaral, 2002, p.107). Podemos apontar como uma das causas que explicam o fracasso de implantação desse modelo de instituição, a resistência ou mesmo a discordância da comunidade acadêmica, a começar pela Universidade de São Paulo (USP), primeira faculdade a dedicar-se à formação docente, mesmo que de forma periférica e técnica, o que acabou sendo reproduzido no restante do país.

Após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei nº 4.024/61, esse modelo institucional de faculdade de filosofia se expandiu por todo o país e, principalmente, na rede privada. Com a Reforma Universitária em 1968, esse modelo sofreu alterações, passando a formação do professor para os institutos de ensino básico e para as faculdades de educação, o que acentuou ainda mais a separação existente entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, já que o primeiro ficou a cargo de estudos nos institutos de ensino básico e o segundo da faculdade de educação (Damis, 2002).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional traz mais uma tentativa no sentido de reformular a formação do professor, o que apenas reforça a desvinculação já instalada nos modelos anteriormente utilizados, ou seja, a distinta separação entre a formação nas universidades e a formação nas faculdades de filosofia. Segundo o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

As universidades se aproximam do ideal para a formação do professor, em um ambiente que, dentro das possibilidades de infraestrutura física e humana, favorecem o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Por sua vez, o modelo fora desse padrão encontrado nas faculdades integradas, nas faculdades, nos institutos superiores ou escolas

superiores oferece uma formação de improviso, destinada, na maioria das vezes, para aqueles que, no interior do país, não têm condições de frequentar as universidades, que estão nos grandes centros urbanos. Estas instituições, em sua grande maioria, privadas, surgiram recentemente no despertar do mercado ou “mercado da formação”, denominado assim por Nóvoa (1999) que trata de uma realidade da Europa que não é muito diferente da nossa, quando discute a participação dos especialistas internacionais, os quais, atualmente, motivados pelo aquecimento de um mercado rentável, desenvolvem uma formação inicial ou continuada, dentro de uma concepção escolarizada, sem a reflexão experiencial e a partilha de saberes profissionais, o que empobrece a maioria dos programas de formação de professores. Imbernón (2010) afirma que, na realidade brasileira, o velho modelo de formação proposta, que vem preparado, fundamentado no que dizem os especialistas, ideias prontas que subjagam os professores como objetos de formação, ainda é o que se pode encontrar nos momentos de formação.

A importância desse momento de reflexão experiencial do professor como ponto de partida para a construção de novos saberes, suprimindo o professor do papel de objeto de sua formação para o papel de sujeito, remete para o que Schön (1992) denominou de formação reflexiva, ou seja, um modelo de formação baseado na reflexão sobre a prática. Pimenta (1997) acrescenta que, a partir da reflexão na ação e das decisões tomadas dentro deste processo, é que o professor constrói saberes na ação, porém este estágio deve ser ultrapassado pela elaboração teórica de seus saberes mediante a reflexão sobre a reflexão na ação.

A formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia a dia, em sua diversidade e ambiente atuais. Isso se complica ainda mais pelo fato de que vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade (Perrenoud, 2002, p. 17).

Contudo, para que a EJA possa chegar a essa compreensão do processo de formação, faz-se necessário galgar por caminhos que vão além do que está pautado na legislação, pois a necessidade de uma formação do professor específica para atuação na EJA já era observada desde a Lei Federal 5692/71 que, em seu capítulo V, art. 32, expressa: “O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação. A LDB 9394/96 não acrescenta muito a isso, em seu capítulo V. Ao tratar dos profissionais da educação, não menciona a especificidade da formação dos professores para a EJA.

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA dispõe que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas, de todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino” (PARECER CEB/CNE 11/2000, p. 56) e, ressaltando as especificidades dos educandos da EJA, recomenda que “[...] os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas” (p. 57).

O artigo 17 desse mesmo documento assim discorre sobre a formação desse professor:

Art. 17 – a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Resolução CNE/CEB, 2000, art. 17).

Ao analisar o contexto histórico da EJA, percebe-se que a formação do professor sempre foi uma questão ignorada e compreendida como insignificante. Historicamente, a EJA foi vista como uma modalidade de ensino que não requer de seus professores uma formação específica. Dada ao imprevisto, essa modalidade esteve sempre a recorrer ao “professor leigo” e ao voluntariado. Embora na última década tenha havido um movimento que busca uma formação que considere as especificidades desta modalidade, as intenções jazem na legislação, que só tem pontuado a necessidade de mudanças, sem a necessária efetivação.

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fosse uma prática extemporânea e passageira (Moura, 2001, p. 105 apud Moura, 2009, p. 48).

A demanda crescente deste público, agora acrescida dos jovens que estão presentes nos índices de analfabetismo funcional tem apresentado uma urgência no repensar da formação inicial e continuada dos professores que atuam na EJA, uma efetivação real das políticas educacionais que garantam ensino adequado e de qualidade para esta modalidade.

Soares (2006), em pesquisa sobre a formação inicial dos educadores da EJA, e também sobre quais Instituições de Ensino Superior (IES) ofereciam habilitação em EJA, fez um levantamento junto ao INEP, em 2005, e esta revelou que são poucos os cursos de pedagogia que oferecem a habilitação nesta modalidade. “Contraditoriamente nos alerta que a proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia parece impulsionar as reformulações curriculares que extinguem a habilitação em outras regiões” (Moura, 2009, p. 49).

Os dados coletados pelo autor com o INEP apontavam a existência de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: sete IES na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação: quatro na Sudeste, com quatro cursos e, na região Nordeste, quatro também. Do total destes cursos, apenas 1,59% oferecem a habilitação. As regiões Norte e Centro-Oeste não apresentaram nenhum registro. O autor conclui que “A precariedade da formação dos profissionais de EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais” (Soares, 2006, p. 1).

Machado (2001 apud Moura, 2009) ao analisar os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, alerta que a formação recebida pelos professores é insuficiente para atender às demandas da EJA e, quando ocorre, na maioria das vezes acontece por meio de treinamentos e cursos de curta duração.

A insuficiência dos cursos de pedagogia em responder as necessidades apresentadas por esse campo tão específico tem apontado a formação continuada como espaço essencial de construção, reflexão e reconstrução dos saberes e práticas docentes.

Barreto e Barreto (2000, p. 56 apud Barreto, 2010, p. 61) afirmam que

[...] todo profissional saído das universidades reconhece que veio aprender a sua profissão depois de formado [...] que o alfabetizador tem uma grande série de perguntas antes de iniciar seu trabalho. Nada impede, portanto, que exista uma ação formadora inicial para responder a estas perguntas. Todavia, estas perguntas nem de leve afloram o que irá surgir na prática da alfabetização. No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua durante todo o processo.

A formação continuada, que também pode ser conhecida como formação em serviço, treinamento, reciclagem ou mesmo capacitação, tem se apresentado a cada dia como processo de vital importância nesta sociedade em constante transformação, e a prática de estar sempre

em processo de atualização tem envolvido profissionais de todas as áreas, que estão em uma incansável busca do aperfeiçoamento profissional. Esse processo, para os profissionais da área de educação, especificamente, para os professores, vem responder à necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem nas escolas, em seus currículos e metodologias, como também as mudanças que vem do meio externo, como a tecnologia e a cultura.

Sendo assim, antes de dirigir a reflexão para o campo da formação continuada, é pertinente apresentar a definição do que é formação inicial e continuada na visão de Libâneo (2004):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 227).

Seja formação inicial ou continuada, essa discussão é bem recente no Brasil e, no âmbito da EJA, tem se configurado como preocupação há menos tempo ainda. Na ausência de uma formação que responda às especificidades desta modalidade, seja inicial ou continuada, Nóvoa (2009) sugere cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores que, segundo ele, deve ser construída dentro da profissão.

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (p. 1).

Suas propostas para a formação de professores cruzam com os princípios de reflexão, participação e análise de situações problemáticas defendidas por Imbernón (2010), Perrenoud (2002) que lembra que dar solução a problemas genéricos não responde as reais necessidades dos professores. Os autores concordam na possível e necessária participação do professor na construção de seus saberes, e não aceitam o professor em seu mero papel de consumidor de teorias alheias.

A formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada e professores como sendo atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes (Imbernón, 2010, p. 48).

Ao que Nóvoa (1999) acrescenta:

Ora, na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a escolarização e para a academização dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias (p. 6).

A formação precisa constituir-se como espaço de reflexão dos professores, momento de autoavaliação que deve priorizar a articulação prática/teoria, superando a desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da EJA. Os saberes da formação não podem continuar desvinculados dos saberes da prática.

Na verdade, é preciso que a pesquisa universitária se apoie também nos saberes dos professores de profissão para constituir um repertório de conhecimento para a formação do professor, vinculando os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária à especificidade do ofício docente (Baquero, 2004, p. 5).

A essa concepção, Perrenoud (2002, p. 23) acrescenta que “deve-se aceitar a ideia de que uma alternância entre períodos de aula e de estágio é uma condição necessária, porém não suficiente, para uma verdadeira articulação entre teoria e a prática”.

Repensar a formação do professor da EJA implica em considerar o processo de construção dos saberes docentes, a partir dos saberes da experiência, uma vez que são eles que conduzem a prática do professor. Os professores produzem saberes e elegem valores, em um processo que hora privilegia, ora exclui saberes, de acordo com o que ele acha relevante. Imbernón (2010, p. 37), ao descrever o processo de formação, afirma que

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudanças nessa análise e opta por não mudar ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que a interioriza em seu processo de desenvolvimento profissional.

Esse processo de escolha que ocorre no confronto dos saberes da formação com os saberes da experiência, já incutidos na prática do professor, é o que inspira esta investigação na busca por respostas que fundamentem uma proposta de formação voltada para esta modalidade. Para tanto, é necessário lançar um olhar na relação do professor com os

saberes da formação, pois é a partir desse processo que se entenderá como se dá a construção dos saberes dos professores em formação continuada. Nóvoa (2000, p.1) aponta a relevância do fator pessoal nesse processo de assimilação, ao afirmar: “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Essa abertura, para a análise e reflexão sobre os saberes dos professores, rompe com o modelo até então estabelecido, de formação centralizada nas teorias produzidas por especialistas e traz o professor para o cerne da questão, em uma proposta que considera o professor sujeito de sua própria formação.

Descentralizar o poder dos formadores, permitindo que a formação seja inventada com os educadores, não significa entregá-los à própria sorte, nem relativizar o papel do formador, mas entender que a macro visão das realidades não sustenta uma leitura criteriosa dos micros contextos e que, quando o professor participa da invenção do seu processo formativo, recebendo os suportes requisitados, ele também acumula saberes que podem ser revertidos com mais facilidade na prática cotidiana. Isto é, na medida em que o educador é envolvido na trama de pensar a prática e criar estratégias para vencer os limites em relação aos conhecimentos não apreendidos, introjeta uma lógica que norteia possibilidades de fazer com o outro, de entender o sentido da participação e, sobretudo, a responsabilidade que se tem como educador (Borghi, 2007, p. 235).

A esse respeito, Tardif (2010) acrescenta que os professores são sujeitos do conhecimento e que sua subjetividade precisa estar no centro das investigações, pois o professor não é um mero aplicador de conhecimentos produzidos por outros, nem tampouco um agente determinado por mecanismos sociais. Na verdade, ele é “Um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (p. 230).

Perrenoud (2002) afirma que muitos dos recursos utilizados pelo professor não são oriundos da formação inicial e nem da formação continuada: são construídos na prática, são os saberes da experiência, “por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*” (p. 19).

Nesse contexto, não se pode deixar de pensar a formação do professor que atua na EJA sem considerar seus saberes, pois esse professor que foi “aproveitado” do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, munido de pouco esclarecimento sobre a EJA, construiu seus saberes na prática, na relação com seus pares. Dessa maneira, torna-se

imprescindível conhecer as teorias que direcionam os diversos fazeres pedagógicos, para que se possa trazer à luz os saberes dos professores e mediar conhecimentos que ainda não fazem parte do arcabouço dos professores. Para tanto, tomar-se-ão as reflexões sobre saberes docentes, concluindo esse tópico que se propôs a discutir as categorias que nortearam a presente investigação.

2.5 Saberes Docentes

(Re)pensar a formação do professor, aqui especificada na formação continuada dos professores da EJA, implica conhecer ou (re)conhecer os saberes que constituem a docência, questão esta que aponta para a reflexão sobre a prática e a identidade profissional. Constitui um exercício que recentemente traz à discussão uma questão que pouco, ou quase nada, foi considerada até então: quais os saberes necessários à docência? Quais os saberes que norteiam a prática do professor? Quais os saberes construídos na prática? Ou mesmo se existe essa construção, já que a condição do professor como produtor de saberes esteve até hoje em questionamento.

Segundo Arroyo (2009), somos profissionais dos saberes e também dos processos que formam a mente humana. Os mestres têm suas percepções sobre as formas de cultivar o pensamento, criar hábitos, formar e educar. Ao que Tardif (2010, p.36) acrescenta ser o saber docente “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Therrien (1993) trata dos saberes docentes a partir de três dimensões: o saber ensinado – definido pela instituição escola, com origem principal no saber científico; o saber ensinar – saber da formação profissional e pedagógica; o saber de experiência – construído na prática docente, na relação com outros sujeitos e com os demais saberes. O autor concorda com Tardif (2010) na compreensão do saber de experiência como aquele que reformula e traduz os demais saberes, a base que fundamenta a produção de novos saberes.

Os saberes construídos na formação e através dos currículos e disciplinas são validados na prática do docente, no confronto com seus valores e princípios, na relação com seus pares e todos os sujeitos da esfera escolar, ainda mais quando se trata de EJA, pois os

professores que atuam nesta modalidade de ensino, em sua maioria, são surpreendidos ao assumirem uma destas salas de aula com pouca ou quase nenhuma orientação sobre suas especificidades, dada a precariedade dos cursos de formação que oferecem poucas disciplinas nesta área de conhecimento e que estão sempre voltadas para o saber científico, distante da prática docente.

As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo que se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas (Feldmann, 2009, p. 75).

Na EJA, essa discussão precisa ser o ponto de partida para transformar a formação continuada em momentos de construção e reflexão do fazer pedagógico, direcionada para a análise dos saberes do professor, suas concepções acerca destes saberes e as resistências ao saberes trabalhados na formação continuada.

Para Tardif (2010), o saber do professor é um saber social que evolui com o tempo e com as mudanças sociais, construído nas relações de trabalho com os outros professores e validado em sua prática, mediatizados por seus valores e experiências. A pesquisa “não entra ou pouco entra na sala de aula, porque os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que em aulas das universidades ou de institutos de formação” (Charlot, 2002, p. 90 apud Santos, 2007, p. 42).

Sendo assim, o professor caracteriza sua função de formador no cotidiano escolar, na ajuda e orientação dos outros professores, tratando da solução dos problemas mais sérios, da relação com os alunos, materiais didáticos, equipe técnica; até a contribuição com pequenas dicas de organização e produção de material. Tardif (2010) enfatiza a natureza destes saberes, enfocando a relação destes com a história de vida do professor, seus valores e sua identidade pessoal e profissional.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p.11)

O professor acumula um conhecimento que lhe é singular, próprio do seu domínio e da sua perspicácia em aprender com as diferentes situações apresentadas e bem resolvidas em sala de aula, para utilizá-las como instrumento na imediatividade da tomada da sua decisão

diante dos problemas que lhes são colocados. Nesse sentido, o professor recria pela sua prática, refazendo, reestruturando, reelaborando e discernindo as respostas às questões da sala de aula, tomando decisão no momento da ação.

Souza (2000) trata do saber docente construído a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos. Esse confronto provoca o que ele chama de conflitos sociocognitivos, que possibilitam a desconstrução das ideias anteriores e a construção de uma outra compreensão do assunto em debate. A esse processo se dá o nome de reconhecimento, ou seja, uma dimensão da reinvenção permanente que o ser humano tem que fazer de si mesmo.

Contudo esse saber não está limitado ao cognitivo nem ao campo epistemológico, mas concretiza-se na relação social. “O saber é resultado de uma produção social, não se reduzindo apenas aos sujeitos pensantes, mas é fruto de interação entre sujeitos que o revisam e o reavaliam no interior de um processo dinâmico, situado no tempo e espaço” (Gauthier, 1998, p. 38 apud Duarte, 2010, p.44). Seguindo o mesmo raciocínio, Guimarães (2004, p. 58) complementa:

A educação é um processo que permite ao ser humano a produção de si mesmo, na medida em que nela está presente a mediação e a ajuda do outro, possibilitando a construção de pessoa humana enquanto ser social e singular. Para isso, conhecimentos e saberes são utilizados como elementos construtores da humanidade, ao mesmo tempo em que são construídos por ela.

O trabalho docente se consolida pela ação mediada pela reflexão dessa prática, a partir da dimensão dialógica dos sujeitos. O diálogo que se estabelece entre os sujeitos situa-se num contexto peculiar que sinaliza a relação entre estes, construída pela interação comunicativa. O sentido gerado pela comunicação entre professores, num processo dialógico de trocas, sugere uma reconceptualização sobre a reflexão epistemológica.

À relação de interação do professor com seus pares, Nóvoa (1992) dá o nome de “quadros metodológicos”, a troca de saber e o confronto de ideias que se dão na relação do sujeito com ele mesmo e com os outros que (re) constroem, controlam, validam e partilham esse saber.

Assim, a prática docente deve ser revista como produtora de um conhecimento que lhe seja próprio, gerando uma racionalidade específica como produtora de

conhecimentos. O docente, pelo diálogo com seus pares, contextualizada no ambiente educativo, promove a elaboração de saberes que se fazem pela sua dimensão emancipadora, fruto de uma racionalidade pedagógica.

Esse processo de construção não ocorre de fora para dentro, mas de dentro para fora, paulatinamente, a partir de um processo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Neste sentido, o professor supera a esfera de mero transmissor de conhecimento e passa ele mesmo a produzir seus saberes em um processo contínuo de pesquisa, análise e reflexão. Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar, pensar certo, uma vez que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (Freire, 1996, p. 14).

Freire, pioneiro na análise da realidade dos jovens e adultos analfabetos no Brasil, inquieto na busca, intervenção e transformação desta realidade, foi o educador brasileiro que mais contribuições trouxe para as discussões nesta área. As valiosas reflexões sobre os saberes necessários à formação da docência, a começar pela consciência do inacabamento, porque só mediante esta compreensão há abertura para a construção de novos saberes, ao que ele afirma “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p.58).

Um processo permanente tanto para o aluno quanto para o professor que, saindo do pedestal de dono do saber, coloca-se no mesmo patamar que o aluno, participando do mesmo processo de construção de aprendizagem, deixando para trás o papel de transmissor e assumindo o papel de transformador, falando com o educando e não para ele, dialogando, dispõe-se a escutar, pois esta abertura cria o espaço crítico e democrático que deve prevalecer na escola e estimula a curiosidade, que é outro ponto enfatizado pelo autor:

A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1996, p. 85, grifos do autor).

O pensador ainda aponta vários outros saberes necessários à prática docente, todos demandados pela prática, mas sua ênfase recai na importância da reflexão crítica

sobre a prática, segundo ele, momento fundamental na formação permanente do professor, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38)

Schon (1992) desenvolve a teoria da prática reflexiva, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, que considera a interação interpessoal professor/aluno e a dimensão burocrática da prática, ressaltando o distanciamento entre o fazer pedagógico reflexivo e a formação de professores, colocando como as grandes dificuldades para a formação de um profissional prático reflexivo, a epistemologia e o currículo normativo.

As recentes discussões sobre a prática docente, sua relação com a teoria e a reflexão sobre a prática como campo de construção de novos saberes, tem contribuído para a superação de uma compreensão bem reduzida do papel do professor em sua formação, onde ele é visto como aplicador de conhecimentos produzidos por outros, compreensão essa derivada da concepção tradicional que o saber é produzido fora da prática, que o saber está somente do lado da teoria.

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores.[...]O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer*, senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui (Garrido, 1996, p.10).

A partir desta percepção, as pesquisas desenvolvidas sobre a prática têm desenhado novos caminhos para a formação dos professores, tomando como ponto de partida para alcançar a identidade profissional do professor os processos de formação que permitam sua participação como coautor em sua própria formação profissional e que traga os saberes da experiência para o centro das discussões, possibilitando (re) significar os saberes da prática docente.

CAPÍTULO III

PERCURSO DA PESQUISA

3 Percurso da Pesquisa

O ato de pesquisar consiste em identificar um problema, levantar hipóteses, verificá-las na realidade e tirar as conclusões apropriadas de suas observações. De modo geral, pesquisar é “perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões” (Laville e Dionne, 1999, p. 11). Já Minayo (2009) entende pesquisa como uma atividade básica da ciência de indagação e construção da realidade, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Partindo deste princípio, compreende-se que o problema encontrado na realidade prática é a matéria-prima do pensamento intelectual, a base para a construção teórica e para novos conhecimentos.

Assim, o primeiro passo da investigação é a escolha do método, mas para isso é importante considerar que o método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar e que a natureza do estudo ou seu nível de aprofundamento determinará a escolha do método. Richardson (2009) define método de pesquisa como escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Laville e Dionne (1999) explicam a definição de método, usando a origem da palavra que é derivada do grego *methodos*, formada por *meta*, “para”, e *hodos*, “caminho”, que ganha significado de “caminho para”, “prosseguimento”, “pesquisa.” A isto o autor acrescenta que o método indica regras, propõe um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia.

3.1 Natureza da Pesquisa

O problema central deste estudo reside em investigar os saberes que norteiam a prática docente dos profissionais da EJA em suas relações com os saberes da formação continuada dos professores do município de Palmares. Os caminhos para alcançar tal propósito estão no instrumento utilizado para a coleta de dados, a maneira como a coleta foi procedida, bem como a forma de análise dos resultados.

A busca da análise e compreensão dos saberes dos professores da EJA em suas consonâncias e dissonâncias com os saberes trabalhados na formação continuada sugeriu a

opção pela pesquisa de cunho qualitativo, pois os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (Richardson, 2009).

De acordo com o autor, a abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno estudado. O universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos, pois a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados (Minayo, 2009). O termo qualitativo, para Chizzotti (2003),

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 221).

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por esta ir ao encontro de características pertinentes a este trabalho, uma vez que Ludke e André (2005) apontam para este tipo de pesquisa que tem como principais características a observação do pesquisador que, em contato direto, deve estar atento para o maior número possível de elementos na situação estudada, a obtenção de dados descritivos, tem como preocupação retratar a perspectiva dos participantes e a ênfase é dada ao processo e não ao produto.

A metodologia utilizada foi a qualitativa-interpretativa, o que nos possibilitou compreensão das diferenças conceituais entre descrição, análise e interpretação. Esta compreensão norteou todo o processo de tratamento de dados da pesquisa.

Segundo Wolcott, (1994 apud Minayo, 2009), a descrição pode marcar o primeiro momento, quando as opiniões dos informantes devem ser apresentadas da maneira mais fiel possível; já a análise vai além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes decompostas e, por fim, a interpretação busca os

sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

Considerando a natureza do tema, *Os saberes dos professores da EJA e suas relações com os saberes da formação continuada*, busca-se compreender e avaliar as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da Formação Continuada. Para isso, a opção por uma metodologia de pesquisa qualitativa justifica-se também por esta responder a questões mais particulares, aspectos que não podem ser somente quantificados. Ao que Chizzotti (2003, p. 222) acrescenta: “A investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas”.

O trabalho de investigação enveredou pelo arcabouço teórico com a revisão bibliográfica que atendeu à categoria EJA com Gadotti (2007; 2009); Haddad (2003; 2007a; 2007b); Haddad e Di Pierro (2000); Scocuglia (2003); Soares (2006a); Paiva (2003) e Machado (1998). Em relação aos saberes docentes, a pesquisa se ancorou, principalmente, em Freire (1996; 2001; 2010); Arroyo (2009); Tardif (2005; 2008; 2010) e Nóvoa (1992; 1999; 2009). A preocupação com a formação continuada dos professores da EJA e sua influência na prática desses profissionais encontrou suporte nos estudos de Arroyo (2005; 2006; 2009); Tardif (2010); Soares (2006; 2006a); Imbernón (2010); Perrenoud (2002) e outros.

Para construir o percurso da pesquisa, escolher o método mais adequado, coletar os dados e interpretá-los, este trabalho buscou fundamentar-se em Richardson (2009), Laville e Dionne (1999), Minayo (2009) Ludke e André (2005) e Bardin (2011). Tais referenciais teóricos foram construídos para melhor fundamentar a pesquisa de campo e focar o objeto da investigação.

3.2 Objetivos da Investigação

3.2.1 Objetivo geral

- Avaliar as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da formação continuada.

3.2.2 Objetivos específicos

- Analisar a concepção que os professores têm sobre os saberes vivenciados em sua prática pedagógica;
- Identificar a contribuição da formação continuada no processo de construção dos saberes docente;
- Identificar em quais aspectos da prática pedagógica ocorrem resistências aos saberes trabalhados na formação continuada e em que estão fundamentadas;
- Reconhecer dos saberes trabalhados na formação continuada o que foi incorporado à prática pedagógica.

3.3 Lócus e Sujeitos da Investigação

3.3.1 Palmares, Terra dos Poetas

Conhecida também como Princesinha do Una, Atenas Pernambucana, ou Pérola do Una, não poderia ser diferente tantas metáforas para denominar a conhecida Terra dos Poetas, berço de importantes poetas pernambucanos como Ascenso Ferreira, Hermilo Borba Filho e de tantos outros artistas.

A origem de seu nome traz várias histórias. Primeiro foi denominada cidade dos Montes, porque as terras pertenciam à família Montes; depois Trombetas, devido à lenda de que um soldado teria perdido sua trombeta durante passagem pelo local. Povoador do Una surgiu em homenagem ao rio que banha a região e, por fim, Palmares, nome dado pelos

negros do conhecido Quilombo dos Palmares¹⁷, justificado pela presença de vários tipos de palmeiras.

Palmares, que já foi distrito de Água Preta, cidade vizinha que se rendeu ao seu desenvolvimento, hoje tem uma população de 59.526 habitantes (segundo dados do IBGE-2010) e desponta na região da Mata Sul de Pernambuco como cidade polo que tem como suas principais atividades econômicas a agroindústria açucareira, que ainda prevalece na região mesmo que de forma decadente, e o comércio local que atende às cidades circunvizinhas.

Em registro da história de Palmares, Carvalho (2011) destaca a importância da chegada da estrada de ferro para o desenvolvimento e emancipação do então povoado e registra a chegada de mais duas máquinas: a usina e a tipografia. Esta última, em período colonial, já despertava inspirações nos oradores da época que se reuniam na biblioteca pública e se organizavam em grupos sociais, denominados clubes literários. Em sua pesquisa sobre o Club Litterario¹⁸, traz à discussão o cenário de letramento de poucos e a elevada taxa de analfabetismo da época, “[...] em números absolutos, quase todas as pessoas declararam em Palmares, no primeiro recenseamento republicano, não saberem ler ou escrever” (Carvalho, 2011, p. 73).

¹⁷O **Quilombo dos Palmares** foi a maior comunidade de escravos fugidos que existiu no Brasil. Situava-se na Serra da Barriga, atual Estado de Alagoas. Era uma região montanhosa de difícil acesso e densa floresta encobria os mocambos. Recebeu esse nome devido à grande quantidade de palmeira pindoba encontrada na região. O Quilombo dos Palmares começou a ser formado no final de 1590 e chegou a contar com nove aldeias: Macaco (considerada a capital do quilombo), Andalaquituche, Subupira, Dambrabanga, Zumbi, Tabocas, Arotirene, Aqualtene e Amaro. Resistiu aos ataques dos holandeses, luso-brasileiros e bandeirantes paulistas até 1694, quando foi destruído, sob o comando do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho, com o reforço que recebeu de tropas chefiadas por Bernardo Vieira de Melo. No último ataque, os quilombolas resistiram por 42 dias. Mais de 400 morreram no local e cerca de 500 foram presos e vendidos fora da capital de Pernambuco. Milhares fugiram, mas quase todos acabaram capturados.

Zumbi, o líder, conseguiu escapar, mas em 20 de novembro de 1695, foi capturado, morto e esquartejado. Sua cabeça ficou exposta em local público, em Olinda. Por essa razão, o dia 20 de novembro é reconhecido, no Brasil, como o Dia Nacional da Consciência Negra (Gaspar, 2004/2009; Quilombo..., 2009).

¹⁸O Clube Literário de Palmares, fundado em 1882, possibilitava um lugar de dedicação às letras, misturando um traço de academia, biblioteca e salão para recepções e palestras, atraindo um leque variado de sócios, cuja insígnia da alfabetização completava a condição social, econômica e profissional. Um espaço de distensões nas querelas políticas e ideológicas entre os segmentos letrados, considerando que regimentalmente o Clube proibia em seus salões discussões partidárias e religiosas. A agenda do Clube incluía a recepção de autoridades, palestrantes e tribunos vindos de outras praças. Exemplo disso foi o Clube servir ao roteiro daquele episódio de 1887 em que o Conde D’Eu viaja pelo interior do país, seguido de perto pelo propagandista republicano Silva Jardim. O primeiro disse do Clube, no livro de visitantes, “uma prova de civilidade”; o outro, “empreendimento de civilizados”, demonstrando que monarquistas e republicanos ornavam o discurso com o mesmo repertório das luzes europeias (Carvalho, 2011).

Palmares desponta no estado por seu legado cultural, cidade que teve o primeiro teatro a funcionar no interior de Pernambuco e o terceiro mais antigo do Estado, continua a contribuir para a construção da cultura da região por meio da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FAMASUL, que oferece os cursos de formações de professores e a Faculdade de Ciências Sociais dos Palmares – FACIP, com curso de administração.

A escola de maior tradição na rede particular é o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, colégio de religiosas, que outrora atendia aos filhos dos senhores de engenho. Na rede pública, a Escola Fernando Augusto Pinto Ribeiro, parcialmente destruída na enchente de 2010, juntamente com muitas outras escolas de pequeno, médio e grande porte formam o alicerce da educação básica do município.

Atualmente, algumas dessas escolas foram reformadas. Duas escolas da rede municipal e uma da rede estadual de grande porte funcionam ainda de forma improvisada, em prédios alugados, após a catástrofe de 2010.

No ano de 2012, houve uma reorganização na distribuição de vagas e três escolas na zona urbana fecharam suas turmas de EJA, segundo o secretário, “devido à falta de alunos” e as vagas oferecidas na zona rural foram ampliadas, como mostra o quadro abaixo. A Secretaria de Educação de Palmares vem desenvolvendo atividades com o I segmento da EJA desde 1995, só formando turmas para o II segmento a partir de 2004, o que motivou priorizar a escolha dos professores do I segmento para essa pesquisa, pois o trabalho de formação continuada com esses professores vem sendo desenvolvido há mais tempo.

Quadro 5 – Atendimento da EJA em Palmares no ano de 2011

ESCOLA- 2011		I SEGMENTO (1ª e 2ª Fase)						II SEGMENTO (3ª e 4ª FASE)					
		ZONA URBANA			ZONA RURAL			ZONA URBANA			ZONA RURAL		
		Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores
01	Esc. Mul. Prof. Telma Maria Leandro	02	20	02				02	48	04			
02	Esc. Mul. Santa Luzia	02	72	02				04	127	06			
03	Esc. Mul. Jaime de Castro Montenegro	01	11	01				02	79	02			
04	Esc. Mul. Luiz da Rocha Leão	01	22	01				01	35	04			
05	Esc. Mul. Lauro Ferreira Chaves	02	11	02				02	15	03			
06	Esc. Mul. José Rego Maciel- CAIC	02	44	02				02	66	06			
07	ESc.Mul. Glaura de Barros Lins				01	13	01				01	14	03
08	Esc. Mul. M. Abílio Américo Galvão				02	53	02						
09	Esc. Mul. Aluízio Sebastião Moreno				01	31	01				02	63	04
10	Esc. Mul. Prof. Brivaldo L. de Almeida				01	22	01						
11	Esc. Mul. Agenor Alves Carneiro Leão				01	20	01						
12	Esc. Mul. São João da Prata				01	33	01						
13	Esc. Mul. Engenho Vista Alegre				01	16	01						
14	Esc. Mul. Francisco de Assis Ramalho				01	22	01						
TOTAL		10	180	10	09	210	09	13	370	25	03	77	07

Fonte: Dados coletados através de entrevista realizada com a coordenadora da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Quadro 6 – Atendimento da EJA em Palmares no ano de 2012

ESCOLA – 2012		I SEGMENTO (1ª e 2ª Fase)						II SEGMENTO(1ª e 2ª Fase)					
		ZONA URBANA			ZONA RURAL			ZONA URBANA			ZONA RURAL		
		Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de Professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores
01	Esc. Mul. Prof. Telma M. L. Souza	02	73	02				02	73	04			
02	Esc. Mul. Santa Luzia	02	58	02				04	135	09			
03	Esc. Mul. Jaime de Castro Montenegro							02	137	07			
04	Esc. Mul. Assis Ribeiro	01	19	01									
05	Esc. Mul. Engenho Verde				01	28	01						
06	Esc. Mul. M. Abílio Américo Galvão				02	34	02						
07	Esc. Mul. Engenho Camivouzinho				01	26	01						
08	Esc. Mul. São João da Prata				01	20	01						
09	Esc. Mul. José de Sá Barreto Costa				01	28	01						
10	Esc. Mul. Prof. Brivaldo Leão de Almeida				01	20	01						
11	Esc. Mul. Engenho Montepio				01	22	01						
12	Esc. Mul. Glaura de Barros Lins				01	27	01				02	28	04
13	Esc. Mul. Dr. Rosemiro R. de Barros										02	35	04
14	Esc. Mul. Aluízio Sebastião Moreno				01	23	01				02	40	04
15	Esc. Mul. Santa Inês				01	20	01						
16	Esc. Mul. Agenor Alves Carneiro Leão				01	20	01						
TOTAL		05	150	05	12	268	12	08	435	20	06	103	12

Fonte: Dados coletados por intermédio de entrevista realizada com a coordenadora da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

A formação continuada específica para essa modalidade começou a ser realizada no ano de 2000, uma vez por ano, geralmente logo no início do ano. Atualmente, as reuniões para estudo ocorrem mensalmente, realizadas na maioria das vezes pela técnica pedagógica responsável pela Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do município.

Após visita à Secretaria de Educação do Município dos Palmares e formal apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos para as coordenadoras da modalidade no município, a permissão para dar início aos trabalhos com os professores veio por meio de uma carta de apresentação, que nos foi entregue para apresentar nas escolas e o convite para participar dos momentos de formação com os professores. A partir de então, foi possível realizar o primeiro contato com os educadores na formação continuada, momento em que foi feito o convite para os professores participarem da pesquisa, e em que se esclareceu sobre o cunho voluntário da investigação, os objetivos e procedimentos da entrevista e qual o papel do entrevistador/pesquisador e do entrevistado. Fez-se o agendamento de visitas às escolas e combinou-se o melhor horário de realização das entrevistas.

Participaram da pesquisa seis escolas da rede municipal da cidade dos Palmares, quatro delas localizadas na zona urbana e duas na zona rural. O número excessivo de escolas justifica-se pelo fato de cada escola ter apenas dois professores que atendem a essa modalidade no nível estabelecido. A equipe gestora das referidas escolas é composta por gestor, coordenador pedagógico e secretário, apenas uma foge desse padrão por apresentar um grande quantitativo de alunos, a Escola Municipal José Rego Maciel, que funciona no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que tem um diretor, diretor adjunto, duas coordenadoras e uma secretária. Essas escolas funcionam no turno da manhã e da tarde, atendendo a alunos do Ensino Fundamental; no turno da noite, os alunos da EJA. Não há coordenador pedagógico específico para o acompanhamento da EJA nas escolas pesquisadas. O quadro demonstrativo abaixo permite uma visão do atendimento desta modalidade nestas escolas.

Quadro 7 – Atendimento EJA nas escolas pesquisadas em 2011

	ESCOLA	I SEGMENTO (1ª e 2ª Fase)						II SEGMENTO (3ª e 4ª FASE)					
		ZONA URBANA			ZONA RURAL			ZONA URBANA			ZONA RURAL		
		Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores
01	Esc. Mul. Santa Luzia	02	72	02	--	--	--	04	127	06			
02	Esc. Mul. Luiz da Rocha Leão	01	22	01	--	--	--	01	35	04			
03	Esc. Mul. Lauro Ferreira Chaves	02	11	02	--	--	--	02	15	03			
04	Esc. Mul. José Rego Maciel- CAIC	02	44	02	--	--	--	02	66	06			
05	Esc. Mul. M. Abílio Américo Galvão	--	--	--	02	53	02	--	--	--			
06	Esc. Mul. Aluízio Sebastião Moreno	--	--	--	01	31	01	--	--	--	02	63	04
TOTAL		07	149	07	03	84	03	09	243	19	02	63	04

Fonte: Dados coletados através de entrevista realizada com a coordenadora da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

As escolas seguem uma estrutura, em sua maioria, comum a todas, com salas de aula amplas e com ventiladores, cozinha, banheiro e salão para eventos. A merenda é distribuída em horário anterior às aulas, que acontecem sem horário de intervalo. Os alimentos atendem ao gosto e necessidade nutricional dos educandos, fator determinante nesta modalidade, por atender a alunos de classe desfavorecida, trabalhadores que saem do trabalho direto para a escola.

Quadro 8 – Estrutura física das escolas pesquisadas

	ESCOLA									
		Zona urbana	Zona rural	Biblioteca	Refeitório	Laboratório	Pátio de recreação	Secretaria	Sala de informática	Nº de salas
01	Esc. Mul. Santa Luzia	x		x			x	x	x	5
02	Esc. Mul. Luiz da Rocha Leão	x					x	x		4
03	Esc. Mul. Lauro Ferreira Chaves	x					x	x		5
04	Esc. Mul. José Rego Maciel – CAIC	x		x	x	x	x	x	x	21
05	Esc. Mul. M. Abílio Américo Galvão		x				x	x		12
06	Esc. Mul. Aluísio Sebastião Moreno		x	x			x	x		6

Fonte: Dados coletados através de entrevista realizada com os diretores das referidas escolas.

As entrevistas foram realizadas com oito professoras, na faixa etária de 30 a 40 anos, do sexo feminino, que atuam no I segmento da EJA (que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental), do quadro efetivo, concursadas, que trabalham no turno da noite, por ser esse horário o único de atendimento dessa modalidade no município. O critério determinante que orientou a escolha dos professores foi a participação destes na formação continuada. Para compreensão de um contexto mais amplo, também foram entrevistadas uma coordenadora responsável por essa modalidade da rede estadual, a coordenadora da secretaria municipal de educação e o secretário de educação do município.

Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

Sujeito	Idade	Sexo	Estado civil	Formação	Tempo de formação	Tempo de exercício	Tempo de exercício em EJA	Participação em formação
P-A ¹⁹	38	F	casada	especialização	4 anos	19 anos	4 anos	De 3 a 5 cursos
P-B	35	F	casada	especialização	5 anos	15 anos	5 anos	De 6 a 8 cursos
P-C	48	F	casada	especialização	8 anos	16 anos	6 anos	De 9 a 11 cursos
P-D	33	F	casada	especialização	6 anos	14 anos	1 ano	De 6 a 8 cursos
P-E	46	F	casada	especialização	3 anos	09 anos	3 anos	De 6 a 8 cursos
P-F	35	F	casada	especialização	2 anos	15 anos	7 anos	De 1 a 3 cursos
P-G	55	F	casada	graduação	22 anos	19 anos	17 anos	De 9 a 11 cursos
P-H	34	F	casada	especialização	3 anos	15 anos	7 anos	De 3 a 5 cursos
Secretário	50	M	casado	especialização	22 anos	27 anos	---	---
Coord. Municipal	57	F	solteira	especialização	2 anos	30 anos	5 anos	Todas
Coord. Estadual		F	casada	especialização				

Fonte: Dados coletados através de entrevista realizada com os referidos sujeitos da pesquisa.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Chama-se instrumento de pesquisa tudo o que é utilizado para a coleta de dados, que preencha os requisitos de validade, confiabilidade e precisão. Esta pesquisa fez uso da observação e da entrevista. A observação, no sentido amplo da palavra, de acordo com Minon (apud Rudio, 2002, p. 22):

Não se trata apenas de ver, mas de examinar. Não se trata somente de entender, mas de auscultar. Trata-se também de ler documentos (livros, jornais, impressos diversos) na medida em que estes não somente nos informam dos resultados das observações e pesquisas feitas por outros, mas traduzem também a reação dos seus autores.

¹⁹ Escolheu-se a sigla P para identificar os sujeitos (professoras) da pesquisa, acompanhada das letras de A a H, para se referir a oito profissionais. O mesmo processo foi utilizado na grelha de Bardin, no Apêndice A.

Ou seja, a observação, como um método qualitativo de investigação flexível e subjetivo, configura-se um exame minucioso do objeto estudado, permite que o investigador se aproprie dos fatos utilizando os sentidos, sem desprezar sua objetividade científica (Richardson, 2009).

A observação não participante foi utilizada de forma sistemática. Buscou-se registrar os indícios e ocorrências dentro dos parâmetros da honestidade intelectual e rigor metodológico, de forma que fosse alcançado o máximo possível de respostas para os questionamentos da pesquisa, que foi realizada nos momentos de formação.

Uma observação controlada e sistemática torna-se um elemento fidedigno de investigação científica. Para que a observação se concretize um planejamento correto de trabalho, o pesquisador deve fazer uso da entrevista, levando em consideração que uma pesquisa de cunho qualitativo se beneficia dessa observação interativa proporcionada pela junção dos dois instrumentos.

Richardson (2009) apresenta a entrevista como um instrumento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais (os resultados superam as expectativas alcançadas com o uso de questionários), pois é um elemento que favorece a interação, princípio determinante que possibilita uma maior compreensão do outro e uma análise de como os demais pensam, agem e reagem. “A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, o que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, na vida e definição dos indivíduos.” (Richardson, 2009, p. 207).

O autor ainda define a entrevista como uma comunicação bilateral e recorre ao significado da palavra a partir de sua composição para melhor explicar o conceito. Entrevista – *entre* indica relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver e se preocupar com algo, assim, o termo *entrevista* traduz-se pelo ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Para Minayo (2009), a entrevista é tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico. É a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, e tem como objetivo a consecução de

informações essenciais para a realização da pesquisa e para que o entrevistador aborde temas igualmente pertinentes.

Ainda sobre a entrevista, Minayo (2009) salienta a importância de ela ser acompanhada e complementada por informações provenientes da observação e do envolvimento do entrevistado com o entrevistador; isso é visto por ele como condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade.

Como esta investigação se trata de uma pesquisa qualitativa, foi utilizada, durante os procedimentos de coleta e análise de dados, a entrevista semiestruturada: forma que oferece maiores possibilidades de aceitação por seu caráter flexível, deixando o entrevistado mais à vontade para responder, discorrendo sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Laville e Dionne (1999) definem entrevista semiestruturada como uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. Os autores ainda acrescentam que

A flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos, imagens cuja generalização será, todavia, delicada e exigirá cuidados e prudência por parte do pesquisador (Laville e Dionne, 1999, p.190).

Tal flexibilidade permite uma maior abertura no diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, o que acaba favorecendo uma exploração em profundidade dos saberes, bem como de suas representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões.

Minayo chama a atenção para a importância de se utilizar instrumentos adequados para registro das falas: “O registro fidedigno, e se possível ao ‘pé da letra’ (no texto original, já constam aspas referentes a entrevistas e a outras modalidades de coleta de dados cuja matéria prima é a fala), torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada” (2009, p. 69). Assim, considerando a necessidade de assegurar a fidedignidade dos registros nesta pesquisa, resolveu-se optar pela gravação das conversas.

De início, houve uma leve resistência a esse recurso por parte de alguns entrevistados, que confessaram não se sentirem à vontade ao saberem que teriam sua fala gravada, porém, ao ser explicado o objetivo da pesquisa e que as perguntas estavam relacionadas à formação

continuada e à prática pedagógica deles, assunto que eles dominavam e tinham conhecimento, logo foi percebido um alívio, e foi possível a gravação de tais entrevistas.

No processo de coleta, análise, interpretação e tratamento dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, foram consideradas as quatro categorias que fundamentaram esta investigação: *EJA, políticas públicas, formação de professores e saberes docentes*. Após a gravação das entrevistas e realização da transcrição, o trabalho de análise foi dirigido em função de alcançar os objetivos propostos na investigação.

3.5 Procedimentos de análise

A técnica de análise trabalhada nesta investigação foi a de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), um procedimento de pesquisa que, por sua importância no estudo da interação entre os indivíduos, tem sido tema central na abordagem de todas as ciências humanas. Tal técnica foi concebida inicialmente a partir de uma perspectiva quantitativa, porém sofreu muitas mudanças em sua forma de efetivação ao longo desse século (Minayo, 2009).

A análise de conteúdo foi-se definindo historicamente a partir de vários nomes, dos quais convém citar H. Lasswell, o primeiro que se destacou fazendo análise de conteúdo, e E. Berelson. Para ele, essa metodologia era impregnada de objetividade: um rigor que se voltava para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, excluindo outras possibilidades de avaliação qualitativa (Bardin, 2011).

Embora se encontre registro da utilização dessa técnica desde os remotos tempos da Idade Média, ilustrada pela existência de pessoas interessadas em interpretar escritos sagrados ou políticos, mesmo sem um grande rigor científico, foi no começo do século XX, nos Estados Unidos da América, que surgem os primeiros trabalhos pautados no rigor científico da análise, desenvolvidos em material jornalístico. E foram os pesquisadores norte-americanos, nas primeiras décadas, que desenvolveram as técnicas mais sofisticadas de análise de conteúdo em procedimentos quantitativos (Bardin, 2011).

Essa técnica nasceu em um cenário em que predominava o behaviorismo e foi disseminada a partir das pesquisas norte-americanas sobre a imprensa. Encontrou seu ponto

de controvérsia nas discussões que dividiram teóricos e pesquisadores no início do século passado. Eles questionavam a técnica, seu grau de cientificidade e sua eficácia. De um lado, colocavam-se os que defendiam a perspectiva quantitativa da técnica: defendiam a rigorosidade científica e priorizavam a frequência com que surgem características dos conteúdos de um tema. Do outro lado, estavam os que defendiam a perspectiva qualitativa, que valorizava a ausência de uma característica de conteúdo ou de fragmento de mensagem (Minayo, 2009).

Vários pesquisadores, a partir da diversificação do campo de aplicação e da formulação de novos problemas e novos materiais, aperfeiçoaram essa técnica, definida por eles como: “A análise de conteúdo é a análise estatística do discurso político.” (Kaplan, 1943, p. 230 apud Richardson, 2009, p. 222).

Por sua vez, Janis et al. (1949, p. 55 apud Richardson p. 2009, p. 222) assim se expressa:

Pode ser definida como qualquer técnica: a) para classificação de símbolos; b) que se baseia unicamente nos juízos (os quais teoricamente podem variar entre discriminações percebidas e adivinhação pura) de um analista ou grupo de analistas referentes à classificação dos símbolos em diversas categorias; c) na base de regras explicitamente formuladas; d) sempre quando os juízos do analista sejam considerados como relatórios de um observador científico.

Berelson (1952, p. 18 apud Richardson, 2009, p. 222) define a análise de conteúdo como “Uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” E Bardin (2011, p. 36) corrobora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para Richardson (2009), análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos a cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos e, por ser uma técnica de pesquisa, tem determinadas características metodológicas: *objetividade* (refere-se à explicitação das regras e dos procedimentos utilizados em cada etapa da análise de conteúdo); *sistematização* (refere-se à inclusão ou à exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com regras consistentes e sistemáticas); e *inferência* (refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras).

Bardin (2011, p. 145) acrescenta a essas características outras bem peculiares à análise qualitativa, afirmando que a análise de conteúdo:

a) É validada, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais; b) Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis; c) Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona esses índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos; d) [...] Lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto; e) [...] Não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes.

Por fim, o autor conclui que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (p. 146).

Quanto ao campo de aplicação, a autora afirma ser bastante vasto e que qualquer comunicação, ou qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, pode ser escrito, decifrado pela técnica de análise de conteúdo. Ao que P. Henry e S. Moscovici (1968, apud Bardin, 2011, p. 38) acrescentam: “[...] tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.”

Neste trabalho, utilizou-se, particularmente, a grelha analítica de Bardin, que se propõe a identificar, no discurso dos sujeitos da investigação, os temas emergentes que, por sua vez, apontam para as unidades de significação, o que orientou a análise do material evidenciada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4 Análise e Discussão dos Dados

Este capítulo apresenta os resultados que foram coletados junto aos sujeitos que participaram da pesquisa, que formam o quantitativo de 11 pessoas, sendo oito professores, duas coordenadoras e o Secretário de Educação do município de Palmares. Tal coleta se deu por meio de entrevistas, realizadas com gravação de áudio e transcritas para análise. A fim de melhor cumprir o objetivo desta pesquisa, que é avaliar as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores que ministram EJA e os saberes dos professores da Formação Continuada, este capítulo foi dividido em três eixos temáticos, identificados na utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin, especificamente, mediante a grelha analítica.

No intuito de estruturar este capítulo, foi preliminarmente realizado um trabalho de análise horizontal dos dados, que consiste em identificar, a partir dos extratos da fala dos sujeitos, os temas que com mais frequência apareceram. Posteriormente, executou-se uma análise vertical: dentre todos os temas explicitados pelos sujeitos entrevistados, buscaram-se os mais recorrentes na fala de cada um deles. Com base nesse cruzamento da análise horizontal com a análise vertical, elegemos os três eixos temáticos para discutir nesse quarto capítulo– trabalhar, aluno e formação –, os quais são apresentados no quadro abaixo. A análise se deu no sentido de emparelhar os depoimentos dos sujeitos com a literatura já apresentada em capítulo anterior.

Quadro 10 – Sujeitos e Unidade de Registro

SUJEITO (Nº de léxicos)	UNIDADE DE REGISTRO- UR (categoria ou rubrica)
PROFESSORA A (6454)	Trabalhar – 70 Aluno – 58 Formação – 38 Fazer – 31
PROFESSORA B (4.190)	Trabalhar-52 Aluno – 38 Formação-33 Fazer – 27
PROFESSORA C (3.730)	Fazer – 33 Aprender – 30 Trabalhar – 24 Aluno – 22
PROFESSORA D (3.166)	Trabalhar – 58 Aluno – 48 EJA – 27

	Atividade- 22
PROFESSORA E (2.762)	Aluno – 44 Trabalhar- 43 Aprender – 30 Formação – 26
PROFESSORA F (5.210)	Aluno – 66 Trabalhar – 41 Saber – 33 Professor- 23
PROFESSORA G (3628)	Trabalhar – 49 Aprender – 30 Saber – 24 EJA – 22
PROFESSORA H (3253)	Saber – 45 Aluno – 24 Trabalhar – 23 Ler- 19
COORDENADORA DA EJA (Secretaria de Educação do Município – SEMED) (4.695)	Professor – 49 Trabalhar – 39 Escola – 36 Aluno – 36
COORDENADORAS (Secretaria de Educação do Estado – GRE Mata Sul) (7.056)	Professor – 73 Aluno – 59 EJA – 50 Formação – 40
SECRETÁRIO (4219)	Escola – 51 Professor – 40 EJA – 28 Trabalhar – 20

4.1 A Categoria *Trabalhar*

Trabalhar

O termo *trabalhar* é um verbo regular de origem latina: *tripalium* (três paus) – instrumento utilizado para subjugar os animais e os escravos a aumentar a produção, instrumento de tortura. Nesta análise, o termo *trabalhar* foi o tema emergente que mais ocorreu na fala de todos os professores, exceto na fala dos coordenadores estaduais que, embora recorram ao tema, não o fazem com a mesma frequência percebida na fala dos demais sujeitos. O vocábulo é utilizado muitas vezes, relacionado ao fazer pedagógico, e sempre aparece articulado ao contexto da formação inicial, da formação continuada e às atividades docentes propriamente ditas.

4.1.1 A categoria *trabalhar* na fala do professor

Ao assumir o contexto da formação inicial, percebe-se que, quando as professoras fazem referência a esse período de sua formação, a ausência de um currículo que atenda às especificidades dessa modalidade se sobressai e revela algo que já é escandalosamente sabido: os cursos de formação de professores não alcançam êxito em seu propósito: atender ao professor que vai ser inserido no Ensino Regular, Educação Infantil ou mesmo na EJA. É comum a todas as professoras entrevistadas a insatisfação com a formação, expondo sempre sua insuficiência na meta de formar o professor para o exercício das atribuições, especificamente na EJA.

A professora (P-D) comenta sobre sua formação inicial, citando o curso de magistério e o curso de formação de professor. Expõe, em sua fala, a ausência de um currículo que contemple as especificidades da EJA:

[...] na formação não, a gente nunca teve uma matéria específica pra turma de EJA, nunca teve assim... um direcionamento no magistério pra *trabalhar* com EJA, nem na faculdade.

A professora (P-E) complementa fazendo um resgate do tempo em que, nos cursos de formação de professor, tanto em nível de Ensino Médio quanto em nível de formação superior, não havia nenhuma disciplina que tratasse da modalidade da EJA²⁰:

No estágio, a gente só ficava com as turmas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. E todas as disciplinas só *trabalhavam* questões relacionadas com criança.

Embora, desde a Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1946, já se falasse na necessidade de uma formação específica para os educadores que trabalhavam com educação de adultos, o debate sobre a formação profissional dos professores da EJA só se deu a partir de 1986, ao conquistar espaço nas discussões políticas educacionais. E, por fim, com a LDB (Lei 9.394/96), a profissionalização desses educadores ganha amparo legal.

Soares (2004) considera os avanços nesse campo, mas defende que é necessário criar competências na faculdade para trabalhar as questões específicas da formação em EJA, e

²⁰ A criação da habilitação em EJA só se deu a partir dos anos 1980 (Soares, 2004).

conclui chamando a atenção para a falta de articulação entre a formação inicial na universidade e o campo de atuação.

É pertinente considerar que, em relação à formação inicial, as Instituições de Ensino Superior (IES) não alcançam os professores das regiões do interior do país, pois tais estabelecimentos de formação só existem nas capitais ou nos grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso de quem mora na zona rural. Essa realidade pode ser observada na cidade que configura o campo de pesquisa analisado. Só há dois anos, a IES do município oferece o curso de Pedagogia, apesar de a instituição, com mais de 40 anos, sempre ter oferecido cursos de licenciatura plena, ou seja, cursos de formação de professores.

Se a formação inicial não tem conseguido alcançar êxito no seu objetivo maior, que é preparar o professor para trabalhar no contexto específico da EJA, a formação continuada, “que deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz, infelizmente, não tem contribuído em criar esse espaço de reflexão e de troca de experiência” Imbernón (2010, p. 47). Segundo os professores entrevistados, a formação continuada está longe das especificidades dos alunos da EJA e não consegue articular teoria e prática. O que pode ser notado na fala da professora (P-A) é que a proposta de formação para EJA ainda está muito vinculada ao ensino regular.

Porque algumas formações que eu fui foram muito boas, mas para os alunos do regular normal, porque o que elas passavam... Não dava para trabalhar em uma sala de jovens e adultos.

As professoras (P-B) e (P-C) expõem a lacuna existente entre a teoria e a prática, questionando o distanciamento dos saberes da formação continuada em relação às expectativas dos professores, que sempre estão em busca de dicas, ou mesmo orientações para sua prática pedagógica.

P-B: “Porque o ideal mesmo era que essas formações trabalhassem mais a realidade desse alunado.[...]Com dicas atualizadas de trabalho direto, do trabalho com o aluno, não aquela coisa muito apostilado.”

P-C: “E também eu acho que se for trabalhado algo que a gente tá precisando, buscando... a gente vai se sentir motivado. Porque às vezes a gente vai pra esses encontros e é aquela coisa tão distante, não tem muito a ver com o que a gente tava esperando.”

Quando a professora (P-B) diz “aquela coisa muito apostilado”, ela se refere ao conhecimento teórico e seu distanciamento da realidade, o que é mencionado na fala da

professora (P-C), quando ela afirma que “a gente vai pra esses encontros e é aquela coisa tão distante.” A pouca participação, ou quase nenhuma, dos professores no processo de construção da proposta de formação e em sua execução tem dificultado a compreensão da relação existente entre a teoria e a prática pedagógica.

Imbernón (2010) sugere que

[...] a formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada e professores como sendo a atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes (p. 47).

Ainda, segundo o autor, os cursos de formação de hoje oferecem pouca inovação, e um dos motivos pode ser o predomínio ainda existente da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada e distante dos problemas práticos dos professores.

Tardif (2005) conclui afirmando que, embora todos estejamos em uma sociedade da informação e do conhecimento, os professores ainda são os mesmo executores de conhecimentos produzidos por outros. A falta de articulação da prática com a teoria, em uma análise reflexiva e a ausência de pesquisa no processo de formação do professor, o leva para a desprofissionalização. Ou seja, segundo Nóvoa (1999), a profissionalização dos professores depende da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental e que o professor ocupe seu lugar de ator principal nesse processo, como produtor de saberes, sem se deixar render ao “mercado da formação”²¹.

Voltando à questão das expectativas dos professores em relação à formação continuada, citada anteriormente, Lessard (1996 apud Tardif 2005 p.219) apresenta como verdadeiras as referidas expectativas, e, para os professores, os cursos de aperfeiçoamento (aqui tratados como formação continuada) tinham a ver com “a necessidade de buscar recursos, encontrar novas ideias, refrescar sua prática de ensino.”

Nas entrevistas realizadas, percebe-se que o currículo da formação inicial não atende às necessidades específicas dos educadores dessa modalidade e que, ao se depararem com a realidade da sala de aula, os docentes são surpreendidos pela falta de condição de assumir as

²¹Nóvoa (1999, p. 3) chama a atenção para o despertar na Europa e nos Estados Unidos para a formação de professores como um negócio lucrativo que tem rendido muitos dólares.

responsabilidades profissionais com a devida competência. Resta buscar a base pedagógica na formação continuada, ou mesmo ir construindo seus saberes na prática e com seus pares. No ambiente escolar, os professores, obrigados a aprender fazendo, têm seus saberes validados na relação com seus alunos, com os colegas profissionais e demais sujeitos inseridos no processo.

A professora (P-A) expressa bem essa realidade quando afirma:

O meu magistério, a minha faculdade, a pós, em nenhum momento, foi dada orientação para esse meu trabalho. Em nenhum momento de minha formação, aprendi a trabalhar com a EJA, foi mais com os colegas e minhas experiências mesmo, a prática.

Tardif (2010) chama esses saberes construídos na experiência e na prática de saberes experienciais²², os quais possibilitam que o professor, ao lidar com as situações da prática cotidiana da profissão, desenvolva os *habitus*, ou mesmo o jeito de ensinar, os “macetes” do ofício, que configura o saber-ser e o saber-fazer. Nóvoa (1999), nesse contexto atual de tecnologia e informação, destaca a importância da reflexão sobre a prática e afirma que a dimensão central do processo identitário reside no momento em que o professor julga e decide a partir da análise de uma situação singular, com base nas suas convicções pessoais e nas discussões com os colegas.

As relações com os pares, a troca de experiência, o que geralmente acontece entre os professores iniciantes e os mais experientes, também permitem objetivar os saberes da experiência. Embora isso não seja entendido como uma obrigação ou mesmo uma responsabilidade de fazer esse repasse (partilha), os professores têm essa prática como uma necessidade. A importância dessa troca de experiência pode ser observada na fala da professora (P-F):

Não tinha nenhuma disciplina que tratasse da EJA e pra começar a trabalhar na EJA, aprender com a EJA, foi realmente com alguns amigos, com Gilvânia, com Vilma, com Vera.

É, exatamente, nas atividades do cotidiano, que vão desde a mais simples, como organização da sala, até às atividades mais elaboradas, como produção de material; e o professor vai se revelando como um formador, pois é consciente de seus próprios saberes experienciais. Ele os objetiva e transmite a seus pares, (Tardif, 2010). A prática cotidiana dos professores não valida

²²Tardif (2010, pp. 48-49) reforça que “os saberes experienciais é o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.

apenas os saberes da experiência, mas também avalia os demais saberes em um processo de filtragem e seleção em que eles excluem ou privilegiam determinado saber, uma questão que fundamenta essa pesquisa e que será retomada mais adiante.

Embora a prática do professor seja tão determinante na construção dos saberes docentes, ela sempre foi e ainda é negligenciada nos espaços de formação, seja inicial ou continuada. Freire (1996) aponta a reflexão crítica sobre a prática como momento fundamental na formação permanente do professor, um movimento dialético entre fazer e pensar sobre o fazer. O autor aponta que

O aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 38-39).

Esse movimento que promove a prática reflexiva se popularizou a partir de Schon, e, atualmente ganhou força sobre a perspectiva de ser ponto de partida para outra iniciativa que tem dividido opiniões: a pesquisa como exercício do magistério. Fora do contexto restrito dos meios acadêmicos em que até hoje se tem desenvolvido, a pesquisa do professor sugere o educador como um produtor de conhecimento e não apenas um consumidor. Desde as experiências pioneiras de John Eliott na Inglaterra, a pesquisa dos educadores tem sido um tema bastante frequente nas publicações internacionais e se define como uma prática fundamental no desenvolvimento profissional do professor, bem como no desenvolvimento curricular,

[...] tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativa, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto (Lüdke, 2001, p. 25).

Zeichner (2005) aborda o tema prático reflexivo o associando ao termo pesquisa-ação, como se fossem indissociáveis. Apresenta como importantes as teorias produzidas na universidade, porém chama a atenção para que tais teorias estejam articuladas ao processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática. Para o autor, o movimento de pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais e especificamente os educadores produzem teorias que os ajudam em sua prática, além de transformá-los em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades, por compreenderem melhor como tal conhecimento é produzido nos espaços acadêmicos.

Esse movimento também pode ser visto como resposta desses profissionais que, por estarem envolvidos constantemente com a prática e estarem sempre voltados para o fazer pedagógico, por muito tempo, foram considerados apenas executores de saberes construídos por outros, relegados ao papel de meros coadjuvantes.

Embora Lüdke (2001) considere a pesquisa-ação a mais apropriada para o professor, ressalta que “no Brasil esperar tal prática do professor, diante de sua carga horária de trabalho, é pedir demais.” O fazer pedagógico ainda é a principal preocupação desse professor que corre de uma escola para outra, atua muitas vezes em várias modalidades de ensino e que, mesmo após sua formação inicial, sendo participante de formação continuada, tem como sua maior dificuldade “o como fazer” para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos, como relata a professora (P-C):

Agora a parte pedagógica pesou muito. Eu queria aprender como trabalhar com eles, quais atividades levar pra eles. Essa foi minha maior dificuldade.

Ao discorrer sobre o fazer pedagógico, o professor revela suas construções no entendimento das especificidades da EJA. Os alunos, com vários níveis de aprendizagem, reunidos em uma única turma é característica dessa modalidade. Isso se apresenta como uma das dificuldades mais citadas pelos professores, que encontraram, nas atividades diversificadas e no “trabalho juntinho” do aluno, a solução para a diversidade encontrada na EJA. O que é constatado na fala da professora (P-B) e confirmado pela professora (P-D):

[...] querendo ou não, você tem que classificar a turma e a partir daí você vai trabalhando... Eu faço um trabalho juntinho, dando assistência a cada um, um trabalho diferenciado por níveis, eu tenho assim... momentos na sala em que eu trabalho três atividades diferentes, aí a gente... eu no caso... eu trabalho aquilo que o aluno tá buscando, que ele tá precisando.

Aí eu tenho que fazer assim... a gente fazer assim...trabalhar duas ou três atividades em sala de aula.[...] Eu tenho que trabalhar assim, de forma diversificada, vendo a necessidade de cada aluno.

A proposta de trabalhar a heterogeneidade de aprendizagem dos alunos, no contexto escolar, que apresenta tantas diferenças sócio culturais, cognitivas e psicológicas, tem como objetivo alcançar todos alunos em seus vários níveis de aprendizagem, considerando a necessidade de cada um (Perrenoud, 1999). A prática pedagógica destas professoras estão em consonância com estes princípios do autor e comprovam efeito na frequência participativa da maioria dos alunos destas turmas.

Além dos professores salientarem sua preocupação com o fazer pedagógico, algo bem destacado nas entrevistas é a preferência pelas formações que ocorrem na escola, ou pode-se afirmar que o professor escolheu, como local mais apropriado para formação, o espaço escolar. Talvez tal escolha possa ser explicada pela necessidade de melhor aproximar o que é tratado na formação docente da prática em sala de aula. A rejeição do professor ao modelo de formação de caráter transmissor, que aborda teoria descontextualizada e sempre baseada em problemas genéricos, tem apontado para a urgência de uma mudança que implica uma maior participação dos educadores em todo o processo. “Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (Imbernóm, 2010, p. 32).

A fala das professoras traz uma avaliação desse trabalho, que vem sendo desenvolvido em algumas escolas e apresenta o benefício de aproximar a formação dos problemas e necessidades do dia a dia na sala de aula. Como diz a professora (P-G):

Eu acho que até é melhor. A gente trabalha junto, na mesma escola, os problemas são bem parecidos. Acho que é muito bom quando é com a coordenadora da escola, na própria escola. A gente aproveita mais.

A formação continuada no espaço escolar favorece a análise e reflexão acerca de situações problemáticas e permite ao professor adquirir maior consciência das suas ações, e, dessa forma, contribui para que o educador possa compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida. Nóvoa (2012, p. 31) afirma que [...] “O lugar da formação continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas.”

A escola também é eleita pela professora (P-F) o espaço ideal para a formação continuada:

As da escola, quando tem a formação na escola, é... A coordenadora já sabe o que vai trazer, o que eu tô precisando, eu acho que formação vai por aí. É como uma, uma... olha, eu tô com dificuldade de trabalhar tal conteúdo, então, a coordenadora da escola, junto com a gestora da escola prepara e traz.

A categoria *trabalhar* até aqui explorada, proveniente da fala do professor, revelou a insatisfação desse profissional por conta do modo como vem sendo realizada a formação continuada dos docentes no município dos Palmares, mas também revela que alguns passos já foram dados na direção de um processo formador inovador, que deve potencializar a reflexão

e a participação do professor. O termo *trabalhar* esteve sempre associado ao fazer pedagógico, como principal preocupação de quem leciona, que, diante de uma formação inicial deficiente e que não contempla as especificidades da EJA, vê-se perdido e busca encontrar respostas na formação continuada, que, por sua vez, segundo as professoras, “é aquela coisa tão distante, não tem muito a ver com o que a gente tava esperando” (Professora [P-C]).

O anseio das professoras quanto à formação continuada só tem encontrado respostas nos momentos de estudo realizados na escola. Esses momentos aproximam a teoria, os conceitos teóricos da prática pedagógica e têm dado um sentido real às discussões e às reflexões das professoras.

4.1.2 A categoria *trabalhar* na fala do coordenador

Dentro do contexto previsto e sob a perspectiva do coordenador, essa categoria surge na fala desse profissional e traz a constatação (conforme as afirmações) de que nada do que é trabalhado na formação continuada é aplicado por alguns professores em sala de aula, classificando a atitude desses professores como algo bastante cômodo.

E muitas vezes a gente vai visitar e não vê nada daquilo que a gente trabalhou na formação.

[...] muitos estão trabalhando com jornais, trabalhando com receitas culinárias, com propagandas, muitos estão, não é? E outros não, outros continuam naquela mesma forma de sempre. [...] Já tá cansado, não tem mais ânimo de preparar uma aula boa, experimentar o que ele viu na formação, aí é mais cômodo seguir como ele sempre trabalhou, infelizmente.

Para tentar compreender a resistência dos professores aos saberes trabalhados na formação, é importante reconhecer que há diversos saberes relacionados ao fazer pedagógico e considerar que o saber profissional dos docentes, resgata-se aqui a essência da interpretação de Tardif (2010), é “um amálgama de diferentes saberes provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (p. 36). Dessa forma, é relevante ponderar a relação existente entre eles para assim produzir um modelo de análise e compreensão dos saberes docentes.

4.1.3 A categoria *trabalhar* na fala do secretário de educação

Inicialmente, o termo *trabalho* é avaliado pelo secretário. Ele aponta como insuficiente tudo o que foi realizado até aquele momento para atender a essa modalidade e ressalta a necessidade de ouvir o aluno a fim de buscar respostas que contribuam na formulação de uma proposta de trabalho que seja significativa para esse aluno e que evite a evasão e a baixa frequência escolar.

Agora, somente esse trabalho na nossa avaliação ainda é pouco, deveria ser muito mais e melhor,

[...] tem que, que se chegar perto desse aluno, desse jovem, desse adulto e ouvi-lo né, fazer um levantamento, fazer um diagnóstico pra saber o que fazer pra que de fato né, se garanta um trabalho pra que ele vá pra escola, fique na escola.

Ouvir o aluno é muito importante para a construção de uma proposta que responda às reais necessidades e especificidades reclamadas pelo discente. Ainda, é relevante considerar os demais aspectos que estão relacionados à evasão e à baixa frequência. Especificamente, no contexto da EJA, a metodologia e a proposta curricular precisam buscar, nos interesses do aluno e em suas experiências, subsídios que colaborem na fundamentação de uma prática pedagógica acolhedora que o considere parte do processo.

Os educandos sempre foram o referencial dos currículos, mas depende do olhar com que os observamos. Nunca deixaram de ser referencial. Se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas (Soares, 2006, p. 23).

Adiante, pode-se perceber que a fala do professor encontra respaldo no que foi afirmado por Soares. Fazendo uma reflexão sobre os vários aspectos das especificidades dessa modalidade, o professor busca entender quem é esse aluno da EJA – sejam as questões relacionadas à identidade desse aluno, sejam referentes à evasão e à baixa frequência – e aborda a necessidade de repensar o currículo da EJA.

4.2 A Categoria *Aluno*

Aluno

Essa foi a segunda categoria mais recorrente no discurso dos sujeitos entrevistados, aparecendo na fala de 7 professores, dos coordenadores e, embora surja com bastante frequência na fala do secretário de educação, não constou como um dos termos mais evidenciados.

4.2.1 A categoria *aluno* na fala do professor

São vários os momentos em que essa categoria surge na fala dos professores e, agora, é bastante pertinente resgatar os trechos que juntos podem formar o perfil desse aluno sob a visão do professor. Tais características estão relacionadas às especificidades dos discentes em seu status social, a seus interesses, às suas necessidades e experiências.

A professora (P-E) utiliza, muitas vezes, a palavra aluno, expressando as especificidades da EJA que estão intimamente relacionadas ao aluno e salienta a necessidade de a formação continuada considerar tais diferenças, coisa que, segundo essa professora, não vem acontecendo.

Nossos alunos são pessoas que sofrem muito com o preconceito social, de todas as formas, porque são de uma classe desfavorecida, porque não sabem lê, porque são mulheres, negros, uma grande maioria é procedente da zona rural. Então, eles têm uma carga negativa muito grande. São carentes de tudo.

A professora (P-A) também faz um esboço do perfil desse aluno, enfatiza a questão da sua carência social, a importância de considerar essas especificidades na elaboração do planejamento (atividades) e chama a atenção para a responsabilidade do professor em proporcionar um ambiente que favoreça a consciência política.

Pra esse tipo de aluno, falta tudo: moradia, saneamento, saúde, educação, eles são esquecidos pela sociedade. Mas cabe a gente professor dizer... ensinar né... quais são os direitos, a quem eles devem procurar, o que fazer.

Paulo Freire (1996), ao considerar vários aspectos necessários à docência, privilegia uma visão ético-política da profissão, consubstanciando o ensino em suas muitas concepções, que associam a educação à luta política, à emancipação social e ao exercício da cidadania. Tal

entendimento exalta o respeito aos saberes dos educandos e à razão de ser de alguns desses saberes na relação com o ensino dos conteúdos.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 1996, p. 30).

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre currículo, ele discute questões que estão relacionadas a esse tema. A partir do conceito de “educação bancária”, faz uma crítica ao currículo existente e apresenta como alternativa a “educação problematizadora”, que parte do que o aluno já conhece para chegar aos temas geradores, que, por sua vez, servem de base para construir os conteúdos programáticos do currículo dos programas de jovens e adultos. Ou seja, ao mencionar a intimidade entre os “saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”, Freire lembra a impotência de articular os “saberes curriculares” com a experiência.

Quando a discussão envereda pela descrição do aluno da EJA, parece inevitável que se aporte no debate sobre currículo. Ao se questionar quem são esses alunos, outras indagações vão emergindo. O que esses alunos querem? O que precisam? Quais saberes eles trazem à escola? Como trabalhar esses saberes? E esses questionamentos devem ser considerados na elaboração do currículo, que realmente deve atender a essa modalidade.

É evidente, na falada professora (P-F), que não é uma simples questão de adaptação, mas é necessária uma reflexão que considere a EJA em suas especificidades a partir da elaboração de seu currículo.

[...] em meu primeiro contato era o tipo de atividade que eu levava, e... a atividade que eu levava era o que fazia o aluno ir embora, porque não servia, não servia. Pronto, eu trabalhava com a 1ª série “de manhã” e a atividade “de manhã” eu queria levar pra noite.

Conhecer as teorias sobre currículo também nos leva a refletir: para que esse instrumento serve? A quem serve? E que concepção pedagógica o elabora?

Segundo Oliveira (2008), ao pensar em currículo,

[...] a primeira ideia que surge é a de que é preciso definir fundamentalmente que conteúdo ou habilidade precisam ser trabalhados. [...] No entanto esse conhecimento é uma das facetas da cultura trazida e tecida no ambiente escolar, e que, portanto, faz parte do currículo em ação nas escolas e classes, sejam eles destinados ao ensino dito regular ou ao trabalho na EJA. A valorização dessa faceta também é parte dos mecanismos de controle do currículo, na medida em que valoriza a dimensão reprodutiva da escola (p. 234).

Muito embora a autora complemente que, nas atividades cotidianas, professores e alunos, mesmo seguindo supostamente materiais curriculares preestabelecidos, criam novas alternativas que implicam uma riqueza cultural e social não controlável pelas propostas curriculares.

Lopes (2006)²³ acrescenta que

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola.

A construção do currículo vai além da escolha de conteúdos e procedimentos, envolve decisões que devem ser relacionadas a contextos sociais, culturais e políticos, e deve ter a participação de todos os personagens envolvidos no processo, especialmente o aluno com sua história de vida.

Veja-se o que disse a professora (P-B), que considera a atenção às especificidades da EJA uma questão norteadora para o êxito em relação à frequência, permanência e aprendizagem do aluno:

O aluno de EJA tem uma grande necessidade de trabalhar a autoestima e para isso ele precisa refletir sobre sua vida e tudo ao seu redor, sua história e seus valores. [...] Porque é a partir disso que ele pode vê o mundo né. Primeiro trabalhar as questões do mundo do aluno, pra depois levá-lo a conhecer e descobrir os outros mundos.

A referida questão é também confirmada no que a professora (P-A) afirma:

Sem falar na diferença de interesse né, os alunos da EJA têm outros interesses, outra história de vida, tudo isso precisamos levar em consideração quando vamos planejar, preparar atividades.

²³Essa citação encontra-se no texto da contracapa do livro *Pensamento e política curricular* – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

Ao definir o conceito de currículo, Apple (2006) dialoga com a ideia de Freire e ressalta o aspecto político e cultural do currículo:

[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação [...] é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2006, p. 59).

A definição de Moreira e Silva (2000) se aproxima muito do que Apple (2006) já comentou:

O currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder; o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais, particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira e Silva, 2000, p. 78).

De acordo com Sacristán (2000, p. 17), currículo é “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através deles, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” Tais interesses aliados aos projetos políticos dão forma ao currículo escolar e determinam as regras que regem uma instituição de ensino.

Menezes (2009) apresenta a concepção de currículo:

[...] um conjunto de ações educativas que ocorrem num determinado contexto, associadas à própria identidade da escola, mesmo que idealmente, que refletem o projeto político-pedagógico da escola, sua organização, funcionamento e papel, e que sofrem influência de tudo o que nela acontece, explícito ou não.

De uma forma geral, as reformas curriculares trazem três dilemas a serem enfrentados pelo professor: o primeiro refere-se à organização disciplinar (currículo acadêmico)²⁴, ou à organização interdisciplinar (currículo integrado-currículo não acadêmico)²⁵; o segundo dilema consiste na concepção universalista ou multiculturalista do currículo; e o terceiro e último dilema vivido pelos professores está relacionado aos objetivos da educação, ou mesmo ao que atender (à formação humana ou à formação para o mercado de trabalho).

Considerando seu contexto histórico, a EJA

²⁴ **Currículo acadêmico** – centrado nas disciplinas hierarquicamente organizadas.

²⁵ **Currículo não acadêmico** – rompe com a estrutura disciplinar e com a organização sequencial dos conteúdos, trabalhando com temas que integram diferentes áreas de conhecimento, voltando-se para os processos de aquisição, em vez de se voltar para os processos de transmissão de saberes. É valorizada, nessa abordagem, a experiência de alunos e professores, suas vivências e inserção cultural.

é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. [...] “O legado histórico da concepção de formação humana básica perdido no conceito estreito de ensino foi recuperado pela concepção de educação presente nas experiências populares de EJA” (Arroyo, 2008, p. 224).

Assim a EJA vem rompendo as concepções de educação dos rígidos sistemas de ensino e encontra um novo desafio após ser reconhecida como uma modalidade de ensino, que não simplesmente se encaixa aos modelos de educação já estruturados, mas não perde de vista a formação do jovem e do adulto como ser humano em sua plenitude social, cultural, cognitiva, ética, estética...

Levar em conta tais aspectos contribui para a construção de práticas mais coerentes de acordo com a realidade do espaço escolar, ambiente em que a EJA está inserida, e colabora no combate à evasão e à baixa frequência, problemas identificados pelas professoras como maior dificuldade a ser enfrentada. A primeira a ressaltar essas características, tão presentes nessa modalidade, foi a professora (P-D) que, logo em seguida, tem sua fala complementada pelo relato da professora (P-F), que trata da evasão, tema peculiar da EJA:

[...] minha dificuldade maior foi me adaptar assim...à falta dos alunos, de chegar ‘na’ sala e ter quatro, três alunos só.”

Esse é um dos meus traumas da primeira turma e no final desistiram muitos, em 96, acho que comecei com a faixa de uns 20 e terminei com 10 ou 12 alunos.

Oliveira (2007), ao relacionar a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem com o processo de exclusão na escola regular, pontua alguns aspectos a serem considerados. Primeiro ponto é a falta de adequação da escola que tem seus currículos, programas e métodos de ensino concebidos originalmente para a criança. O segundo ponto consiste no fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida pelos envolvidos. No entanto, esses fatores não fazem parte de um senso comum. E, por fim, ressalta um aspecto de natureza afetiva que se refere à vergonha que os alunos têm no sentido de frequentar a escola, uma questão que pode interferir no processo de aprendizagem.

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas (Oliveira, 2007, p.65).

O princípio para estabelecer essa sintonia entre escola e aluno reside na abertura da formação continuada para a discussão de tais aspectos. Porém, de acordo com o relato da professora (P-B), isso não vem acontecendo:

Não adianta começar uma aula cheia de novidades, e essas coisas que a gente vê muito nas formações, o aluno não quer isso não. Sabe o que eles mais querem? Aprender a ler e escrever, essa é a grande vontade deles. Eu acho que é por isso que meus alunos estão sempre na sala. Eu não tenho problema com a frequência, nem evasão.

A professora (P-C) acrescenta discorrendo sobre a falta de formadores que tenham conhecimento sobre a EJA:

Se for alguém que conhece os alunos de EJA, se alguém que tenha experiência com a EJA, a gente logo percebe, mas às vezes a pessoa não sabe direito nem o que é EJA.

Mediante o emparelhamento do relato dos professores com o referencial teórico, pode-se compreender que é imprescindível a uma proposta de formação para os professores da EJA o reconhecimento dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez, das experiências e das vivências de trabalho e ainda de sobrevivência desses sujeitos em seu contexto social, aspectos que formam as especificidades dessa modalidade.

4.2.2 A categoria *aluno* na fala do coordenador

A coordenadora da secretaria municipal de educação utiliza a expressão aluno, e, inicialmente, salienta os efeitos da formação continuada no desempenho dos estudantes e, por fim, responsabiliza o próprio aluno pelo abandono dos estudos. Segundo ela, o discente faz a opção da não continuidade após participação nos projetos de alfabetização, porque ele já considera alcançado o objetivo de ler e escrever.

[...] aluno lê, o aluno cantando, o aluno participando, aquele aluno mais confiante, mais autônomo

[...] O objetivo é esse, que os alunos saiam do Paulo Freire e procurar... se alfabetiza no Paulo Freire e vá pra EJA. Só que, como eu falei, é muito difícil, [...] É como que eles aprendessem a fazer o nome e achassem que não precisam de mais nada, é como se dissesse “aprendi a escrever, antes botava o dedo, agora já escrevo e não quero mais” Muito poucos, eu acho que nem 1% aqui vai pro, pra, pra EJA, entendeu?

Oliveira (2001) explica os fatores que estão relacionados à descontinuidade no processo de escolarização dos alunos da EJA. Diz que esses fatores vão além da simplória justificativa dada pelos alunos:

Diversas razões de ordem social e principalmente econômica, que transpõem a sala de aula e vão além dos muros da escola, concorrem para que alunos da EJA tenham de interromper novamente suas trajetórias escolares. Campos (2003), citando Fonseca (2002), afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e o adulto deixam a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são precárias, os horários são incompatíveis com as

responsabilidades que se viram obrigados a assumir, “evadem” por motivo de vaga, de falta de professor, de falta de material didático e também “abandonam” a escola por considerarem que a formação que receberem não se dá de forma significativa para eles (Oliveira, 2011, p.30).

Inicialmente, a menção da palavra aluno surge no relato da coordenadora da EJA – GRE Mata Sul – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, compondo o perfil desse aluno da EJA. A coordenadora, depois, aborda uma questão que vem emergindo nas discussões sobre EJA: a falta de mecanismos que encaminhem os alunos dos programas de alfabetização para o Ensino Fundamental da EJA, possibilitando assim a continuidade do processo de aprendizagem.

[...] que são alunos que são trabalhadores, são alunos fora de faixa, com dificuldade de correção idade, série e tem sempre essa característica, e em cima disso, é que tá estabelecido as diretrizes pra que o professor possa ter esse olhar, essa especificidade voltada pra esses alunos da EJA.

[...] quando eles terminarem já vão tá matriculado, o próprio programa vai matricular, porque acontecia o seguinte, às vezes, o aluno se alfabetizava no programa e não dava prosseguimento, [...]

Ao considerar as especificidades dessa modalidade no processo de aprendizagem, Oliveira (2009, p. 18) justifica:

Assim, a educação de jovens e adultos traz para debate a questão da *democratização do ensino*, ou seja, do acesso de todos os indivíduos à educação escolar, bem como da sua permanência, na medida em que o direito à educação escolar torna-se referencial de equidade social. Aponta, ainda, a necessidade existencial e política de educarem-se as pessoas jovens, adultas e idosas, de acordo com as suas especificidades etárias e sociais, ou seja, significa entender as suas condições de “pessoas humanas” e suas condições sociais de “não crianças”, “excluídos” e “membros de determinados grupos e classes sociais” populares. Esta compreensão das necessidades e especificidades sociais da educação de jovens e adultos pelos (as) educadores (as) tem de se transformar em responsabilidade ética e luta política pela inclusão social.

A partir do que foi mencionado pelos sujeitos da pesquisa sobre essa categoria, pode-se afirmar que a definição de uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação de professores da EJA só ocorrerá efetivamente quando o aluno da EJA e suas especificidades forem consideradas no processo de construção, quando o professor tiver vez e voz no espaço de formação e quando os saberes forem compreendidos em suas várias concepções, questão essa que norteará a próxima discussão.

4.3 A Categoria *formação*

Formação

Conquanto esse item esteja muito presente nas duas categorias já analisadas, dentro de uma significação de contexto, o termo formação foi o menos frequente na análise dos dados. Só aparece nos dados de análise de apenas quatro sujeitos: três professores e uma coordenadora (coordenadora da EJA – GRE/Mata Sul – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco).

Em suas unidades de significação, o termo “formação” discute o saber do professor construído na experiência, o saber construído com os pares, o não atendimento das especificidades da EJA na formação, a falta de correspondência entre a teoria e a prática. Concluindo as análises, conforme a fala dos entrevistados, o caminho para chegar a uma formação que realmente venha atender às necessidades de aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, dos alunos é considerar aquela formação realizada no dia a dia, na escola.

4.3.1 A categoria *formação* na fala do professor

Na busca de alcançar o objetivo maior desta pesquisa, que é avaliar as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da Formação Continuada, mais uma vez para análise, toma-se o relato do professor, que apresenta subsídios vários que respondem aos objetivos específicos propostos nesta pesquisa. Preliminarmente, um dos aspectos a ser considerado, na visão do professor em relação à formação continuada, é a questão da falta de articulação da teoria com a prática.

Falta formador voltado pra esse lado, o lado prático. Que trabalhe mais próximo da prática. Que seja um trabalho específico para EJA. Que você veja que é algo aplicável.

Quando a gente tem uma formação em rede e... é como se diz... só... baseado em leitura, leituras. Fala de pessoas que nunca viveram a real situação de uma sala de EJA, leitura de quem estar, talvez leu muito, lendo muito tem muita teoria, mas que não sabe demonstrar o caminho pra você chegar, levar aquilo ali à prática. Essas formações deixam a desejar.

A professora (P-B) revela sua insatisfação com os saberes trabalhados na formação e alude à incapacidade dos formadores, que não conseguem fazer a ponte entre a teoria e a prática. Anteriormente, essa questão foi desenvolvida dentro do contexto de significação do

termo trabalhar juntamente com outros temas, porém é necessário que seja retomada neste momento para uma possível conclusão que responda quais são as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da formação continuada. Existe alguma concordância entre esses saberes? Como se dá o processo no qual o professor elege determinado saber e resiste a outro? Em que sua resistência está fundamentada?

Feldmann (2009), em estudo realizado sobre a formação de professores, em contexto mais amplo que a educação de jovens e adultos, aponta a desvinculação entre a teoria e a prática como obstáculo na concretização de uma prática pedagógica que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas. E ainda afirma “que o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores.” (p. 74).

Para Baquero(2004, p. 3),

O divórcio entre os saberes ensinados na academia – saberes da formação – e os saberes necessários para ensinar na prática pedagógica – saberes da experiência, tem sido identificado por pesquisas, as quais têm demonstrado que, em geral, a academia tem trabalhado os saberes de forma desvinculada do campo de atuação docente.

De acordo com Imbernón (2010, p. 39), isso ainda acontece pelo fato de que

Ainda predominam políticas e formadores que praticam com afínco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais, e fundamentada em um educador ideal que não existe.

O modelo de educação (que privilegia os saberes da formação)construído por teóricos, que (na visão do professor) nunca estiveram em uma sala de aula de EJA, não apresenta sentido, ou mesmo significado, parece algo longe, fora de alcance. É preciso considerar que o professor, como sujeito de sua aprendizagem, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência. E a formação continuada deveria considerar esses saberes como ponto de partida para a construção de novos saberes. Só a reflexão crítica sobre a prática e o confronto desta com os saberes da teoria podem produzir mudança na prática do professor e fazê-lo reestruturar seu saber. Freire (1996, p. 36) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

No âmbito da EJA, não considerar os saberes da experiência e as especificidades da modalidade é condenar a teoria a mero discurso e a prática a uma reprodução alienada. A professora (P-E) observa esse esvaziamento da função formadora da formação continuada quando afirma:

Aí a gente vai pra uma formação e a gente aprende o quê? A trabalhar um texto. Isso eu já sei. Eu sei que ali... sempre aparece uma coisa a mais na formação, a gente sempre aprende, aí a gente vai pra uma formação trabalhar um texto, trabalhar os gêneros textuais, todo professor faz isso em sala de aula.

Que é... a falta... que eu sinto falta na formação, que a formação seja direciona a realidade dos alunos de EJA. Que... pelo menos as que eu fui até agora não foram direcionadas ao aluno de EJA.

A formação continuada do professor da EJA deve dar conta da complexidade que envolve o ato educativo em suas especificidades, instituindo novas relações do professor com os saberes e a realidade de seus alunos, tais como: a diversidade de categorias do público dessa modalidade de educação, o que supõe considerar as questões de gênero, de idade (jovens, adultos e idosos) e seus respectivos processos de construção do conhecimento bem como as reais condições de vida dessas pessoas.

Machado (2009) apresenta várias questões que estão relacionadas às especificidades da EJA e que, por muitas vezes, compõem o conjunto de indagações levantadas pelos professores nos momentos de estudo da formação continuada:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda,) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda a aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares?(p. 30).

Esses professores que, em muitos casos, são subtraídos do ensino regular, especificamente, os professores sujeitos desta investigação têm sua experiência e saberes construídos no ensino de crianças e adolescentes, que cumprem um currículo. Diante de uma nova realidade, ao assumirem as turmas de EJA, os professores nada sabem sobre os

respectivos alunos e o que esses alunos querem. A prática pedagógica, que estava direcionada ao desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, precisa ser “adaptada”, e o professor se vê diante de outros questionamentos. O que ensinar? Como o aluno jovem e adulto aprende?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, 1º e 2º Segmentos, foram lançadas pela SEF em 2002, com base na Resolução nº 01/2000 e no parecer CNE/CEB nº 11/2000, e têm por finalidade responder a tais indagações, subsidiando o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem a essa modalidade, porém, para isso, é preciso sair das estantes e ganhar espaço nas discussões dos professores em seus momentos de estudo na formação continuada.

É preciso reconhecer o professor como produtor de saber e não como um mero aplicador, posição que tem ocupado até então. Tardif (2010) defende que os próprios professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Ao considerar a relação deles com seus saberes, o autor afirma que “a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (p. 40).

A professora (P-A), ao avaliar os momentos de formação pelos quais já passou, considera o pouco aproveitamento que houve e destaca a importância de sua experiência profissional (a prática), suas experiências pessoais e a participação dos colegas de profissão em sua formação:

Em nenhum momento de minha formação aprendi a trabalhar com a EJA, foi mais com os colegas e minhas experiências mesmo, a prática. [...]O depoimento de minhas amigas serviram como uma formação. Pra mim, me ajudaram mais do que certas formações. As reportagens, os livros que a gente lê, eu lendo em casa, dependendo do livro... minhas pesquisas, podem ajudar. A *Internet*. Tudo isso pode ser uma formação porque vai me ajudar em minha prática.

Atualmente, as mudanças apontam o professor e sua experiência como questões relevantes a serem consideradas no processo de formação continuada. O desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores construídos em programas de formação que não levam em conta essa realidade conduzem os professores à frustração quando se confrontam com a prática. Nessa perspectiva, o trabalho docente, além de requerer uma competência

profissional, deve ocorrer por meio de saberes e experiências mobilizados e compartilhados, dos quais fazem parte as condições pessoais do professor e as condições estruturais e políticas da escola em interação com a sociedade. Essas condições podem ser oriundas da formação inicial e continuada, currículo, conhecimento das disciplinas, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola.

Compreende-se, então, que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...] que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.” (Nóvoa, 1995, p.26). Pode-se observar, no relato da professora, que não só sua experiência serve como fundamento para construção de seu saber, mas também a participação dos colegas de profissão nesse processo.

Para Feldmann (2009, p. 34),

[...] A formação continuada de professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas. [...] O ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo. A ação do professor na escola é construída na relação e a partir da ação dos outros professores, de modelos éticos-pedagógicos de cada contexto.

Anteriormente, ao analisar o termo *trabalhar*, foi visto que, na relação com os pares, os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade, segundo Tardif (2010), porém, o que se destaca no momento é que essa prática de compartilhar saber, tão presente nos intervalos das reuniões de formação, tem motivado os professores (entre outros motivos) à preferência pelos momentos de formação quando acontecem na escola.

Nas maioria dos casos, a reuniões de formação continuada acontecem na secretária de educação ou em espaços fora da escola, geralmente, dirigidas por um coordenador que não participa do cotidiano escolar dos professores, exceto por visitas esporádicas. Desta forma, aos olhos do professor, essa pessoa está desqualificada para a função de formador de professor da EJA, já que desconhece a realidade do magistério. A professora (P-E) ressalta que, quando a formação é na escola, “fica mais fácil a gente encontrar soluções para nossos problemas.”

A troca de experiência nos encontros pedagógicos... pedagógicos na escola é uma formação continuada. Eu aproveito muito desses momentos. A realidade de uma é a mesma da outra, então fica mais fácil a gente encontrar soluções para nossos problemas.

A preferência pela escola como ambiente mais favorável aos momentos de formação continuada pode estar justificada na tentativa de o professor fugir de um modelo de formação que ainda persiste, baseado em treinamento, cujo objetivo é dar solução a problemas genéricos. Imbernón (2010) esclarece: “Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação” (p. 54). Tais estratégias de formação não respondem às necessidades dos professores, aos problemas comuns ao grupo, como a própria entrevistada menciona: “A realidade de uma é a realidade da outra.”

A ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores [...] das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e os trabalhos colaborativo (Imbernón, 2010, p. 42).

Barbeto (2010), ao referir-se à escola como *locus* da formação, afirma que a observação, a análise e a reflexão do desenvolvimento da prática pedagógica dar-se-iam com maior inteireza no espaço escolar, favorecendo assim o processo de formação em serviço. Candau (1996 apud Barbeto, 2010) reitera defendendo a necessidade de a escola ser espaço de formação, rompendo assim com o velho modelo de formação e criando uma nova perspectiva na área de formação continuada.

[...] é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola[...] Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. É necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não pode se tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (Candau, 1996, p.143 apud Barbeto, 2010, p. 77).

No relato dos professores, percebe-se a carência de uma formação continuada que proporcione a prática reflexiva, que faria cada um se reconhecer como sujeito a partir de seus próprios pontos de vista. Cada um iria utilizar os saberes e as histórias de vida e, assim, potencializar suas reflexões críticas e suas intervenções sociais, numa vivência capaz de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com a diversidade dos vários grupos sociais enquadrados nessa modalidade. Ainda, é importante ressaltar que é essencial respeitar o professor em suas ideias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo e seus sentimentos.

4.3.2 A categoria *formação* na fala do coordenador

O tema formação surge apenas na fala da coordenadora da GRE Mata Sul – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A citada profissional apresenta a dinâmica de realização das formações continuadas na rede estadual e considera a troca de experiência entre os professores como um momento de novas aprendizagens. Reiterando o que já foi evidenciado anteriormente sobre o confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores na relação com os pares:

[...] porque essa dinâmica de formação a gente trabalha com o professor, educador de apoio que trabalha com o grupo, no espaço dele na escola com os professores, aí as mudanças a gente sente com o decorrer das visitas, aí a gente tem percebido em algumas escolas uma visão mais aberta a respeito da metodologia, de gosta de ensinar EJA, sabe.

Especialmente a gente observa quando estamos em um grande grupo, onde existe troca de experiência, tá havendo novas aprendizagens e não deixa de ser uma formação, pode até não ser uma formação continuada, mas é uma formação.

A análise dos depoimentos dos entrevistados não só revelou desencontro entre os saberes da formação continuada e os saberes dos professores, o que foi nosso alvo de investigação, mas também trouxe à discussão as lacunas encontradas na formação inicial dos professores da EJA, que, em sua maioria, estão nessa modalidade de forma acidental, muitas vezes, sem nenhuma orientação prévia a respeito desse sistema. Desta forma, o docente constrói seu saber na relação com os pares, na prática, no cotidiano da sala de aula.

Assim, os saberes da experiência tornam-se vitais na organização e na construção dos saberes do professor, que não rejeita os outros saberes, mas segundo Tardif (2010), “os saberes da experiência filtram e selecionam os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e, portanto, objetivarem um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana”(p. 53).

Para Imbernón (2010, p. 37),

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar

ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que a interioriza em seu processo de desenvolvimento profissional.

Nos dez últimos anos, a formação continuada vem ganhando espaço nas discussões sobre educação, e o professor vem assumindo papel de sujeito desse processo. Desta forma, dentro de uma perspectiva de uma prática reflexiva, tem-se considerado que o professor não só produz saberes que estão relacionados ao fazer da sala de aula, mas sobre a escola e as formas de ser professor, assim, é imprescindível uma investigação desses saberes para que, no diálogo com a teoria, esses saberes possam ser ressignificados e aprendidos.

Nóvoa (2000), ao tentar explicar a importância das “histórias de vida”, o cotidiano pedagógico nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino, tem procurado despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da carreira. Para o autor, esse processo implica o seguinte fato: “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam, pela nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser.”(Nóvoa, 2000, p. 1).

É importante frisar que esse processo leva tempo e que a mudança nos professores, por ser uma mudança na cultura profissional, é complexa e muito lenta. Essa complexidade e lentidão trazem uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança.(Imbernón,2010, p. 44).

De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada como espaço e tempo de reflexão, e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonista na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou investigar as relações de consonância e dissonância entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da formação continuada, considerando os caminhos percorridos até os dias atuais. Historicamente, a modalidade EJA foi reconhecida como uma educação voltada para o ensino supletivo, uma educação assistencialista e compensatória. No momento, expomos a urgência de repensar os processos que constituíram os avanços e, conseqüentemente, o reconhecimento da EJA como modalidade.

Por intermédio desta investigação, foi-nos permitido aprofundar o conhecimento no campo da EJA. Foram revisitadas a literatura sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e as políticas públicas dirigidas a essa modalidade, de modo a entender sua complexidade, suas configurações e os elementos que a constituem, ou seja, os alunos, a metodologia, os conteúdos desenvolvidos, recursos disponibilizados à formação inicial e principalmente à formação continuada de seus professores.

Refletindo sobre essas questões, entendendo a importância de lançar um olhar na direção da formação continuada das professoras e percebendo os saberes necessários para atuarem na EJA, focalizamos a Educação de Jovens e Adultos no município dos Palmares e a formação realizada no período de 2011 a 2012 com os professores do I Segmento da EJA (anos iniciais do ensino fundamental).

A partir das entrevistas realizadas com as professoras que vivenciaram todo o processo formativo nesse período e do emparelhamento do aporte teórico examinado, vamos tecer algumas considerações em relação ao tema proposto. A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços na área, ainda é precária a formação inicial e a continuada dos professores que atuam na EJA. A inexistência de uma política nacional de formação docente confirma a necessidade de uma preparação específica desses professores.

Salienta-se que a formação inicial não proporcionou às professoras entrevistadas o embasamento teórico para trabalhar com alunos da EJA, e a formação continuada, que poderia contribuir para isso, embora aconteça de forma pontual, segundo os professores, está distante das especificidades da EJA, ocorre, muitas vezes, desvinculada da real necessidade de aprendizagem do professor e do aluno. A ausência de um processo consistente de formação

inicial e a formação continuada realizada em descompasso com a prática pedagógica comprometem ações mais efetivas que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos jovens e adultos.

A investigação também constata a falta de articulação entre a teoria e a prática e a não valorização dos saberes do professor. Pode ser observado, no depoimento dos professores, que a formação ainda continua sendo transmitida ao professor de forma descontextualizada, longe de uma articulação com as questões do cotidiano da sala de aula. As teorias abordadas nas formações, segundo as professoras entrevistadas, não respondem as suas reais necessidades. Elas não conseguem fazer as inferências necessárias para compreender a aplicabilidade daquelas teorias em sua prática pedagógica.

É preciso superar esse modelo de formação e consolidar uma formação que dê conta de reconhecer os docentes como produtores de saberes e capazes de novas relações com o saber, o que supõe considerar que essa nova modalidade formativa para a docência envolve saberes e perspectivas multidisciplinares. Tardif (2010) considera que

[...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.” (p. 237).

A pesquisa indica que, para os professores, os saberes adquiridos por meio da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É, a partir deles, que os professores julgam sua formação anterior, ou sua formação ao longo da carreira. As resistências, quando ocorrem, são justificadas no processo de assimilação, filtragem e exclusão de saberes, que o professor, ao confrontar com suas experiências profissionais, pessoais e seus demais saberes, retraduz sua formação, “eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra.” (Tardif, 2010, p. 53).

O relato das professoras revelou que, mediante uma formação continuada que não corresponde às expectativas de aprendizagem, a relação com os pares também deve ser considerada como contribuinte no processo de construção do saber, já que essa relação, muitas vezes, se concretiza como único meio disponível ao professor. É, a partir dessa relação, que o professor transmite e valida seus saberes. Um exemplo de relação: o professor

mais experiente interage com aquele mais jovem, recém chegado na escola, que logo se aproxima buscando ajuda, e o professor mais experiente vai reorganizar seu saber, objetivá-lo para ser passado adiante.

É importante destacar que a pesquisa aponta a escola como espaço escolhido pelos professores como o mais adequado para os momentos de estudo da formação continuada. Tal ideia justifica-se pelo seguinte fato: quando a formação acontece na escola, há uma maior aproximação dos saberes trabalhados na formação, das necessidades de aprendizagem das professoras.

Partindo do princípio de “que não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos de formação dos professores”(Imbernón, 2010, p. 32), o autor afirma que é urgente a necessidade de estabelecer novos desafios na prática da formação, tomando como ponto de partida a reflexão crítica. Destarte, é imprescindível potencializar a reflexão do indivíduo sobre si mesmo e valorizar seu saber, promovendo um ambiente adequado para o debate, a troca e análise crítica sobre a prática.

Esta investigação reserva inúmeras nuances ainda não reveladas concernentes às formas de relação com o saber e que, em futuras pesquisas, podem-se expressar em questões como: metodologias que são capazes de aproximar teoria e prática, de forma a promover maior consonância entre os saberes do professor e os saberes da formação continuada. Que fatores influenciam a escolha do tipo e da validade do saber a ser aprendido? O que os professores valorizam nos saberes da formação?

A Educação de Jovens e Adultos precisa ressignificar sua atuação na formação do professor e, conseqüentemente, do aluno, e mostrar-se como um sistema formador de identidade dos sujeitos, considerando a compreensão das diferentes culturas dos grupos que dela fazem parte. Para tanto, é essencial uma mudança na proposta de formação atual. É preciso uma formação continuada eficaz. Essa formação deve ser orientada por valores que libertem – seguindo-se um compromisso crítico –, deve proporcionar uma reflexão capaz de elaborar tanto a crítica às condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que, ao reconhecer as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direito, se abra para a construção de uma sociedade mais justa, educando os jovens e adultos como cidadãos ativos, comprometidos e intelectualmente emancipados.

REFERÊNCIAS

- Alheit, Peter; DAUSIEN, Bettina. (jan./abr. 2006). Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>> Acesso em: 22 ab./2013.
- American Psychological Association – APA. (2012). (6ª ed.). *Manual de publicação da APA*. Trad. Daniel Bueno. Revisão técnica: Maria Lúcia Tiellet Nunes. Porto Alegre: Penso.
- _____. (1933/2013). *The basics of Apa style*. Disponível em: <<http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- Apple, Michael W. (2006). *Ideologia e Currículo*. (3ª ed.). Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre. Artmed.
- Arroyo, Miguel G. (2005). Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50.
- _____. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte. Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO.
- _____. (2009). *Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens*. (11ªed.). Petrópolis. Vozes.
- Amaral, Ana Lúcia; VEIGA, Passos Alencastro (Orgs.). (2002). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papirus,.
- Baquero, Rute Vivian Ângelo. (2004). Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem? *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Portugal. Disponível em: <<http://www.ces.us/PT/lab2004/pdfs/rutebaquero.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2010.
- Barbeto, Miriam Corrêa Diniz. (2010). *A Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e*

2008. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas.
- Barreto, Carla B.; Riscal, Sandra A. (mar. 2008). Algumas notas sobre o analfabetismo e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. *Revista HISTERDBR On-line*, Campinas, n. 29, p. 291-301. Disponível em: <www.histerdbr.fae.unicamp.br/revist.html> Acesso em 27 mar. 2012.
- Barreyro, Gladys Beatriz. (2006). O programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do Estado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais da 29ª Anped*. Caxambu.
- Beisiegel, Celso de Rui. (jan/fev./mar./abr. 1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. n. 4. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde04/rbde04_04_celso_de_rui_beisiegel.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- Borghi, Idalina Souza Mascarenhas.(jul. a dez./2007). Formação de Educadores da EJA: Inquietações e perspectivas. *Revista Diálogos Possíveis*, Bahia. Disponível em: www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/14.pdf Acesso em: 06 maio/2011.
- Brasil. *Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971* - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 1971.
- _____. (2000). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC.
- Brzezinski, Iria. (Org.). (2003). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. (8ª ed.). São Paulo. Cortez.
- Bronzate, Sandra Torquato. (2008). *Políticas públicas de educação de jovens e adultos: O programa integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André*.

2008. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Candau, Vera Maria. (jan/abr/2008). Direito humano, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em 10 nov./2011.
- Carvalho, Marlene. (2010). *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática.
- Carvalho, Vilmar. (2011) *Letrados e ufanos*. História do Club Litterario de Palmares (1882-1910). Recife: Edições Bagaço.
- Confintea VI. (2010). *Marco de Ação de Belém*. Brasil. Disponível em <www.unesco.org> Acesso em: 05mar. 2012.
- Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos. (2008). (2ª ed.). Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB. 362p. – (coleção Educação para Todos).
- Damis, Olga Teixeira. (2002). Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus. p. 97-130. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=SZP9_yUUOI4C&pg=PA97&lpg=PA97&dq=olga+teixeira+damis+Formação+Pedagógica+do+Profissional+da+Educação+no+Brasil:+uma+perspectiva+de+análise.>> Acesso em: 06 jun.2013.
- Di Pierro, Maria Clara. (29/09 a 02/10 de 2002). O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

Duarte, M. A. H. (2010). *Saberes mobilizados por professores de matemática: uma relação com as formações continuadas*. 69 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional Gestão Educacional). Instituto Superior de Línguas e Administração. Vila Nova de Gaia. Cidade do Porto. Portugal.

Educação como exercício de diversidade. (2005). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 476 p. (Coleção Educação para Todos; 6).

Feldmann, Marina Graziela. (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo. SENAC.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra LDTA.

_____. (2010). *Educação e mudança*. (30ª ed.). Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2001). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3ª ed.). São Paulo: Centauro.

Gadotti, Moacir. (2009). *Educação de Adultos como direito humano*. São Paulo, Instituto Paulo Freire; Série Cadernos de Formação. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2813#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. (2007). *Escola Cidadã*. (12ªed.). São Paulo: Cortez.

GASPAR, Lúcia. (2004/2009). *Quilombo dos Palmares*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

Guimarães, O. M. S. (2004). *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação. Recife/PE.

Haddad, Sérgio. (9 a 15/fev./2003). A Educação de Jovens e Adultos é um direito humano. *Jornal Brasil de Fato*, São Paulo. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/> Acesso em: 28 mar. 2012

_____. (Agosto de 2007). A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *RevEja, Revista de Educação de Jovens e Adultos*, vol I, nº 0. Disponível em: <www.reveja.com.br>. Acesso em: 16 nov./2011.

Haddad, Sérgio (Coord.). (2007). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global.

Haddad, S.; Di Pierro, M. C. (maio-ago. 2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14. p. 108-130. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_c_lara_di_pierro.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

Haddad, S; Graciliano, M. (2004). A educação no Brasil na era Lula, um breve balanço. *Ação educativa*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/537-artigo>>. Acesso em 20 fev./2012.

Haguette, Tereza Maria Frota. (1987). *Metodologia qualitativa na sociologia*. (12ªed.). Petrópolis/RJ: Vozes.

Hinzeen, Heribert. (maio-agosto, 2009). Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI Confinteia. *Redalyc Revista Brasileira de Educação*, n.14, v.14. p. 345-354. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital>. Acesso em: 28 mar./2012.

Imbernón, Francisco. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Ireland, Timothy Denis; Vóvio, Cláudia Lemos. (2008). *Construção coletiva: Contribuições à educação de Jovens e adultos*. (2ª ed.). Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.

Laville, Christian; Dionne, Jean. (1999). *Construção do saber*. Porto Alegre: Artmed.

Libâneo, José Carlos.(2001). Produção de saberes em processos educativos. In: Candau, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2011). *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10 ed., São Paulo: Cortez.

Lopes, Alice C. (2006). Pensamento e política curricular– entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.

Lüdke, Menga (org.). (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.

_____. (coord.). (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.

_____ e ANDRÉ, Marli E. D. A. (2005). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

Machado, Maria Margarida. (1998). A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Anais da 21ª Anped*. Caxambu/MG.

_____. (2000). A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Goiânia/GO. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822tPDF>. Acesso em: 22 abr./2011.

_____. (dez. 2001). Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 13, p. 19-28.

Mainardes, Jefferson. (jan./abr. 2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69. Publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar./2012.

Minayo, Maria Cecília de Souza.(2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Moreira, A. F. e Silva, T. T.(org). (2000). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Moura, Tânia Maria de Melo. (jul./dez. 2009). Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista/BA, v. 5, n. 7 p. 45-72. Disponível em: <www.periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/242>. Acesso em: 03 ab./2011.

Nóvoa, António. (1992). *Os professores e sua formação*. (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

_____. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa/Portugal: Universidad de Lisboa. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. (jan/jun, 1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação Pesquisa, São Paulo, Vol. 25, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em 20 nov. 2011.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. (set. 2009). Educação ao longo da vida – Apresentação. In: BRASIL. *Educação ao longo da vida*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola/Salto para o Futuro, ano XIX, n. 11.

Oliveira, Marta Kohl de.(set./dez. 1999)Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Redalyc – Revista Brasileira de Educação* (publicação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), São Paulo, n. 41. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/rev_brased12.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

Paiva, Vanilda.(2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola.

Perrenoud, Philippe; Thurler, Monica Gather.(2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1999). *Pedagogia da diversidade: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, Selma Garrido. (setembro 1997). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances* – revistas da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, São Paulo, v. III.

_____. (Org.). (2009). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

Porcaro, Rosa Cristina. (2007). *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.htm>. Acesso em: 10 fev. 2011.

Quilombo dos Palmares – História. (2009). Disponível em: <<http://www.brasilcultura.com.br/cultura/quilombo-dos-palmares-historia/>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

Ribeiro, Vera Masagão. (dez./1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. ano XX, nº 68. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v2068/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

Richardson, Roberto Jarry. (2009). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Rodriguez, Lúcia Mercedes. (maio/ago. 2009). Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. Trad. Beatriz Cannabrava. *Redalyc – Revista Brasileira de Educação* (publicação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Rio de Janeiro, v. 14, n. 41. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde41/rbev14n41-miolo.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

Romão, José Eustáquio. (2000). Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. *Eccos*, revista científica da UNINOVE, São Paulo: v. 2, n. 2, p. 27-43. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71520203.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

Rudio, Franz Victor. (2002). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes.

Rummert, Sonia Maria. (jan/abr. 2007). A educação de jovens trabalhadores brasileiros no século XXI. O 'Novo' que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa/Portugal, n. 2, p. 35-50. Disponível em: <<http://sisifopfce.ul.pt>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

Sacristán, J. Gimeno. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. (3ª ed.), Porto Alegre: Artmed.

Santos, Karine dos. (2007). *A formação do sujeito e o sujeito da informação: a relação com o saber de professores de classes de educação de Jovens e adultos de São Leopoldo/ RS*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS.

Saviani, Dermeval. (2008). *A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. (11ªed.). Campinas: Autores Associados.

Scocuglia, Afonso Celso. (2003). *A Educação de Jovens e Adultos: histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Plano Editora.

Soares, Leôncio José Gomes (Org.). (2006). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO.

_____. (julho/dezembro, 2006a). A formação inicial do educador de jovens e adultos: Um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Belo Horizonte: a. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-3659-Int.pdf>. Acesso em: 20 ab. 2011.

_____. (jun. 2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 47, p. 83-100. Disponível em <www.scielo.br> Acesso em: maio de 2010.

_____. (Org.). (2011). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ e Simões, Fernanda Maurício. (jul/dez, 2004). A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.educaorealidade/article/view/25389/1>>. Acesso em: 15 ab. 2011.

Souza, João Francisco de. (2004). *Ética, política e pedagogia na perspectiva freiriana*. Recife: Bagaço.

_____. (2000). *A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos em Educação Popular da UFPE (NUPEP).

Tardif, Maurice. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

_____; LESSARD, Claude. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2008). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Therrien, Jacques. (1993). O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade* –revista quadrimestral de ciências da educação. Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES), nº 46, abril, Campinas/SP, p.408-418.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (2009). *Despacho nº 101/2009*. Disponível em: www.ulusofona.pt/category/32-regulamentos-gerais.html?download=153. Acesso em: 20 jan. 2013.

Versieux, Daniela Pereira. (2008). O Proeja e a formação integral dos trabalhadores. *Anais do I SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, CEFET/MG. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/arquivos_senept/anais>. Acesso em: 18 mar 2012.

Vieira, Maria Clarisse. (2007). As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. São Paulo, *Revista da Alfabetização Solidária*, vol. 7. n 7, p. 9-26.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. Amaral, Ana Lúcia (Orgs.). (2002). Formação de professores: Políticas e debates- Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Xiberras, Martine. (1993). *As teorias da exclusão*: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget.

APÊNDICES

Apêndice A – A Grelha Analítica de Bardin

JEITO (nºléxicos)	UNIDADE DE REGISTRO (categoria/ rubrica)	ENUNCIACÃO	COMENTÁRIOANALÍTICO
Professora A (6.454)	Trabalhar – 70 (1,085%) Aluno – 58 (%) Formação – 38(%) Fazer – 31 (%)	“Porque algumas formações que eu fui, foram muito boas, mas para os alunos do regular normal, porque o que elas passavam não dava para <i>trabalhar</i> em uma sala de jovens e adultos.” “O meu magistério, a minha faculdade, a pós, em nenhum momento foi dado orientação para esse meu trabalho. Em nenhum momento de minha formação, aprendi a <i>trabalhar</i> com a EJA, foi mais com os colegas e minhas experiências mesmo, a prática.” “Pra esse tipo de <i>aluno</i>, falta tudo, moradia, saneamento, saúde, educação, eles são esquecidos pela sociedade. Mas cabe a gente professor, dizer... ensinar né... quais são os direitos, a quem eles devem procurar, o que fazer.” “Sem falar na diferença de interesse né, os <i>alunos</i> da EJA têm outros interesses, outra história de vida, tudo isso precisamos levar em consideração quando vamos planejar, preparar atividades.” “Os <i>alunos</i> de EJA têm muita dificuldade de manter uma boa frequência. É como falei, é um filho que adoece, o patrão que não libera pra sair mais cedo, o marido que chega tarde e tem que cuidar dos filhos.” “Em nenhum momento de minha <i>formação</i>, aprendi a trabalhar com a EJA, foi mais com os colegas e minhas experiências mesmo, a prática.” [...]O depoimento de minhas amigas serviram como uma <i>formação</i>. Pra mim, me ajudaram mais do que certas <i>formações</i>.” “As reportagens, os livros que a gente lê, eu lendo em casa, dependendo do livro... minhas pesquisas, podem ajudar. Ainternet. Tudo isso pode ser uma <i>formação</i>, porque vai me ajudar em minha prática.” “Porque algumas <i>formações</i> que eu fui foram muito boas, mas para os alunos do regular normal, porque o que elas passavam não dava para trabalhar em uma sala de jovens e adultos.”	A palavra <i>trabalhar</i> surge, em muitos momentos, relacionada ao exercício da função de professor e, na maioria das vezes, articulada à formação. A ProfessoraA, quase sempre, faz essa referência, expondo a insuficiência das formações no propósito de formar o professor para o exercício de suas atividades, especificamente, na EJA. Quando a Professora A utiliza a expressão <i>aluno</i>, ela vai desenhando um quadro do perfil desse aluno e suas especificidades. Há uma ênfase à importância de considerar essas especificidades na elaboração de atividades e planejamentos. A expressão <i>formação</i> marca todo o texto, trazendo à tona a insatisfação do professor com os saberes trabalhados na formação. Ora é a inicial que não preparou para o trabalho com essa modalidade, ora é a continuada que não atende às especificidades da EJA, deixando o professor para construir seus saberes na prática e na relação com os colegas de profissão.

		“[...] você ter que <i>fazer</i> essa mistura, porque jovens e adultos são pessoas que têm cabeças diferentes, pra você ter que <i>fazer</i> essa mistura, sem que um não magoe o outro[...]” “A diferença é que, quando comecei com criança, eu tinha uma noção, mas com jovens e adultos você aprende <i>fazendo</i>, botando a mão na massa.”	A palavra <i>fazer</i> traz um contexto dentro do discurso de atividade a ser realizada pelo professor, mas o destaque dado é, primeiramente, para a competência do docente em trabalhar com as diferenças que se apresentam nessa modalidade. O segundo ponto a ser analisado é que, mais uma vez, a Professora A chama a atenção para a insuficiência da formação inicial e os saberes construídos na prática, com a experiência.
Professora B (4.190)	Trabalhar – 52(%) Aluno – 38 (%) Formação – 33(%) Fazer – 27(%)	“[...] querendo ou não você tem que classificar a turma e, a partir daí, você vai <i>trabalhando</i>... Eu faço um <i>trabalho</i> juntinho, dando assistência a cada um, um <i>trabalho</i> diferenciado por níveis, eu tenho assim... momentos na sala em que eu <i>trabalho</i> três atividades diferentes, aí a gente... eu no caso... eu <i>trabalho</i> aquilo que o aluno tá buscando, que ele tá precisando.” “Porque o ideal mesmo era que essas formações trabalhassem mais a realidade desse alunado.” [...]Com dicas atualizadas de <i>trabalho</i> direto, do <i>trabalho</i> com o aluno, não aquela coisa muito apostilado.” “Não adianta começar uma aula cheia de novidades, e essas coisas que a gente vê muito nas formações, o <i>aluno</i> não quer isso não. Sabe o que eles mais querem? Aprender a ler e escrever, essa é a grande vontade deles. Eu acho que é por isso que meus <i>alunos</i> estão sempre na sala. Eu não tenho problema com a frequência, nem evasão.” “O <i>aluno</i> de EJA tem uma grande necessidade de trabalhar a autoestima e para isso ele precisa refletir sobre sua vida e tudo ao seu redor, sua história e seus valores. [...] Porque é a partir disso que ele pode vê o mundo, né? Primeiro trabalhar as questões do mundo do <i>aluno</i> pra depois levá-lo a conhecer e descobrir os outros mundos.” “Falta <i>formador</i> voltado pra esse lado, o lado prático. Que trabalhe mais próximo da prática. Que seja um <i>trabalho</i> específico para EJA. Que você veja que é algo aplicável.” “Quando a gente tem uma <i>formação</i> em rede e... é como se diz... só... baseado em leitura, leituras. Fala de pessoas que nunca viveram a real situação de uma sala de EJA, leitura de quem está, talvez leu muito, lendo muito tem muita teoria, mas que não sabe demonstrar o caminho pra você chegar, levar aquilo ali à prática. ESSAS FORMAÇÕES DEIXAM A DESEJAR.”	Quando a Professora B usa a palavra <i>trabalhar</i>, nas muitas vezes, sua conotação é o exercício das atividades profissionais docentes, ou o desenvolvimento delas. No primeiro trecho desse recorte, percebemos um contexto que expõe a metodologia utilizada pela professora. Em um segundo contexto, surge lacuna que existe entre a teoria e a prática. Observa-se que o termo <i>alunose</i> traduzde um contexto que apresenta as necessidades do estudante como questão norteadora para o seu êxito na frequência, permanência e aprendizagem. Inicialmente, percebemos que a palavra <i>formação</i> assume características de sujeito que, segundo a Professora B, encontra-se distante da prática. Nos seguintes recortes, sua análise é ampliada para o processo, e que sua avaliação não articula a teoria com a prática.

		“Dizer <i>faça!</i> Não mostrar como, não sugere como você vai praticar, como você pode trabalhar, como você pode <i>fazer</i>, é meio complicado.”	O verbo <i>fazer</i>, tão relacionado à ação e à prática, foi mencionado, chamando atenção mais uma vez para a falta de articulação da teoria com a prática na formação continuada.
Professora C 3.730	Fazer – 33 (%) Aprender – 30 (%) Trabalhar – 24 (%) Aluno – 22 (%)	“Coisas mais dentro da prática, do dia a dia da gente. Não aquela coisa distante, mas coisas que a gente sabe que vai dar pra <i>fazer</i> na sala de aula.” “O que a gente <i>faz</i>, <i>faz</i> por conta própria mesmo. A gente se reúne na escola e planeja as atividades, os projetos né.”	Percebe-se, no contexto em que aparece a palavra <i>fazer</i>, o distanciamento dos saberes teóricos da formação do fazer, ou mesmo da prática do professor. O que gera, no final, um sentimento de solidão, de estar só.
		“[...] eu não <i>aprendi</i> nada no magistério que pudesse me ajudar com a EJA, e pra falar a verdade, o que a gente <i>aprende</i> no magistério ajuda pouco com o <i>trabalho</i> no ensino regular. E com a EJA é que não ajuda mesmo. [...] A gente <i>aprende</i> a dar aula é na prática mesmo.” “[...] e você <i>aprende</i> muito com... com exemplos de outros professores né, é... ajuda também como suporte e ajuda a gente como profissional. [...] A gente <i>aprende</i> muito um com o outro.” Agora a parte pedagógica pesou muito. Eu queria aprender como <i>trabalhar</i> com eles, quais atividades levar pra eles. Essa foi minha maior dificuldade.” “E também eu acho que se for <i>trabalhado</i> algo que a gente tá precisando, buscando... a gente vai se sentir motivado. Porque às vezes a gente vai pra esses encontros e é aquela coisa tão distante, não tem muito a ver com o que a gente tava esperando.”	A expressão <i>aprenderse</i> traduz do contexto da insuficiência ou mesmo inadequação dos saberes trabalhados na formação inicial. Apresenta como consequência a construção dos saberes na prática e com os colegas.
		“[...] eu acho que a gente precisa disso... de mais investimento... de um olhar diferenciado pra esse grupo de <i>alunos</i>... é isso. É preciso ver que esses <i>alunos</i> são diferentes e têm necessidades bem específicas.” “Se for alguém que conhece os <i>alunos</i> de EJA, se alguém que tenha experiência com a EJA, a gente logo percebe, mas às vezes a pessoa não sabe direito nem o que é EJA.”	De início, a Professora Caborda o termo <i>trabalhar</i> dentro do contexto de sua maior dificuldade: o não saber como trabalhar com essa modalidade e questiona o distanciamento dos saberes da formação continuada das expectativas dos professores, que sempre estão em busca de dicas, ou mesmo orientações para sua prática.
			A palavra <i>aluno</i> aparece várias vezes no texto e, na maioria delas, sempre ressaltando a importância de considerar as especificidades do <i>aluno</i> da EJA e chamando a atenção para a falta de articulação da formação continuada com essas especificidades.

Professora D (3.166)	Trabalhar – 58 (%) Aluno – 48 (%) EJA – 27 (%) Atividade – 22 (%)	“Aí eu tenho que fazer assim... a gente fazer assim...<i>trabalhar</i> duas ou três atividades em sala de aula.[...] Eu tenho que trabalhar assim, de forma diversificada, vendo a necessidade de cada aluno.”	Mais uma vez a expressão <i>trabalhar</i> marca o discurso do professor, apresentando as especificidades da metodologia utilizada na EJA, ressaltando as lacunas existentes na formação inicial, especificamente nesta modalidade.
		“[...] na formação não, a gente nunca teve uma matéria específica pra turma de EJA, nunca teve assim... um direcionamento no magistério pra <i>trabalhar</i> com EJA, nem na faculdade.”	
		“[...]minha dificuldade maior, foi me adaptar assim...a falta dos <i>alunos</i>, de chegar na sala e ter quatro, três <i>alunos</i> só.”	A Professora D traz em seu discurso a palavra <i>aluno</i>, explorando o contexto da relação professor x aluno e a baixa frequência, uma característica peculiar da modalidade.
		“[...]eu comecei a conhecer cada <i>aluno</i>, a história de vida de cada um, o convívio praticamente com cada um, fora daqui da escola, já fui na casa deles, eles tem acesso até a meu telefone, pra poder ligar pra mim, pra dizer porque não veio estudar, porque tá faltando.”	
		“[...]um olhar especial pra o aluno de <i>EJA</i>, um olhar de realmente ver a necessidade do aluno o quê que realmente eles precisam, porque tem aluno que vem aqui pra escola cheio de problema, com problema em casa, isso e aquilo...[...]”	A palavra <i>EJA</i> surge na fala dessa professora, trazendo mais uma vez a questão da deficiência da formação continuada em atender às especificidades dessa modalidade.
		“A formação continuada... assim... quando tem temas que realmente, que a gente aproveite, aqueles temas que tão direcionados com a <i>EJA</i>, é muito bom. Mas tem temas que às vezes assim...não tá totalmente... que não é realmente a realidade da <i>EJA</i>.”	
		“Isso. Que tenha mais prática, não só teoria, a gente quer mais <i>atividades</i> relacionadas à prática pedagógica.”	
		“Realmente assim... tem coisas que é bom, foi muito bom na formação e que realmente modificou algumas das nossas <i>atividades</i> [...]”	Nesse momento, o termo <i>atividade</i> surge, em um primeiro contexto, relacionado à formação, ou seja, às atividades desenvolvidas na formação. No segundo contexto, há uma referência às mudanças nas atividades realizadas pelo professor em sala de aula, decorrentes de alguns momentos na formação continuada.

Professora E (2.762)	Aluno – 44 (%) Trabalhar – 43 (%) Aprender – 30 (%) Formação – 26 (%)	“Nossos <i>alunos</i> são pessoas que sofrem muito com o preconceito social, de todas as formas. Porque são de uma classe desfavorecida, porque não sabem lê, porque são mulheres, negros, uma grande maioria é procedente da zona rural. Então eles têm uma carga negativa muito grande. São carentes de tudo.” “Só teve uma dificuldade, há diferenças de idade de alguns <i>alunos</i> para outros. Alguns bem jovens, com 16, 17 anos e outros <i>alunos</i> bem idosos, com mais de 70 anos. Eu precisei aprender a lidar com essa diferença.” “[...]que a formação seja direcionada a realidade dos <i>alunos</i> de EJA. Que... pelo menos as que eu fui até agora não foram direcionadas ao <i>aluno</i> de EJA.” “No estágio a gente só ficava com as turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. E todas as disciplinas só <i>trabalhavam</i> questões relacionadas com criança.” “Eu estou sempre <i>trabalhando</i> a autoestima deles. Sempre levo um texto, ou mesmo um vídeo que a gente possa estar <i>trabalhando</i> essa questão, da autoestima.” “Eu <i>trabalho</i> a questão da cidadania porque, independente da formação, é uma necessidade do aluno né? [...] <i>trabalho</i> a questão do social também.” “A gente acaba percebendo que tudo que você <i>aprendeu</i> está muito distante da realidade que você encontra na escola. A gente vai <i>aprendendo</i> mesmo é com a prática ou com a ajuda dos colegas de <i>trabalho</i>. A gente tá sempre conversando, trocando ideias. A gente <i>aprende</i> muito com a experiência dos outros.” “É um momento de estudo que todos os profissionais da educação precisam estar sempre participando para tirar dúvidas, <i>aprender</i> novos métodos.” “Aí a gente vai pra uma <i>formação</i> e a gente aprende o quê? A trabalhar um texto. Isso eu já sei. Eu sei que ali... sempre aparece uma coisa a mais na <i>formação</i>, a gente sempre aprende, aí a gente vai pra uma <i>formação</i> trabalhar um texto, trabalhar os gêneros textuais, todo professor faz isso em sala de aula.” “Que é... a falta... que eu sinto falta na <i>formação</i>, que a formação seja direcionada a realidade dos alunos de EJA. Que... pelo menos as que eu fui até agora não foram direcionadas ao aluno de EJA.” “A troca de experiência nos encontros pedagógicos... pedagógicos na escola é uma <i>formação</i> continuada. Eu aproveito muito desses momentos. A realidade de uma é a mesma da outra, então fica mais fácil a gente encontrar soluções para nossos problemas.	A Professora E utiliza, muitas vezes, a palavra <i>aluno</i>, expressando as especificidades da EJA que estão intimamente relacionadas com o discente, tracejando o perfil do aluno e salientando a necessidade de a formação continuada considerar tais diferenças, fato que, segundo a Professora E, não vem acontecendo. A expressão <i>trabalhar</i>, preliminarmente, faz referência à formação inicial da Professora E, que na época era direcionada para o <i>trabalho</i> com crianças. Em outros momentos, a expressão traduz o contexto de sala de aula, fazendo referência ao <i>trabalho</i> pedagógico. A Professora E usa o termo <i>aprender</i> enfatizando que a sua aprendizagem, ou mesmo a construção de seus saberes, ocorreu em sua vida apenas na prática e na relação com os colegas professores e expressa em seu conceito de formação suas expectativas do que vem a ser uma formação de professores. A palavra <i>formação</i> é utilizada e traz uma avaliação negativa dos saberes que vêm sendo trabalhados na formação continuada, expondo a insatisfação da Professora, justificada pelo fato de a formação nada acrescentar ao que ela já sabe. Ainda ressalta que as formações, embora específicas para a modalidade, não tratam das necessidades da EJA e que acontece melhor aproveitamento quando ocorrem no espaço da escola.
--	--	---	---

Professora F (5.210)	Aluno – 66 (%) Trabalhar – 41 (%) Saber – 33 (%) Professor – 23 (%)	“Esse é um dos meus traumas da primeira turma, e no final desistiram muitos, em 96, acho que comecei com a faixa de uns 20 e terminei com 10 ou 12 <i>alunos</i>.”	A Professora F apresenta em sua fala a palavra <i>aluno</i>, trazendo em seu discurso uma questão marcante para a EJA, a evasão, mas logo explica a causa de tal ocorrência: a inadequação das atividades realizadas em sala de aula.
		“[...]em meu primeiro contato era o tipo de atividade que eu levava, e... a atividade que eu levava era o que fazia o <i>aluno</i> ir embora, porque não servia, não servia. Pronto, eu trabalhava com a 1ª série “de manhã” e a atividade “de manhã” eu queria levar pra noite.”	
		“Não tinha nenhuma disciplina que tratasse da EJA e pra começar a <i>trabalhar</i> na EJA, aprender com a EJA, foi realmente com alguns amigos, com Gilvânia, com Vilma, com Vera.”	O termo <i>trabalhar</i> surge, em um primeiro instante, relacionado à formação inicial, expondo um período em que a EJA não era tratada nos cursos de formação de professores, ou mesmo, quando acontecia, era de forma muito superficial. A professora ainda destaca a participação das colegas professoras em sua formação e apresenta a escola como o espaço que melhor caracteriza e atende ao processo de formação.
		“As da escola, quando tem a formação na escola, é... a coordenadora já sabe o que vai trazer, o que eu tô precisando, eu acho que formação vai por aí. É como uma, uma... olha, eu tô com dificuldade de <i>trabalhar</i> tal conteúdo, então a coordenadora da escola, junto com a gestão da escola prepara e traz.”	
		“Eu <i>sabi</i> porque não <i>sabia</i>.”	A Professora F, ao usar o termo <i>saber</i>, apresenta duas vertentes bastante significativas, seu saber, afirmado da sua consciência de não saber trabalhar com a modalidade EJA, como também enfatiza a condição de o aluno jovem e adulto estar na escola determinado por seus objetivos.
		“A grande vantagem é essa, <i>saber</i> o que quer, a questão do respeito, a questão do respeito, vem sabendo o que quer, tudo que você traz, ele tenta fazer, tá junto, pergunta.”	
		“É assim, a responsabilidade ultimamente tá sendo jogada pra cima da escola, pra escola e pra o <i>professor</i>. Quando a turma não rende a culpa só é do professor. Tem casos que, a gente sabe que tem caso que a culpa é realmente do <i>professor</i>, mas eu, eu e muita gente aqui não vai ficar com essa culpa não[...]	No primeiro trecho destacado, a palavra <i>professor</i> traz um desabafo da docente, mediante as pressões e cobranças. E, mais uma vez, menciona a experiência da construção dos saberes na relação com os colegas profissionais.
		“E porque eu vivo buscando né, procuro na <i>Internet</i>, tiro de algumas aulas, de algum... de <i>professor</i> A B e C. “Oh fulano dá aula assim”, você tá vendo que dá certo, você tenta ariscar, tenta fazer.”	

Professora G (3.628)	Trabalhar – 49 (%) Aprender – 30 (%) Saber – 24 (%) EJA – 22 (%)	“[...] estudei, mas não especificamente pra EJA, nunca se falou em EJA, só se falava da criança, como <i>trabalhar</i> com a criança, os métodos pra <i>trabalhar</i> com criança. Sempre com criança, nunca com jovens e adultos.” “Eu acho que até é melhor. A gente <i>trabalha</i> junto, na mesma escola, os problemas são bem parecidos. Acho que é muito bom quando é com a coordenadora da escola, na própria escola. A gente aproveita mais.” “Eu hoje não levo mais textos assim pra eles, levo vários tipos de textos, gosto muito de <i>trabalhar</i> com textos. Mas agora são textos pra jovens e adultos. Eu <i>trabalho</i> com vários tipos de textos, receitas, jornais, poemas, publicidade. E hoje eu sei trabalhar com cada tipo de texto desses. A gente discute, escreve. Eles apresentam para a sala, faz <i>trabalho</i> em grupo, faz dramatização. Eles gostam muito.” “O que <i>aprendi</i> foi com os colegas, a coordenadora da escola e com os alunos. Eu sempre observava o que eles gostavam, os problemas deles, o que precisavam. Sempre conversei com eles pra descobrir como trabalhar com eles. E foi assim que <i>aprendi</i>.” “[...]porque por conta dessas formações a gente fica motivada, <i>aprende</i> como trabalhar o projeto também, ajuda, realmente tem contribuído.” “Os alunos que são jovens e vem pra EJA, muitos têm problema com disciplina, um histórico de repetência e evasão muito grande, gostam muito de brincar. [...] E tem aqueles que querem estudar mesmo, querem recuperar o tempo perdido. Os mais velhos e os idosos. Eles são sempre muito interessados, não gostam de brincadeira. Aí você tem que <i>aprender</i> a lidar com esses dois públicos que são bem diferentes, né?” “Então eu acho que essas pessoas que vem fazer a formação precisavam ter experiência com a EJA, conhecer esse aluno. Aí sim, eles poderiam <i>saber</i> o que a gente precisa aprender e quais são nossas dificuldades.” “Eles <i>sabem</i> de muita coisa né... já trabalham, são casados, tem filhos, então eles sabem muita coisa. Só que eles precisam dos conhecimentos que são trabalhados na escola, coisas que a gente só vê na escola né.” “Não sabia nada sobre a <i>EJA</i>.[...] e eu não... tinha experiência nenhuma com a <i>EJA</i>, vim sem saber absolutamente nada. A experiência que eu tinha né, era com turma de criança.” “Achei que a aula que eu dava para as crianças podia dar pra os alunos da <i>EJA</i>. E não é assim né. As diferenças são muitas e eu não sabia nada. Tive que começar do zero.” “Não é fácil você ensinar o aluno da <i>EJA</i> não, eles chegam cansados, com baixa autoestima, estão ali nas últimas forças. Se a aula não for motivadora, eles dormem.”	Primeiramente, o termo <i>trabalhar</i> explora o contexto da formação inicial e seu direcionamento para o <i>trabalho</i> com criança. A Professora G destaca a importância da formação continuada no espaço escolar e avalia seus avanços positivamente, expondo as mudanças metodológicas em sua prática. O termo <i>aprender</i> traz, mais uma vez, a construção dos saberes que se efetua na prática e na relação com os colegas professores. Mas também há um enfoque para algumas contribuições da formação continuada. Ao apresentar um perfil do aluno de EJA, a professora destaca a importância de aprender a lidar com as diferenças. Inicialmente, ao usar o termo <i>saber</i>, a Professora G aborda a importância dos saberes dos formadores estarem em sintonia com as necessidades do professor que atua nessa modalidade e expõe suas considerações sobre os saberes dos alunos. A expressão <i>EJA</i>, nos primeiros pontos destacados, emerge de uma ocorrência comum nessa modalidade: o professor é ‘aproveitado’ do ensino regular, com toda sua experiência e formação voltadas para o <i>trabalho</i> com criança, ele precisa ressignificar seus saberes. No último trecho, a Professora G demonstra avanço em sua compreensão metodológica do ensino na <i>EJA</i>.
--	---	--	--

Professora H (3.253)	Saber – 45 (%) Aluno – 24 (%) Trabalhar – 23 (%) Ler – 19 (%)	Eu não <i>sabia</i> nada, nada, nada, nada. Já tinha ouvido falar, né, mas... Quando eu entrei, pensei que era pra trabalhar com criança mesmo, normal.” “Mudou. No início, que nem eu disse, eu não <i>sabia</i> lidar com o pessoal, de jeito nenhum, eu não sabia nem pra onde ia, agora não.”	O termo <i>saber</i> aparece no texto expondo a problemática da falta de preparo do professor que, após sua formação inicial, depara-se com sua total falta de informação sobre essa modalidade.
		“[...] os <i>alunos</i> da gente da EJA, eles não aceitam nem tudo que você quer fazer.” “[...] as formações são sempre no mesmo lugar, de um jeito só, eu acho que deveria ter mais... a gente se sente como os <i>alunos</i>, como os <i>alunos</i> é... você tá ali o tempo todo sentado, só escuta pelelei, pelelei, pelelei, pelelei.”	A Professora utiliza o termo <i>aluno</i> em duas situações bem distintas. Primeiro, referindo-se a uma situação específica dessa modalidade, que é a resistência do aluno quanto a qualquer metodologia que fuja do que ele já conhece como forma de aula. Em um segundo memento, a Professora traz o contexto da formação continuada e expõe sua insatisfação, comparando-se a seus alunos em sua postura passiva diante de suas aulas.
		“[...] onde eu <i>trabalho</i>, eu conto assim com muitas pessoas, quando eu tô com dúvida em alguma coisa [...]” “Uma vez até disseram assim: ‘Você tá <i>trabalhando</i> errado’ eu digo: errado ou não, mas eles estão aprendendo, justamente, o que importa né, no final eles tá lendo, lendo, escrevendo e fazendo contas, o que importa eu acho que é isso e não esse blábláblá que vocês falam aí.”	O termo <i>trabalhar</i> apresenta inicialmente o professor em suas deficiências, buscando construir seus saberes na relação com os colegas professores. E em um segundo momento a Professora H expressa sua insatisfação com a formação continuada e resistência aos saberes trabalhados nestes momentos de estudo
		“Passa o texto, dali tira uma palavra, eu não acho de acordo, de acordo sim, pra o aluno que já sabe <i>ler</i>, mas pra o aluno que não sabe <i>ler</i>, não é, de jeito nenhum.” “[...] eles querem aprender pra arrumar um emprego na cidade, os mais novos, os mais velhos não, os mais velhos só querem mesmo aprender a escrever e a <i>ler</i>, pra poder tirar um novo documento e assinar seu nome.”	A palavra <i>ler</i> surge no texto expressando a resistência da Professora H diante dos saberes trabalhados na formação continuada. Ela destaca os objetivos do aluno quando buscam a escola.

COORDENADORA DA EJA (4.695)	Professor – 49 (%) Trabalhar – 39 (%) Escola – 36 (%) Aluno – 36 (%)	“Veja... a gente sempre se reúne viu, pra fazer essa agenda... dos temas né... do que vai ser debatido nas formações e ver assim... o que é mais significativo, além da gente colher do próprio <i>professor</i> não é... como é que diz... sondar do <i>professor</i> o que seria mais interessante ser debatido naquela... naquela formação.” “A frequência sempre deixa a desejar, eu não sei se por que os <i>professores</i> que trabalham na EJA têm outro vínculo [...] por mais que a gente trabalhasse no sentido de melhorar, mas sempre foi um ponto negativo nas formações e está sendo ainda, é a frequência dos <i>professores</i>.” “[...] o <i>professor</i> trabalhava a gramática, aquela gramática pura que não existe mais hoje, e quando a gente vai visitar hoje a gente já vê <i>trabalho</i> diferente, o aluno lendo, trabalhando com jornais, trabalhando com textos, trabalhando com os gêneros textuais diversificados [...]” “Eu observo não é, que... como é que se diz... que eles... como é que se diz... dão mais prioridade a língua portuguesa, não é? Fazer <i>trabalhos</i> com gêneros textuais, quando é <i>trabalho</i> com sequência didática, quando é <i>trabalho</i> com produção de texto.” “E muitas vezes a gente vai visitar e não vê nada daquilo que a gente <i>trabalhou</i> na formação.” “[...] muitos estão <i>trabalhando</i> com jornais, <i>trabalhando</i> com receitas culinárias, com propagandas, muitos estão, não é? E outros não, outros continuam naquela mesma forma de sempre. [...] Já tá cansado, não tem mais ânimo de preparar uma aula boa, experimentar o que ele viu na formação, aí é mais cômodo seguir como ele sempre <i>trabalhou</i>, infelizmente.” “[...] o melhor espaço para colocar em prática é na própria <i>escola</i>, sobre o comando do coordenador pedagógico, porque o aprimoramento profissional dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino.” “[...] vai vê o todo da <i>escola</i>, desde o professor, desde a aprendizagem do aluno, o menor número de evasão [...] Aí a <i>escola</i> vai ser avaliada no todo [...]” “TODOS, todos funcionários da escola vão receber esse bônus, 100% do salário, entendeu?” “[...] <i>aluno</i> lê, o <i>aluno</i> cantando, o <i>aluno</i> participando, aquele <i>aluno</i> mais confiante, mais autônomo [...]” “O objetivo é esse que os <i>alunos</i> saiam do Paulo Freire e procurar... se alfabetizar no Paulo Freire e vá pra EJA. Só que, como eu falei, é muito difícil [...]É como que eles aprendessem a fazer o nome e achasse que não precisa de mais nada, é como se dissesse “aprendi a escrever, antes botava o dedo, agora já escrevo e não quero mais” Muito poucos, eu acho que nem 1% aqui vai pro, pra, pra EJA, entendeu?”	O termo <i>professor</i> é utilizado na fala da coordenadora, que afirma algo que entra em contradição com o que é dito pelo professor. Quanto à participação dele na escolha dos temas a serem trabalhados na formação continuada, expõe uma problemática à vista da coordenadora: a baixa frequência do docente nesses encontros de formação. Ao usar o tema <i>trabalhar</i>, a coordenadora afirma que os professores privilegiam os saberes da área de língua portuguesa em sua formação e aponta o cansaço e o comodismo do professor como motivo da resistência (quando essa ocorre) na compreensão dos saberes trabalhados na formação continuada. De início, ao utilizar a palavra <i>escola</i>, a coordenadora, em consonância com alguns professores, afirma que a escola é o espaço ideal onde deve acontecer a formação continuada e explica o projeto de avaliação da secretaria municipal que prevê uma gratificação (bônus) para aquelas escolas que apresentarem um melhor desempenho – benefício esse a ser estendido a todos os funcionários. Quando a coordenadora utiliza a expressão <i>aluno</i>, primeiramente, trata da constatação dos efeitos da formação continuada no desempenho dos alunos e, por fim, responsabiliza o próprio aluno que, segundo ela, faz a opção de não dar continuidade aos estudos, após a participação nos projetos de alfabetização, justificada no alcance do objetivo maior do aluno, que é ler e escrever.
---	---	---	---

COORDENADORA(GRE Mata Sul –Secretaria de Educação do Estado Pernambuco)(7.056)	Professor – 73 (%) Aluno – 59 (%) EJA – (%) Formação – (%)	“Então veja por que muitos <i>professores</i> na faculdade, na graduação, na academia, não se formam, não se tem, digamos assim, uma formação específica para EJA, então o <i>professor</i> sai, e vai ter... o objeto de estudo vai ser o dia a dia dele, então ele vai aprendendo com o quê? Com a prática, com os erros, os acertos [...]” “E a aula-atividade, porque, pelo <i>professor</i> ter mais de um vínculo, não tem condições de está naquele momento que o multiplicador faz a formação.” “[...] que são <i>alunos</i> que são trabalhadores, são <i>alunos</i> fora de faixa, com dificuldade de correção idade, série e têm sempre essa característica, e em cima disso é que tá estabelecido as diretrizes pra que o professor possa ter esse olhar, essa especificidade voltada pra esses <i>alunos</i> da EJA.” “[...] quando eles terminarem já vão tá matriculados, o próprio programa vai matricular, porque acontecia o seguinte, às vezes o <i>aluno</i> se alfabetizava no programa e não dava prosseguimento, [...]” “Exclusivo da <i>EJA</i>, porque antes já existia do Ensino Médio e regular e agora nós temos específico da <i>EJA</i>.” “[...] já uma proposta para <i>EJA</i> Médio não tínhamos bem específica, utilizávamos o regular e junto com os professores nos organizávamos pra ver os conteúdos que eram mais específicos dentro da necessidade, [...]” “Especialmente a gente observa, quando estamos em um grande grupo, onde existe troca de experiência, tá havendo novas aprendizagens e não deixa de ser uma <i>formação</i>, pode até não ser uma <i>formação</i> continuada, mas é uma formação.” “[...] porque essa dinâmica de <i>formação</i> a gente trabalha com o professor, educador de apoio que trabalha com o grupo, no espaço dele na escola com os professores, aí as mudanças a gente sente com o decorrer das visitas, aí a gente tem percebido, em algumas escolas, uma visão mais aberta a respeito da metodologia, de gostar de ensinar EJA, sabe.”	O termo <i>professor</i> é utilizado na primeira citação. Faz-se uma referência à falta de uma formação inicial mais específica para a modalidade, e, na segunda referência, surge a preocupação com a carga horária de <i>trabalho</i> do professor. Essa carga horária prejudica sua participação nas formações. Inicialmente, a menção da palavra <i>aluno</i> surge no texto compondo o perfil do aluno EJA. Depois, é aborda uma questão que vem emergindo nas discussões sobre <i>EJA</i>: a falta de mecanismos que encaminhe os alunos dos programas de alfabetização para o Ensino Fundamental da <i>EJA</i>, possibilite a continuidade do processo de aprendizagem. A palavra <i>EJA</i> marca todo o texto e enfatiza as especificidades dessa modalidade e os avanços na construção de propostas e diretrizes que atendam a suas necessidades. A expressão <i>formação</i>, inicialmente, apresenta a dinâmica da realização das formações continuadas na rede estadual; e a coordenadora reconhece a importância da construção dos saberes do professor na troca de experiência com os pares.
--	--	---	---

SECRETÁRIO (4.219)	Escola – 51(%) Professor – 40(%) EJA – 28(%) Trabalhar – 20(%)	“[...] é como se o jovem e o adulto tivesse na <i>escola</i>, mas quisesse uma outra <i>escola</i>, um outro modelo, uma outra metodologia, uma outra forma de funcionamento né, e isso a gente ainda não encontrou outro caminho.” “E porque não estão? O que é que falta? O que é preciso para chegar até eles? Como chegar até eles? Como possibilitar que eles... como eu tava dizendo, fiquem na <i>escola</i>, estudem, aprendam? Então... Como é que a <i>escola</i> vai chegar até lá?” “[...] apesar das, das políticas que fizemos na área da formação de professores, de melhorar o salário do professor, de termos um plano de carreira, de possibilitar material, e outros insumos né, para o <i>trabalho</i> nas escolas, mas a frequência... ela é gran... a frequência ela é pequena, né? Muitos alunos se evadem e não permanecem na escola [...]” “[...] a participação dos <i>professores</i>, ela não é tão boa, né, tão expressiva como é do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, né, deixa muito a desejar. [...] a participação do <i>professor</i> é mais limitada, é porque normalmente esse <i>professor</i>, ele tem outro vínculo né, com a rede estadual ou com a rede municipal ou com a rede particular. Então esse <i>professor</i> não está totalmente disponível para trabalhar em uma escola somente com a modalidade da EJA.” “[...] a programação da formação continuada que ele vai ter de março até novembro, o que é que vai ser, como vai funcionar, os locais. A gente tem temas voltados para a realidade da <i>EJA</i> e de acordo com o que manda a Lei de Diretrizes e Bases, as Resoluções do Conselho Estadual e Conselho Nacional de Educação e aí a própria necessidade da escola e do aluno. Isso é... a gente tem feito um <i>trabalho</i> muito bom.” “É preciso repensar, como eu disse no início, a política de <i>Educação de Jovens e Adultos</i>, eu não vejo outro caminho. Aqui em Palmares, por ser uma cidade polo, por termos uma classe de professores expressiva, responsável, competente, a gente tem que sentar e buscar o que fazer para garantir que a <i>Educação de Jovens e Adultos</i> possa realmente funcionar adequadamente, com uma situação, com uma realidade didática, pedagógica completamente diferente da que tem hoje, porque o modelo que tá aí não dá certo, já mostrou, prova que não funciona né, e que a gente tá como se tivesse dando volta em círculos, sem chegar a lugar nenhum.” [...] “tem que, que se chegar perto desse aluno, desse jovem, desse adulto e ouvi-lo né, fazer um levantamento, fazer um diagnóstico pra saber o que fazer pra que de fato né, se garanta um <i>trabalho</i> pra que ele vá pra escola, fique na escola.” “Agora, somente esse <i>trabalho</i> na nossa avaliação ainda é pouco, deveria ser muito mais e melhor,”	O termo <i>escola</i> surge, nesse momento do texto, apresentando a insatisfação do aluno com a escola e a necessidade de uma mudança. Neste ponto, a palavra <i>escola</i> traz vários questionamentos que denunciam as muitas necessidades dessa modalidade. Ao apresentar os investimentos realizados na EJA e no <i>professor</i>, o secretário correlaciona tais investimentos à baixa frequência e à evasão do aluno. Neste trecho, o termo <i>professor</i> apresenta a baixa frequência do docente nos momentos de formação e a sua falta de disponibilidade como motivo de sua ausência nos momentos de estudo. Dentro da concepção do secretário de educação os temas trabalhados na formação da <i>EJA</i> respondem as necessidade da modalidade e estão de acordo com a Lei de Diretrizes e Base, com as Resoluções do Conselho Estadual de Educação e Conselho Nacional de Educação. Ao fazer uma avaliação do que vem sendo realizado como política de <i>Educação de Jovens e Adultos</i>, o secretário apresenta um diagnóstico de falência do modelo vigente e a necessidade de repensar novos caminhos para a <i>EJA</i>. Neste ponto, é ressaltada a necessidade de ouvir o aluno para buscar respostas que contribuam na formulação de uma proposta de <i>trabalho</i> que tenha significado para eles e que evite a evasão e a baixa frequência. O termo <i>trabalho</i> traz uma avaliação por parte do secretário, que coloca como insuficiente tudo o que foi realizado até aquele momento.
--------------------------------------	---	--	--

Apêndice B – Roteiro de Entrevista e Questionário das Coordenadoras



Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Educação

Esta entrevista será realizada com as duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação dos Palmares, responsáveis pelo I e II Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O objetivo desta entrevista é, a partir das respostas aqui pontuadas, investigar as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da formação continuada, buscando respostas para os questionamentos levantados pela dissertação de mestrado intitulada *Os saberes dos professores da EJA e suas relações com os saberes mobilizados na formação continuada*, na tentativa de contribuir para a construção de propostas de formação continuada que se aproximem mais das necessidades dos professores.

Data: _____

Local: _____

Coordenadora Pedagógica: _____

Autorizo a gravação e publicação da entrevista concedida à professora Elitânia Patrícia Pereira Dionizio, para fins de estudos pedagógicos.

Variáveis de Caracterização ou Atributos

1 – Sexo

(A) Masculino.

(B) Feminino.

2 – Idade

(A) Até 24 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(D) De 40 a 49 anos.

(E) De 50 a 54 anos.

(F) De 55 anos ou mais.

3 – Como você se considera?

(A) Branco (a)

(B) Pardo (a)

(C) Negro (a)

(D) Amarelo (a)

(E) Indígena

4 – Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação.

(A) Ensino Médio – Normal Médio (antigo Magistério).

(B) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).

(C) Ensino Superior – Pedagogia.

(D) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.

(E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.

(F) Ensino Superior – Licenciatura em História.

(G) Ensino Superior – Licenciatura em Geografia.

(H) Ensino Superior – Outros.

5 – Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

(A) Há 2 anos ou menos.

(B) De 3 a 7 anos.

(C) De 8 a 14 anos.

(D) De 15 a 20 anos.

(E) Há mais de 20 anos.

6 – De que forma você realizou o curso superior?

(A) Presencial.

(B) Semipresencial.

(C) A distância.

(D) Não se aplica.

7 – Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas)
- (C) Mestrado
- (D) Doutorado
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

8 – Quantos anos lecionou?

- (A) Nunca lecionei.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 4 anos.
- (D) De 5 a 9anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 16 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

9 – Considerando toda a sua experiência profissional, quantos anos você ministrou aulas para alunos da EJA?

- (A) Até 2 anos.
- (B) De 3 a 5 anos.
- (C) De 6 a 9 anos.
- (D) Mais de 10 anos.
- (E) Nunca ministrei em turmas de EJA

10 – Já participou de algum curso de formação continuada específico para EJA?

- () Sim
- () Não

9 – Qual era a instituição organizadora?

- (A) Secretaria Municipal de Educação.
- (B) Secretaria de Educação do Estado.
- (C) Universidade Federal de Pernambuco.

Outra instituição: _____

Questionário

Obs.: Estas questões são relativas à formação continuada da EJA e sobre informações cabíveis para melhor compreensão de todo o processo.

01 – O que significa formação continuada para você?

02 – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem? Por quê?

03 – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade dos professores com seus colegas de trabalho?

04 – A Secretaria de Educação do Estado tem uma proposta de formação continuada?

05 – Quais as diretrizes que norteiam essa proposta de formação?

06 – De que forma você identifica as possíveis necessidades pedagógicas que possuem os professores?

07 – Como aconteceu a formação continuada dos professores (local, período, espaço de tempo)? Fale um pouco sobre a frequência, os temas trabalhados e sobre as pessoas que estavam à frente desses momentos de estudo e discussão.

08 – Você acredita que a formação continuada realizada tem atendido às necessidades dos professores? Hoje, analisando esses momentos de formação, o que você diria que faltou ou que poderia melhorar?

09 – Tem percebido mudanças na prática pedagógica dos professores? Em que momento você percebe tais mudanças?

10 – Percebe resistência de alguns professores em relação aos saberes trabalhados em formação continuada? Essa resistência ocorre com maior frequência em quais saberes?

11 – O que, em sua opinião, justificaria essa resistência?

12 – Em sua opinião, quais os saberes que os professores privilegiam?

13 – Quais os projetos de alfabetização de jovens e adultos em andamento?

14 – O município oferece as quatro fases que equivalem ao Ensino Fundamental e o Governo do Estado e o Governo Federal desenvolvem projetos de alfabetização (Projeto Paulo Freire e Brasil Alfabetizado). Existe alguma articulação desses órgãos para que esses alunos sejam encaminhados para as turmas da I Fase da EJA do município?

15 – Quais os livros adotados pelo Estado para a Educação de Jovens e Adultos?

16 – Como foi o processo de escolha dos livros didáticos específicos para EJA?

17 – Existe a entrega de algum material escolar para o aluno e algum material didático para o professor?

18 – Como a secretaria disponibiliza de recurso para aquisição desse material?

Apêndice C – Roteiro de Entrevista e Questionário das Professoras



Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Educação

Esta entrevista será realizada com oito professores (universo e amostra da pesquisa) que atuam no I segmento da Educação de Jovens e Adultos (correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental), que trabalham no turno da noite, por ser esse o único horário de atendimento dessa modalidade oferecido pela Secretaria de Educação do Município dos Palmares.

O objetivo desta entrevista é, a partir das respostas aqui pontuadas, investigar as consonâncias e dissonâncias entre os saberes dos professores da EJA e os saberes da formação continuada, buscando respostas para os questionamentos levantados pela dissertação de mestrado intitulada *Os saberes dos professores da EJA e suas relações com os saberes mobilizados na formação continuada*, na tentativa de contribuir para a construção de propostas de formação continuada que se aproximem mais das necessidades dos professores.

Escola: _____
Professor: _____
Data: _____
Local: _____

Variáveis de Caracterização ou Atributos

1 – Sexo

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2 – Idade

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.

(F) De 55 anos ou mais.

3 – Como você se considera?

(A) Branco (a)

(B) Pardo (a)

(C) Negro (a)

(D) Amarelo (a)

(E) Indígena

4 – Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação.

(A) Ensino Médio – Normal Médio (antigo Magistério).

(B) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).

(C) Ensino Superior – Pedagogia.

(D) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.

(E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.

(F) Ensino Superior – Licenciatura em História.

(G) Ensino Superior – Licenciatura em Geografia.

(H) Ensino Superior – Outros.

5 – Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

(A) Há 2 anos ou menos.

(B) De 3 a 7 anos.

(C) De 8 a 14 anos.

(D) De 15 a 20 anos.

(E) Há mais de 20 anos.

6 – De que forma você realizou o curso superior?

(A) Presencial.

(B) Semipresencial.

(C) A distância.

(D) Não se aplica.

7 – Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas)
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas)
- (C) Mestrado
- (D) Doutorado
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

8 – Há quantos anos leciona?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 4 anos.
- (D) De 5 a 9anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 16 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

9 – Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você ministra aulas para alunos da EJA?

- (A) Até 2 anos.
- (B) De 3 a 5 anos.
- (C) De 6 a 9 anos.
- (D) Mais de 10 anos.

10 – Quantos cursos de formação continuada frequentou nos últimos 12 meses?

- (A) De 1 a 3 cursos.
- (B) De 3 a 5 cursos.
- (C) De 6 a 8 cursos.
- (D) De 9 a 11 cursos.
- (E) Todos os cursos oferecidos.
- (F) Nenhum.

Questionário

A – Questões relativas às turmas

- 1 – O que você já sabia sobre essa modalidade, antes de trabalhar com a EJA?
- 2 – Considerando a sua preparação, qual era sua condição para assumir a turma? Houve dificuldades de adaptação?
- 3 – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

B – Questões relativas à percepção sobre formação continuada

- 1 – Em que sua formação inicial contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA?
- 2 – O que significa formação continuada para você?
- 3 – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem? Por quê?
- 4 – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com seus colegas professores?
- 5 – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido às suas necessidades? O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?
- 6 – De que forma é que sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Tem percebido mudanças na forma como decorrem as atividades? Que tipo de mudanças?
- 7 – Que características devem ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

8 – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam atender às necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

9 – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

10 – Quais estratégias você utiliza para, em sala de aula, estimular o aluno nessa nova realidade do processo de aprendizagem?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista e Questionário do Secretário de Educação



Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Educação

Entrevista realizada com o Secretário de Educação do município dos Palmares com o objetivo de investigar e compreender a Educação de Jovens e Adultos em seu contexto municipal, princípio fundamental para compreensão de *Os saberes dos professores da EJA e suas relações com os saberes mobilizados na formação continuada*, tema de pesquisa desta dissertação.

Nome: _____

Data: _____

Local: _____

Autorizo a gravação e publicação da entrevista concedida à professora Elitânia Patrícia Pereira Dionizio, para fins de estudos pedagógicos.

Variáveis de Caracterização ou Atributos

1– Sexo.

(A) Masculino.

(B) Feminino.

2 – Idade.

_____anos.

3 – Estado civil.

() Solteiro

() Casado

() Outros

4 – Como você se considera?

- (B) Branco (a)
- (C) Pardo (a)
- (D) Negro (a)
- (E) Amarelo (a)
- (F) Indígena

5 – Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação.

- (A) Ensino Médio – Normal Médio (antigo Magistério).
- (B) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
- (C) Ensino Superior – Pedagogia.
- (D) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em História.
- (G) Ensino Superior – Licenciatura em Geografia.
- (H) Ensino Superior – Outros.

6 – Indique a modalidade de cursos de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas)
- (B) Especialização (mínima de 360 horas)
- (C) Mestrado
- (D) Doutorado
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

7 – Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

_____ Anos.

8 – Você leciona?

- () Sim
- () Não

9 – Há quantos anos leciona?

_____ Anos.

10 – Você já ministrou aulas para alunos da EJA?

() Sim

() Não

11 – Por quantos anos lecionou na EJA?

_____ Anos.

12 – Quantos anos ocupou cargo de gestor educacional?

_____ Anos.

Questionário

1 – Como o senhor entende a questão da Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas direcionadas a essa modalidade?

2 – Que iniciativas podem ser elencadas pela Secretaria Municipal de Educação em prol da qualidade de ensino específico para esse público-alvo?

3 – Há processo seletivo específico para os professores da EJA?

4 – Como o senhor avalia o que vem sendo realizado pela Secretaria de Educação para atender a essa demanda?

5 – Palmares atualmente tem 9.656 analfabetos em idade de 15 anos ou mais de idade, uma taxa de 26,1%. O que vem sendo realizado pela Secretaria Municipal de Educação para reverter esse quadro?

6 – Sabemos que o Estado desenvolve projetos de alfabetização de jovens e adultos e o município oferece as quatro fases da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental. Existe

alguma articulação entre Estado e Município para que os alunos da EJA sejam encaminhados para as turmas da I Fase da EJA do município?

7 – O que justifica a redução de atendimento dessa modalidade no município, neste ano de 2012?

8 – Que estratégias são utilizadas para evitar a evasão nas escolas onde funcionam a EJA?

9 – Como a secretaria vem tratando a questão da formação continuada em vista à necessidade de uma prática pedagógica que responda às especificidades dessa modalidade e que esteja em conformidade com as exigências legais?

10 – Quanto à valorização profissional, como tem sido a política que norteia o plano de cargos, carreira e salário do magistério relacionado aos professores da EJA?

11 – Que financiamento a EJA dispõe e como é administrado?

Apêndice E – Transcrições das Entrevistas



**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Ciências da Educação**

ENTREVISTA – PROFESSORA A

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre essa modalidade antes de trabalhar com a EJA?

P-A – Eu sabia que era um programa, uma modalidade, já conhecia né, que era voltado pra aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na fase normal, na idade normal, por algum motivo e que tavam voltando pra escola pra completar os estudos, alunos fora de faixa. Que era oferecido à noite. Nas formações que a gente ia, sempre conversava, “aquela reunião ali é da EJA”, sempre perguntava o que era e alguém sempre sabia dizer alguma coisa, mas sempre por alto. O que eu sabia era muito por cima, mas sempre tive muita curiosidade em conhecer mais, pensei até que um dia ia ensinar na EJA. E hoje estou aqui. Eu gosto muito desses alunos. No início foi difícil, mas agora já sei como trabalhar com eles.

ENTREVISTADORA – Sentia-se preparada?

P-A – Um pouco. Não tive muita dificuldade porque quando comecei a ensinar na EJA já tinha mais de dez anos de sala de aula. Então pra um professor que já tem alguma experiência, não foi muito difícil, mas eu creio que se eu tivesse vindo do magistério, tivesse menos anos de experiência, teria tido mais dificuldade.

Quando eu comecei já tinha uma pequena preparação, porque com seis meses eu tive uma preparação como coordenadora, com seis meses depois eu assumi, acho que coisa do destino mesmo. Devido às reuniões que eu ia, eu não era professora mas já participava de algumas reuniões da EJA como coordenadora e via. A coordenadora na época orientava bem direitinho, dizia que era uma modalidade que precisava de um direcionamento diferente, que apesar de ser aluno a gente não podia tratar como se fosse criança, que tinha que ter um outro olhar, que tinha que ter a parte afetiva. Então assim, esse pequeno embasamento eu tinha devido meu trabalho de coordenação, das reuniões que eu ia, que era reuniões para os professores de EJA, como eu não era professora nem sempre eu estava. Mas tinha as reuniões direcionadas para as coordenadoras que eu ia e ficava por dentro de tudo.

Acho que muito tempo né, trabalhando no magistério, você... se sente com uma certa bagagem, mesmo sabendo que não é igual a trabalhar com criança, tem que trazer textos apropriados pra adultos, debates, você não tá lidando com criança, é uma outra linguagem. Também tem a questão dos problemas que os alunos têm, tem que ser compreensivo, incentivar, eu já tinha uma ideia que não seria igual a alfabetizar criança, trabalhar com criança.

Como eu tenho jovens e adultos, seria meio complicado pra uma pessoa que não tem experiência nenhuma... você ter que fazer essa mistura, porque jovens e adultos são pessoas que tem cabeças diferentes, pra você ter que fazer essa mistura, sem que um não magoe o outro, porque se você não tiver mediando os debates pode dar complicação. Tem que mostrar que tem que ter respeito, respeitar a opinião do outro, respeitar o mais velho, deixar de brincadeira, porque o jovem sempre gosta de brincar e as pessoas idosas não aceitam, questão de... vamos pra o quadro, vamos ler, se o idoso errar...o jovem não, ele erra e leva na brincadeira, mas o idoso se tiver qualquer palavrinha de brincadeira de...de é... pronto... eu tinha um aluno na escola que o nome dele, apelido dele era papa, aí eu tava alfabetizando, eu nunca botei essa palavra papa, porque ele podia achar que eu tava dizendo com ele. Então são pequenas coisas, que com o adulto, a gente tem que ter jogo de cintura. A questão da afetividade, se você der assistência mais a um e não der ao outro, já pode ser um motivo pra o aluno desistir. Se não tiver essa sensibilidade de perceber algumas coisas, você vai perder alguns alunos, eles sentem ciúme de você. Chama você uma vez, se você... chama a segunda, se você for atender outro, já ficam com raiva. Então são alunos que querem, têm objetivos, mas que também eles desistem por qualquer coisa, se magoam. Até porque... acho que assim...muito saturado, muitos problemas, muita coisa né? Só de sair de casa, deixar tudo pra trás, ir pra escola, já são vencedores. Eles deixam tudo, enfrentam marido ciumento, filho que fica sem ter com quem deixar, deixa com o vizinho, deixa com mãe, deixam com qualquer um. Então é muito difícil, complicado pra eles virem pra escola. De repente essa garra todinha, que eles têm, as vezes uma pequena coisa eles desistem, “ a professora deu mais atenção pra fulano, liga mais pra fulano, já chamei duas vezes, ela não liga pra mim”, então a gente tem que ter o maior cuidado com isso.

ENTREVISTADORA – Você teve alguma dificuldade?

P-A – Quando é criança eles são menos desi... são mais desinibidos, não tem medo de errar, eles se permitem errar. Já o adulto não, eles chegam com medo na sala de aula, eles ficam com medo porque já estão fora de faixa, ficam com medo de não aprender, ficam com medo de não saber, do outro saber mais, eles têm muito medo de errar.

Tudo é um desafio pra o professor, fazer com que ele se solte, com que ele participe, com que ele converse, fale. Então pra que a gente chegue realmente na aprendizagem, eu percebi que a gente tem que cativar o aluno, na amizade, na conversa, trazer ele mesmo na amizade. Quando você trabalha a parte afetiva, eu percebi que ele vai confiando em você, vai confiando mais na turma, vai ficando mais fácil. Mas se você for começar a trabalhar com o jovem e adulto como trabalha com criança eu acho que não flui muito não, porque eles ficam receosos. Uma outra dificuldade é o material didático. Quando a gente chega pra alfabetizar e não tem material, você fica querendo procurar material e as vezes não tem ajuda de coordenador, não tem um direcionamento das pessoas da secretaria, as vezes o que eles dão, a gente vê que não vai surtir efeito na sua turma.

Porque algumas formações que eu fui, foram muito boas, mas para os alunos do regular normal, porque o que elas passavam não dava para trabalhar em uma sala de jovens e adultos. Porque a gente sabe se o andamento da aprendizagem no regular já é devagar, da EJA é muito mais. Porque eles não frequentam com muita regularidade. Se a gente tá dando um assunto e eles não tão pegando, de repente acontece alguma coisa e eles passam duas, três semanas sem vim. A gente tem que ficar naquele vai e vem, onde eles tão com dificuldade a gente tem que voltar, então isso tudo atrapalha o processo.

O que elas ensinavam na formação, pediam que a gente trabalhasse, não dava pra fazer. Porque tinha toda uma sequência que tinha que ser corrida. Então pra uma turma de 5ª a 8ª do regular daria melhor, porque eles não têm tantos problemas, não faltam, tem a pressão dos pais, aí isso tudo ajuda.

Na EJA não tem nada disso, de repente é o trabalho, o patrão não deixou sair mais cedo, o filho adoeceu, o marido não deixou ir, tudo isso são empecilhos que no regular normal não tem. Sem fala na diferença de interesse né, os alunos da EJA têm outros interesses, outra história de vida, tudo isso precisamos levar em consideração quando vamos planejar, preparar atividades.

A frequência foi uma outra dificuldade. Ainda é um problema. Os alunos de EJA tem muita dificuldade de manter uma boa frequência. É como falei, é um filho que adoece, o patrão que não libera pra sair mais cedo, o marido que chega tarde e tem que cuidar dos filhos. Os motivos são muitos e quando chega o verão é que é difícil mesmo. Muitos alunos chegam até a desistir por causa do corte de cana. Eles precisam trabalhar e no verão sempre aparece mais oportunidades. Eu até já adianto umas provas, combino com eles de vim só pra fazer as provas, converso. Porque se não for assim, no próximo ano você vai ter os mesmos alunos na mesma sala e eles nunca vão conseguir caminhar. Por isso que tem tanta desistência na EJA. Quando chega o fim de ano se a professora não ficar atenta, não conversar com eles, combinar direitinho, o número de desistência vai lá pra cima.

ENTREVISTADORA – Você falou de material. O material que você tinha para trabalhar era específico para a EJA?

P-A – Tinha. Já era usado, mas era um material que dava pra trabalhar com os alunos. O que tem hoje na escola, que chegou agora, é muito alto pra o nível do aluno. Tá fora da realidade da gente. Mas é sempre assim, a gente escolhe um livro e eles mandam outro.

A escolha do livro didático é uma coisa chata que acontece e o professor já fica sem vontade de ir. A gente vai, perde um, dois dias lá, folheando, folheando, vendo qual o material que é mais adequado pra trabalhar com seu aluno. No ano seguinte aquele material não vem, vem outro que até o professor tem dificuldade de trabalhar com ele.

Quando você olha pra o material, você diz, “não, vou procurar outros meios”, porque se for trabalhar isso com o aluno ele não vem mais pra escola. É uma linguagem muito alta, aqueles textos enfadonhos, fora da realidade deles, não que vá trabalhar eternamente a realidade deles, mas logo de início, a gente tem que trabalhar o que eles tão vivendo, pra depois levar pra o mundo.

ENTREVISTADORA – Qual é a realidade de seus alunos?

P-A – A falta de emprego, a violência onde eles vivem, a questão das drogas, questão da prostituição, eles vivem cercados disso né, a questão da fome. A questão de não ter a quem procurar, onde procurar seus direitos, a injustiça. Pra esse tipo de aluno falta tudo, moradia,

saneamento, saúde, educação, eles são esquecidos pela sociedade. Mas cabe a gente professor, dizer... ensinar né... quais são os direitos, a quem eles devem procurar, o que fazer.

Eu acho que vale mais trabalhar essas questões que estão mais próxima deles, do que eu falar de um assunto que...a globalização, questão da internet, tem muito livro que a gente pega que é isso. Como vou trabalhar as coisas do mundo se ainda não trabalhei primeiro a vivência deles, fica mais difícil, pode até trabalhar, mas não é tão fácil.

Isso não quer dizer que eu não trabalhe isso não, mas acho que a gente precisa começar do que o aluno já conhece. Depois você trabalha o resto.

ENTREVISTADORA – O que você fez para superar essas dificuldades?

P-A – Eu conversei com algumas amigas, em alguns momentos, nas reuniões, aí eu contando da minha dificuldade, algumas pessoas que tinham mais experiência disse “então você pegue tal livro, você... eu acho que em outros livro você tira outros textos”. Minhas colegas me ajudaram bastante. O resto eu fui descobrindo sozinha, procurando nos livros.

Eu não gosto de seguir um material só, eu nunca segui o material que tinha na escola, só ele. E ainda hoje eu faço isso, eu pego um livro e vou selecionar naquele livro o que é mais adequado para meu aluno. E fico sempre procurando, nunca trabalho com um material só.

Minhas experiências de vida também me ajudaram, coisas que eu fazia pra meus alunos no regular e via que eu podia adaptar pra EJA, algumas atividades... bingo, coisas mais interessantes... cruzadinhas, datas comemorativas, essas coisas que a gente já vive no dia a dia, e eu ia fazendo um entrelace com as coisas que as meninas tinham me dito.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

P-A – É muito bom porque com criança você tem que tá no pé, ele ainda não sabe o que quer e os adultos não, quando eles vem, eles tem objetivo, então fica muito mais fácil, porque a criança não, você...ela vem porque a mãe manda, porque tá recebendo uma bolsa família. O adulto não, ele vem com um objetivo, “eu quero aprender a ler, eu quero arrumar um emprego, eu quero aprender ler uma carta, eu quero aprender ler a bíblia”, ele tem um objetivo, isso facilita muito, o interesse.

O aluno da EJA não, ele quer correr, ele sabe que tem que melhorar pra arrumar emprego, porque ele precisa aprender pra tirar uma carteira de motorista, tem alguns alunos que estão se

alfabetizando, aí eles ficam... “professora, português de novo, porque eu tenho que melhorar pra passar na prova do DETRAN”, eles já dominam a moto, o carro, mas tem que passar na prova do DETRAN, então eles têm objetivo, isso é muito bom, trabalhar com adulto porque ele já tem uma motivação.

O comportamento é outra vantagem, você não tem problema de comportamento, você não precisa ficar reclamando, a sala é ótima pra se trabalhar. Eles são bastante participativos. No início não, a gente tem a maior dificuldade em fazê-los falar, mas depois eles se soltam e pronto, participam de tudo.

Como eu tenho jovens e adultos em minha sala, as experiências dos mais velhos em minha sala servem muito... os mais jovens aprendem muito com as experiências, com a troca.

Todas as aulas começam com debate e dentro daquele tema eu levo um texto, levo uma leitura compartilhada, a gente debate, trabalho notícias de jornal, ou algum fato que tá na mídia, eu trago, e todos debatem, pergunto se viram, dão uma opinião, “o que foi que levou a tal coisa?”...eu...é uma troca de experiência muito boa.

ENTREVISTADORA – E sua formação inicial? Contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos?

P-A – Não. Nem falavam em EJA. Preparavam a gente só pra trabalhar com criança. Era realmente direcionado pra trabalhar só com criança. Em nenhum momento era citada a EJA.

Eu aprendi com minhas experiências, minhas experiências de vida. Foi praticando, com a PRÁTICA mesmo. Só a faculdade da vida. A gente só aprende quando bota a mão na massa, Infelizmente. O meu magistério, a minha faculdade, a pós, em nenhum momento foi dado orientação para esse meu trabalho. Em nenhum momento de minha formação aprendi a trabalhar com a EJA, foi mais com os colegas e minhas experiências mesmo, a prática.

ENTREVISTADORA – Você fez magistério, a faculdade, em algum momento você teve alguma disciplina específica que trabalhasse a EJA?

P-A – Não, não, não.

ENTREVISTADORA – Esses conhecimentos que você falou que já tinha sobre a EJA, aquela noção de como era, de como você deveria trabalhar. Você conseguiu como?

P-A – Da vida,.. nenhum curso, nenhuma formação, não, não. Foi da vida né, você vai trabalhando na escola, mesmo que você não esteja trabalhando com essa modalidade, mas você vê tudo que acontece nessa modalidade, como é que as coisas acontecem, então indiretamente você tá ali, vivenciando. A escola que eu trabalho já tinha EJA, então eu sempre escutava os colegas que já trabalhavam com a EJA comentando das dificuldades, como faziam as atividades, você sabe né, na hora do recreio a conversa é sempre essa. ((risos))

ENTREVISTADORA – **Fora essa conversa com os colegas, onde mais você procurava buscar respostas para suas dúvidas?**

P-A – Nos livros. Eu sempre gostei de pesquisar nos livros. Também nas revistas pedagógicas. E os alunos também ajudam, você vai fazendo e observando se eles tão aprendendo ou não. A gente vai avaliando.

Professor sempre tá aprendendo na prática mesmo. Foi assim quando comecei a ensinar as crianças e agora com EJA não foi diferente. A diferença é que quando comecei com criança, em tinha uma noção, mas com jovens e adultos você aprende fazendo, botando a mão na massa.

ENTREVISTADORA – **O que significa para você formação continuada?**

P-A – Formação continuada pra mim são maneiras, forma de melhorar meu trabalho, analisar como eu tô trabalhando, é sempre avaliar o meu trabalho, avaliar buscando melhoria. Eu entendo a formação assim.

É como se fosse... eu me sinto como se fosse uma brasa, e quando vou pra essas formações é como se alguém tivesse me dado um sopro, eu volto mais renovada.

Gostaria muito que fosse assim, mais infelizmente tem umas que causam esse efeito, tem outras que não. Então ela assim, clareia a mente da gente como trabalhar alguma técnica, alguma coisa que você usava e tá esquecida e de repente aquela formação lhe traz a mente.

Poderia ser uma grande ajuda né, poderia facilitar meu trabalho, ia facilitar o aprendizado dos alunos, mas infelizmente não teve, e quando teve... não é que não tenha tido, teve mas não atendeu os objetivos da minha turma. É como eu já disse né, foi um material rico, mas pra

trabalhar de 5ª a 8ª. Até porque a pessoa que foi fazer... uma, duas, três vezes, tinha feito esse material direcionado pra alunos do regular, de 5ª a 8ª e achou interessante e achou que poderia ser repassado para as turmas de EJA. Mas, na minha opinião, na minha experiência, não só minha, mas na reunião a gente comentou que pra EJA pouca coisa seria utilizado. Eu transformo aquela aula, aquela orientação. A gente pode adaptar e fazer com nossos alunos, mas do jeito que tá lá não dá pra fazer com eles não.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

P-A – Não. Uma sala de aula, com quadro, não. De maneira nenhuma.

ENTREVISTADORA – Por quê?

P-A – Porque... Não sei... para você aprender não tem local certo, em qualquer lugar que você esteja você pode aprender. Seria um dos, não só ali.

Eu mesma aprendo muito nos livros. Estudando, pesquisando. O professor aprende muito sozinho mesmo. Acho que não precisa ter um lugar certo, uma hora marcada.

ENTREVISTADORA – Por quê?

P-A – Porque a coordenadora poderia marcar em uma escola, um grupo de professores pra ir pra lá e dentro daquela aula pedi licença, fazer algumas intervenções. Seria uma formação. Usar uma sala de aula.

O depoimento de minhas amigas serviram como uma formação. Pra mim, me ajudaram mais do que certas formações. As reportagens, os livros que a gente lê, eu lendo em casa, dependendo do livro... minhas pesquisas, podem ajudar. A internet. Tudo isso pode ser uma formação porque vai me ajudar em minha prática.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com seus colegas professores?

P-A – Sim. Com certeza. Sem ser aquele momento formal. Tem, assim... tem coisas que nos ajuda no dia a dia que eu aprendi com o depoimento dos amigos...as vezes eu comentando que

tô com uma dificuldade de fazer determinada coisa, aí aquela pessoa que tem mais experiência me passa, “Oh, faz assim, já fizesse dessa forma?”. E eu vou seguindo... não acredito que precise tá dentro de uma sala de reunião pra aprender alguma coisa que me ajude na minha prática.

De repente eu tô fazendo alguma coisa que na minha opinião tá surtindo efeito, mas o colega faz uma observação, faz uma análise mais apurada e que vai me ajudar a enxergar que se eu for por outros caminhos eu vou ter um melhor resultado. Então tá servindo de formação

ENTREVISTADORA – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido às suas necessidades?

P-A – Infelizmente não. Porque as formações que... as poucas que eu fui...elas foram feitas assim... pra o geral, não foram direcionadas pra a primeira e segunda fase que eu ensino, então assim, é muito... no geral, então eu aproveito muito pouco delas. Eu fui pra uma que foi voltada pra o tema geral, eu fui pra uma que foi voltada pra a questão da escolha sexual, eu voltei até que com um pé meio atrás. Meu Deus, se eu for... é um absurdo pra mim que tenho a cabeça mais aberta, imagine trabalhar o tema que foi trabalhado lá, com meus alunos, eu acho que eles... não tinham abertura pra ouvir o que eu ouvi lá, porque eu fiquei um pouco chocada, eu acho que não era... do jeito que foi tratado não seria bom... eu acho que deveria ser abordado de outra forma.

ENTREVISTADORA – O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

P-A – É, que tivesse formadores que tivessem um material direcionado ao nível dos meus alunos, que me orientasse, que tirasse minhas dúvidas, que eu faço determinadas coisas que eu não sei se realmente tá indo de acordo, então...pra me dá um embasamento melhor, na minha fase que eu trabalho.

Porque se eu vejo alguma coisa de português, mas é uma coisa que eles ensinam, que é pra trabalhar em todas as fases... não eu queria uma coisa mais direcionada pra o lado de alfabetizar adultos, que o tempo é menor, a questão que eles vão e vem da escola, isso atrapalha muito, então eu queria novas maneiras, novas... algumas dica para dinamizar as aulas, motivar os alunos, como fazer pra trazer os alunos que se afastaram. Essas coisas que o professor sente falta, a gente tem uma vida tão corrida, que a gente poderia até buscar isso, mas a gente em sala de aula fica mais difícil tá pesquisando. Então se o coordenador do

projeto trouxesse dicas de como motivar, como tornar as aulas mais dinâmicas. Seria muito bom.

Como alfabetizar adultos. Pra quem já tem uma base de alfabetização, mas a pessoa que nunca foi em uma sala de aula, como é que vão alfabetizar se não tem um momento de mostrar. Quando você vai pra uma formação aí eles mostram as vezes... como trabalhar uma reportagem, o aluno fazer o reconto da reportagem, o ponto de vista deles, pra o aluno que não foi alfabetizado? Poderia fazer isso oralmente, mas na parte da escrita, como? Se ele não domina ainda a leitura e a escrita, como você vai fazer isso? Seria uma loucura. Eu poderia trabalhar reportagem, mas na parte do debate oralmente, a gente debater. Porque aconteceu aquilo? Se poderia ser diferente? A reação da pessoa. Mas a parte de ler, eu poderia dar uma reportagem enorme, pra o aluno ler? Pedir pra que ele responda por escrito? Como? Não pode. Se eu for fazer isso vai expulsar o aluno da escola, porque ele vai se sentir incapaz. Porque eu acho que toda atividade da escola deve ser desafiadora., mas que o aluno tenha condições de realizar. Pegar um texto, manda um aluno que tá chegando na escola, cheio de vontade de aprender, e que ele não sabe o que tá ali, não vai ter condições. Não tem como, ele vai se sentir incapaz, vai dizer “ danou-se, eu não aprendi quando era juvenzinha e agora vai ser mais difícil.” Eu tento mostrar pra ele que aprender é fácil, é bom e que ele é capaz. Então eu gostaria que tivesse nas formações materiais adequado pra gente trabalhar, material gostoso, fácil, desafiador, que o aluno fosse, gostasse de tentar fazer e fizesse.

ENTREVISTADORA – Os formadores ou mesmo suas coordenadoras conhecem suas necessidades? Você já falou dessas suas necessidades para eles?

P-A – Não, não. Nunca perguntaram. Nunca perguntaram. Quando mandam um convite é porque chamaram alguém que é bom na área de ciências, aí vai dar um debate sobre meio ambiente, chama alguém da área de psicologia, vai trabalhar a questão do *bullying*, TEMAS GERAIS, mas focado pra alfabetização não. E nunca nos perguntaram.

São bons? São. Enriquece, tudo é válido. Mas pra'quele momento que poderia ser de alfabetização, não, fica sempre aquela lacuna.

ENTREVISTADORA – Você fala sobre alfabetização?

P-A – É. Mas meu aluno é de primeira fase.

ENTREVISTADORA – Você alfabetiza?

P-A – Alfabetizo.

ENTREVISTADORA – Esses alunos não fizeram o curso de alfabetização?

P-A – Uns, quando estudaram no normal, eram alunos que não gostavam de estudar, ou tiveram algum entrave com o professor e chegaram na escola... tem uns que conhecem algumas letras e tem outros que não sabem de nada, que desistiram de estudar porque foram trabalhar, ou porque tinha que criar os irmãos mais novos. Naquela época não tinha fiscalização do trabalho infantil, criança podia trabalhar, saiam da escola pra ajudar o pai na roça, então eles chegam praticamente sem saber de nada.

Matemática, você pergunta quanto é tanto mais quanto, eles respondem logo, eles sabem mais do que você, mas você manda eles identificar um número eles não sabem. A matemática da vida eles sabem, o cálculo mental, mas fazer no papel não, se você colocar um probleminha pra eles resolver, tem que chega perto, mas... você tem que chegar perto deles e alfabetizar como se fosse uma criança que chega na escola.

ENTREVISTADORA – De que forma sua prática tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Houve alguma mudança na sua prática pedagógica hoje?

P-A – Não, não, não.

Porque... justamente. Como ela não me atingem, não atinge meu público de aluno, então ela não... eu vou, me enriquece por outro lado, mas pra meu...minha sala de aula não.

É como eu disse antes, se eu tivesse trabalhando de 5ª a 8ª, o material, as reuniões que eu fui teria me ajudado muito, mas pra meus alunos não. Eu vou, me enriquece, até eu debato com eles algumas coisas, mas pra dizer que a partir de hoje aquela formação de ontem me abriu meus olhos, me ajudou não. Me enriquece como pessoa, como profissional, mas pra minha sala... pra realidade de minha sala não.

ENTREVISTADORA – Você não aproveita nada das formações?

P-A – No geral... temas gerais dá, né? O tema meio ambiente dá, a gente trabalha.

Esse ano... Como eu já disse pra você né? Este ano teve uma formação que eu só soube depois que já tinha passado. Na escola houve duas formações, uma... na mesma semana... uma que era do IQE, aí me avisaram, e essa outra que era de EJA, não avisou a ninguém da escola, quando passou, aí disseram, alguém da secretaria cobrou. “Porque não veio ninguém de lá?” Como é que a gente ia se ninguém avisou? Aí a coordenadora disse, “ não, mas estava no quadro”, “eu disse sim, mas você disse pra mim verbalmente que teria formação de manhã, eu fui, era do IQE, eu tinha necessidade de olhar mais no quadro?” Se tivesse dito que teria formação de 1ª a 4ª , depois de amanhã tem de EJA, eu teria ido. Não foi só eu que faltei, foi todo mundo que faltou da escola. Porque tava no quadro e ninguém olhou.

ENTREVISTADORA – Mas então, assim... a professora dos primeiros momentos de EJA, ela tinha uma forma, ela tinha uma prática, ela tinha uma postura, hoje ela já tem uma outra.

P-A – Sim, com certeza, tenho essa outra, mas não devido as formações...

ENTREVISTADORA – E devido a quê?

P-A – Ao dia a dia, você vai aprendendo, hoje eu fiz uma coisa, aí quando eu chego em casa vou rever, não, aí eu vejo, poderia ter feito melhor, com o dia a dia a gente vai sempre se avaliando, “Meu Deus será que foi bom”. Alguma coisa que eu faço que dá certo , eu vou melhorando depois, vou incrementando... mas com a prática.

Quando você tá dando aula e vê que foi proveitoso, que os alunos gostaram, aí você vai tendo novas ideias né... de acordo com a sua prática.

ENTREVISTADORA – Essa mudança você percebe, da professora do início para a professora de hoje?

P-A – Percebo, com certeza.

ENTREVISTADORA – Mas esse aprender foi com quem? Como você aprendeu?

P-A – Como eu acabei de dizer, comigo mesma né, porque eu sempre me avalio

Tinha coisas que eu fazia no início, porque ...pronto, eu tô na primeira fase, tem que ter isso e isso... Mas se meu aluno não tá conseguindo, eu tinha que ficar, né. As vezes mudava... mas se eles...

Mas se eu tô dando esse assunto então ele não tá conseguindo eu tenho que ver outra forma, peço conselho as amigas, fico bolando atividades em casa, que sejam mais atrativas.

Então baseado no que ele tá me propondo eu vou tentar bolar alguma coisa, pra ser atrativo pra ele e rentável pra me, que é a aprendizagem dele.

Porque a gente professor muitas vezes prepara uma aula pensando que vai abafar e quando você leva não foi... não teve aquele resultado... e as vezes pequenas coisas que você vê que ele vai dando pistas, você vai colhendo... pronto é por esse caminho que eu vou seguir.

ENTREVISTADORA – Que características deve ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

P-A – Primeiro deveria perguntar ao professor quais as dificuldades que ele tem, o que ele gostaria de saber, qual ajuda que ele gostaria de ter, o que o professor quer, o que ele tá precisando. Então em cima da necessidade do professor se montar essa reunião, essa capacitação... porque se chegar lá umas coisas... pode ser uma coisa que eu já faça e me dê bem...em cima das dificuldades, quais as minhas dificuldades? Quais as dificuldades de meu aluno? Então em cima dessas dificuldades montar uma estratégia de formação.

Ouvindo o professor. Pedindo opinião... temas.

Se eu vou pra uma formação de um tema que eu estou precisando, que é do meu interesse, claro que vou me sentir motivada em ir, participar. Porque eu sei que vai enriquecer meu trabalho na sala de aula, vai facilitar minha vida, vai facilitar o aprendizado dos meus alunos.

Mas você vai pra uma formação, que as vezes você sabe mais do que quem tá lá formando? Você vai se sentir motivado? A mesma coisa de sempre, de dez, quinze anos atrás? Você não vai.

ENTREVISTADORA – Por que você diz que sabe mais do que o formador? Baseado em seu conhecimento ou na sua prática?

P-A – Na questão de...pronto, quando vai falar sobre o meio ambiente. Meio ambiente é um tema que desde criança vai falando sobre ele, aí de repente chama você pra trabalhar uma formação sobre meio ambiente. Às vezes... quando vai lhe ensinar alguma coisa, você já sabe. É bom porque você vai rever, mas aprender alguma coisa de novo não, então se torna uma coisa enfadonha, dez, doze anos você vê a mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa. Repetitivo.

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e que estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura?

P-A – Infelizmente não. Participei de poucas, mas as poucas que participei, não encontrei esse apoio não.

Eu trabalho nesse sentido, nessa linha, mas porque é o que a gente já trabalha com o aluno de qualquer série e também os livros da EJA que nos dá um norte, mas que foi da formação, não. Essa semana eu tava conversando com uma pessoa da escola... nem sei... seria bom que fizesse logo de início uma formação, alguma coisa... que trouxesse uma psicóloga pra escola pra poder tocar na ferida desses alunos, porque a gente ultimamente tá vendo os alunos meio dispersos, que não querem nada, parece que não tem nada que motive os alunos a estudarem. Eu digo a gente vê pessoas aí, idosas querendo aprender e os nossos jovens não querem mais. Seria bom que trouxesse uma formação de auto estima, porque se você não tem auto estima, não motiva o aluno, não adianta trazer só conteúdo. O primeiro passo seria motivá-los. Trabalhar a auto estima deles, mostrar a importância dos estudos, mostrar uma vida sem estudos, as dificuldades que se enfrenta, então levar eles a refletir sobre isso.

Esse seria o primeiro passo né? E depois material né, que eu já disse, materiais novos, livros que atendessem, livros... pronto, tem dois ou três livros lá, são bons, mas que não dar pra todo mundo,

A gente vai, tira xerox, as vezes não tem material, a xerox tá sem tinta, você vai, tirar do bolso, prepara aquele material, o aluno leva pra casa e não traz mais. Se fosse com o livro, seria muito melhor. Livros que sejam específicos pra eles e que seja um quantitativo que

atenda a turma. Porque esses livros são de longas datas, eu uso muito... pronto, na escola tá trabalhando o projeto Luiz Gonzaga e o pessoal tudo doido, sem ter material, e eu fui nesse livro né, que tem da primeira e segunda fase, muito antigo, mais são muito bons. Com o projeto agora do centenário de Luiz Gonzaga, nesses livros tem algumas músicas de Luiz Gonzaga. Então foi de grande ajuda, fiz equipe, a gente leu, tirei xerox, já levei xerocado. Veja, se fosse pra cada um ter seu livro.

Essa questão do querer do aluno, porque tem muito que estão na EJA, não são todos, graças a Deus, mas que a gente vê que é só pra sair de casa, eles parece que não tem objetivo na vida, Mas meu Deus... eu até comento com eles... uns oito anos atrás, quando eu entrei no município, eu sempre comento, eu me surpreendi, porque quando eu cheguei na sala, meus alunos... aqui em Palmares tinha a São Domingos, e meus alunos, o sonho dos meninos era aprender as quatro operações, pra passar na prova pra ser cobrador de ônibus e as meninas tinham o sonho de escrever carta pra os parentes em São Paulo, não tinha celular, então o meio de se comunicar era através de carta, então eles tinham um objetivo, hoje eles não tem, é só assistir novela, “porque não veio”, porque estava assistindo a novela das empregadas. Então eles não têm um foco, um objetivo de vida.

ENTREVISTADORA – Você acredita que eles não sabem o objetivo da escola?

P-A – Porque aqui em Palmares... apesar que eu digo a eles, você pode não acha função pra sua escolaridade aqui em Palmares, mas o mundo não se resume a Palmares. Você pode buscar em outros lugares. E o desenvolvimento tá chegando aqui em Suape, o que tá faltando não é emprego, mas pessoas qualificadas, então se preparem, se qualifiquem, que vai chegar o momento do emprego chegar pra você e você não está qualificado, aí eles dizem: “a professora, mas aqui não tem nada pra gente fazer” Não tem aqui, agora, mas quem sabe se vai ser sempre assim, então você tem que se preparar para o futuro.

ENTREVISTADORA – Você falou que usa algumas estratégias que atendam a essas necessidades. Quais são?

P-A – Veja a questão da autoestima, eu sempre procuro mostrar pra eles alguém que venceu, alguma reportagem, então tá sempre focando. Um aluno de Joaquim Nabuco, o ano passado, que cortava cana, que fez o vestibular e passou em primeiro lugar, o prefeito premiou com um

computador. Então eu mostro pra eles que só depende deles, que hoje eles são meninos de zona rural, cortadores de cana, mas que só depende deles isso aí, mostro o exemplo de outros professores, que já cortaram cana e hoje é um funcionário público. Que é bom estudar.

Então assim, sempre incentivando, mostrando que o lado... que quando... quem sai da escola, o mundo não oferece muito, coisa bom pra quem sai da escola, a questão da violência a questão das drogas, que o mundo oferece muitas coisas, mas todas elas vão descambar no que não deve, ou em morte, ou em prisão. Então eu to sempre tentando alerta dos perigos da vida quando você sai da escola. Eu também pego materiais das outras turmas, eu tento criar uns materiais, crio atividades, seleciono textos, coisas que é interessante pra eles, sempre em minhas aulas atividades estou sempre procurando alguma coisa interessante.

ENTREVISTADORA – E você vai buscar onde esse material?

P-A – Alguns livros da escola, lá tem biblioteca. E outro que eu tenho em casa.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-A – Infelizmente, se teve essa formação, como eu disse antes, eu fui a poucas, se teve eu não participei, porque as que eu participei não tive oportunidade de ver isso.

Eu trabalho isso porque já tenho uma experiência grande, 18 anos de sala de aula, nas outras turmas que eu trabalho a gente sempre tá debatendo isso, eu gosto muito de assistir vídeo, assistir televisão, lê jornais.

Eu sempre tô me inteirando do que tá acontecendo e passo pra eles, mas que a formação passe pra gente isso, não. A questão da sustentabilidade, a questão que o planeta tá sufocado, os seres humanos que tão acabando com o planeta, isso é muito ruim pra as futuras gerações, tudo isso a gente trabalha em sala de aula. A questão da conscientização que eles trabalham na zona rural, a questão lixo, a questão da preservação das árvores, a questão da preservação da mata ciliar, tudo isso a gente trabalha, mas que veio da formação não. A questão da cidadania, tá chegando aí as eleições, a questão de saber escolher o candidato, saber que o voto é muito importante, que tem uma consequência pra quatro anos, que a gente não pode dizer que não

gosta de política, mas a gente vai pagar um preço por não se envolver e que depois que acontece a eleição não adianta tá reclamando, teve direito de mudar e não aproveitou, tem essa questão todinha, a questão da venda do voto. Então tudo isso é debatido.

ENTREVISTADORA – Que estratégias utiliza para, em sala de aula, estimular o aluno nesta nova realidade do processo de aprendizagem?

P-A – Minhas aulas...minha aluna tá aqui e não me deixa mentir, na minhas aulas a gente trabalha assim que chega...a gente vai logo... assim que chega... a gente trabalha com jornal, alguma coisa que eles assistiram, que tá no auge... também a gente trabalha muito com jornal, né Rosa?

A gente procura coisas que tá acontecendo, quer seja na natureza, quer seja na questão de violência, do... do... do direito do cidadão...ela debateu muito... a gente não esperava que ela fosse desenrolada pra esse lado. Vai atrás do direito, comprou uma mercadoria, pagou a garantia, e a loja não queria consertar, então acionou o PROCON, então ela já tinha essa noção...

A gente debate muito a questão da cidadania, a questão do respeito com a natureza, a questão da reciclagem, da sustentabilidade, então são assuntos que tá no auge no mundo inteiro, então a gente não pode ficar preso ao livro e ficar feito cavalo de cabriolé, só olhando pro livro, não... somos adultos e agente vive em uma sociedade, tem que tá antenado com tudo que tá nos rodeando, traz o mundo pra sala, a maioria das nossas aulas a gente pega um tema do mundo, da sociedade e debate e trabalha encima disso.

Eu trago um texto passo um vídeo, ou pergunto se assistiu...a gente começa a debater. Começa com uma discussão...aí depois a gente vai ler, vai fazer frase, vai produzir texto do que eles acharam sobre aquela reportagem, de opinião, uns discordam, outro vai, quem fez o texto vai ler com dificuldade, vai corrigir o texto, então são [...]

Então a partir desse tema da sociedade que tá no auge a gente abrange até pra matemática e pra outras áreas.

ENTREVISTA – PROFESSOR B

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre essa modalidade?

P-B – Pouca. Pouca coisa porque... o magistério, não fornece muita informação, então eu não tinha conhecimento, (...) da modalidade... da modalidade, mas assim eram... informações suaves. Eu sabia que tinha um grande desafio pela frente porque a EJA a gente assim... tem que tá... não vou dizer que preparada, mas assim... consciente que a gente vai encontrar diferentes níveis de idade, de maturidade, então assim... eu tinha consciência... dessa é... dessa relação que eu ia ter que desenvolver com eles. Mas em nível de conteúdo, matéria, essas coisas não. Eu já sabia trabalhar, mas agora assim... em especial com essa turma não, eu tive que buscar durante o desenvolvimento do trabalho com a EJA. Tive que buscar nos livros, na internet, nas revistas.

A partir da elaboração do planejamento fui vendo as necessidades da turma, aí eu tinha que buscar soluções, e essas soluções eu fui buscar sozinha, pesquisando. O que o livro trazia, o que a revista tinha a complementar, muita coisa a gente encontra, eu por exemplo, encontro na internet. Aí a gente vai somando. No tempo que eu comecei já tinha formação continuada, o que ajudou um pouco. Mas eu aprendi a ser professora de EJA sozinha, foi pesquisando e lendo muito. Sempre busquei ajuda nos livros, nas revistas pedagógicas e na internet. E foi lá que eu aprendi muita coisa que hoje eu já sei. Mas no início foi muito difícil.

ENTREVISTADORA – Você se sentia preparada para assumir a turma?

P-B – Não.

ENTREVISTADORA – Sentiu dificuldades de adaptação?

P-B – Sim. O lidar com as diferentes idades foi minha maior dificuldade no início. Era assim... consolidar um trabalho, que é o::: nível didático da sala com as diferentes idades, os diferentes conhecimentos, isso eu acho que foi muito difícil. Acho que o mais difícil foi essa parte porque a parte didática, a parte de conteúdo eu tinha um embasamento, agora o que me faltava era a prática de trabalhar com essa diversidade aí de... de pensamentos. A parte difícil... que eu considero difícil... porque eu tive que encontrar diversos meios de... ou

linguagem pra tentar assim... é... sei lá... pra clarear o assunto pra cada... cada um deles. Porque quem é jovem absorve muito rápido, quem é maduro demora mais um pouco. Eles precisam de assistência individual, você tem o momento coletivo, mas a partir daí você tem que classificar, querendo ou não você tem que classificar a turma e a partir daí você vai trabalhando... Eu faço um trabalho juntinho, dando assistência a cada um, um trabalho diferenciado por níveis, eu tenho assim... momentos na sala em que eu trabalho três atividades diferentes, aí a gente... eu no caso... eu trabalho aquilo que o aluno tá buscando, que ele tá precisando. Porque se eu entregar pra ele alguma coisa que tá muito além do que ele consegue realizar, pra ele vai ser uma... talvez seja uma decepção. Aí eu tento construir com ele, pra deixá-lo, não igual, porque não tem como, mas pra que ele consiga perceber o próprio avanço. A construção do conhecimento dele, levantando isso a cada dia e a cada atividade. O trabalho tem que ser ali, juntinho, lá na banca. Eles precisam dessa assistência, desse olhar diferenciado. A atenção para os alunos de EJA é algo que determina se ele continua ou não, entende. Eles precisam dessa atenção, porque senão, eles não permanecem. Minha sala é cheinha, mas acho que esse é o segredo, estou sempre perto deles e as atividades são coisas que eles conseguem fazer. Não adianta colocar uma única atividade e esperar que todos façam, o nível deles é muito diferente, tem aluno que já lê e tem aluno que não lê nada.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

P-B – Na minha opinião, acho que uma grande vantagem é você conseguir planejar e executar. Trabalhar com pessoas que têm um nível de pensamento já... estabelecido.

Pra mim assim um grande ponto positivo é eu poder elaborar, preparar e pôr em prática, é assim... eu acho que esse é o grande calo da educação, no geral, hoje em dia, porque de qualquer forma quando a gente não consegue, a gente sai decepcionado. Porque a gente senta planeja, elabora, estuda. Eu consigo porque tenho uma interação muito boa com meus alunos. Eu consigo planejar e na sala executar o que planejei. Eu consigo a interação deles, a relação professor aluno, a questão da explanação de uma aula. Eu faço a explanação, eles participam. Assim... Cada um consegue, de acordo com a sua... absorção do conteúdo, eles conseguem participar tranquilamente da aula.

Uma outra vantagens é de você trabalhar com pessoas conscientes, que estão ali porque querem estar, eu acho que esse é o grande diferencial. A gente tem crianças e adolescentes que estão na escola forçadamente, e eles não, eles vem porque eles querem, então se eles vêm

porque eles querem, então eles tão querendo encontrar alguma coisa. EU TENTO encontrar esse diferencial pra eles pra... que ele não se sinta perdido e que no dia seguinte ele deixe de vim. Aí que tá... eu acho que aí que tá a situação de não haver tanta evasão na minha sala, pelo menos na minha sala.

ENTREVISTADORA – Em que sua formação inicial contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA? Sua formação, especialização? Magistério?

P-B – A especialização veio depois da EJA né. Quando eu fiz a especialização eu já trabalhava com EJA fazia algum tempo. Mas mesmo assim não me ajudou em nada.

ENTREVISTADORA – A sua formação deu suporte para você desenvolver seu trabalho?

P-B – Deu suporte minha formação quanto magistério, a faculdade não. Na época o magistério tinha disciplina específica pra EJA. Por esse fato, como eu disse pra você... com noções, pinceladas, noções mesmo do que a gente ia encontrar pela frente. Mas era uma coisa que não preparava, até porque... só no terceiro ano, no terceiro ano que a gente teve a disciplina de trabalho com jovens e adultos, pra você ter uma ideia. Já a faculdade nunca foi abordado nada sobre a EJA.

O que a gente aprende na faculdade está muito distante do que encontramos na vida real, na prática.

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada para você?

P-B – ..((longa pausa)) Nunca parei pra pensar.

(...) As vezes proveitosa. Nem sempre. Porque uma formação continuada pra ligar um data-show e ler, eu prefiro ler em casa, eu pego um livro e leio. Vou pra internet e leio.

Porque eu acho que uma formação proveitosa é aquela em que o formador te dá ideias, mostra caminhos, sugeri, mostra trabalhos que realmente já foram praticados por alguém e que deram certo. Eu acho que essa é uma formação proveitosa.

ENTREVISTADORA – Então formação para você significa isso?

P-B – É. Dá ideias, mostrar trabalhos praticados e que deram certo.

Porque é muito fácil você chegar lá e dizer assim, “façam assim que é maravilhoso”, mas se você nunca fez, como é que você pode provar que aquilo é maravilha e que vai dar certo? Dizer faça! Não mostrar como, não sugeri, como você vai praticar, como você pode trabalhar, como você pode fazer, é meio complicado.

Seria ideal que o formador fosse alguém que já viveu ou vive essa prática com a EJA. Uma pessoa que conhecesse os alunos da EJA, soubesse que tipo de aluno nos temos. Seus problemas, seus sonhos, suas dificuldades. Que soubesse um pouco da vida desses alunos.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

P-B – Eu acho que é o ideal, que você tenha com quem... que possa trocar informação, dialogar, pra ler, a gente ler, agora que... assim... as vezes falta o... a troca.

Mas não precisa ser sempre assim. Ela não precisa desse espaço nem dessa hora marcada. Porque eu acho que... Você pode fazer uma formação em um local diferente que não seja uma escola, que não seja uma secretaria e você levar, mostrar, não é?... pode ser até... sei lá...uma viagem, alguma coisa diferente, um ambiente diferente, e você vai lá e faz acontecer. Acho que esses momentos de estudo não precisam estar presos a uma reunião marcada pela secretaria, existem outras formas de aprender.

ENTREVISTADORA – Você acredita que possa haver formação nos momentos de informalidade com seus colegas professores?

P-B – Sim. É justamente na troca dessa experiência né, é como eu disse a você, é uma formação por quem vive ou já viveu aquela prática.

Na troca da, da experiência que a gente mostra ao colega, que a gente aprende com o colega... que a gente...pode sugerir ou que eu posso receber a sugestão de uma atividade, demonstração de algo que meu colega tenha praticado e tenha dado certo, ou até que não tenha dado certo. ((risos)) Aí conversando, aí é...aí vão te apresentar os pontos que deram certo ou que não deram certo. Então a partir daí eu já posso na minha prática futura daquele meu trabalho, me

preocupar em eliminar aquilo que não deu certo. Eu já realizei muitas atividades através da orientação de um colega. A gente tá sempre conversando, passando ideias um para o outro. Eu mesmo sempre digo pra meus colegas o que fiz que deu certo e o que não foi bom. Gosto de fazer essas experiências porque você já sabe mais ou menos qual vai ser a reação de seus alunos, se vai dar certo ou não. Mas as vezes a gente se surpreende né, aquilo que você acha que vai dar certo não dá e o que você acha que não vai dar certo dá.

[...] Além disso, pode haver formação em outros meios. Eu faço minha formação, posso dizer assim, eu e meu computador, na internet, eu uso muito a internet, MUITO. Eu uso muito revistas, leio muito revista pedagógica, eu sempre tô buscando novas atitudes, sempre me avaliar procurando sempre eliminar aquilo que foi negativo, aquilo que não deu certo. Isso pra mim é uma formação. E por isso que eu digo né... A minha formação é eu e meu computador. Ou eu e o mundo((risos)) já que o computador pode me levar a lugares.

ENTREVISTADORA – A formação que tem frequentado tem atendido às suas necessidades?

P-B – Em parte. Ficam algumas lacunas.

No sentido prático da sala de aula, tem coisas que a gente vê...mas... não são aplicáveis. Quando a gente tem uma formação em rede e:::... é como se diz... só... baseado em leitura, leituras. Fala de pessoas que nunca viveram a real situação de uma sala de EJA, leitura de quem está, talvez leu muito, lendo muito tem muita teoria, mas que não sabe demonstrar o caminho pra você chegar, levar aquilo ali a prática. ESSAS FORMAÇÕES DEIXAM A DESEJAR. Então apesar da boa intenção de quem está a frente coordenando, preparando, ainda tem essa falha de quem...do formador... vamos dizer assim, do formador.

ENTREVISTADORA – O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

P-B – Acho que falta troca de experiência... Talvez seja isso.

Falta um pouco mais de sugestão de prática de leitura e escrita, porque eu acho que esse é o caminho de inserir uma pessoa na sociedade e torná-lo um verdadeiro cidadão. Acho que a partir do momento que ele tá inserido em um contexto de mundo letrado, ele consegue desenvolver assim... se não todas, mas assim... várias atividades que a gente pode tentar desenvolver na sala de aula.

A leitura e a escrita é muito importante pra eles porque é a primeira necessidade que eles veem, muito deles não passaram por uma classe de alfabetização e quando passam são esses cursinhos de seis meses do governo, que não alfabetiza nada. Então é o que eles mais querem e têm pressa em conseguir.

Eu acho que as formações deveriam trazer mais sugestões de atividades que a gente pudesse trabalhar isso com eles, entende. Depois que o aluno já sabe ler e escrever tudo fica mais fácil, até a autoestima deles melhora.

ENTREVISTADORA – Você falou que a formação tem atendido às suas necessidades em parte, por que não atende totalmente? O que falta para que seja atendida satisfatoriamente?

P-B – Falta formador voltado pra esse lado, o lado prático. Que trabalhe mais próximo da prática. Que seja um trabalho específico para EJA. Que você veja que é algo aplicável.

ENTREVISTADORA – Você quer dizer o quê? Que a formação está distante da prática?

P-B – Em alguns formadores, sim. Eu já tive esse ano em formação que o formador realmente trás coisas da prática, outros não. Outros ainda deixam muito a desejar.

ENTREVISTADORA – De que forma sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Houve mudanças?

P-B – Houve. Mas a maioria delas não veio da formação continuada. Elas vieram de subsídios outros que eu tive que correr atrás.

Algumas mudanças que percebo que vieram da formação eu encontro no aspecto didático, na forma de trabalhar, agora pouco mesmo a gente teve uma formação, sobre a leitura... não, foi o uso da notícia na sala de aula. Foi uma formação ótima. Porque assim... a formadora conseguiu levar pra gente é::: estratégias de como trabalhar que os alunos alcance aquela aula, então assim... são coisas que realmente você vê e enxerga, é::: uma situação real naquilo ali, uma situação real, uma situação real.

ENTREVISTADORA – Você percebe essas mudanças em sala de aula?

P-B – Percebo.

ENTREVISTADORA – Que tipo de mudança você percebe?

P-B – Acho que a mudança na... acho que a maturidade na forma de trazer a atividade... atividade definida para cada grupo específico na sala.

Decorrentes da formação continuada mesmo, foram poucas. A minha prática mudou bastante, porque assim... eu vou me avaliando, vou avaliando meus alunos e isso vai me ajudando muito. Agora com relação... se for relacionar as mudanças da prática com a formação exterior a escola... não tem muito...mudança não.

ENTREVISTADORA – Quem lhe dá essas pistas de que você precisa melhorar em algumas coisas?

P-B – São eles próprios. É a partir deles que eu percebo onde eu devo melhorar. São eles mesmo que vão me dizendo onde eu devo melhorar.

ENTREVISTADORA – Você falou que recorreu a outros subsídios. Quais subsídios?

P-B – Leituras, é... uma parte da minha especialização, mais da pós que era mais ligada a essa área cognitiva e... estudos individuais. No início de minha carreira me senti um pouco insegura, pela falta de experiência é claro, mas também faltava material e apoio humano.

ENTREVISTADORA – Esse apoio humano você buscou onde?

P-B – Na coordenação. Mas assim...Não na coordenação da EJA, por incrível que pareça, eu encontrei apoio na coordenadora do ensino regular... da própria escola.

ENTREVISTADORA – Além desse apoio da coordenadora, teve outras pessoas que participaram desse momento?

P-B – Colegas profissionais...assim... professores. Como eu falei né, a troca de experiências com meus colegas foi algo que me ajudou muito no início, sempre tinha alguém que chegava com uma sugestão, uma ideia. Eu fui aprendendo com eles e também com a ajuda de meus alunos. Eles também ajudaram bastante. Eu ficava observando a reação deles e a cada avaliação eu também me avaliava. Ia vendo em que tava acertando e no que estava errando. A partir daí já elaborava novas atividades.

ENTREVISTADORA – Que características deve ter uma formação para que você se sinta motivado, empenhado durante a realização?

P-B – Com dicas atualizadas de trabalho direto, do trabalho com o aluno, não aquela coisa muito apostilados.

Pra mim uma formação que me deixa motivada é aquela que trate do real, sem muito babado sem muito enfeite, que trate do real, daquilo que É o meu cotidiano, pronto, se fizer isso já me deixa satisfeita.

Precisa chegar mais perto da prática. Sei que a gente precisa vê o que os teóricos dizem, mas a prática fala mais alto. Se eu vou a uma formação que aborda aquilo que estou vivendo em sala de aula, minhas dúvidas, é claro que vou ficar motivada até o fim, porque o que a gente precisa, a gente não, eu vou falar por mim, eu preciso de ideias, atividades que eu possa trabalhar com meu aluno.

ENTREVISTADORA – As que você tem participado correspondem a essa expectativa sua?

P-B – Algumas. Eu faltei a poucas. Gosto de participar de todas, mas nem sempre a gente pode ir, trabalho no outro horário e se fico faltando para ir às formações, prejudico meus alunos do outro horário, do ensino fundamental.

Tem formação que aborda temas bem próximo do que a gente ta precisando, mas tem algumas que ficam muito distante. Acho que por serem pessoas que não conhecem nossos alunos, não sabem das especificidades desse tipo de aluno. É muito diferente trabalhar com um aluno do regular e trabalhar com a EJA. As necessidades dos alunos são outras, os interesses também.

A maioria dos meus alunos já trabalham, são casados, são pais, os filhos estudam aqui no horário diurno. Tenho até alunos que já são aposentados, os idosos.

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e estão voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura?

P-B – Em parte. Como eu disse, ela tem em parte. Algumas conseguem oferecer essa...esse meio, assim... porque a gente precisa refletir a prática pra ver se o aluno tá conseguindo compreender isso também, aí algumas dão esse norte pra gente. Mas só algumas.

Porque o ideal mesmo era que essas formações trabalhassem mais a realidade desse alunado. Se a gente compreende a vida do aluno e toda que envolve esse aluno, então fica mais fácil chegar nele.

Não adianta começar uma aula cheia de novidades, e essas coisas que a gente vê muito nas formações, o aluno não quer isso não. Sabe o que eles mais querem? Aprender a ler e escrever, essa é a grande vontade deles. Eu acho que é por isso que meus alunos estão sempre na sala. Eu não tenho problema com a frequência, nem evasão. Alguns alunos desistem, mas são poucos. Eu acho que o segredo é esse, trabalhar com o que eles querem, alfabetizando.

E esse trabalho tem que ser de pertinho, junto dele.

Como aluno eu acho que... inicialmente eles precisam de... de atenção, como você presencio agora. Então eu acho que eles precisam primeiramente disso, de atenção e de assim... demonstração de que ele tem... e::: que ele tem valores, que ele influencia no ambiente, no mundo, que ele não é um ser isolado, que ele não é algo ou alguém que não contribui com nada e para nada.

O aluno de EJA tem uma grande necessidade de trabalhar a autoestima e para isso ele precisa refletir sobre sua vida e tudo ao seu redor, sua história e seus valores. E eu uso textos, discussões, apresentação de cartazes. Também trabalho muito com música e coisas do dia a dia. A partir daí eu trabalho outras atividades pedagógicas, que eu considero pedagógicas. A prática da leitura, de interpretação do mundo, do uso da matemática, da aplicabilidade dela em sua vida. Eu mesma tento sempre trazer para a sala essa discussão, das questões da vida do aluno, o que está a sua volta, os seus interesses, seus problemas. Porque é a partir disso que ele pode vê o mundo né. Primeiro trabalhar as questões do mundo do aluno pra depois levá-lo

a conhecer e descobrir os outros mundos. Trabalhando assim eu acho que consigo dar sentido aquilo que é trabalhado na escola.

Porque esses alunos já tem um histórico de evasão muito grande, muito deles já passaram pela escola várias vezes e carregam um fardo chamado fracasso escolar. O mínimo que posso fazer por eles é dar o meu melhor. Eu trabalho em outro horário mas não deixo de trazer atividades interessantes para eles não. Não posso ficar sentada esperando que eles venha a mim, mas sempre vou de banca em banca. Se você não dá atenção para os alunos, no outro dia ele já não vem.

ENTREVISTADORA – Que estratégias você utiliza para, em sala de aula, estimular o aluno nesta nova realidade do processo de aprendizagem?

P-B – Eu assim... Graças a Deus... quanto escola a gente tem, esse apoio pedagógico, e assim...a gente planeja e trabalha nessa perspectiva da cidadania. Eu tenho pesquisado muito, eu tenho trabalhado muito, é::: atividades práticas, atividades que ultrapasse os muros da escola. É o que eu tento trazer pra eles. Pra mostrar que eles não estão simplesmente aprendendo a ler, escrever, estudando ciências, estudando história apenas para escola, mas que eles estão vendo algo que eles podem usar em casa, é::: na feira, no trabalho, fora da escola.

Com relação a leitura eu trago muitos textos, eu trago jornal, revista, é::: convite de aniversário, convite de casamento, assim... eu tento fazer da sala o mundo real. Sem muitas ilusões, sem muito... mas que assim... que eu tento mostrar pra ele que... que o que eu trago aqui não é nenhuma novidade para eles, pode não fazer parte do dia adia, como a leitura de um jornal, pode ah... no dia a dia dele, mas que na escola ele encontra o jornal, que ele consegue ler o jornal na escola, e se ele chegar na minha casa, na sua casa, ou em um ambiente médico, em um consultório, em um hospital, seja lá onde for, e ele encontrar um jornal, ele já sabe o que vai encontrar ali, ele já viu e ele já sabe o que tem ali dentro, ele já sabe o que vai procurar, se ele pegar uma revista de moda ele já sabe que vai encontrar só moda, se ele pegar uma revista pedagógica ele sabe que ali vai falar de sala de aula. Então eu tento fazer isso e... que eles vejam... assim que conheçam que a escola também está inserida... lá fora.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-B – Não.

Talvez ela tenha contribuído, tenha não, ela contribua, ela contribua. Foi pouco sua contribuição, mas tem contribuído. Mas que assim... eu encontro muito dessas coisas nas minhas pesquisas particulares. Não nas formações coletivas, mas na minha formação...

Eu busco estar sempre me informando, estudando, não dependo só da formação continuada não. Muito do que faço na sala eu mesma busco na internet, nos livros e na ideia de meus colegas. Porque a gente sempre conversa e eles passam muitas ideias pra mim, eu mudo alguma coisa ou faço igual, quem diz se estou acertando ou não são meus alunos.

Agora que eu lembre, a sustentabilidade é um tema que ainda não foi trabalhado, pelo menos nas formações que eu fui, eu ainda não vi esse tema ser abordado.

Mas eu tenho trabalhado por conta própria. Tenho tentado desenvolver atividades com eles que façam eles refletirem sobre o meio ambiente e a relação do homem com ele, a gente tem discutido bastante sobre a preservação. Nesses momentos eu aproveito para trabalhar a leitura com eles é::: interpretação coletiva do texto, da prática diária, assim eu tento relacionar o que a gente tá encontrando no texto, tá vendo ali na revista, no livro, com aquilo que eu pratico em casa. Uma das coisas que já foi muito trabalhado com eles é a questão do lixo, o cuidado que precisa ter com o lixo. Então a gente faz leitura, eu levo algumas imagens para analisar e a partir daí fazer a discussão.

Já a:::... cidadania, é abordado, foi abordado naquela formação que teve... eu não lembro qual era o tema. Mas foi abordado a questão do uso da internet, o uso do jornal, né. A importância de saber ler, respeitar as diferenças, discutimos os valores e costumes que estão presentes na família e na sociedade, as mudanças que percebemos que vem acontecendo nesses valores. Nesse momento, como tenho alunos bem jovens e alunos idosos a discussão é muito proveitosa. Eu sempre tento envolver a todos na discussão, para que todos possam participar, contribuir com algo. E os temas são sempre coisas da vida deles, coisas bem próxima do que eles conhecem. Acho que assim as coisas têm mais sentido pra eles.

Também trabalho documentos, eu trabalho a questão moradia... faço com que eles reflitam sobre sua vida, de suas condições de trabalho, sua relação com o outro e a partir daí faço os

trabalhos em grupo, ou dupla. Que cada um dentro de sua condição elabore ideias, produza textos, cartazes... eu trabalho assim.

A questão da solidariedade a gente vê assim é:: atos coletivos e práticos entre a própria turma, então a gente tem um processo que uma vez por outra a gente busca uma... um momento de ajudar alguém, ajudar uma família. Então assim “ tem o meu vizinho professora, que tá passando uma dificuldade tal, tal tal”... “minha gente o que vocês acham da gente ajudar essa família?”, então cada um contribui com o que pode. Então tem sempre que fazer essa ponte. Do que eu posso fazer, do que eu posso melhorar, do que eu tenho praticado, eu sempre tento levar eles a refletir se o que tá ali tá certo, porque que em minha casa eu faço diferente, não faço igual. Então eu tento muito buscar essa reflexão.

Para isso eu uso a leitura, a discussão, a apresentação de imagem em vídeo, projetor. Eu busco as imagens na internet, jogos.

ENTREVISTA – PROFESSOR C

ENTREVISTADORA – O que você sabia sobre essa modalidade antes de trabalhar com a EJA?

P-C – Um pouco, né. Escutava as pessoas falarem ... é...educação de jovens e adultos e...

ENTREVISTADORA – Quem eram essas pessoas?

P-C – Colegas de trabalho que...é...já, já trabalha...já atuavam como professores da EJA né... e então... e aquela, aquela história de que era bom, um trabalho bom, uma relação boa com jovens e adultos, existia mais respeito, era um pouco diferente de, de criança, relacionamento com criança, a questão de rebeldia né, da falta mesmo de...de...da falta mesmo de respeito ao professor, então era bem mais prático, fácil e prazeroso trabalhar com essa modalidade de ensino.

Mas até então era só comentários que eu escutava e nunca me imaginava como professora da EJA porque o meu...na época de meu concurso foi de 1ª a 4ª série, trabalhei com educação infantil, iniciei em creche e era apaixonada pelo que fazia, adorava trabalhar com criança e tinha aquele...aquele pique realmente né, aquele prazer de correr, de me sentar, sentar no chão

e me fazer de palhaça pra aquelas crianças, mas era uma coisa que eu gostava, eu me identificava com aquilo.

E aí vai passando o tempo e você vai... eu não chamo nem de acomodação, mas você vai mudando seu pique de trabalho, porque na verdade, aquela questão de brincar, de correr, e de pular vai ficando pra trás um pouquinho. Porque você vai... os anos vão passando né, você vai amadurecendo no sentido da idade mesmo né.

E aí foi quando surgiu uma oportunidade de... na escola, em uma escola aqui em Palmares, uma vaga anoite, eu nunca tinha trabalhado, até então, anoite... e me interessei... né... foi feito o convite a mim. Eu não tinha realmente, eu nunca tinha me visto, não me imaginava como professora da EJA. Mas na verdade me interessei pela causa e abracei a causa. E fui lecionar, e já tá o que... eu acho que há uns sete anos com Educação de Jovens e Adultos e adoro, e gosto, não é? Principalmente quando a gente tem... quando se tem um aluno mais idoso, eu acho até melhor a relação do que com o próprio jovem, aqueles pessoas mais jovens. Então, meu relacionamento com idoso, com a pessoa mais velha é bem melhor, bem melhor. Tá entendendo? E pra mim quanto mais com a idade avançada é melhor de trabalhar. É a questão mesmo do respeito, do carinho, do contato mesmo. São pessoas que eu acho que têm mais compromisso com o que... com o que fazem, tem mais vontade de aprender, tem respeito ao professor, tem a ânsia mesmo de... de tá na escola. Então é... eu acho que isso contribuiu pra eu gostar mais ainda do que faço, tá entendendo? E é isso. E hoje me sinto realizada. A questão de formação continuada da EJA é um suporte pra gente. Na verdade não é tudo porque.

ENTREVISTADORA – Espere aí! Agora, considerando sua preparação, vamos falar da sua preparação em termo de magistério e faculdade. Você se sentiu na condição de assumir a turma?

P-C – Não. Preparada, na verdade, eu acho que a gente nunca está preparada cem por cento pra nada. A gente tá é... eu na verdade me sentia assim, como vontade, né, com vontade. Preparada eu acredito que não, mas acho que a vontade, a vontade... de... de provar, de provar assim, uma coisa nova, diferente, já me estimulou bem mais a querer fazer mais e melhor né. Então eu acho que... isso foi um suporte muito grande pra mim, mesmo sem me sentir totalmente preparada, porque era uma coisa nova, era uma coisa diferente do que eu vinha fazendo sempre, mais uma coisa que me causou prazer e vontade de aprender e fazer melhor.

Eu adoro trabalhar com EJA e aprendi muito com eles.

ENTREVISTADORA – Houve dificuldades de adaptação?

P-C – Não. No início a gente sente um pouco a diferença, mas com um tempo a gente vai aprendendo. Eu gostei logo de imediato daqueles alunos. A minha relação com eles é muito boa.

ENTREVISTADORA – Você trabalhava com educação infantil, então foi trabalhar...

P-C – Não. A... a dificuldade de, de... a questão assim... do pedagógico um pouco porque você trabalhar com criança... inclusive a linguagem que você usa pra trabalhar com criança é um pouquinho diferente daquela que você vai usar com adulto, mas assim... em termo de relacionamento não tive dificuldade nenhuma. Não é?

Até porque assim... eu tenho essa facilidade de, de convivência mesmo né. Independente de ser criança, ser jovens ou adultos eu tenho essa facilidade. Então eu não tive dificuldade nesse sentido. Nenhuma.

ENTREVISTADORA – Quais as dificuldades que você teve?

P-C – Rapaz, as dificuldades assim... eu acho mesmo na questão de...de ver, a dificuldade de como resolver os problemas de aprendizagem deles... porque assim... eu percebia neles aquela vontade imediata de aprender, a vontade...muito embora as dificuldades pesavam muito mais, porque são pessoas, eram pessoas na verdade...

As primeiras turmas que eu peguei, lembro muito bem, eram pessoas idosas, a maioria delas, idosas, numa faixa etária dos cinquenta a sessenta anos. Então inclusive, eu tive aluna lá eu acho... de sessenta e cinco anos, sessenta e oito se não me engano. Então assim... eles tinham ânsia de aprender e se achavam incapazes de aprender, pela idade, achavam que não tinha condição mais de aprender, se não aprender na infância na adolescência não tinha mais condição de aprender naquela idade, estavam ali, não pra passar o tempo, mas aquela vontade de aprender fazer o nome, tá entendendo? O prazer de tá na escola, que muitos não tiveram esse prazer anteriormente, não por não quererem, mas pelas condições de vida, os pais prendiam pra trabalhar em vez de tá na escola. Então assim, a dificuldade maior pra mim foi... eu acredito que foi nessa questão de como ensinar, ou achar um meio, um caminho certo, pra

que eles aprendessem com mais rapidez, porque era um desejo deles, não tanto meu, de cobrança pra eles, mas era o próprio desejo deles, tá entendendo? Então a dificuldade que eu tive foi mais no sentido pedagógico mesmo de, de alfabetização, mas a questão de...de relacionamento não, de convivência não.

Agora a parte pedagógica pesou muito. Eu queria aprender como trabalhar com eles, quais atividades levar pra eles. Essa foi minha maior dificuldade.

Eu sabia alfabetizar criança. Mas como alfabetizar adulto? Quais as metodologias?

Então essas eram as minhas principais dúvidas. E tive que aprender sozinha.

Eles tem um ritmo diferente das crianças e são muito ansiosos, querem aprender logo e se não aprende já quer logo desistir.

A desistência foi outra coisa que me assustou. Na EJA os alunos tem uma facilidade muito grande de desistir. Às vezes é por causa do trabalho, da família, doença. Mas tem uns que por pouca coisa já tá desistindo. Discute com um colega, no outro dia já não quer vim pra aula.

Os alunos que fazem isso geralmente são os mais jovens, os adultos não, mesmo cansados ele fazem todo um sacrifício pra não perder aula.

O pior de tudo é que o professor geralmente é culpado pela desistência do aluno, se tem muita evasão no final do ano, a culpa é do professor.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens de trabalhar com a EJA?

P-C – Eu acho que uma das vantagens... são muitas né, mas uma das... é que a gente aprende muito... com eles, a história de vida, é... a gente fica mais sensível as coisas, porque você escuta assim situações vividas que mexem, mexem com você né? Sensibiliza muito mais, e isso acho que faz com que você se aproxime cada vez mais do seu aluno.

Aquela pessoa que tá ali... porque as vezes a gente reclama de um problema que tem e quando começa a conviver com essa diversidade de aluno que né... que fazem parte da EJA, a gente ver que é tão pequeno o que a gente sente, diante de tantos problemas que eles já passaram, então eu acho que isso é mais do que valioso.

Também tem a questão do respeito, do carinho. Eles são muito carinhosos.

São mais participativos. Estão sempre prontos a participar. O que é diferente dos alunos do regular, que a gente tem que está sempre pedindo.

O comportamento também é muito bom, eles são mais tranquilos, não tem muita bagunça. Até os jovens que gostam de conversar mais, não dão tanto trabalho como as crianças e adolescentes do regular.

ENTREVISTADORA – Na sua formação inicial, em que ela contribuiu para a realização do seu trabalho pedagógico?

P-C – É... o magistério...assim...porque quando a gente escolhe fazer magistério é porque já tem, já tá ... já tem aquela... eu acho que uma adaptação maior. É professor a...é aquela... É uma escolha mesmo, do seu futuro, é o gostar realmente... magistério quando você faz é porque gosta, ou já sabe realmente o que quer. É... a faculdade não...

ENTREVISTADORA – Mas em que a formação inicial ajudou você, em seu trabalho com a EJA?

P-C – Em nada.

Assim... eu não aprendi nada no magistério que pudesse me ajudar com a EJA, e pra falar a verdade o que a gente aprende no magistério ajuda pouco com o trabalho no ensino regular. E com a EJA é que não ajuda mesmo. A gente aprende mesmo quando começa a trabalhar, os colegas dão umas dicas e a gente vai tentando, fazendo. A gente aprende a dar aula é na prática mesmo.

ENTREVISTADORA – No magistério tinha alguma disciplina que tratasse da EJA?

P-C –Não, não, não. Inclusive é como eu te falei, por isso eu nunca me imaginei na EJA porque nunca foi falado, na época que eu estudei, nem sabia que realmente existia essa modalidade de ensino né... era mais a questão, se tratava mais da questão de educação infantil. Inclusive quando a gente tinha as aulas práticas, quando a gente ia pra outras escolas, visitar, ou aquela aula prática mesmo, que a gente tinha que cumprir no magistério, era justamente em torno de educação infantil.

Então nunca realmente me passou pela cabeça a questão EJA e a faculdade eu acho que aí é que realmente eu não tive, eu não tive nenhuma... eu não digo ensinamento, mas nada que me levasse a pensar em ensinar a EJA, acho que a faculdade, no sentido de ensinar EJA, nunca

contribuiu pra mim em nada nesse sentido, tá entendendo? Porque era bem diferente do que eu... do que eu faço hoje.

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada pra você?

P-C – É um suporte. É um suporte que ajuda. Porque ali é...formação continuada é um momento de encontro entre os profissionais da educação, especificamente nessa modalidade, e as pessoas que trabalham com EJA, e ali onde você divide também os seus problemas, as dificuldades que, que você tem, e você aprende muito com... com exemplos de outros professores né, é... ajuda também como suporte e ajuda a gente como profissional. Tem todo um contexto de...de...de leitura de... de saber como melhorar sua prática. Então é... é um suporte, é um suporte que ajuda, que realmente ajuda, mas não é tudo. E também não é sempre.

Então a gente tem que correr atrás. Eu procuro outras fontes, leio, converso com meus colegas. A gente aprende muito um com o outro.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

P-C – Não. Não só desse né, acho que de outros, de vários na verdade, porque até é... é começa a ficar uma coisa de acomodação na verdade, aquela coisa...se realmente acontece é...periodicamente no mesmo lugar, da mesma forma, então vai se tornando talvez aquela coisa rotineira e cansativa em alguns momentos.

Porque realmente viu... porque em alguns momento a gente percebe, é muito cansativo e que a gente vai com ânsia de ver uma coisa diferente e muitas vezes é aquilo tão repetitivo, coisas que você...na verdade, diariamente faz, ou escuta diariamente, e ou... e:::tá acostumado, habituado a fazer. E a gente vai com aquela ânsia de ver uma coisa diferente, de aprender coisas novas, mas que não necessariamente tem que ser naquele ambiente formal. Eu acho que quanto mais diversificada melhora... a prática.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode haver formação continuada nas conversas com seus colegas professores?

P-C – Eu acredito, com certeza. E muitas vezes essa convivência é...a gente sai com bem mais bagagem do que aquela coisa bem formal, de você tá lá, lendo um texto pra o grande grupo, e debater aquilo ali que tá no papel. Acho que a questão de dividir, conversar, de diálogo entre os participantes com certeza contribui bem mais pra formação de cada um. Porque a gente adquire a experiência um do outro, com a experiência do outro você pode trazer pra sua sala algo que foi positivo, que deu um bom resultado... essa troca de experiência, eu acho que forma muito mais do que... aquela coisa formal, como atualmente acontece.

ENTREVISTADORA – As formações que você tem frequentado têm atendido suas necessidades?

P-C – Não tanto. Não é... Assim... acho que... o que a gente necessita mais... assim... como a gente vê na sala de aula, a necessidade do aluno, da gente, se a gente, eu acho...cada dia que a gente sai de uma sala de aula a gente se avalia né como foi aquela aula, e o resultado, se foi positivo ou negativo e a gente vê é...essa questão de avaliação nossa como profissional, a gente sente também, em formação continuada, tá entendendo? Então...Eu acho que eu me perdi um pouquinho. Repete aí a pergunta.

ENTREVISTADORA – As formações que você tem frequentado têm atendido às suas necessidades?

P-C – Nem sempre, nem sempre. É como eu disse pra você, a expectativa que a gente vai... as vezes é justamente algo que solucione um problema que você tem, muitas vezes esse problema é colocado, mas ele não é solucionado, tá entendendo? Então nem sempre é...nem sempre atende as minhas necessidades e eu acredito que de todos também. Porque a gente leva nossos problemas, quer dizer, nossos problemas não, os problemas dos alunos, as dificuldades dos alunos e na maioria das vezes a gente volta com as mesmas dúvidas, tá entendendo? Mas que contribui, que ajuda.

ENTREVISTADORA – E o que falta então pra que suas necessidades sejam atendidas?

P-C – Eu acho que justamente assim é... proporcionar mais momentos pra todo professor... de... de... momentos de interação, momentos de investimento realmente né, nessas formação continuada.

Mas precisa ser de forma diferente, que não seja aquela coisa...formal demais, a gente precisa realmente aprender a aprender né... a::: como ensinar...como lidar mais com a comunidade, como lidar mais com essa faixa etária. Que a gente vai aprendendo no dia a dia, mas nunca se aprende 100%, eu acho que a gente precisa disso... de mais investimento...de um olhar diferenciado pra esse grupo de alunos... é isso.

É preciso vê que esses alunos são diferentes e tem necessidades bem específicas. Então a gente precisa de algo assim... que seja mais... e::: dentro do que eles precisam. Coisas mais dentro da prática, do dia a dia da gente. Não aquela coisa distante, mas coisas que a gente sabe que vai dar pra fazer na sala de aula.

ENTREVISTADORA – De que forma sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado?

P-C – Bom, eu sempre costumo é... não seguir totalmente, mas a grande maioria das reuniões que eu frequento...que eu frequentei... eu costumo colocar em prática o que eu vejo de novo e de diferente, não só por parte, não só por parte dos formadores, mas... é...pela experiência de outros... outros professores. Então eu costumo... se é uma coisa que é diferente do que eu costumo fazer, aquela coisa que é diferente do que eu faço, então eu procuro colocar em prática o que eu vejo, se deu certo pra um, pode ser diferente e dá certo na minha sala também, assim como as experiência que eu tenho também, que eu vejo que teve um bom resultado eu procuro também compartilhar...né... com os colegas.

ENTREVISTADORA – Você tem percebido mudanças na forma como ocorrem suas atividades, você consegue perceber mudanças em sua prática?

P-C – Na minha prática? Um pouco...até porque assim...eu procuro desde o início do ano, é... é... mudança assim...eu sempre procuro fazer o melhor, lógico né? Eu sempre procuro fazer o melhor. E também procuro me policiar diante dos meus alunos, né? “E aí, vocês gostaram do que eu fiz? Né? Vocês tão gostando da aula? E aí? Vocês tem alguma sugestão? Se não gostaram, digam. Vocês tem alguma sugestão pra que eu possa melhorar como professora?”

Então eu acho que isso também ajuda, eu sempre me posiciono nesse sentido, E normalmente é o que eu falei. Eu... quando termino o dia de aula, a noite de aula, eu sempre gosto de me avaliar como profissional. “E aí, no que eu posso melhorar?” Então eu acho que favorece minha prática se eu era... talvez, de uma forma antes, eu devo ter melhorado algo mais, mas assim... desde o início, desde o momento que eu entrei em sala de aula, eu procuro fazer o melhor, se consigo atingir esse objetivo aí eu procuro ver através dos alunos, com as respostas deles, com a opinião deles.

ENTREVISTADORA – Que características devem ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

P-C – Eu acho que o dinamismo mesmo, é a questão da, da, da dinâmica, a dinâmica do momento ali, a questão do acolhimento, né? São fatores que são primordiais pra que você se sinta acolhida ali, se sintam bem.

E também eu acho que se for trabalhado algo que a gente tá precisando, buscando... a gente vai se sentir motivado. Porque as vezes a gente vai pra esses encontros e é aquela coisa tão distante, não tem muito a ver com o que a gente tava esperando.

Se for alguém que conhece os alunos de EJA, se alguém que tenha experiência com a EJA, a gente logo percebe, mas as vezes a pessoa não sabe direito nem o que é EJA.

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

P-C – Dessa forma tem. Porque é...são coisas que sempre estão em debate nos momentos de formação, então contribui sim pra nossa... pra gente... pra nossa reflexão profissional, e pra reflexão em sala também, com nossos alunos. Então de certa forma contribui, porque como eu te falei são coisas vivenciadas, normalmente são vivenciadas... esse tipo de debate, desabafo na verdade que leva você a refletir em várias situações e vários aspectos.

Mas precisa melhorar. Eu faço minha aula de forma que esteja sempre nessa perspectiva, de trabalhar o desenvolvimento humano do aluno. A gente usa muito os projetos. Mas a formação tem dado pouca oportunidade pra se discutir isso.

Pra gente trabalhar assim, precisa conhecer bem o aluno né, eu faço isso. Gosto de conversar com eles, descobrir um pouco da vida deles, o que eles querem, o que eles gostam, seus sonhos e dificuldades. São alunos que precisam de muita atenção.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-C – Bom... é::: um pouco complicado responder dessa forma assim. Eu acho que continuo na mesma forma que contribui em parte, mas numa totalidade eu acho que é, mas eu acho que de contribuição nossa, do professor, porque eu acho que você não deve partir primeiramente do resgate da autoestima, quando a gente consegue isso, eu acho que... levar a refletir sobre essas outras situações é bem mais fácil, quando você consegue resgatar a autoestima e fazer com que o aluno se sinta capaz de se inserir nesse mercado de trabalho, viver realmente como cidadão brasileiro, participativo, a formação continuada ela... eu já falei... ela é um suporte, ela ajuda, ela contribui, mas não necessariamente... eu acho que da forma que deveria acontecer.

O que tem ajudado pra o aluno alcançar esses conhecimentos são os projetos, né. A gente tá sempre discutindo a questão da cidadania e da solidariedade. E o que mais? A sustentabilidade, é?

ENTREVISTADORA – A participação social solidária e sustentável. O que a formação tem contribuído para que você desenvolva estratégias que promovam essa consciência no aluno?

P-C – Não tem contribuído muito não. O que a gente faz, faz por conta própria mesmo. A gente se reúne na escola e planeja as atividades, os projetos né.

ENTREVISTADORA – Que estratégias você utiliza para, em sala de aula, estimular o aluno nesta nova realidade do processo de aprendizagem?

P-C – Olha... eu sempre assim... eu sempre costumo trazer pra sala de aula assuntos assim... da realidade, da atualidade, não é? A questão do... é... uma coisa que é muito, eu acho que muito... é primordial em sala de aula, o debate, a questão do preconceito que hoje isso...isso é um...

Eu sempre procuro notícias que... notícias na televisão, nos jornais, revistas, não é? Então eu trago... inclusive levo eles a pesquisarem também sobre isso né...é um debate bom, quando a gente trata da questão do preconceito porque é uma coisa que sempre existiu e que vai existir sempre, a questão do preconceito, diferentemente da evolução do tempo mais isso é muito vivo nos dias atuais, a questão do preconceito, a questão das drogas hoje, a questão das doenças sexualmente transmissíveis, a questão realmente do... do... da inserção no mercado de trabalho.

Quer dizer... esses assuntos atuais eu sempre costumo assim... Trazer pra sala de aula pra que a gente consiga no debate, na conversa, a gente ver as opiniões e chegar o que é... eu como cidadão brasileiro o que eu poderia fazer, se eu me sentisse hoje no papel de um presidente da república, de um governado, de um político, de alguém influente. O que eu poderia fazer pra melhorar essa situação, reverter esse quadro, esses resultados que a gente ver hoje aí, horrores e horrores. Então eu sempre trago pra sala de aula pra gente debater e ver junto com eles o que a gente pode fazer, independente se alguém faça, mas o meu papel como cidadão, o que eu posso fazer pra melhorar essa situação.

Eu tenho tentado conscientizá-los do seu papel, de suas responsabilidades, dos direitos e deveres. Por que a gente as vezes só fala do direito, mas eles precisam saber também dos deveres que cada um tem na sociedade.

ENTREVISTA – PROFESSOR D

ENTREVISTADORA – O que você sabia sobre essa modalidade antes de trabalhar com a EJA?

P-D – Eu trabalhava...Eu comecei a trabalhar no CEI, no CEI não existia EJA, o pessoal dizia assim... “*****, é tão bom trabalhar com jovens e adulto, é totalmente diferente de trabalhar com educação infantil, eles realmente querem estudar, querem aprender alguma coisa, vem realmente com vontade de estudar e também assim *****, você não vai esforçar tanto sua voz, como você esforça com criança, porque eles tem até assim, a questão do respeito por você, você vai se adaptar muito bem a EJA”. Aí eu sempre tive vontade e quando eu vim pra o CAIC, apareceu uma oportunidade de trabalhar na EJA, aí eu aceitei... assim... eu aceitei, vou fazer... É meu primeiro ano com a EJA. Não é realmente como eu tava esperando, a quantidade de alunos frequentando, aquela coisa toda, mas... é muito bom, a gente cria aquele elo muito bom entre professor e aluno. E eu tô gostando.

ENTREVISTADORA – Quer dizer que esse é seu primeiro ano na EJA?

P-D – Meu primeiro ano na EJA.

ENTREVISTADORA – Com relação à prática, às estratégias, como você tem feito pra...

P-D – Eu tento assim... como eu tenho vários níveis de alunos na sala, tento assim... trabalhar de uma maneira diversificada, aquele que tem uma dificuldade em leitura, tento trabalhar uma atividade, aquele que já tem uma facilidade eu já faço uma outra atividade. Pra eu não trabalhar uma atividade só, pra...realmente o nível é diferente. Tem aluno que já vem com uma bagagem, já tem aquele aluno bem...que vem com uma bagagem muito pouca, principalmente na leitura, em tudo. Aí eu tento trabalhar assim... diversificando as atividades, aquele aluno que teve dificuldade de leitura, eu tenho que trabalhar mais leitura com ele, aquele aluno que tem dificuldade em conhecer palavra eu já trabalho outra atividade, aquele aluno que já lê um pouquinho, eu já passo outra atividade, tudo numa atividade só.

Hoje você viu, a gente tava na sala trabalhando com Bernadete. Ela não aprendia nada e eu queria entender o porquê. A dificuldade dela todinha era porque ela não enxergava. Eu levei

ela no oculista... eu levei ela pra o oculista, quando a gente chegou lá, o médico disse “Realmente, ela nunca ia aprender, porque ela não enxerga praticamente nada.”, você vê o óculos dela? (pergunta para mim).Aí agora ela tá se interessando a estudar porque ela tá enxergando, aí a dificuldade dela...já era aluna de EJA a mais de três anos, e nunca ninguém percebeu a dificuldade dela de aprender, era exatamente a questão visual dela, ela não enxerga praticamente nada, bota uma letra no quadro, ela senta aqui e não enxergava, ela vinha pra escola...meu Deus!

Dificuldade “danada” Bernadete tem. “Que letra é essa Bernadete?” Bernadete nada, nada...

Quando eu levei, entrei na sala com ela, pra realmente ver o que o médico ia falar né.

O médico disse o problema dela é miopia, tal, tal, tal... e realmente ela não enxerga praticamente nada. Aí a gente fez os óculos, eu dei a armação a ela, graças a Deus depois disso melhorou já mais ou menos 50% o interesse dela estudar.

ENTREVISTADORA – Considerando a sua preparação, qual era sua condição para assumir a turma?

P-D – Assim... A turma da EJA foi assim... eu passei um tempo, tirei uma licença, fiquei dois meses, aí essa licença, eu fui vendo assim...eu vinha a noite tirar essa licença, eu vi como era a EJA, quais eram as dificuldades dos alunos, porque realmente eu ficava imaginando assim... vixe...o que esses alunos... por que eles não vem estudar?

Porque eu morar na comunidade... eu morei o quê... mais de vinte anos aqui no bairro. Aí fulano porque trabalha aí...aí eu... minha questão maior, minha dificuldade maior, foi me adaptar assim...a falta dos alunos, de chegar na sala e ter quatro, três alunos só. Aí tentei me adaptar a isso aí, pra eu não preparar aquela aula extensa eu apenas com dois, três alunos. Aí minha adaptação mais difícil foi com a quantidade de alunos frequentando.

No início é muito bom... no início. Depois vai terminando o ano, o pessoal vai se evadindo. É meio complicado, mas eu me adaptei muito bem assim... com os alunos, tanto assim... na questão emocional também que eu comecei a conhecer cada aluno, a história de vida de cada um, o convívio praticamente com cada um, fora daqui da escola, já fui na casa deles, eles tem acesso até a meu telefone, pra poder ligar pra mim, pra dizer porque não veio estudar, porque tá faltando.

Aí eu tenho que ter essa sensibilidade pra saber os problemas de cada um. Como você viu ontem né, o caso daquele aluno, Paulo? Que eu fiquei...Porque esse menino não veio? Já faz

duas semanas que ele não vem. E não sabia o motivo. Como eu não tinha como me comunicar com ele, porque ele não tem telefone, aí ficou difícil saber porque ele tava faltando.

Ontem você viu né, o motivo da falta dele? É muito complicado. Por um lado é muito complicado. A gente até mesmo se envolver com a vida do aluno fora da escola pra saber o que tá faltando, que tá acontecendo.

Hoje eu procurei saber de um aluno, ele tá trabalhando no lixão, reciclagem. Aí lá agora tão trabalhando assim, ele dorme uma semana lá e uma semana em casa. Já faz uma semana que ele não vem. Aí procurei saber, porque que Danilo não veio. “Ah, professora, ele tá trabalhando na reciclagem lá no lixão, e lá eles butaram... fizeram uma casinha de lona e tão ficando lá a semana toda, ele falou que não vai poder vim essa semana nem a outra.” Aí vai terminar o ano né? Os quinze dias ele vai ficar lá no lixão, trabalhando.

ENTREVISTADORA – Você acha que essa adaptação nessa modalidade, o que te ajudou nesse início foi sua relação com o aluno?

P-D – A relação com o aluno. Porque no início eu pensava assim, meu Deus! Trabalhar... Porque é diferente você trabalhar com criança e trabalhar com adulto. Vai ser difícil trabalhar... com jovem e adulto é muito diferente. Tem que ter um outro olhar totalmente diferente, você tem que avaliar totalmente diferente o adulto, ver todos seus problemas.

ENTREVISTADORA – Nesse seu momento mais alguém lhe deu pistas, te ajudou?

P-D – **** (colega de trabalho). Já trabalha aqui na EJA, já trabalha a muito tempo, **** (outra colega de trabalho) também que trabalha aqui. Assim... eu sempre perguntava ao pessoal, ****, como é que tá aí? (ela respondia) Olha **** (entrevistada), depois que começa, os alunos começam a desistir por problemas de... de viajar, de adoecer, assim ené motivos, no início é muito bom, mas depois os alunos vão sempre desistindo por motivos pessoais que acontece em casa, pronto... teve alunos meus que foram embora daqui de Palmares depois da cheia, aí ficou complicado também.

ENTREVISTADORA – Uma das dificuldades é a baixa frequência e evasão?

P-D – E também um projeto que entrou aqui, entrou um projeto, o PROJOVEM, que muitos alunos pediram pra sair da EJA pra ficar no projeto porque ganhava dinheiro, ganhava cem reais. Teve alunos meus que tavam matriculados aqui e no PROJOVEM, aí preferiram ficar no PROJOVEM porque lá você ganha dinheiro, na EJA não ganha todo mês cem reais, também a gente perdeu aluno, quando o pessoal do PROJOVEM veio pra cá.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

P-D – O horário. A noite... ele é... ele é o horário assim...melhor de trabalhar, não é tão quente, trabalhar aqui durante o dia na escola o horário é mais extenso, um calor nessa escola também, e a noite assim... o horário é melhor, os alunos é melhor.

O comportamento deles ajuda muito, eles não dão trabalho como as crianças. Você passa a atividade e eles ficam ali, quietinhos fazendo.

ENTREVISTADORA – Melhor em que sentido?

P-D – Assim... em realmente querer aprender, vem com aquela vontade de estudar, porque a maioria das crianças e adolescentes da manhã e da tarde eles não tem esse mesmo interesse que os alunos da EJA tem, realmente vem com vontade mesmo de estudar.

ENTREVISTADORA – Em que sua formação inicial contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA?

P-D – O magistério? Não... assim... a gente... na formação não, a gente nunca teve uma matéria específica pra turma de EJA, nunca teve assim... um direcionamento no magistério pra trabalhar com EJA, nem na faculdade. Nem assim... um estágio, essas coisas, nunca teve.

ENTREVISTADORA – Quer dizer que você saiu do magistério, da faculdade sem nem um subsidio pra trabalhar com EJA?

P-D – Não. Fui aprender depois que eu entrei no município, que estudei. Trabalhava em uma escola, que funcionava manhã, tarde e noite...é::: que era lá no CEI tinha EJA a noite...começou assim... comecei lá na escola.

A partir do que os colegas falavam. Depois um... uma licença que eu tirei a noite.

ENTREVISTADORA – Na prática mesmo?

P-D – Na prática mesmo, que eu vim conhecer mesmo.

ENTREVISTADORA –O que significa formação continuada pra você?

P-D – A formação continuada... assim... quando tem temas que realmente, que a gente aproveite, aqueles temas que tão direcionado com a EJA, é muito bom. Mas tem temas que as vezes assim...não tá totalmente... que não é realmente a realidade da EJA. Aí é meio complicado participar de uma formação e o tema as vezes não tá totalmente relacionado. Mas que é muito bom, a gente aprende, tem experiência. Cada colega começa a contar uma historia que aconteceu no colégio dele, na escola. Sempre a gente faz assim, interagindo em momentos de debate, o pessoal fala lá na minha escola, você começa a ver que a dificuldade não é somente na sua escola, tem problemas em todas as escolas do município, porque eu imagina assim...será que é só no CAIC. Numa formação, quando a gente tá fazendo uma formação sempre tem aquele momento de expor os problemas e dificuldades.

Graças a Deus assim... a formação tem contribuído muito, muita coisa boa e positiva pra EJA.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem? Por quê?

P-D – Rapaz... Aquele assim... Não. Em outros momentos, em outras situações. Eu gosto muito de internet, de... de tá entrando, pra saber assim... atividade de EJA, trabalhos de EJA, gosto de ver, o que acontece em outras cidades, em outros...em outros municípios, eu também pesquiso muito internet, aí muita coisa eu trago... é assim atividade, muita coisa pra sala de aula, eu pego na internet. Sem ser da formação continuada, eu pesquiso muita coisa da internet.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com seus colegas professores?

P-D – Sempre, sempre. A gente sempre conversa. Eu e *****, a gente...

ENTREVISTADORA – Você acredita que esse momento é de formação continuada?

P-D – Eu digo a você...até que sim. Uma formação assim...Porque é um momento de troca de experiência. A gente sempre chega... uma atividade diferente, “Oh *****, vamos trabalhar assim. Eu trouxe um livro, vamos ver assim, eu trouxe um DVD com um tema bom da gente trabalhar o projeto Afro”, essas atividades. Sempre nesses intervalos a gente senta um minutinho pra ver uma atividade, um exercício. Então isso a gente fica sempre uma interagindo com a outra. Também é muito bom.

ENTREVISTADORA – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido às suas necessidades? O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

P-D – Rapaz!!! Todas que eu fui deu pra aproveitar algumas coisas né, mas precisava ter uns temas mais práticos. Teve uma formação mesmo que foi com João, é ...professor João da faculdade, é... João da Silva, foi muito boa a formação dele. Foi uma formação realmente na prática. Como a gente trabalhar com o aluno de EJA na prática, principalmente quem trabalha em zona rural, ele mostrando que é rico você trabalhar assim... assim... a ciência. Foi muito bom a aula dele. Porque assim...quando eu sai de lá, saí com muito... assim... com a vontade de trabalhar daquele jeito. Porque assim... é outra realidade. Mas foi muito bom. Tem formação que a gente aprende muita coisa boa, muita coisa na prática, a gente precisa mais de aula assim... que assim...tenha a teoria, mas também tenha a prática, tava falando ali, vamos pra prática, vamos butar a mão na massa.

ENTREVISTADORA – O que falta pra que suas necessidades sejam atendidas? Que estejam mais próximas da prática? É isso que você quer dizer?

P-D – Isso. Que tenha mais prática, não só teoria, a gente quer mais atividades relacionadas a prática pedagógica.

ENTREVISTADORA – De que forma é que sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado?

P-D – Sim. Algumas atividades eu... ((o celular tocou)) assim...assim... a formação continuada é...

(...) Não estou entendendo.

ENTREVISTADORA – Você vai pra formação continuada e, quando você volta, sua prática tem sofrido alguma mudança?

P-D – Não. Assim... sempre agente... sempre vem com uma ideia nova de lá. Não, lá o pessoal trabalhar assim, tá certo, vou tentar na sala, uma atividade, uma aula prática. Como já aconteceu da gente levar os alunos pra uma aula de campo, fora daqui da escola. Realmente assim... tem coisas que é bom, foi muito bom na formação e que realmente modificou algumas das nossas atividades aqui na escola, pra sair mais da teoria pra gente ir pra prática mesmo. Que a gente viu na formação é muito bom mesmo, tem coisas muito positivas.

ENTREVISTADORA – Dos primeiros meses de seu trabalho para o momento de agora, você percebe algumas mudanças na sua prática? Mudanças decorrentes da formação continuada?

P-D – Percebi. Percebo. Um olhar diferente de como realmente eu hoje eu já vejo com um olhar diferente as necessidades de cada um, muitas vezes a gente tem um olhar... um olhar especial pra o aluno de EJA, um olhar de realmente ver a necessidade do aluno o quer que realmente eles precisam, porque tem aluno que vem aqui pra escola cheio de problema, com problema em casa isso e aquilo... e realmente naquele dia não tá muito a fim de tá lá no quadro, ele quer chegar, conversar, interagir com os colegas, aí assim, a gente começou a ver que realmente trabalhar com EJA, não é você chegar, vê se tem que ter aquele olhar diferente, ver que realmente naquele dia o aluno tem necessidade de quer, não de tá copiando, fica fazendo exercício, ele quer conversar interagir com o professor, com os colegas , a gente muitas vezes sai um momentinho da aula e vai pra aquele momento... momento mais íntimo, da gente chegar... fazer aquele tipo... um debate ele pode tá passado por problemas. Aí, as

vezes até mesmo nesses problemas a gente já ver outro tema que pode trabalhar, um texto, alguma coisa, a gente realmente ver que trabalhou violência, violência é... racismo, aí a gente trabalhou a cultura afro, mostrando que os negros são rico em cultura, assim...sempre de um problema a gente tenta trazer uma solução pra algum tema.

ENTREVISTADORA – Tem alguma coisa que você acha que melhorou?

P-D – Eu diminuiria em quantidade de atividade.

ENTREVISTADORA – Você tem diminuído?

P-D – Bastante. Pra ver realmente aquele... aquela... eu ver realmente o que o aluno pode fazer e não dar aquela quantidade de atividades e mandar pra casa porque muitos não tem tempo. Assim... eu só diminuiria mais na quantidade de atividades.

ENTREVISTADORA – Que características devem ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

P-D – A prática, como eu te falei. Tanta teoria, que vá pra teoria, mas vá pra prática, eu acho que seria bem mais proveitoso.

ENTREVISTADORA –A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

P-D – Assim... é como eu falei vai depender na necessidade de cada um na sala. Eu tenho aquele aluno que tem facilidade na leitura, já tem aquele aluno que tem dificuldade.((chega um aluno e há uma interrupção))

Tem aquele aluno que tem mais dificuldade em leitura, tem aquele aluno que tem mais dificuldade em atividades assim...de matemática. Aí eu tenho que fazer assim... a gente fazer assim...trabalhar duas ou três atividades em sala de aula. Vamos ver, o aluno que tem dificuldade de leitura, em matemática já tem facilidade em leitura, que nem seu Antônio, ele

tem uma facilidade muito grande de aprender. Já eu tenho outros alunos que eles tem uma dificuldade. Aí eu tenho que trabalhar diferenciado, não posso trabalhar aquele mesmo tema, trabalhar o mesmo tema de forma diferente pra aquele determinado aluno que tem mais dificuldade, pra aquele que não tem tanta dificuldade. Aí eu sempre trabalho assim, de duas ou três maneiras.

Você percebeu aquela aluna que tava na sala, aquela aluna que tava com dificuldade de... ainda de certas letras, de juntar. Eu tô trabalhando pra ela visualizar, por conta da questão da visão dela, sempre eu escrevo letras grandes, porque ela tem dificuldade de enxerga, mesmo com o óculos ela não tem uma visão muito boa das coisas. Eu tenho que trabalhar assim, de forma diversificada, vendo a necessidade de cada aluno.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-D – Assim... é estratégias né? Foi assim... Teve temas bons como trabalhar reciclagem, teve temas que a gente trabalhou em uma das formações pra aprender assim... a cuidar... pra saber cuidar do lixo, pra cuidar da água, como utilizar a água, de boa procedência, tudo isso teve temas nas formações que foi pra gente conscientizar os alunos que depende muito dele, a questão principalmente do lixo, e a questão de guardar material que pode ser reciclado, pode usar... aí teve uma das formação que teve como fazer sabão do óleo velho, teve casos lá de escola... eu até mostrei pra eles que aproveita resto de comida pra fazer adubo, é separar lixo seco do lixo orgânico, assim tentar mostra que também depende dele, manter a frente de sua casa limpa, colocar o lixo realmente no dia da coleta pra não deixar o lixo lá fora exposto, porque os animais rasgam a sacola e fazem a sujeira... assim tentei trabalhar a cidadania nesse sentido, pra eles mesmo na própria residência dele se sentir melhor. Se não coloca o lixo na frente, no dia da coleta o que que pode acontecer ali? Passa... chove ... aquele lixo vai pra chuva, entope bueiro, o que que pode acontecer?. Vem uma chuva mais forte...

ENTREVISTADORA – Essas iniciativas foram suas ou você pegou alguma coisa da formação continuada?

P-D – Até dos livros. Dos livros. Dos projetos e das formações. Teve formação... trabalhar a cidadania e a sustentabilidade porque pra mostrar pra ele também... o aluno pode trabalhar... tem até um dizerzinho... a questão da reciclagem, mostrando que pode reciclar uma garrafa Peti, de alumínio, como eu tenho até aluno que trabalha já nisso, eu tenho aluno que trabalha já nisso, em coleta seletiva, que até tá trabalhando lá, ele tá até morando lá.

ENTREVISTA – PROFESSOR E

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre essa modalidade antes de trabalhar com a EJA?

P-E – É... eu já tinha... não tinha experiência né, de sala de aula, mas eu tinha a experiência de... trabalhar em uma escola onde já tinha essa modalidade e... eu já conhecia né, a forma como trabalhar com os alunos de EJA, que era diferenciado dos alunos do regular. Eu ouvia meus colegas comentando sobre as atividades, os problemas. Mas também sempre falavam como gostavam de trabalhar com essa modalidade, mesmo com todas as dificuldades. Fora o que eu ouvia dos colegas, eu não sabia mais de nada.

ENTREVISTADORA – Considerando a sua preparação, qual era sua condição para assumir a turma? Houve dificuldades de adaptação?

P-E – Eu tinha condição de assumir a turma porque apesar de não ter a experiência antes, mas era uma turma que eu me identificava muito por ser adulto, por ser essa... essa clientela diferenciada de criança, isso me... me chamava muito a atenção. Eu tinha muito gosto de trabalhar com aluno de EJA por ser adulto, adultos carentes, adultos com vontade de aprender... é... o que mais me chamava a atenção era isso, era a vontade de aprender, que eles têm. Aprender a ler e escrever pra eles é um sonho. E a vontade que eles têm... deixam tudo... enfrentam tudo para buscar esse sonho. São muitas as dificuldade que eles tem que enfrentar, mas eles não desistem fácil não.

O que eu sabia, o que eu já fazia com minhas turmas do regular fui adaptando, transformando aquilo que eu já trabalhava em algo novo. Os alunos também ajudaram bastante. Então eu fui aprendendo com eles. Logo no início a gente sente a diferença, mas depois vai se acostumando, pegando o ritmo. A forma de falar muda né, o tratamento. E as atividades precisam ser mais dinâmicas, motivadoras.

Então foi assim, como eu queria muito ensinar na EJA, essa vontade ajudou muito.

ENTREVISTADORA – Houve alguma dificuldade de se adaptar?

P-E – Não. Nenhuma. Não. Me adaptei muito bem, desde o início... com eles.

A relação com eles ajudou muito e os colegas também, os professores. A gente tá sempre conversando, trocando ideias. A gente aprende muito com a experiência dos outros.

Só teve uma dificuldade, a diferenças de idade de alguns alunos para outros. Alguns bem jovens, com 16, 17 anos e outros alunos bem idosos, com mais de 70 anos. Eu precisei aprender a lidar com essa diferença. Mas hoje já sei, faço atividades diferentes e muitas vezes uso dessa diferença pra ajudar na aula. Aqueles alunos mais velhos tem muito o que ensinar aos mais jovens. E quando faço aquele aluno jovem escutar os mais velhos, ele aprende muito, inclusive a respeitar os mais velhos.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

P-E – Eu acho que em primeiro lugar é a vontade que eles têm de aprender. Eu acho que a maior vantagem é essa, eles têm muita vontade de aprender. Apesar de ter muitas dificuldades na aprendizagem. Mas você trabalhar com aluno que quer aprender... é muito importante.

Uma outra vantagem é que eles sendo adultos, ou mesmo jovens, a gente pode conversa de igual pra igual.

Quando a gente trabalha com criança, precisa usar uma linguagem diferente, tem todo um cuidado. Você precisa estar sempre atenta, requer muita atenção. É mais responsabilidade. Com os alunos da EJA é diferente, eles precisam de atenção, mas é diferente.

E mesmo com muito cansaço eles fazem todas as atividades sem reclamar, participam bem da aula. Como eles têm problema de baixa autoestima, no início eles tem muita dificuldade de falar, tem muita vergonha, medo de errar, de ser corrigido. Mas depois que eu converso com eles, explico que não precisa ter medo, eles vão aprendendo a confiar e vão se soltando.

ENTREVISTADORA – Em que sua formação inicial contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA?

P-E – Contribuiu. É... é contribuiu mais na faculdade né? Eu tive uma professora de psicologia, que eu me identificava muito com ela e com a disciplina também. E essa disciplina psicologia...E também hoje eu sou professora de psicologia no normal médio. E essa minha formação me ajudou muito com os alunos de EJA. Porque eles... eles precisam assim... eles precisam de dinâmicas, de incentivo, eles precisam assim ...de elevar... que eu eleve a autoestima deles. Então essa disciplina de psicologia me ajuda muito nas turmas de EJA. Eles vêm para a escola com muitos problemas, muitas dificuldades, a psicologia tem ajudado a compreender isso. Eles estão sempre achando que não vão conseguir, acham que não tem mais condição de aprender. E tem a família e os amigos que muitas vezes atrapalham, fazem comentários maldosos, “cavalo velho não aprende passada”. Então, nós professores precisamos está atentos a isso e trabalhar com eles essa questão do preconceito e da autoestima.

ENTREVISTADORA – Mas você lembra de alguma disciplina, se tinha na época em que você fez o magistério?

P-E – Relacionado à EJA não. Não. Naquela época não tinha nada nesse sentido. Tudo era direcionado para o trabalho com criança, direcionado só para o ensino regular.

No estágio a gente só ficava com as turmas de 1ª a 4ª Série do ensino fundamental. E todas as disciplinas só trabalhavam questões relacionadas com criança.

Não lembro de algo que eu tenha aprendido no magistério e que possa ter me ajudado com os alunos da EJA. Nem muito menos na faculdade. A faculdade nem ajuda com os alunos do regular. Quando você termina a faculdade que vai assumir uma turma não sabe de nada. A gente acaba percebendo que tudo que você aprendeu está muito distante da realidade que você encontra na escola. A gente vai aprendendo mesmo é com a prática ou com a ajuda dos colegas de trabalho. A faculdade só ensina os conteúdos que precisam ser trabalhados nas turmas, mesmo assim deixam muito a desejar. As situações que aparecem na sala surpreende a gente e ensina o que é realmente ser professor. Porque assim... a gente tá trabalhando com pessoas, e cada uma com seus costumes, seu jeito, seus problemas e frustrações. Se o

professor não tiver um bom domínio de sala, a aula vira uma bagunça e os alunos não aprender nada.

Então como eu falei, a psicologia me ajudou bastante. E com os alunos de EJA é que ajudou mesmo. Eu estou sempre trabalhando a autoestima deles. Sempre levo um texto, ou mesmo um vídeo que a gente posa estar trabalhando essa questão, da autoestima.

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada para você?

P-E – Significa um aprendizado a mais que o professor busca. Um momento de se aperfeiçoar. É um momento de estudo que todos os profissionais da educação precisam estar sempre participando para tirar dúvidas, aprender novos métodos. Pelo menos era para ser assim. Responder aos nossos anseios, nossas necessidades.

Mas as que estão acontecendo são sempre do mesmo jeito. Colocam a gente para ler um texto e depois falar o que acho do texto. Sempre é leitura e discussão. Acho que seria bom se fosse um pouco mais dinâmica, que trouxesse mais sugestões para o trabalho com os alunos da EJA. Porque o que os formadores geralmente estão trazendo são atividades que a gente já tá muito acostumada a fazer, coisas que trabalhamos com os alunos do regular. Os nossos alunos da EJA são diferente. Não quero dizer que os conteúdos do regular, de matemática ou português a gente não vá trabalhar com eles, mas eu tô falando das estratégias entende? Isso é que precisa ser diferente.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

P-E – Não necessariamente. Não.

Não precisa ser sempre da mesma forma, no mesmo local, tipo uma reunião. Acho que pode ser diferente. Uma viagem, um laboratório, um museu. O conhecimento está por toda parte e a formação do professor precisa está acompanhado as mudanças que estão acontecendo no mundo.

Eu acho que se ficar só nas reuniões a gente deixa de aprender muita coisa diferente. Porque a formação ela pode se dar em qualquer lugar. A qualquer momento. Até dentro da escola. Troca de experiências com os colegas.

As reuniões na escola muitas vezes são mais proveitosas que a formação na secretária. Porque chega aquele seu colega que tem uma turma de EJA e já traz uma sugestão, uma ideia.

Eu também já passo para ele alguma coisa que já fiz com meus alunos. Assim a gente vai aprendendo, uns com os outro.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e informalidade com seus colegas?

P-E – Com certeza. Com certeza. A troca de experiência nos encontros pedagógicos... pedagógicos na escola é uma formação continuada. Eu aproveito muito desses momentos. A realidade de uma é a mesma da outra, então fica mais fácil a gente encontrar soluções para nossos problemas. Acho que... como eu já disse... são muito proveitosos. Aquele aluno que foi meu, que está com minha amiga, eu já conheço né, se ela tá com algum problema com ele eu já posso ajudar, da mesma forma comigo. Sem falar que eles fazem parte de uma mesma comunidade, isso ajuda muito.

Quando a formação é na secretaria, a gente também conversa muito, troca experiências, atividades. De qualquer forma a gente não perde a oportunidade de aprender uma com a outra.

ENTREVISTADORA – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido às suas necessidades?

P-E – Não.

ENTREVISTADORA – O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

P-E – Que é... a falta... que eu sinto falta na formação, que a formação seja direcionada a realidade dos alunos de EJA. Que... pelo menos as que eu fui até agora não foram direcionadas ao aluno de EJA. É pra se trabalhar com o aluno, independente dele ser adulto ou jovem...é pra se trabalhar com o adulto, alias com o aluno. E eu acho que a formação continuada do professor de EJA tem que ser voltada para o aluno, aquela clientela de adulto e de jovem.

Aí a gente vai pra uma formação e a gente aprende o quê? A trabalhar um texto. Isso eu já sei. Eu sei que ali... sempre aparece uma coisa a mais na formação, a gente sempre aprende, aí a gente vai pra uma formação trabalhar um texto, trabalhar os gêneros textuais, todo professor faz isso em sala de aula. Isso tanto faz ser professor de jovens e adultos como ser professor do

regular, de criança. a gente trabalha receita, a gente trabalha música, aí a gente vai pra uma formação é a mesma coisa... é o que a gente já faz em sala de aula. A gente não aprende nada, tão extraordinário... principalmente direcionado para os alunos de EJA. A gente...tem formação também... aí as vezes tem formação pra elevar a autoestima nossa, elevar a nossa autoestima. Tivemos uma formação com uma psicóloga, a psicóloga veio com o intuito de elevar nossa autoestima. Claro!! É bom. É válido. Sempre é um estímulo para o professor receber aquela... aquela formação, aquela capacitação. Mas isso não vai interferir muito na nossa sala de aula, pelo menos no meu caso, não vai interferir muito.

ENTREVISTADORA – De que forma é que sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Tem percebido mudanças na forma como decorrem as atividades? Que tipo de mudanças?

P-E – Não. Não. Não. Não vejo não. Não vejo nenhuma mudança não, porque o que a gente vê na formação é o que a gente já faz em sala de aula.

ENTREVISTADORA – Que características devem ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

P-E – Que fosse uma coisa nova pra mim, que fosse uma coisa é... que... trouxesse o novo. O diferencial. Que aquilo contribuísse pra mim trabalhar com meus alunos de EJA. Algo novo, algo que eu nunca vi, algo que não trabalho ainda. Uma forma diferenciada de se trabalhar com esses alunos do EJA. Dentro da realidade deles, dentro da necessidade deles. Porque o que a gente ver muito nas formações é que... fora da realidade dos alunos, eu não posso trabalhar isso com meus alunos de EJA, eu não posso trabalhar isso porque eles não vão gostar, eles não aceitam isso. A realidade deles é diferente e as formações elas não olham essa questão, da necessidade do aluno de EJA.

ENTREVISTADORA – Então a formação continuada está longe do que deveria ser a prática de EJA?

P-E – Isso.

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

P-E – Meus alunos de EJA precisam de formação e eles precisam de informação. Que tipo de informação? Que ela seja atrativa, eles vem com o intuito de ler e escrever né? Eles vêm com esse anseio. “Ah professora, eu quero aprender a ler e escrever.” No primeiro dia de aula eles dizem isso, “eu quero ler pra mim fazer compras no supermercado, eu quero aprender a ler pra mim aprender a preencher um cheque.”

E então... e também assim...

Atender essa necessidade do dia a dia deles e atender também uma carência que eles tem é de informação. Que informação? Informação sobre saúde, direitos e deveres, informação sobre política, informação sobre... que eles possam levar para o seu dia a dia e trabalhar no seu dia a dia. Então como eu posso fazer isso, né? Como eu posso? Quais são as estratégias pedagógicas que eu posso levar pra sala de aula pra atender a eles. Trabalhar... não só aqueles conteúdos que já vem, nós somos, entre aspas, obrigados a dar aquele conteúdo né.

A gente da aquele conteúdo que o aluno quer e que o aluno necessita, dentro da realidade dele e trazer também palestras, sobre saúde, sobre comportamento, trazer um médico na escola, trazer uma psicóloga na escola, trazer um agente de saúde na escola, para dar informações. E eles têm essa carência. São pessoas assim... analfabetas, são pessoas que não tem cultura, desinformada. Então além dos meus conteúdos né, eu tenho que atender essas necessidades que infelizmente hoje a gente não atende.

A formação está precisando olhar mais né... vê quem são esses alunos, conhecer as necessidades deles. Que são coisas simples. Muitos de nossos alunos não almejam fazer uma faculdade não, eles querem só aprender a ler e escrever para resolver as coisas que se apresentam no dia a dia. Para que eles possam ser vistos com outros olhos, entende?

Nossos alunos são pessoas que sofrem muito com o preconceito social, de todas as formas. Porque são de uma classe desfavorecida, porque não sabem lê, porque são mulheres, negros, uma grande maioria são procedentes da zona rural. Então eles têm uma carga negativa muito grande. São carentes de tudo.

O formador tem que está sensível a essas questões. Eu não digo que precise ter experiência com esse tipo de aluno, o que seria muito bom, mas eu tô falando de conhecer pelo menos. Ouvir mais o professor, o que ele tem a dizer sobre sua turma.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-E – Não. Não. Não.

Eu participei de muitas esse ano, mas não lembro que alguma formação tenha abordado essas questões. Talvez um pouco de cidadania. Cidadania a gente sempre tá ouvindo, trabalhando. Acho que esse tema foi abordado sim, mas os outros não.

ENTREVISTADORA – Que estratégias utiliza para, em sala de aula, estimular o aluno nesta nova realidade do processo de aprendizagem?

P-E – Sim. Em relação a cidadania sim, porque independente da formação... independente da formação eu já trabalho isso né? É uma necessidade do aluno, então eu trabalho muito dentro dessa filosofia de atender a necessidade do aluno e atender a::: ao que o aluno... é... me perdi agora. Eu trabalho... vou voltar. Eu trabalho a questão da cidadania porque independente da formação é uma necessidade do aluno né? Então eu trabalho sempre essa questão quando vejo que é uma necessidade, é uma realidade, um conteúdo que eu preciso trabalhar, porque está dentro de um contexto desse aluno, então eu trabalho. E trabalho também a questão ... dentro do próprio conteúdo, trabalho a questão do social também. Dependendo do conteúdo eu insiro essa questão do social sempre que eu posso, que eu tenho necessidade de falar sobre algo eu falo inserido dentro do conteúdo de todas as disciplinas. Agora a questão do sustentável não tem sido uma prática... em sala de aula. Uma prática minha de trabalhar a questão do sustentável.

ENTREVISTA – PROFESSOR F

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre essa modalidade antes de trabalhar com a EJA?

P-F – Meu primeiro contato com a EJA foi em 99, um contrato no estado na terceira e quarta fase... na terceira ou quarta fase. Então o que eu sabia era que eram alunos que por um motivo ou outro deixaram de estudar, a faixa etária... fora de faixa etária. Então o que eu tinha de conhecimento da EJA era isso. Fora isso não tinha conhecimento de mais nada. Fui aprendendo com o tempo, lendo sobre o assunto. Conversando com os colegas. Isso ajudou muito.

ENTREVISTADORA – Quem passou isso para você na época? A pessoa que lhe contratou?

P-F – Não as pessoas, foi mais os livros. Eu lia, sempre gosto de ler. Aí eu já sabia que eram jovens e adultos. Eu conversava com pessoas que trabalhavam na EJA. Eu já lia antes. E também assim... eu sempre conversava e tinha a curiosidade de querer passar por essa experiência, ser professor da EJA. Eu sabia pouco sobre o EJA, mas o pouco que sabia, já me agradava. Tinha curiosidade em saber como era, em trabalhar com esses alunos.

ENTREVISTADORA – Considerando sua preparação, qual era sua condição para assumir a turma? Você se sentia em condição de assumir a turma?

P-F – Sim. Sim. Sim.

ENTREVISTADORA – Houve dificuldade de adaptação?

P-F – Nenhuma. Nenhuma dificuldade. Porque eu me sentia preparada? Primeiro porque eu tinha o magistério, que deu todo assim... o suporte, a forma de tratamento, de como chegar até o aluno, como tratar o aluno. Também a formação acadêmica, não direcionada a EJA, porque a gente sabe que na universidade não trabalha direcionado, não tem nenhuma disciplina que trata da EJA né, mas em questão de conhecimento. Quando eu via o nível do aluno aí eu ia

fazer assim...uma adaptação dos conteúdos. Pra poder chegar até eles, pra eles entender o que eu realmente queria.

ENTREVISTADORA – Seu magistério que você fez, na época, havia algum disciplina que tratasse da EJA?

P-F – Nenhuma.

Ensina como trabalhar com criança. Mas eu fui adaptando e deu certo.

ENTREVISTADORA – Você foi adaptando?

P-F – Adaptando né. Ao longo do processo. Fazendo uma transposição didática. Claro que não era a mesma coisa de trabalhar com criança, mas fazia aquela transposição. Ia chegando até o aluno e eu ia vendo que eles ia aprendendo, cada vez mais os alunos gostando.

Sempre gosto de perguntar pra eles, fazer entrevista com eles. “O que vocês gostariam de aprender? Como gostariam que fossem as aulas?” Que não fosse somente quadro e giz, mais dinâmicas, que fizesse assim... que mexesse com eles né, que eles pudessem raciocinar melhor porque EJA não trata o aluno só assim, aprender a ler e escrever não, mas que tenha uma visão de mundo.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com os alunos da EJA?

P-F – Primeiro lugar... são pessoas que deixaram de estudar a muito tempo e que hoje eles sentem a necessidade de voltar à escola. Porque o mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas preparadas e muitas ...como já tinham me falado assim... “Professora, eu perdi de assumir um cargo, uma função porque eu não tinha escolaridade, então voltei a estudar para conseguir”.

Outro motivo é a vontade que eles tem de aprender, a vontade de aprender, de ir além. E a... e também assim...a acolhida deles, que é bem diferente dos meninos menores. Eles respeitam mais os professores, colaboram, gostam de participar das aulas.

ENTREVISTADORA – Em que sua formação inicial contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA?

P-F – Não. Na época que eu terminei o magistério, em 92, na época em 92, não falavam de EJA, não falavam de EJA, não tinha nenhum suporte. Mas como eu falei, eu sempre assim... como eu gosto de ler. Eu sempre leio, a curiosidade. Então eu fui estudar, aprender mesmo. Nos livros, com os colegas profissionais.

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada para você?

P-F – A formação continuada pra mim é um estudo, é um aperfeiçoamento, é busca, é troca de conhecimento, de experiência. É muito importante para o profissional de qualquer área, estar se aperfeiçoando. Eu diria que no mundo que vivemos hoje, é essencial. Se você não buscar isso fica para trás. Agora para o professor é mais importante. O professor tem que está sempre se atualizando, as mudanças estão aí, todo dia, agente precisa acompanhar. E quando se trata de EJA, aí é que precisa mesmo. Se na formação inicial nós não tivemos nenhuma orientação, a formação continuada é nossa chance de aprender, entender essa modalidade. Agora assim... eu não fico esperando não, eu vou ler, estudar, pesquisar.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem? Por quê?

P-F – Não. Porque as vezes se torna rotineiro, chato, as vezes a gente fica com sono, aquela coisa enfadonha. Ela deveria ser mais ampla, deveria convidar colegas que tem experiência que deu certo, que ele pudesse repassar aquela experiência que deu certo na escola dele, que ele trouxesse pra gente, poderia ser um momento mais... como dizer assim... mais criativo. Porque trabalha só textos, apostilas, porém muitas vezes o que a gente trabalha lá, muitas vezes chega na escola, não tem matéria pra trabalhar com o aluno. E muitas dessas formações não atingem a realidade dos alunos que a gente trabalha. E a formação é ministrada por pessoas, em sua grande maioria que nunca entraram em uma sala de EJA. Que não tem conhecimento da EJA. Vejo pessoas que trabalharam a vida toda com alunos do ensino fundamental, com crianças, aí chega e vem dizer pra gente como fazer. Se a gente for levar aquilo pra sala de aula, não vai dar certo. Você pode até tentar, mas não dá certo. Sabe por que? O aluno da EJA é muito diferente dos outros alunos. As necessidades deles são outras, os problemas, a vida, tudo. Não tem como você que nunca chegou em uma sala de EJA dizer como fazer, como dar aula.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com seus colegas professores?

P-F – Tem. Sim. Porque assim... através do diálogo, da comunicação aí a gente consegue atingir o objetivo que a gente quer. Muitas vezes a gente vai pra uma formação continuada, chega lá... aquela conversa, um conversa com outro, aquela conversa. Aquela pessoa tá ali falando aquilo que a gente já sabe, que a gente já viu, aí vai trabalhar texto e mais textos que a gente já trabalha na escola. Então eu acho que em uma aula de campo, um passeio, uma visita ao museu, como trabalhar com multimídia, com mídia né, tecnologia na escola com o aluno. Isso é o que a gente precisa também. A gente precisa de novidade. As formações ficam repetindo muito as mesmas temáticas. Trabalhando aquilo que a gente já sabe. Eles precisam inovar.

ENTREVISTADORA – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido às suas necessidades?

P-F – Algumas. No geral não. Eu vou mais pra marcar presença como diz né, porque eu vou com aquela impressão que vai ter algo diferente, mas quando chega lá é a mesmice de sempre. É planejamento, eu sei que o planejamento, ele nunca se esgota né, tem que tá sempre se aperfeiçoando, o planejamento. Mas geralmente trabalha o quê? Textos né? Gêneros textuais. São coisas que a gente já trabalha na escola.

ENTREVISTADORA – O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

P-F – O que tá faltando é fazer uma pesquisa com os professores da EJA. Que temas vocês gostariam que fosse tratados na formação continuada? Como gostaria que fosse essa formação? Pedir a opinião do professor e não vim uma coisa pronta, já formatada pra gente seguir, é aquilo ali e pronto. O que vocês querem? O que vocês têm também pra contribuir com o formador? Qual é a experiência que foi vivenciada na escola? O que a gente pode trocar? Porque a formação é uma troca, uma recíproca não é? A gente vai...“Não, eu não aprendi nada.” Não, mas a gente aprende alguma coisa e deixa lá alguma coisa de bom

também, é uma recíproca. O que falta é interação, diálogo, comunicação antes de fazer a formação. A gente chegar e já tá formatado. É isso e pronto.

ENTREVISTADORA – De que forma é que sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Tem percebido mudanças na forma como decorrem as atividades? Que tipo de mudanças?

P-F – Não. Porque geralmente eu faço o quê? A gente foi pra uma de gênero textual, trabalhar com jornal, eu já trabalho com jornal, sempre trago o jornal do dia pra que eles leiam e fiquem informados. Aí trabalhou também fábulas, a gente trabalha com fábulas também na sala de aula. Autoestima, já trabalhava também, até eu convidei uma Anna Nery, enfermeira que é muito disposta, uma pessoa preparada. Oferecemos uma palestra de autoestima pra eles, ótimo, maravilhoso.

Trouxe o poeta também, o Pica Pau, fez apresentações de poesias pra eles. E a poesia estava direciona pra importância do aprender a ler, do aprender a conviver com as pessoas, do aprender a interpretar o texto, no caso era uma carta né?

O marido matou a esposa porque não sabia ler, porque a carta que ela entregou pra ele era uma carta dizendo que o amava e que jamais iria trair o amor da vida dela.

Então o poeta declamou poesia e eles ficaram encantados.

Então são coisas que a gente já trabalha ao longo do ano, é um processo assim, que a gente já vem trabalhando. Até porque com a EJA a gente não pode trabalhar da mesma forma que o ensino regular.

Não pode ser só quadro e giz, apesar que os alunos já tem incutido a cabeça que a gente... só dá aula se estiver escrevendo no quadro. Se você disser, “Hoje nós vamos debater sobre o tema tal. Eles logo reclamam, “Professora, a senhora não vai escrever hoje, não é? Professora, comece a aula. Hoje tem aula não?” Então todo aluno que chegar pra mim vai tendo que se adaptar. Eles passam um tempo pra se acostumar. No início só querem copiar, acham que só estão aprendendo se estiverem copiando. Mas depois eles começam a entender que não é assim. Isso é o costume que eles pegaram com outros professores. Você sabe né, tem professor que adora encher o quadro pra o aluno só copiar.

ENTREVISTADORA – Eles cobravam muito de você essa postura?

P-F – Eles cobrando, mas chega um período que eles começam a ter uma visão ampla do que é estudar... não é quadro e giz, mas um debate, mas uma palestra, troca de experiência. Eu gosto assim... conhecer a vida deles, a história de vida de cada um, pra eu poder chegar até ele, tratar aquele aluno, conquistar. Conhecendo o aluno a gente consegue planejar melhor as atividades... e também a gente consegue avaliar melhor... até agora tem dado certo.

ENTREVISTADORA – Que características devem ter uma formação para que se sinta motivada, interessada e empenhada durante a realização?

P-F – A partir do tema, do tema que vai ser trabalhado. A partir do tema que vai ser trabalhado, da pessoa que vai ministrar aquela formação continuada, do preparo daquela pessoa, da acolhida. Se ela já teve alguma experiência com a EJA isso já faz muita diferença. Porque, é como eu já disse, a pessoa precisa conhecer a EJA, para poder dizer o que fazer e como fazer em minha sala.

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

P-F – Bem, o aluno de EJA ele sempre volta à escola pra buscar algo que venha lhe favorecer no seu dia a dia, eu tenho aluno... aí eu faço a pesquisa. Digo assim, “O que vocês têm mais dificuldade? É na leitura ou é na escrita?” A maioria diz assim... “Professora, eu sei ler, mas eu não sei escrever, então eu quero aprender a escrever.” Outro diz assim; “Eu leio gaguejando. Eu digo, “Ao longo do processo, você vai aprendendo. Você tem que ler todos os dias.”

Aí empresto livros de literatura, poesia, revista, o jornal pra que possa ser trabalhada a questão da leitura. Aí eu digo assim... (...) Aí eles querem aprender a fazer uma lista de compras, preencher um cheque, preencher recibo, é...preencher um currículo. O que mais? Escrever uma carta. Coisas práticas mesmo. Da vida deles.

A gente fez a experiência da carta, de preencher o envelope, de preparar a carta, de trocar a carta na sala porque eles sentem necessidade de escrever pra família. Aí não sabe como preencher, então a gente foi trabalhando essa necessidade, essa questão dele também. Aí

depois da carta veio foi o cheque, o recibo. A gente viu também como criar uma propaganda, a publicidade, classificado pra vende a casa, o carro. Eles também têm essa necessidade. “Professora, como eu posso fazer isso.” “Então a gente vai trabalhar tudo ao longo do processo. Durante um ano a gente vai trabalhando essa questão.” Eles estão sempre trazendo questões que terminam virando aula. As vezes é uma dúvida, uma necessidade, uma história que ouviu na rua. Eu gosto de aproveitar essas coisas pra fazer minha aula, para planejar as atividades.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-F – Eu lembro de uma... a questão das fábulas, teve uma formação que trabalhava a questão dos valores, lembro dessa... foi bom essa daí. Mas eu não fico limitando, nem esperando que a formadora ou a formação continuada aconteça para que eu possa trabalhar isso com o aluno. Trabalho em sala de aula, independente que tenha formação continuada ou não. Já trabalho com isso aqui.

A questão da cidadania eu trabalho assim; os direitos e deveres do cidadão, eu já trabalhei os direitos da constituição, direitos sociais, direitos individuais, pra que eles tenham acesso né, a questão do racismo, eu já trabalhei com eles, a questão também do estatuto do idoso, por serem pessoas com idade né, elevada. E muitas coisas eles não sabem, sofrem alguma perseguição, algumas coisas... então a partir do momento que a gente trabalhou aqui... “Ah professora, tem um vizinho lá que é maltratado tal, tal, tal. ”Já vão tomando aquela consciência, porque eles não têm aquela informação correta. Não tem a informação.

Então, na escola, a gente deve preparar eles para a vida, né. Desenvolvendo também a consciência ecológica, aí eu falo assim...a gente começo aqui, local, Palmares, passo pra o regional e depois uma visão de mundo. Aí aquele aquecimento global, por quê? Porque o aluno é de EJA aí é só o bê-a-bá, o bê-a-bá não, ele tem que ter conhecimento de mundo também. Aquecimento global, as consequências desse aquecimento, a gente trabalha a reciclagem do lixo também pra que possa separar, fazer essa separação de material. “Ah, professora, isso eu não sabia.”

Trabalhando a cidadania, a questão da limpeza, a consciência ecológicas. Que eles possam levar pra os filhos também. Quem tem filho já vai...e::: educando. “Quando vocês escovam os dentes, deixa a torneira ligada, aberta até terminarem? ”“deixo professora” “então não pode, primeiro

você tem que colocar a pasta, ”aí eu passo todo esse processo. A questão do banho pra economizar água, economizar energia, não abrir muito a porta da geladeira, o ambiente que tiver, saiu apagar a lâmpada, apagar a luz . Tudo isso eu trabalho na sala de aula. A questão assim da cidadania pra eles ver os direitos. Se a rua tá esburacada. Mobilizar pessoas que moram naquela rua. A escola serve pra isso, pra conscientizar, pra tornar o aluno um cidadão assim... responsável e também participativo na mudança social.

ENTREVISTA – PROFESSOR G

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre essa modalidade antes de trabalhar com a EJA?

P-G – Nada né. Não sabia nada sobre a EJA. Fui convidada né, porque saí da zona rural, pra trabalhar no Lauro Chaves, aqui mesmo no Lauro Chaves... e eu não... tinha experiência nenhuma com a EJA, vim sem saber absolutamente nada. A experiência que eu tinha né, era com turma de criança. Sempre trabalhei com criança e gostava muito. Mas essa experiência com adolescentes e adultos foi muito difícil no início. Eu tive que busca ajuda. Procurei estudar sobre EJA. Como era ensina na EJA. Como era lidar com esse tipo de aluno. Tudo o que eu sabia era sobre criança, como ensinar, o que ensinar, como tratar. A gente estuda para ensinar a criança né? Pelo menos no meu tempo era assim. Hoje não, parece que no magistério já tem aulas sobre EJA.

[...] Sim, e como eu ia dizendo, além do magistério sempre participei de muitas capacitações, quer dizer, formações sobre como ensinar à crianças, mas até naquele momento nunca tinha participado de nenhuma formação da EJA. Mas quando comecei, já fui participando das formações, naquela época não eram muitas, só tinha no início do ano, mas já era alguma coisa né? Foi o que me ajudou, essas formações. E também minhas colegas. Elas me deram muita força.

ENTREVISTADORA – Você se sentia em condição de assumir a turma?

P-G – Bom... pra turma de EJA especificamente não, né. Mas aí eu tive... eu queria...eu quis assumir e...

Eu vim achando que tava preparada, tá entendendo, fui convidada pra vim, sai da zona rural, ótimo, sair da zona rural pra cá. Eu vim achando que tava preparada, só que quando eu me

deparei com a turma de EJA, que é uma modalidade diferente de que eu estava acostumada, aí eu senti que na verdade eu não estava preparada. Só o que aconteceu? Eu tinha né que dar conta do que eu tinha assumido.

Fiz tudo, fui em busca, tentei procurar ajuda com a coordenadora que tinha aqui na época, pra conseguir fazer um bom trabalho, mas no início foi muito difícil porque eu não estava preparada.

Achei que a aula que eu dava para as crianças podia dar pra os alunos da EJA. E não é assim né. As diferenças são muitas e eu não sabia nada. Tive que começar do zero. Não podia desistir e fui buscar ajuda. Fui aprendendo com a prática, fazendo. Tinha dias que tudo dava certo, mas tinha dias que por mais que eu preparasse uma boa aula quando chegava lá, não despertava interesse em ninguém. Eu percebia que eles não tavam gostando. A aula tava boa pra mim, mas pra eles... eles faziam, mas não se envolviam. Aí eu já sabia que precisava melhorar. Foi assim com os tipos de textos que eu levava pra eles. Eles é quem me dava a dica se a aula tinha sido boa ao não, o que eu precisava melhorar.

ENTREVISTADORA – Houve dificuldade de adaptação?

P-G – Muita. Até porque né, era um público jovem e adulto, diferente daquele que era minha clientela. Eu tive muita dificuldade, principalmente com os adolescentes, eu não sabia lidar com adolescente. Tinha um mesmo que eu lembro dele até hoje, as vezes ainda encontro com ele e sempre vem falar comigo, “como que tá, professora?”, esse me deu muito trabalho. Se com criança a gente tem que ter paciência com adolescente é que tem que ter mesmo.

Os alunos que são jovens e vem pra EJA, muitos tem problema com disciplina, um histórico de repetência e evasão muito grande, gostam muito de brincar. Tem alguns que trabalham e pensam que a escola é um momento de se distrair.

E tem aqueles que querem estudar mesmo, querem recuperar o tempo perdido. Os mais velhos e os idosos. Eles são sempre muito interessados, não gostam de brincadeira.

Aí você tem que aprender a lidar com esses dois públicos que são bem diferentes né?

Foi muito difícil. (...)No começo, foi muito difícil. Até porque a maneira de ensinar era outra, a gente tava acostumada com palavras sempre no diminutivo, e as vezes eu me pego... me pegava da mesma forma, “só essa palavrinha”, “falta uma letrinha aqui”. Aquela era a maneira que eu falava com as criança, eu sabia... eu percebi que não era assim, ou melhor, que

não era pra ser assim. Que a maneira de lidar com eles tinha que ser outro, o método tinha que ser outro, o tipo de texto tinha ser outro e eu fui em busca e graças a Deus consegui.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

P-G – Tem muitas né. É uma turma né, que não dá muito trabalho por ser jovens e adultos, já tem uma consciência do que é uma sala de aula, tão ali pra aprender, já sabem o que querem aprender. Porque no início do ano já tem gente que diz assim, “oh professora, eu quero aprender”, “eu tô aqui porque eu preciso aprender”, “eu não quero muita coisa não professora, olhe, eu só quero...”tem gente que diz assim,“...eu só quero aprender o nome do ônibus que eu vou visitar minha mãe, pra o hospital, ou coisa assim”, outro diz assim, “eu quero aprender pra ensinar ao meu filho que tá na escola e a tarefa tá chegando e eu ainda não sei, vejo agora que eu não tô conseguindo ajudar”. Outros, na maioria homens né, diz assim, “professora eu tô aqui porque eu quero tirar minha carteira de habilitação, aí eu quero aprender só isso”, mas aí eu tenho que vê que esse só isso tem muitas outras coisas por trás, não vou ensinar só as questões que vão cair na prova do DETRAN.

Aí assim, eles sabem o que querem, tão ali pra estudar, saem de suas casas, de suas famílias, deixa a novela, porque muitas vezes a novela faz com que eles fiquem em casa, mas quando eles saem de casa, saem dispostos a estudar e agora que eu aprendi a lidar com essa turminha, é muito bom. A vantagem é essa, eles sabem o que querem, tão ali pra estudar.

Uma outra vantagem é que com eles a gente conversa de igual pra igual. Aquela dificuldade que tinha no início, a forma de falar, a linguagem, hoje é uma vantagem pode falar de igual pra igual. Eu sei que eles estão me entendendo. E isso me ajuda muito. Elas são donas de casa como eu, são mães, pais. Tem histórias de vida parecida com a minha, de muita luta. Já com os adolescente é diferente, mas aprendi a lidar com eles, hoje não tenho mais problemas com isso. Tem uma indisciplina aqui, outra ali, mas nada que seja demais.

ENTREVISTADORA – Sua formação inicial contribuiu para realização do seu trabalho pedagógica?

P-G – De certa forma contribuiu né, porque pelo que fiz né, estudei, mas não especificamente pra EJA, nunca se falou em EJA, só se falava da criança, como trabalhar com a criança, os métodos pra trabalhar com criança. Sempre com criança, nunca com jovens e adultos. Nesse

ponto não contribuiu não, nesse caso, assim, especificamente não, pra trabalhar EJA. “Criança você trabalha dessa forma e adulto trabalha dessa”, nunca foi dito isso no magistério, sempre foi direcionado pra criança. (...) Na verdade não me ajudou em nada né? Porque me ajudou quando eu trabalhava com criança, mas quando fui trabalhar com a EJA eu não sabia nada. Ou pouca coisa que fiquei sabendo foi com os colegas. Porque na época, eu lembro que fiquei perguntando a um e a outro o que era EJA, como trabalhar com esses alunos e se tinha material. Essas coisas né. O que aprendi foi com os colegas, a coordenadora da escola e com os alunos. Eu sempre observava o que eles gostavam, os problemas deles, o que precisavam. Sempre conversei com eles pra descobrir como trabalhar com eles. E foi assim que aprendi.

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada para você?

P-G – Como o nome já diz né, formação, a gente está sempre em estudo, continuamente estudando pra melhorar essa prática. É um momento pra gente aprender, aprimorar. Melhorar mesmo nossa prática.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de ambiente formal de aprendizagem?

P-G – Não. Eu acho que lá, tá certo, acontece não é, porque prepara, marca o dia, convida pessoas pra dar aquela formação.

Mas eu acho que acontece num ambiente sem ser tão formal, na escola mesmo, com a coordenadora, ela poderia até o quê? Tirar um momento pra reunir aqueles professores de EJA, trocar experiência, os colegas, ela com os colegas também, eu acho que acontece dessa forma também. Eu acho que até é melhor. A gente trabalha junto, na mesma escola, os problemas são bem parecidos. Acho que é muito bom quando é com a coordenadora da escola, na própria escola. A gente aproveita mais.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com seus colegas professores?

P-G – Não uma formação propriamente dita. Mas a troca de experiência eu acho que é válida. O professor pode ter feito um trabalho que deu certo em sua sala. E ele pode repassar pra esse

colega que pode tentar fazer em sua sala. Eu acho que pode. Não como eu já falei, uma formação, porque formação tem que ter um tempo determinado, mas essa troca de experiência eu acho que pode com certeza. Eu mesma aprendi muito com meus colegas. A gente tá sempre conversando, trocando ideias.

ENTREVISTADORA – A professora do início, se fosse comparar com a de hoje, mudou muita coisa, né? Essa professora de hoje, com quem ela aprendeu a ser professora de EJA? Como ela foi se construindo?

P-G – As formações ajudaram né, mas muita coisa foi de mim mesma, eu busquei melhorar. E com a experiência, com erros, o dia a dia, vendo as necessidades de cada um, os alunos me ajudando, eles me ajudaram.

ENTREVISTADORA – Além dos alunos, quem mais?

P-G – As formações contribuíram. A formação. Como eu já disse, eu busquei né, os colegas também, havia essa troca de experiência... como eu falei, as vezes até nas próprias formações, com as experiências dos colegas.

ENTREVISTADORA – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido suas necessidades?

P-G – Em parte sim né. As vezes a gente vai pensando que vai ter uma coisa e chega lá é outra.

ENTREVISTADORA – Você vai esperando o quê?

P-G – Uma coisa diferente né. Algo que a gente tá precisando.

O que falta pra ser mais atendida?

P-G – Que sejam pessoas que tem experiência com EJA. Porque eles convidam assim, pessoas que tem por exemplo, professores do Qualiescola, já fizeram formação continuada,

mas eles não tem experiência com a EJA, eles tem experiência com criança, outra modalidade de ensino não é.

Aí eu acho que falta isso, convidar pessoas que na verdade tivessem experiência com EJA. A formação precisa ser mais perto do que a gente vive com aqueles alunos. É muito diferente a forma como se trabalha com criança e como trabalha com jovens e adultos. Então eu acho que essas pessoas que vem fazer a formação precisavam ter experiência com a EJA, conhecer esse aluno. Aí sim, eles poderiam saber o que a gente precisa aprender e quais são nossas dificuldades.

ENTREVISTADORA – Além de pessoas que tenham experiência com EJA, o que mais está faltando?

P-G – Que sejam capacitações assim né, bem dinâmicas, movimentadas, com coisas práticas, com oficinas, coisa que movimente mesmo, coloque a gente pra pensar, trabalhar, ficar com vontade de fazer.

Antigamente tinha muito o vídeo, colocava lá o vídeo e a gente ficava lá olhando, olhando, ficava com sono, preguiça, tinha gente até que dormia, colegas meus que já não ia mesmo pra capacitação por conta dessa mesmice, essa coisa parada, essa monotonia. Hoje são os textos, o formador traz aquele texto e a gente tem que ler e dizer o que acho. Isso também é bom, mas sempre a mesma coisa cansa.

ENTREVISTADORA – A formação se aproxima da prática do professor ou ela é mais conceito?

P-G – Olhe, depende da formação e do formador. As vezes tem que chegar mais perto da prática mais as vezes é mais conceitos, é uma coisa assim bem... não é toda vez que acontece. Eu já tive muitas formações ótimas, que quando a gente volta quer colocar aquilo tudo em prática. Mas tem aquelas que é mais pra ler e dizer o que entendeu, não traz nada de novo.

ENTREVISTADORA – As formações desse ano que você frequentou, elas foram mais conceito ou perto da prática?

P-G – Mais perto da prática.

ENTREVISTADORA – De que forma sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada? Você consegue perceber mudanças?

P-G – Melhorou. Até a forma assim, de trabalhar textos, é... gêneros textuais, melhorou muito com as formações. Porque antes eu trabalhava jornal, aí jornal... o quê que eu trabalhava no jornal? Era recorte de palavras né. “corte palavra com a letra tal, com duas sílabas, nomes próprios, nomes comuns, essas coisas”. E hoje não, eu trabalho realmente gênero textual dentro do jornal, então melhorou muito, uma das coisas que aprendi muito foi a trabalhar os gêneros textuais, nas formações.

ENTREVISTADORA – Você tinha falado também do tipo de texto?

P-G – Sim eu esqueci. O tipo de texto. Eu trabalhava assim... eu escolhia o texto e acabou... era aquilo mesmo. As vezes quando chegava o menino não dava nem atenção, por que era um texto infantil, não tinha nada haver com a realidade dele mais né, já passou, tinha ficado lá atrás, e eu trazia. Com as capacitações eu aprendi que a gente tem que escolher de acordo com a faixa etária dele, do interesse dele, texto motivador. Porque um texto infantil, “A batatinha quando nasce”, não vai nem... eles não vão querer fazer né. Vai ter que realmente... Mas se realmente fosse trabalhado poema, um poema que atendesse a necessidade deles e outros tipos de texto também. Eu hoje não levo mais textos assim pra eles, levo vários tipos de textos, gosto muito de trabalhar com textos. Mas agora são textos pra jovens e adultos. Eu trabalho com vários tipos de textos, receitas, jornais, poemas, publicidade. E hoje eu sei trabalhar com cada tipo de texto desse. A gente discute, escreve. Eles apresentam para a sala, faz trabalho em grupo, faz dramatização. Eles gostam muito. Hoje eles não tem problema em falar em público, mas antes, ele não conseguiam falar nada, só respondiam muito mal. Eu gosto de trabalhar com coisas da vida deles, conta de luz, a gente faz a leitura daqueles gráficos que vem na conta. Ali a gente já tá trabalhando matemática. Também trabalho com rótulos, pra vê a validade dos produtos, a origem... aí a gente já trabalha geografia, os componentes, calorias e por aí vai.

ENTREVISTADORA – Você falou das características para uma formação ser motivadora, ser dinâmica...?

P-G – Dinâmica é que tenha prática. Porque as vezes fica mais na teoria, e eu gostaria mesmo que... assim, fosse prática, mostrasse como fazer. Por que antigamente eles diziam assim, a gente não pode dizer como fazer, o professor é quem sabe, nas antigas tinha muito isso, mas agora a gente já vê né?

Devia mostrar mais o lado prático, que tenha muitas oficinas, o lado prático mesmo, que fosse bem movimentado e que fizesse com que a gente tivesse vontade de tá ali e aprendesse, porque quando a gente tá motivado a gente aprende melhor.

A gente precisa de coisas novas, dinâmicas. É importante saber o conceito, mas eu acho que mais importante é saber dar aula. Mas não é uma aula qualquer não, tem que ser uma aula que o aluno aprenda e tenha prazer nisso. Não é fácil você ensinar o aluno da EJA não, eles chegam cansados, com baixa autoestima, estão ali nas últimas forças. Se a aula não for motivadora, ele dormem. Ou vão preferir assistir a novela. A evasão acontece na EJA por causa disso, tem professor que chaga mais cansado que o aluno, senta na cadeira dele e pronto. Não sai por nada. Escreve alguma coisa no quadro pra os alunos copiarem e fica só esperando eles terminarem. A gente na diz nada, mas a gente vê né, é de dar pena.

A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder as necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

Eu acho que através de projetos né, atende essas necessidades. A gente trabalhou esse ano com projeto, a gente trabalhou projeto de meio ambiente... A gente trabalhou com outros projetos também.

Eu acho que as formações ajudam, mas não é sempre. Agora na escola a gente combina muita coisa. A gente desenvolve os projetos. É muito bom.

ENTREVISTADORA – Mas qual a necessidade que eles têm?

P-G – Essa parte mesmo, cultural, a parte cultural, porque eles vêm assim... de um fracasso tão grande, eles tem assim, o que eles aprendeu né, eles não chegam sem nada na escola não,

eles têm a parte social deles já, a parte cultural deles, que eles aprendem em casa, no dia a dia, eles têm, mas eles precisam do quê? Que essa parte seja é... como é que se diz...

Eles precisam melhorar essa parte, aprender mais. Eles sabem de muita coisa né... já trabalham, são casados, tem filhos, então eles sabem muita coisa. Só que eles precisam dos conhecimentos que são trabalhados na escola, coisas que a gente só vê na escola né. Eles precisam estudar pra melhorar um pouco de vida. Arrumar um emprego melhor... eles sempre falam “ Ah professora, vou estudar pra arrumar um emprego”. Também sempre falam na vontade de aprender a ler, escrever. Acho que isso é o que eles mais querem. Mas a gente sabe que quando a gente estuda, outras coisas melhoram. A forma como a gente vê o mundo, como tratar as pessoas, os vizinhos, a esposa em casa, o marido, os filhos. A autoestima também melhora muito, eles aprendem a se dar valor, acho que melhor... eles aprendem que tem valor.

ENTREVISTADORA – Além disso, o que mais eles vêm buscar na escola?

P-G – Nesse caso, quando eu falei agora é a parte profissionalizante, principalmente os homens, que vem muito em busca disso. Como eu disse da outra vez, seria muito bom que eles tivessem assim... esse estudo mesmo, que fosse oferecido, além daquelas três horas que eles ficam na escola, que eles tivessem esse acompanhamento. E cursos profissionalizantes mesmo. Seria motivador e seria útil pra vida deles.

Porque coitado, vem de um fracasso tão grande, não aprendeu a ler nem escrever, aí o que é que eles tem profissionalmente, praticamente nada, tem as vezes o serviço pesado e as vezes nem consegue. Porque nessa região o desemprego é grande, os que tem leitura não consegue emprego, quanto mais quem não tem.

Então assim, que fosse promovido viagens culturais, pra essas criaturas, pra conhecer outras coisas, outras realidades, não ficar só aqui dentro da cidade, aqui eles já conhece né. Se fosse feito assim, acho que seria muito bom. Porque são pessoas tão sofridas, que a gente vê né e a gente que tá junto dessas pessoas, a gente vê...

Eles fazem da gente até de psicólogo, porque eles já sofreram tanto, que vêm tão desanimados pra escola e quando chegam aqui não encontram nada, ou quase nada, eles ficam desanimados e é por isso que há tanta evasão, porque não tão conseguindo encontrar na escola o que eles vêm buscar. Fica só o professor no ba be bi bo bu de antigamente, não oferece nada, não motiva.

ENTREVISTADORA – E você tem feito o quê?

P-G – Profissionalmente, é claro que profissional eu não posso porque não tenho como fazer, mas aí outras coisas...

Eu trabalho muitos projetos como eu falei... que atenda a necessidade deles, que pelo menos possa ajudar...esse último projeto que a gente fez foi o projeto afro-brasileiro. E antes a gente trabalhou o Brasil e suas matrizes, então eles conheceram sua história, a origem mesmo de cada um aqui no Brasil. Foi muito bom porque eles passaram a conhecer melhor, aquelas que tinham aquele preconceito, até racial mesmo, começaram a perceber que não era bem assim, porque a gente sempre vê esse preconceito na sala de aula, mas com esse projeto... até nessa parte do preconceito tá ajudando e na parte cultural mesmo, porque já pensou...o Brasil e suas matrizes, você vai muito além, é muita coisa. Então foi trabalhado, isso foi muito bom, houve a culminância. Você estava lá esse dia, não tava?

Então são coisas que a gente tá tentando por esse lado, já que eu não posso criar um curso profissionalizante pra essas criaturas, não depende de mim, a gente trás, eu tô trabalhando assim.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-G – Eles têm contribuído, a formação continuada tem contribuído, porque por conta dessas formações a gente fica motivado, aprende como trabalhar o projeto também, ajuda, realmente tem contribuído.

Todos os temas dos projetos que a gente tá trabalhando aborda isso aí.

Como falei antes, a gente já trabalhou o tema meio ambiente, a história do Brasil e suas matrizes, o projeto afro-brasileiro. Tudo isso contribui para o desenvolvimento humano dos alunos né.

As discussões, leituras dos textos, as atividades. Eu trabalhei com eles a questão da reciclagem, o cuidado com o lixo.

Quando a gente trabalhou com o projeto afro-brasileiro a gente tratou muito da questão do respeito, da cultura. Foi muito bom. Eu acho que isso ajudou muito, eles aprenderam mesmo.

No início eles faziam muita brincadeira preconceituosa com os colegas na sala e depois dessas nossas aulas as coisas melhoraram.

Eu sempre procuro trazer aulas que movimento bastante, coloque eles para produzir.

ENTREVISTA – PROFESSOR H

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre a EJA antes de trabalhar com essa modalidade?

P-H – Eu não sabia nada, nada, nada, nada. Já tinha ouvido falar né, mas... quando eu entrei pensei que era pra trabalhar com criança mesmo, normal. Não...Tratar...é... tratar criança é um jeito, tratar adulto, mesmo que eles não saibam ler é totalmente diferente, tem que saber como é que se faz com eles, é muito difícil, por que você chamar um...butar um menino sentado num canto é uma coisa e você mandar um adulto se sentar, principalmente os mais velhos, é difícil... quando eles tem um temperamento agressivo, é muito difícil.

ENTREVISTADORA – Você se sentia preparada para assumir a turma?

P-H – No início não.

ENTREVISTADORA – Qual foi sua maior dificuldade?

P-H – Minha maior dificuldade foi como é que eu iria ensinar pra eles, porque assim, ensinar criança eu já sabia, mas ensinar adulto eu não sabia.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com e EJA?

P-H – As vantagens é que eles respeitam mais, eles são adultos, entendem melhor, assim...não é em termo de aprendizagem, mas sim de conversa. Você conversa, eles entendem, criança é totalmente diferente, você tem que tratar criança como criança mesmo e adulto como adulto mesmo.

ENTREVISTADORA – Na época você já tinha sua formação no magistério e a faculdade ou só o magistério?

P-H – Os dois.

ENTREVISTADORA – Essa formação lhe deu alguma condição de assumir as turmas?

P-H – Não. Assim... não. Na faculdade até assim...quando eu fiz os estágio a gente não foi pra EJA, já foi pra salas normais, ou de quinta a oitava ou de primeira a quarta, mas não com EJA. Aí a dificuldade muito mesma que eu tive era como trabalhar com eles, assim o... o... jeito de falar, que é mais complicado, o tratamento.

ENTREVISTADORA – O que significa para você formação continuada?

P-H – Eu acho que é você continuar um trabalho do qual você está fazendo, ou seja, se preparar mais ainda, se preparar mais do que você... já tem... tirar suas dúvidas, que você tá... com o assunto que você tá complicada, ou não tem uma pessoa que lhe ajude e formação serve mais pra isso, você se espe... especi... especializar mais ainda.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

P-H – Não. Acho que... deveria... eu...até porque assim... as formações são sempre no mesmo lugar, de um jeito só, eu acho que deveria ter mais... a gente se sente como os alunos, como os alunos é...você tá ali o tempo todo sentado só escuta pelelei, pelelei, pelelei,pelelei a mesma coisa é os alunos, eles não gostam, é a mesma coisa, deveria ter um lugar diferente, uma coisa diferente, deve ter coisa mais pra distrair e não ficar só naqueles pelelei, pelelei, entendeu?

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com os colegas professores?

P-H – Tem momentos que sim, tem momentos que é... onde eu trabalho, eu conto assim com muitas pessoas, quando eu to com dúvida em alguma coisa, é... antes de eu falar eu digo,

“Fulano, tu lembra disso? Porque eu não to lembrada?” “Sicrano tu lembra disso? Como é que se faz?” Porque se você não procurar alguém eu acho que não anda, não caminha, você conversando com outras pessoas, que não seja... é...da mesma especialidade que a tua você alcança muita coisa.

ENTREVISTADORA – As formações que tem frequentado têm atendido às suas necessidades?

P-H – Pra ser bastante franca, esse a... as que eu fui desse ano era muito blábláblá, muito conceito. Só assim, vai ser assim, vai ser assado, num batia num ponto certo, numa coisa certa. As vezes só era mostrar painel, mostrando alguma coisa, não era assim... coisa que... vamos supor... “Qual a sua dificuldade? Onde é que ta errando? Onde é que você ta acertando? O que você ta precisando mais?” não foi... eu acho que... as que eu fui desse ano, acho que eu só perdi uma, duas ou três, as que eu fui eu não gostei muito, de jeito nenhum, até quando botaram no papel, eu disse não, não foi legal, de jeito nenhum.

ENTREVISTADORA – O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

Eu acho que faltou eles perguntar a cada um de... não só eu... de mim... mas como das pessoas lá, “Qual é sua principal dificuldade que você tinha?” “Qual era...a...suas é...necessidades que tinha dentro sala de aula?” né... porque... a gente ia mas era pra fazer planejamento, ou fazer outras coisas e não focar no que você estava precisando mesmo, como eu tava falando mesmo... o caso do... das pessoas especiais, “Qual era sua dificuldade com eles?” não era só eu que tinha alunos especiais, já tinha outras pessoas, já tinha pessoas de outras escolas que... alunos deixou a escola...“mas por quê?”... vá lá saber. Nem sempre a gente tem tempo, eu mesma como tenho duas criança não posso sair daqui pra Serro Azul, pra ir na casa do meu aluno pra saber o porquê, eu também não posso sair no meu horário, de sala de aula, de noite, ir na casa deles. Quem mora próximo e não tem assim...filhos... nem essas coisas ainda dá, mas quem não tem, alias quem tem é muito difícil.

ENTREVISTADORA – De que forma é que sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Tem percebido mudanças na forma como decorrem as atividades? Que tipo de mudanças?

P-H – Assim, tem assunto que...é uma coisa que assim... eu comento com pouquíssimas pessoas, é... se eu planejar a aula aqui hoje, planejar a aula durante a semana toda, eu erro tudo na sala de aula, eu erro tudo, não sei pra onde é que eu vou, mas se eu chegar na sala e pegar esse papel hoje, pegar dentro da sala, o aluno disser “eita professora aconteceu...” pronto, minha aula já tá ali. Eu sou franca com as pessoas que dizem, “tu prepara um roteiro, essas coisas?” eu digo não, eu não gosto... não é que eu não goste, é que eu fico perdida, completamente perdida. Se eu fizer um roteiro pra chegar dentro da sala de aula, a não ser assim, pra semana eu vou fazer tal coisa, mas sem marcar o dia, sem marca na agenda, nada. Porque se eu marca... se eu marca eu fico apreensiva com aquele papel, vou olhar a hora, que hora que tem que fazer aquilo, que hora não tem, eu acho que...deve ser mais isso. Tem coisa na formação continuada que eu digo “eita, é ótimo para mim”, mas eu não sei qual é o dia que eu vou fazer aquilo, no dia que eu pego o papel... digo eita, vou fazer isso agora, se eu pegar antes da hora, ali na hora, na sala de aula não sai nada, do que eu planejei não sai nada. A não ser um filme, um filme, um vídeo. Aí eu planejo, aí eu digo tal dia, porque a gente tem que marca na sala né, na secretaria, tal dia eu quero tal filme, vou apresentar tal filme, a não ser isso, mas se eu pegar, fizer o roteiro completo e apresentar hoje na sala de aula, matou meu dia, assim... matou minha aula.

ENTREVISTADORA – Aquela professora do início mudou muito? Em que mudou?

P-H – Mudou. No início, que nem eu disse, eu não sabia lidar com o pessoal, de jeito nenhum, eu não sabia nem pra onde ia, agora não. Se começou a aula hoje, eu já sei como é que eu vou, terminou hoje, eu já sei como termino, já sei... pode ser aluno já antigo, ou pode ser aluno novo, pra mim é... já mudou completamente desde o início, muito, muito mesmo.

ENTREVISTADORA – E essas mudanças que aconteceram, você buscou esse saber onde?

P-H – O que contribuiu muito também foi quando eu trabalhei com o acelera, ali me ajudou bastante, né, me ajudou bastante porque... porque lá você via muita coisa diferente, a gente via muita coisa, até quando a gente ia pras reuniões que era fora, a gente passava a capacitação uma semana fora, eles mostravam muita coisa diferente, né. Outra pessoa que me ajudou bastante foi minha cunhada, ela já trabalhava com a EJA, aí ela dizia “olhe você trabalhe

assim, assim, assim...” e outra pessoa que eram meu contato da EJA, me ajudou bastante, muito mesmo.

ENTREVISTADORA – Que características devem ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

P-H – Eu acho que mais assim, incentivo. Incentivar a gente é... as pessoas, deixa eu vê... fazer totalmente diferente, não só aquele blábláblá, tem que ser assim, acho que com vídeos, com danças, apesar que mesmo que a gente não faça tudo, mas não faça em sala de aula, porque é diferente, os alunos da gente da EJA eles não aceitam nem tudo que você quer fazer. Às vezes você vai motivada pra colocar um vídeo, “eita, lá vem a senhora com esse vídeo”, “lá vem a senhora com essa música”, tem aluno que não aceita, tem aluno que aceita tranquilo, tranquilo. E também a gente tem que vê a realidade deles, muitos é...só estão ali pra aprender pelo menos o nome, tão ali pelo menos pra aprender o nome, dizer assim leia uma palavra e pronto. Já nas reuniões a gente não vê tanto isso, só é mais assim... as reuniões desse ano foi mais assim, pra alunos que já sabem ler, você faça assim, faça o texto assim, assim, assado. Eu acho que o aluno consegue aprender partindo do bê-á-bá. E não a partir de... eu sei que o sistema diz; “é a partir de um texto”, mas eu na minha concepção eu não acho isso, eu não trabalho assim e graças a Deus um jeito que eu trabalho os meus alunos conseguem aprender, né. Uma vez até disseram assim, “Você ta trabalhando errado” eu digo errado ou não, mas eles estão aprendendo, justamente, o que importa né no final eles tá lendo, lendo, escrevendo e fazendo contas, o que importa eu acho que é isso e não esse blábláblá que vocês falam aí. Passa o texto, daí tira uma palavra, eu não acho de acordo, de acordo sim, pra o aluno que já sabe ler, mas pra o aluno que não sabe ler, não é, de jeito nenhum.

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para que consiga desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades dos educandos e estejam voltadas para a reflexão e análise crítica do seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Como isso tem acontecido?

P-H – Na realidade da minha... da minha... comunidade, Serro Azul, é... ele sair do corte da cana, saírem do corte, eles querem aprender pra arrumar um emprego na cidade, os mais novos, os mais velhos não, os mais velhos só querem mesmo aprender a escrever e a ler, pra

poder tirar um novo documento e assinar seu nome. Eles dizem; “ah professora, eu sabendo escrever e ler pra quando eu for sair pra algum canto, ta bom demais pra mim, eu não tá precisando de ajuda, pra ir pra o supermercado sozinha, comprar um produto, saber o valor, o valor não, porque eles saber, por causa do corte da cana eles sabem muita coisa de valor. Mas assim, saber o que tá escrito, já os mais jovens não, querem aprender pra arrumar um emprego de carteira fichada e dizer assim; “Você sabe ler? Sei ler e escrever pra arrumar um emprego melhor”.

ENTREVISTADORA – Você percebe outras necessidades?

P-H – Eu acho que sim... esses... assim...Pra ajudar os filhos ou até mesmo sair daquele lugar, do corte da cana, pra uma coisa melhor, eles querem dar uma coisa melhor pra seus filhos, mas não pode porque não sabe ler nem escrever, até assim uma aluna minha esse ano disse assim...eu disse... “Oh Ana, se interessa, agora vai vim a barragem pra cá, se interesse mais a aprender a ler e escrever, vai ter emprego pra todo mundo”. Aí ela até fez assim, “Eu... que me importa...(até fiquei decepcionada com ela)...que me importa eu só quero aprender a ler e escrever, meu marido me sustenta”. Eu disse “você vai ter seu marido pra toda vida, querer ser dependente do seu marido pra toda vida?”, “não sei”, “Porque você tem quantos filho?” “Eu tenho cinco.”, Uma menina com 22 anos com cinco filhos, mas só uma que ela cria. “E desses cinco filhos, quantos pais?” “Cada um é um pai”, “E aí, agora você não pode ter porque já ta ligada, será que se você não tivesse esses cinco filhos criando, esse seu marido ia querer você? Como é que você vai sustentar seus filhos, né melhor você aprender a ler pra quando tiver seleção aí pra fazer a barragem, você ser selecionada e dizer que sabe ler e escrever e fazer conta, porque você não vai precisar varrer chão, nem ser ajudante de cozinha, vai pra um escritório, vai fazer uma coisa diferente”, aí até outra aluno disse assim, “É mesmo professora, eu vou me interessar mais, eu sei que eu to velha, pode ser que não me aceite por minha idade, pode ser que não me aceite por causa de minha idade, mas eu vou tenta, eu vou tentar”, minha gente eu sei que a barragem não é muito bom pra vocês, vão desabrigar muita gente, principalmente essa aluna minha, mas é emprego, pra vocês saírem do corte da cana, deixar de ser uma empregada doméstica, tem gente lá que é empregada doméstica, e pra vocês saber que quando o patrão pagar a vocês errado, você saber ler na folha, “ta errado”. Não porque veio esse dinheiro a menos, não ser enganado, não sabe nem o porquê, foi descontado. Ela disse “É mesmo professora, eu vendo isso, isso e isso, vem tanto desconto na minha folha

quando eu vou receber e eu nem sei nem o que é”, olha aí...você não sabe nem o que é, os descontos pra que servem, né melhor você aprender a ler e escrever?

ENTREVISTADORA – A formação continuada tem contribuído para desenvolver estratégias que permitam responder a essas necessidades?

P-H – Tem. Só é mais difícil assim pra eles depois que eu coloco o texto, mas eu peguei um aluno... essas duas alunas mesmo que eu peguei, ela não sabia ler nem uma palavra... bem dizer... nem o alfabeto direito, nem escrever o próprio nome todinho, eu tenho um aluno lá que ele vai pra segunda fase... terceira fase da EJA, a quinta série, ele não sabia fazer o nome completo. Aí disse; “professora, a senhora me ensina” eu disse “Ensino, deixa eu pegar a caderneta pra ver como é seu nome completo, porque tem que aprender do jeito que é no registro. Aí tudo bem, quando foi depois ele chegou, “Professora, eu aprendi meu nome, veja se meu nome é assim?” Aí colocou o nome dele completo no quadro, aí eu disse “é seu nome é assim” eu só ensinei a ele uma vez, aí essas outras mulheres não sabiam ler nada. Eu parti do bê-á-bá, como diz a história do passado e hoje ela já lê, não um texto grande, mas um pequeno texto, quando eu sai de lá ela já tava lendo um pequeno texto. Hoje eu já não sei como é que ta, eu tenho um jeito de trabalhar, você tem outro, se eu vou pra um canto...assumir seu lugar, eu não sei como é o jeito que você tava trabalhando, e é muito... criança é difícil de aceitar uma pessoa em seu lugar, imagine um adulto, não é.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-H – É... é eu tive umas duas formações que eu fui, uma formação que eu fui eles bateram bastante em uma tecla, até mostraram um vídeo lá onde tinha assim, um mendigo na rua com um...notebook, aí todo mundo ficou assim, impressionado com aquela... aquele vídeo né, aquela imagem... aí tava lá... aí a gente começou a debater, o mendigo tinha um notebook, a gente que é professor, tem seu salário fixo, a gente não pode comprar, aí foi batido a questão social, né, onde muitos... poucos com tanto e tantos com pouco né, onde fala a necessidade de... porque aquele mendigo tinha um notebook, tava quebrado? Ou alguém deu pra ele, é a

questão social, é a questão social dos meus alunos, eu comento muito sobre um texto que eu tenho, não sei qual foi a época que a gente recebeu, sobre o... pior analfabeto, aí a gente comentando sobre isso, um aluno disse “oxe professora, o pior analfabeto é a gente que não sabe ler”, eu disse “Tem certeza?”. Aí comecei a ler o texto, o texto fala do...do político, que o pior analfabeto que tem é o político, aí foi que eles começaram a compreender, aí quando eu bato muito na tecla, sobre o voto, a venda do voto, “Eita, professora, eu posso contar uma coisa?” eu disse “O quê? Tu vendeu teu voto não foi?” “Mais ou menos. Foi os tijolos eu vou construir minha casa”, eu disse “É tem n coisas que a gente de vê, qual era sua necessidade, mas o certo não era você vender o voto, tá vendendo seu voto, mas será ...o...o político vai assumir tudo aquilo que prometeu pra vocês, tem que vê isso”, “É mesmo, a gente tem que vê direitinho o que é bom pra gente e não pra eles”.

ENTREVISTADORA – E a questão do sustentável?

P-H – A gente trabalhava... trabalhou muito essa parte. Coisa reciclável... Esse ano foi que a gente não teve, nenhum projeto de coisas... o ano retrasado, o ano passado e o ano retrasado a gente trabalhou muito com o reciclado, coisa reciclada, a gente trabalha em sala de aula, fala que não deve gastar muito... uma coisa é você falar, outra coisa é você trabalhar mesmo, ou seja pedir pra eles trazer pra você trabalhar, o tempo é curto, é muito curto, pra você trabalhar com essas coisas, você tem que ter maior tempo, você vai trabalhar com garrafas Peti, isso é uma semana, duas, porque daqui que você corte, monte alguma coisa, demora bastante, eu como esse ano não tive muito tempo...

ENTREVISTADORA – A formação orientava nesse sentido?

P-H – Eles falavam, eles falavam muito assim, não... não... teve um ano...eu não lembro qual foi o ano, que eles iam dá com a gente, vinha uma pessoa pra trabalhar, ia ter a tinha um diplomazinho, eles trabalhar artesanato na escola, eles... uma pessoa, uma vez por semana, só sei que a gente fez tanta coisa diferente, com... aqueles... biju, biju e coisa reciclável assim, conversando uma vez na reunião ficou uma coisa muito a desejar as reuniões desse ano... um exemplo... outra coisa, é...viagem ...é minha turma, eu digo minha turma viu, as que eu tive, nunca foi selecionada pra uma viagem, por quê?

Aí disseram, não que é o diretor que tem que, o diretor não, que a professora tem que agir, tem que vê um lugar que quer ir, num sei que, mas nem sempre é assim. Eu não posso dizer que quero ir pra o Alto do Mora se eu não conheço o Alto do Mora. A gente também não pode fazer uma viagem pra um lugar longe, principalmente quem tem alunos especiais, né. Aí deixaram esse ano um pouco, as reuniões, as que eu fui, muito a desejar, só era muito aquele blábláblá, e apresentar coisas novas pra você não.

ENTREVISTA – PROFESSOR I

ENTREVISTADORA – O que você já sabia sobre essa modalidade, antes de trabalhar com a EJA?

P-I – O que eu já sabia? Assim... a minha experiência com a EJA... Nada. Foi em 96, eu não sabia de nada, fica algumas frustrações, a primeira turma que você pegou, porque você faz, porque você vai jurando e tratando como se fosse um aluno na idade normal. “Meu benzinho, meu amor, faça aqui,” e aluno de EJA ninguém trata assim. Aí com o passar do tempo você... Gostei, gostei mais assim... você começa, com o passa... começa a tratar ele realmente como ele é. É o pedreiro, é o mecânico uma dona de casa. Não precisa “meu amor, caderninho, meu benzinho”. Tem que tratar seu José. Não precisa de palavras no diminutivo, como se tivesse trabalhando com educação infantil. Esse é um dos meus traumas da primeira turma e no final desistiram muitos, em 96, acho que comecei com a faixa de uns 20 e terminei com 10 ou 12 alunos.

O tipo de atividade que não servia, não era do convívio, do dia a dia, trazia... em 96 quando eu comecei, trazia atividades infantis, não servia pra eles de jeito nenhum, e assim... a partir daí eles ficaram desestimulados e desistiram. E hoje não, hoje eu consigo segurar, outro tipo de atividade, de tratamento, quando é pra falar sério eu falo...e... se for pra pedir desculpas, pede, tu viu ali na sala. Ali é um caso especial porque a família não entende, ele conversa e quer assim... ele que contagiar o resto da turma.

A minha turma esse ano foi premiada, uma turma maravilhosa, MARAVILHOSA. Tem muitos, muitos, tem 24, é 24, tem muito se tudo tão frequentando, a frequência por dia é 15, 17. Graças a Deus até agora a gente só tem dois desistentes, mas o primeiro contato foi...foi terrível pra mim. Eu sabia porque não sabia.

ENTREVISTADORA – Considerando sua preparação, qual era sua condição para assumir a turma? Houve dificuldade de adaptação?

P-I – Nenhuma. Foi necessidade mesmo. Foi necessidade e ganhar dinheiro. Eu não tinha nenhuma experiência, só tinha... tinha começado a trabalhar, acho que era 1º e 2º Ano, não tinha nenhuma, nenhuma. Foi a necessidade de dinheiro. ((o telefone da entrevistada toca))

ENTREVISTADORA – Você teve dificuldades de adaptação?

P-I – Era assim... em meu primeiro contato era o tipo de atividade que eu levava, e::: a atividade que eu levava era o que fazia o aluno ir embora, porque não servia, não servia. Pronto, eu trabalhava com a 1ª série “de manhã” e a atividade “de manhã” eu queria levar pra noite. Aí não servia, de jeito nenhum.

ENTREVISTADORA – Quais as vantagens em trabalhar com a EJA?

P-I – As vantagens é quem vem quer, quem vem tá querendo correr atrás do tempo perdido. Quem já tem uma certa idade como seu Amaro que já tem oitenta e... quatro, oitenta e quatro, não é igual a Francisco que tem quinze. Francisco quer porque quer o mercado de trabalho lá fora e seu Amaro quer sair de casa, quer aprender a ler, escrever, mas assim, pra seu Amaro a escola serve pra distrair, conversar, ter amigos e sair lendo e escrevendo. Pra Francisco é pra o mundo lá fora, o mundo lá fora, quer um emprego.

Quem chega quer começa a estudar, quando chega na terceira... na segunda fase, que trabalha de doméstica pra ganhar 250 reais por mês já não quer, já tá fazendo uma leitura de mundo, viver realmente como pessoas que realmente quer, que almeja algo melhor, muitos exemplos de aluno que começou na primeira fase e que tá aí no mercado de trabalho. Pra os mais jovens é isso, o mercado de trabalho, os mais velhos de 80, de 70... que chega ali na sala, é a questão de sair de casa, ter com quem conversar, ficar realmente na ativa.

ENTREVISTADORA – A vantagem é essa? Trabalhar com um grupo de alunos que “quer estudar”?

P-I – É. A grande vantagem é essa, saber o que quer, a questão do respeito, a questão do respeito, vem sabendo o que quer, tudo que você traz, ele tenta fazer, tá junto, pergunta. Diferente de muita turma de adolescente que você chega, você prepara sua aula e muitos não dão valor. Tudo que você coloca na turma da EJA ele dá valor, ele tenta fazer, pode ser a aula que for, matemática, geografia, história, arte, ele tá lá, insistindo, tentando, até conseguir. E assim, essa turma da noite é abençoada, essa minha turma é ABENÇOADA. Você ter prazer, eu tô trabalhando de manhã, à tarde e à noite e não tenho cansaço pra vim à noite, eu NÃO TENHO, porque nenhum deixa eu sentar. Pra fazer a chamada, eu não faço chamada, eu só fico... fico na... na ligação, quem falta eu ligo, tenho o telefone de tudinho, pra não perder nenhum, faltou dois dias ou três, to ligando ou indo atrás. Mas a noite ninguém senta, porém você não fica cansada, porque você tá lá, “venha cá, venha cá, venha aqui, como é que faz? Tá certo, tá errado, falta o quê?” Dá prazer! Mesmo que eu tava em casa preparando, mas quando chegou aqui tinha alguém aqui que tava dando valor ao que você preparou, é diferente das turmas da tarde, das turmas da noite, você entrega uma prova, ele só assina o nome e lhe entrega. “Rapaz, não vai fazer nada? Não, não tô afim hoje não.” Aí à noite é isso, é o querer do pessoal.

ENTREVISTADORA – Em que sua formação inicial contribuiu para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA?

P-I – Nenhuma. Não, nenhuma. Nenhum curso. Não tinha nenhuma disciplina que tratasse da EJA e pra começar a trabalhar na EJA, aprender com a EJA, foi realmente com alguns amigos, com Gilvânia, com Vilma, com Vera.

Quando realmente eu tô com dificuldade eu... “por favor, vem, me socorre” “eu não sei trabalhar com fulano não”, mas assim, minha formação na FAMASUL, que foi matemática e o magistério. Pra trabalhar com a EJA... a formação continuada do município ajudou um pouco. Mas meu magistério e a::: e a faculdade não. E assim... e assim né... eu fico buscando né, acho que a::: turma que eu... trabalho mais pra procurar atividades, preparar atividade, é a turma da noite. Mas o magistério, infelizmente ((risos)), não contribuiu nada.

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada para você?

P-I – Pra mim, formação é um tipo de aperfeiçoamento, cada vez que você... que a escola ou a secretaria de educação proporciona, é pra gente inovar na sala de aula. Pra mim é isso... É por aí.

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

P-I – Eu acho que precisa é de uma sequencia não é? Acho que no caso um calendário... também é assim... que tenha um calendário, que tenha datas. Acho que assim... Não só... principalmente na escola. Na escola a coordenação vê mais as necessidades de onde partir e de onde começar, né, por onde começar. Por que as vezes é muito fácil ir pra uma formação continuada que fica muito distante do que a gente tem na sala de aula. Vai estudar mapas, uma formação continuada sobre mapas, aí na, na... no 6º Ano o aluno não conhece o mapa da sua cidade, vai estudar o mapa de não sei de onde, que ele não conhece. Então assim... na escola, com a coordenação da escola fica mais fácil, porque o coordenador sabe mais da realidade da gente, da clientela que a gente recebe.

ENTREVISTADORA – Mas só seriam esses momentos, na secretaria ou na escola?

P-I – As únicas que a gente tem aqui são assim, é isso. Eu acho que sim.

ENTREVISTADORA – Mas você acredita que só existe formação nesses momentos?

P-I – Não. Tem. Aí vai do professor buscar, né, Elitania, buscar pra tentar fazer, inovar, tentar fazer com que esses alunos CONSIGAM chegar em um objetivo. Porque realmente, ultimamente, cada dia tá, cada dia fica mais difícil, MAIS DIFÍCIL. É aluno chegando no dia da prova, ele não sabe, ele escreve o nome dele errado, não é porque ele não sabe, é a falta de interesse, de atenção, a estrutura da casa. Eu ontem apliquei uma prova, fiquei decepcionada, uma decepção, você se sente pequena, pequena, jura que não fez nada o semestre todo.

Aí assim... lógico que tem aqueles destaques, aí a gente... eu chamo de destaque porque tem tanto aluno que não tá aprendendo nada, que quando você vê dez, doze que tá conseguindo você jura que ele é o melhor, não é que ele é o melhor, ele tá no nível certo, é que o restante que não tá querendo nada. Hoje eu apliquei minha prova, foi uma DECEPÇÃO, a gente tava no primeiro bimestre, o rendimento foi fraco, a diretora mostrou. E::: a gente parou com o conteúdo pra VOLTAR, e pra assim, numa prova só cair... só ter dois conteúdos mastigados DE TODAS AS FORMAS, DE TODAS AS MANEIRAS, com projeto, tudo. Aí hoje, teve o decorrer né, do processo, as notas, mas tinha a segunda nota que era prova, eu pego as notas

da maioria dos alunos, uma decepção. Menina, você vê aquilo e diz: “não fiz nada, não fiz nada, não fiz nada”. Assim, eu sei que eu faço, entendesse?

Tem muita falta de compromisso, você chama a mãe, tem algumas mães da noite que tem filho à tarde. Você chama a mãe e diz: “olha, fulano tá assim, tá sem caderno, eu vou arrumar um caderno pra ele, um lápis, não sei o quê. Por que fulano não tá vindo? E eu sei. Poxa vida se tu não sabe, que é a mãe, imagine eu que só passo quatro horas com ele. Olha, se continuar assim, ele tem seis meses pra se recuperar, se continuar assim ele não vai pra lugar nenhum. Ajuda, olha em casa, mesmo se a senhora não souber ler, olha em casa. Tem jeito não.” A mãe dizendo onde ele pode se escorar né, a mãe dizendo a escola vai fazer o quê? É assim, a responsabilidade ultimamente tá sendo jogada pra cima da escola, pra escola e pra o professor. Quando a turma não rende a culpa só é do professor. Tem casos que, a gente sabe que tem caso que a culpa é realmente do professor, mas eu, eu e muita gente aqui não vai ficar com essa culpa não, de jeito nenhum, foi uma decepção hoje.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade com seus colegas professores?

P-I – Com certeza. Assim quando um professor faz algo diferente, você quer imitar pra vê se dá certo também com sua turma. Com certeza acontece, formação com... o grupo de professores acontece, acontece. Porque você... Pronto aqui mesmo, tem alguns professores que... a gente às vezes pensa que é mágica, mas não é, tem professor que consegue... chegar na sala, tá tudo organizado, a sala está limpa e quando o outro entra no horário em seguida, a sala parece um chiqueiro, “ah os alunos sujaram no intervalo”. Aí assim tem momentos... um dos é Marcelo, à tarde, Marcelo entra... é o rei, sem grosseria, com calma, tratando muito bem, é assim...“dá licença”, todo mundo levanta, “boa tarde”, “é aula de Marcelo”, todo mundo se ajeita. Porque eu, tem algumas que eu consigo, outras não, eu já perguntei: Qual é a mágica? Eu acho que esse também é um momento de formação. E as vezes você fala mais alto com um menino, “não é assim não”, “fulano é assim”, Marcelo vai muito...nas casas, ele frequenta mesmo as casas dos alunos, e tudo que pede tá lá, tem o horário pra... () tem momento que ele diz oh: “fulano é assim, é assim. Fulano é assim por isso e isso”, aí você... já é um tipo de formação porque você já começa a tratar aquela criatura de uma forma diferente... porque fulano...é::: o aluno José é daquele jeito com você e com Marcelo não é?

Porque com Marcelo ele já descobriu, já foi na casa, já conversou, entendesse? Na sala dos professores acontece, muitas experiências, muitas atividades. Com certeza.

ENTREVISTADORA – As formações continuadas que tem frequentado têm atendido as suas necessidades? O que falta para que suas necessidades sejam atendidas?

P-I – As daqui da escola sim, as da secretaria não.

ENTREVISTADORA – Por quê?

P-I – Como eu já te disse. As da escola, quando tem a formação na escola, é::: a coordenadora já sabe o que vai trazer, o que eu tô precisando, eu acho que formação vai por aí. É como uma, uma... olha, eu tô com dificuldade de trabalhar tal conteúdo, então a coordenadora da escola, junto com a gestão da escola prepara e traz. Na secretaria não, marca , vai ter formação tal dia, mas quando você chega lá, é totalmente diferente do que você quer, do que você tá precisando naquele momento. Ou é... aborda um conteúdo que você já domina ou então um que totalmente... você não tá precisando naquele momento. Eu acho que a da escola é melhor, é melhor na escola. Porque fica mais próximo do que eu tô precisando.

ENTREVISTADORA – De que forma é que sua prática pedagógica tem sido modificada como consequência da formação continuada que tem frequentado? Tem percebido mudanças na forma como decorrem as atividades? Que tipo de mudança?

P-I – Ah, consigo! Consigo! E porque eu vivo buscando né, procuro na internet, tiro de algumas aulas, de algum... de professor A B e C. “Oh fulano dá aula assim”, você tá vendo que dá certo, você tenta ariscar, tenta fazer. Melhorou, eu digo a você, minhas aulas... vou dizer uma coisa a você... minhas aulas da EJA, hoje se eu tivesse um filme ((risos)) das aulas passadas, pelo amor de Deus, eu... eu não me reconheço, entendeu? A questão de fazer com que o aluno fale, dê sua opinião, vá ao quadro, pense, é::: a minha primeira turma o aluno começava a escrever da forma dele, eu dizia logo: “tá errado”. Não é por aí, hoje eu já enxergo de outra maneira, que não é assim, “vamos tentar consertar, vamos vê o que tá faltando”, deixar ele perceber, não chegar lá com a caneta, “olhe, escreve assim”, ele escreve mil vezes daquela maneira e não aprendeu. Melhorou “que só”, eu acho que melhorou.

ENTREVISTADORA – Que característica deve ter uma formação para que se sinta motivado, interessado e empenhado durante a realização?

P-I – Pode ter algumas experiências de outro, a gente fez agora a pouco uma experiência de uma escola... uma escola... eu não sei qual foi a cidade, Vilma pegou da revista Nova Escola. Experiência que deu certo, foi de um projeto... tá sendo... isso é em relação a tarde... tá tendo sucesso, É o melhor da tabuada, aí você vê que... a gente reclama que só que é::: “o aluno não sabe a tabuada, o aluno não pode decorar, não pode decorar”, e assim... as experiências das outras escolas, e mais o quê que eu posso dizer, e trazer o que realmente tá precisando. Qual é minha dificuldade à noite, a minha dificuldade à noite é que as vezes eu me prendo pra não ensinar matemática e eu sou professora de matemática. Porque quando parte pra ensinar matemática na EJA, eles não querem, não, eles não querem.

ENTREVISTADORA – Por quê?

P-I – Porque não querem. Porque... se perguntar a::: Sebastião que é pedreiro... é::: quanto é a área dessa sala, na hora ele calcula, tan, ran ,ran... tudo certinho, ele já sabe né... de cabeça como se diz. Mas quando vai... aula de matemática é duas vezes por semana, mas só quer português, produção e escrita, produção e escrita, produção, escrita e leitura. Alunos da EJA, da primeira fase só quer português, só quer português, português direto. Pronto, essa semana eu comecei a aula de matemática e eles já foram logo dizendo, “ não professora, matemática não”. Eu disse, “não gosta não é, mas vamos tentar”.

Mesmo eles não sabendo a matemática informal eles não querem, querem português, quer português. Aí Gilvânia tá ferrada ano que vem, porque eu vou passar pra ela meus alunos, chega tô vendo, “oh Edjane, e matemática?”. “Matemática tu se vira aí.” Mas nos vamos correr pra recuperar o tempo perdido, eles vão ter que se acostumar.

Eu até já conversei com eles, até junho uma, duas aulas de matemática por semana, a partir do segundo semestre vai ter que ser pelo horário, pelo menos três ou quatro vezes por semana. Hoje mesmo a maior dificuldade pra responder, porque foram poucos conteúdos, mesmo assim, eles não gostam não. De matemática? Ou então um diz: “Ah professora isso eu já sei.” Aí tá lá o probleminha, “então leia agora”, se você lê... na hora, já da a resposta, nem precisa fazer o cálculo.

Quando é pra lê sozinho, pra tentar interpretar. Aí tá faltando isso também... aí a gente tá... a minha turma tá... com essa deficiência. E não quer, já a segunda fase tem um pouquinho de autonomia...já tá começando a ler melhor.

Esse ano foi muito complicado a turma, tem aluno na primeira fase que não é pra tá na primeira fase, e aluno na segunda fase que não pra estar na segunda fase.

Eu não sei o que fizeram com uma aluna com dois anos na escola, um absurdo. Uma escola, dois anos, com dois alunos em uma turma, dois alunos, a menina chegou aqui na segunda fase, terceira e quarta série, sem conhecer as letras, nenhuma. Quer dizer... Aí eu pedi a Gilvânia, me dá, deixa ela na tua caderneta e me dá, pra troca, pra trocar. Misericórdia, dois anos!

“Ah professora, aqui tem aula. E na outra não tinha não mulher? Não, eu pintava. Pintava o que criatura, danado de pintar, que pintar?”

Aqui a gente faz de tudo. Hoje a gente trabalhou música, o projeto de Luis Gonzaga, a música Asa Branca, viu um vídeo, depois a gente fez a atividade de arte, mas assim... arte não é toda semana, é uma vez. A gente trabalhou arte, representou a música através de desenho, tava até aqui... aí ela disse, “pintava, copiava no caderno”. Eu peguei essa semana... porque aluno da EJA vai embora. Aluno da EJA não vai embora porque quer não, vai embora porque falta estímulo.

Essa semana, não vou dizer o nome de escola, essa semana eu tava procurando um livro na outra escola, aí achei um caderno, o nome do camarada era Pedro, Pedro não sei que lá da Silva, a professora colocou o nome dele encima e ele reproduziu até a última linha. Ta te ti to tu ba be bi bo bu. Rapaz o homem sabe escrever... entendesse? Faz o quê? Vai embora.

A sala de Gilvânia, vai alguém? Gilvânia é campeã aqui na escola. Tem dias aqui na escola que contando as outras quatro turma não dá a turma de Gilvânia, a campeã da escola de aluno é Gilvânia, o troféu é dela, porquê?... Não eu saí, eu trabalhei em 2010 na época, 2011 eu saí e aí voltei. Em 2010 não teve aluno pra passar pra Gilvânia esse ano. Porque com esse babe bi bob u e ta te ti to tu não vai não. Aí foi, sobrou de 20 alunos ficaram 3. A gente tá em junho, eu tenho dois desistentes e acho que Gilvânia não tem nenhum. Aí tá lotado, lotado. Tinha três turmas aqui na escola, um já foi desfeita, o que sobrou né, 4 pra mim e 4 pra Gilvânia, de vinte e dois, aqui a noite era duas segunda fase e uma primeira. Cadê os alunos? Cadê o povo? Os alunos desistem por falta de estímulo. Aí tem gente que diz, “Não é não, mas se ele for pra tua sala ele vai ficar. Porque você sabe tratar direito.” Não, não é assim não, não é tratar direito não, você trata o aluno como qualquer aluno, trata bem, tudinho... é a questão das

atividades, pode pegar as atividades, a gente troca muitas atividades aqui na escola, minha dupla com Gilvânia é perfeita.

Eu não entrei no começo do ano aqui não, eu fiz uma cirurgia, aí vim depois, mas nosso combinado era pegar, a gente troca de atividades, você vê, as atividades é interessante, estimula. Teve... na... na semana da... teve na semana de Luiz Gonzaga teve uma senhora que quando passou o vídeo ela começou a chorar. “O que é isso Cícera? Professora, isso aí é minha vida.” Aí hoje ela trouxe uma foto, o pai dela de vaqueiro e o irmão.

Aí é a realidade de Cícera, é a realidade de outras pessoas, aí realmente por esse caminho vai, agora os cadernos que eu vejo por aí, minha filha, na EJA, “ba be bi bobu”, “copie seu nome” () ele tem o que na mão? Cobrir o nome? Assassina o povo.

Acho que pra ensina, pra ensinar... eu gosto, eu gosto, eu gosto muito... pra ensinar na EJA não é a necessidade do professor, tem que ser a necessidade do aluno, como Flávio disse o ano passado, tem que ter perfil, né? Porque tem muita gente que vem ensinar a primeira fase, segunda, terceira até a quarta fase é porque não tem tempo, trabalha de manhã e de tarde, e diz, “Oxe! Eu vou é pra EJA. A noite eu já chego morto e acabado e levo qualquer coisa”. Vilma fala muito disso, “minha gente, quem não tem perfil procura outra coisa, pra escola não cair”. Infelizmente, infelizmente é assim.

ENTREVISTADORA – Quais necessidades acredita que possuem os educandos considerando o seu contexto social, seus princípios, valores e sua cultura? Que estratégias pedagógicas desenvolve para responder a essas necessidades?

P-I – A primeira necessidade é... ler, ler, escrever pra alguém, porque eu tô sem... tá no outro carro a::: bolsa. Um trabalho de Nilton Carneiro e ela tá começando a ler e tem um namorado que foi embora pra São Paulo, aí ela começou a escrever, aí “venha vê”, Everaldo, ela colocou “Evelaldo”.

A necessidade de comunicação, saber o que tá escrito, de um remédio, de um preço, de um produto, qualquer coisa, a primeira necessidade é ler, ler, não decodificar só, mas ler e entender o que tá lendo realmente, escrever pra se comunicar com alguém, pra deixar um recado, uma carta.

Aí eu digo “traz um envelope que a gente preenche pra mandar”, aí ela diz: “tá tudo certo?” “Tudo certo. Só falta um ajuste, só falta apertar um parafuso aí”. Ela começa a rir. Ela não veio hoje não. Essa criatura mesmo, pega de cinco e meia da manhã, trabalha o dia inteiro,

vem de moto, não vai pra casa, ela mora depois do CAIC, para aqui, fica até “dez pras dez”, “cinco pras dez”, todo dia, no dia que falta ela liga, hoje mesmo ela ligou, “tem problema se eu falta hoje? Problema tem, eu sei que você não veio porque foi pra festa ontem em Xexeu. Não, não foi não, foi só eu fiquei fazendo uma canjiquinha. Tá certo, na volta você faz.” Aí ela tá maravilhada, MARAVILHADA. Chegou escrevendo palavras simples, já tá produzindo, parece que tem um texto dela ali, depois eu te mostro.

Fora a ler é a necessidade de emprego, e entrar no mercado de trabalho, não o mercado de trabalho que eles estão, que estão sendo explorado, mas um mercado de trabalho melhor, que dê valor, acho que é o mercado de trabalho, um dos principais é isso. Pra os mais jovens mesmo, é o mercado de trabalho. E alguns chegam assim... jurando que não conseguem, um é habilitação, outro é conseguir ler pra arrumar um emprego no comércio e os mais velhos é só ler e se comunicar com alguém, se comunicar com alguém. Os mais velhos de 70, 80 anos. É por aí.

ENTREVISTADORA – Que estratégias pedagógicas você desenvolve para responder a essas necessidades?

P-I – Pronto. A questão da comunicação... a gente tá trabalhando com gêneros, então, trabalhar bilhete e a gente faz com que esse bilhete chegue a alguém e esse alguém mande essa resposta, porque as vezes você trabalha... vamos trabalhar o gênero carta. Aí trabalha carta, carta, carta na sala e aquela carta não tem função nenhuma, é porque Isabela não tá aí hoje. Zé que é especial... a gente trabalhou carta e eu fiquei o tempo todo escrevendo, um bilhetinho, uma cartinha pra irmã perguntado, “Cadê o dinheiro de Zé pra ele comprar um óculos?” Aí Zé escreveu uma carta pra Flávio, secretário de educação, escreveu uma carta para o prefeito, entendeu? E todos os dias... aí...reivindicando... todas reivindicando...

ENTREVISTADORA – Foram entregues essas cartas?

P-I – Vai ser. Agora, Elitania, é só a letra é. Meu Deus do céu! Zé avançou. Zé em 2010 ele chegava, deitava na banca e quando terminava, “Zé acorda”. Zé agora chega, “Caderno” eu tenho que fazer umas atividades no caderno dele, caderno, você tá lendo ele começa a tentar... E escrevendo, ele escreveu a carta e disse, olha aqui a carta, aí Isabela disse, “Não Zé, hoje choveu”. Mas Isabela vai entregar a Flávio. Manda ela entregar a Flávio e mande Flávio responder, porque ele pensou, ele pensou. Pode mandar ele lê que ele diz o que tem ali. “Tem

o quê naquela carta, Zé”? Tem o homem, o homem, o homem tem que vim, colocar lâmpada na escola... um reivindicação da carta dele era as lâmpadas. Da sala tava uma, duas ou três queimadas que agora já consertou, e da escola. “É muito escuro, escuro, os safados ficam por aí”, com os meninos.

ENTREVISTADORA – Como a formação continuada contribuiu para que, em sua prática pedagógica, consiga desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável?

P-I – Acho que não entendi, Elitania.

ENTREVISTADORA – A formação continuada em algum momento trabalhou com vocês algumas estratégias que contribuíram para que você em sua prática, promovesse o desenvolvimento humano dos seus alunos, na perspectiva da cidadania, participação social solidária e sustentável? A formação lhe deu alguma orientação nesse sentido?

P-I – Com certeza. Com certeza. Logo no começo é::: nos estávamos trabalhando com miniprojetos, então na primeira fase é::: a gente começou, foi até com Vilma, Vilma parou, fez um projeto com a gente pra começar pelo mais importante, a identidade. O nome, a importância, porque... logo quando começou o ano, “vamos começar com quê?” “Por onde?” Acho que partiu logo do mais importante, a identidade, o valor do nome né, e por aí foi. Aí depois... teve o projeto, foi todo encima de mine projetos. Trabalhamos um projeto sobre o meio ambiente, a questão do lixo. O Projeto Luiz Gonzaga, como já falei, que é uma questão muito forte da cultura, é muito importante trabalhar a cultura do aluno. Mas sempre foi muito aqui na escola, na formação da secretaria foi menos.

ENTREVISTADORA – Que estratégias utiliza para, em sala de aula, estimular o aluno nesta nova realidade do processo de aprendizagem?

P-I – Pronto. A gente é::: em junho, meio ambiente, a gente até falou da questão do lixo, é::: teve até algumas apresentações, a gente trabalhou sobre o lixo na sala.

Da água. Do lixo o quê? É::: a:::de não ser só obrigação do município. Teve aluno que deu show aí na frente... que não era só obrigação do município passar e coletar o lixo, e sim o que eu como...como produto do meio podia fazer minha pequena parte. Teve um aluno, teve um aluno que ele é... ele recolhe o lixo... vê que interessante... ele recolhe o lixo. Aí... professora “To malhado, professora aquilo não é serviço pra ninguém não” aí eu começo a dizer, “Tu ganha quanto, não sei que, aí eu, “meu filho, você tá ganhando melhor do que eu em Gameleira. E é professora. Aí a gente vendo que era sacrifício e tudinho... por acaso Isabela encontrou ele na rua com uma lata de refrigerante, aí... pluft! no chão. Aí Isabela disse, “mas rapaz, não é tu que limpa e tu jogando. Ah quem limpa sou eu e posso jogar” então ele fazendo esse trabalho não tinha consciência e era ele o primeiro a::: como é que se diz, a suja, ele tinha que ser o primeiro a conscientizar as pessoas de não jogar. A gente fez esse trabalho, com muitas discussões, aí ele dizia, “professora, eu tô morto de vergonha” “vergonha de quê, menino? Besteira. A gente tá aqui pra aprender mesmo. Você tem que aprender, ter consciência do seu trabalho, da importância dele pra sociedade, dependendo como você vê seu trabalho as pessoas vão aprender a respeitar o que você faz. Tenha vergonha não.”

A gente tem trabalhado a questão do lixo, a questão da água, que a gente precisa, fulano gasta mais do que eu, tudinho.“ Ah fulano tá lavando a calçada, então eu posso lavar.” Vai por aí também.

Os textos que eu tô trazendo aqui pra minha sala, Elitania, é::: que as donas de casa tenha... o gênero receita faz aqui na sala, fez um, que adora é Cida, a bagunça pra ela lavar, a merendeira. A gente fez um bolinho. Eu tento trazer conteúdos, atividades que eles usem na sala e sirva lá fora pra eles. Então é isso, as receitas, a questão da água, a questão do lixo, aí ele fica lá morrendo de vergonha. Os colegas ficam, “Vem você fulano, é você primeiro”, “o varredor de rua”, “tu é o primeiro que tá... que tá sujando”, “não, eu não vou sujar mais não, vou jogar o lixo na cabeça de vocês”. A questão de conscientizar mesmo, que eles são produto do meio e que... rapaz eu acho que aqui na escola, eles se sentiram mais gente. Tem aluno que se sente pequeno, quase não fala, quando eu vejo em junho, julho a gente vê aluno falando, reivindicando, entendeu? Realmente atrai, uma mãe que tem dois, três filhos, não tá nem aí pra tá atrás da pensão do pai, coloca na justiça, “não professora, ele não quer dar”. “Não pode. Não quer dar não. É um direito seu, procure.” Uma outra aluna...eu não sei o que vou fazer com essa criatura. Ela não consegue aprender, todo mundo tá avançando, ela continua, aí a gente falando de direito, não sei o quê na sala. Aí ela comprou uma cama a cama quebrou aí ela, “Professora a senhora nem sabe, o oficial de justiça foi lá em casa.” “O que foi menina?”

“Eu não butei na justiça, e não ganhei.” Então assim, tá começando a reivindicar os direito, os direito e também aprender os deveres né. Acho que é por aí.

A gente faz discussão na sala, leitura de texto, as leituras de textos, dos projetos, é sempre duas vezes por mês. Muito vídeo não, a tecnologia daqui tá um sucesso... no dia de Luis Gonzaga mesmo foi maravilhoso....o DVD tava quebrado o computador falhou, o computador falhou a menina saiu daqui e foi busca um computador lá perto do Menino Jesus um computador aí pego. Aí um vídeo que é de cinco minutos passou uma hora pra ser instalado. Colocava o pendrive, o computador não lia, dizia que não tinha nada, aí eu e Gilvânia a gente até combinou, computador, um vídeo aqui tá difícil.

ENTREVISTA – COORDENADORA DA EJA (Secretaria de Educação do município)

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada para você?

COORDENADORA DA EJA – Eu entendo formação continuada como um processo permanente de busca por qualificação, pelos profissionais em educação.

[...]

ENTREVISTADORA – A formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem?

COORDENADORA DA EJA – Embora algumas vezes ofereça formação para o professor, o melhor espaço para colocar em prática é na própria escola, sobre o comando do coordenador pedagógico, porque o aprimoramento profissional dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino. Então eu acho né, que o melhor ambiente é a própria escola. Com o coordenador, pelo menos por em prática né, o que... se a formação for em outro local, mas que pelo menos aquele ambiente seja para ele por em prática, que seja na escola.

ENTREVISTADORA – Mas você acha que pode haver formação continuada fora desse ambiente?

COORDENADORA DA EJA – Pode, com certeza. Pode.

ENTREVISTADORA – Dê alguns exemplos do que você acha que também é formação continuada.

COORDENADORA DA EJA – Eu acho que assim né, um grupo de profissionais né, que se reúnem com objetivo de estudar determinado tema, de debater entendeu, com foco na aprendizagem pode ser um momento de formação.

Pode ser assim né, mais formal e também um pouco menos informal. Eu acredito assim sabe, que para ser assim... pra ter um resultado positivo, tem que haver uma organização, entendeu, acho que tem que seguir uma pauta, tem que vê o que vai estudar, tem que ver assim... é:::o espaço adequado...pra que as pessoas se organizem melhor e que surta mais efeito.

ENTREVISTADORA – Mas digamos que uma viagem ao Recife, para ir ao museu? Você acha que seria formação?

COORDENADORA DA EJA – Assim seria uma formação e bem prática né.

Isso seria uma formação. Se teve aprendizagem... Se nesse passeio teve estudo, teve aprendizagem, se o professor aprendeu assim... se o professor aprendeu qualquer conteúdo, acho que foi formação.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de interação e de informalidade dos professores com seus colegas de trabalho?

COORDENADORA DA EJA – Sim. Pois a troca de experiências e atividades exitosas entre os colegas de trabalho viabilizam o espaço de aprendizagem e de reflexão mútua, que implica na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

[...] Eu sei que... nessa troca de experiência entre colegas há aprendizagem, há aprendizagem. Então se há aprendizagem eu considero uma formação.

ENTREVISTADORA – A Secretaria de Educação do município tem uma proposta de formação continuada?

COORDENADORA DA EJA – Sim. A SEMED tem seu quadro de coordenadores e investe em curso de formação para esses profissionais, dentro da modalidade de cada um, além de ter parcerias com outras instituições para atender as formações continuadas dos professores da rede municipal.

ENTREVISTADORA – Quais as diretrizes que norteiam essa proposta de formação?

COORDENADORA DA EJA – [...] Acho que assim né, além da LDB, que... que o secretário, tudo que ele faz tá amparado na LDB, eu acho que... na LDB, que a gente amparado essas formações dentro de todo o processo da LDB.

ENTREVISTADORA – Quando vocês vão preparar esses momentos de estudo, como fazem a escolha do tema a ser abordado?

COORDENADORA DA EJA – Veja... a gente sempre se reúne viu, pra fazer essa agenda... dos temas né... do que vai ser debatido nas formações e ver assim... o que é mais significativo, além da gente colher do próprio professor não é... como é que diz... sondar do professor o que seria mais interessante ser debatido naquela... naquela formação. Além dessa pesquisa que a gente faz com o professor também a gente se reúne aqui pra gente ver né os melhores temas né, mas significativos, () informação.

ENTREVISTADORA – De que forma você identifica as possíveis necessidades pedagógicas que possuem os professores?

COORDENADORA DA EJA – Com essa... como é que diz... com essa sondagem que a gente faz com eles, as sugestões que a gente colhe do professor, a gente vê o que eles mais precisam nas formações.

ENTREVISTADORA – Essa sondagem você faz como?

COORDENADORA DA EJA – Geralmente na avaliação que a gente faz do encontro, de cada encontro, já tem... como é que se diz... uma partezinha que... as sugestões e que temas eles querem ver na próxima formação, nas próximas formações. Já dentro da avaliação do encontro já consta isso.

ENTREVISTADORA – **Como aconteceu a formação continuada dos professores em 2011? Fale um pouco sobre a frequência, os temas trabalhados e quem eram as pessoas que estavam a frente desses momentos de estudo e discussão.**

COORDENADORA DA EJA – Como aconteceu? Aconteceu assim...

Foi assim... a gente trabalhou cada programa daqui, pedagógico, programa pedagógico daqui né, trabalhou duas formações mensais, certo? Cada programa duas formações mensais que até, a gente acho até... muito estafante, porque todo mundo, cada coordenador teria que ministrar duas formações mensais todo mês, no ano letivo de 2011.

ENTREVISTADORA – **Então na EJA os encontros de formação continuada eram dois por mês?**

COORDENADORA DA EJA – Eram dois por mês. Cada programa, todos os programas. Que até eu comentei isso em outro município e eles acharam que eu tava exagerando, mas realmente, porque nós temos tudo o que a gente faz na formação. Tem relatório, tem ata de frequência, tem fotos. E tá aí né... a pasta de 2011 com todos os temas, com tudo organizado, todos os relatórios. Duas formações mensais.

ENTREVISTADORA – **Quem ministrava essas formações?**

COORDENADORA DA EJA – Veja, tanto eu como Conceição, que somos as coordenadoras da EJA, como também a gente teve convidados, pessoas... a gente teve sempre convidados, outra colega não é, as vezes de outro programa, coordenadoras de outros programas e outras parcerias, as parcerias que nós temos, de outras instituições. E a gente viu, como é que se diz... a gente procurou atender todo o esquema de propostas durante o ano letivo.

ENTREVISTADORA – Você fala que teve a participação de instituições parceiras, que foram essas instituições?

COORDENADORA DA EJA – Primeiro foi a FAMASUL e a gente contou muito com ela e a gente contou também com um professor da Universidade Federal.

ENTREVISTADORA – Fale um pouco da frequência dos professores nesses momentos de estudo.

COORDENADORA DA EJA – A frequência sempre deixa a desejar, eu não sei se porque os professores que trabalham na EJA tem outro vínculo, que trabalha no regular, ou tem outro vínculo, aí quando é... aí... sempre deixou a desejar, nunca é uma boa frequência. Isso aí a gente... por mais que a gente trabalhasse no sentido de melhorar, mas sempre foi um ponto negativo nas formações e está sendo ainda, é a frequência dos professores.

ENTREVISTADORA – Você alcançava mais de 50% de frequência nas formações?

COORDENADORA DA EJA – Não. Era difícil alcançar.

ENTREVISTADORA – E você acha que isso acontece por quê?

COORDENADORA DA EJA – É por conta da disponibilidade do professor da EJA... Porque olhe... geralmente nós temos professores específicos da EJA, já temos. Mas geralmente esses professores já tem uma carga horária e complementam entendeu, complementam, aí sempre a gente tem procurado alternar o horário, mas mesmo assim gente que tinha... se botava pra tarde tinha professores que trabalhavam a tarde, se colocava pela manhã tinha professores que... não atendia... não atendia. Não atendia.

E continua ainda sendo um ponto cruciante a frequência. Entendeu. Mesmo agora com o PRAGE, que essa frequência vai ser avaliada dentro do PRAGE, mesmo assim ainda a EJA ainda é...

ENTREVISTADORA – O que é PRAGE?

COORDENADORA DA EJA – PRAGE é um programa que, um programa que... de valorização do magistério... de valorização do magistério aí os professores... cada escola vai ter que atender...

ENTREVISTADORA – Esse programa é do município?

COORDENADORA DA EJA – Do município. A escola vai ver o todo da escola, desde o professor, desde a aprendizagem do aluno, o menor número de evasão, o maior número de aprovados, o menor número de reprovação, a frequência do professor, o menor número de professores faltosos, os professores que frequentam as formações. Aí a escola vai ser avaliada no todo, no empenho, na merenda, em um todo... reunião de pais e mestres, se... se a escola desenvolve projetos pedagógicos, tudo isso.

Então no final do ano as três melhores escolas, as três escolas que desempenharem mais, vão receber um bônus de 100% no salário. Quer dizer, 2012 estamos sendo avaliados, porque temos uma equipe pra avaliar as escolas, sempre tá visitando, sempre tá monitorando e quando for no final do ano e vê o resultado, aí vai ver quais foram as três melhores escolas e esses professores, esses profissionais vão receber né, o salário dobrado. Mesmo que ele seja contratado, mesmo que ele seja estagiário, TODOS, todos funcionários da escola vão receber esse bônus, 100% do salário, entendeu?

Mas mesmo com o PRAGE nos ainda estamos com dificuldade na frequência dos professores na formação da EJA.

É um ponto que nós já paramos, nós já nos reunimos várias vezes com o secretário, falamos sobre a importância, a gente já fez muita coisa, mas mesmo assim, ainda é um ponto negativo. E eu acredito, eu não né, todo mundo acredita que é por conta da disponibilidade do professor.

ENTREVISTADORA – Você falou que os temas trabalhados na formação foram sugeridos pelos professores...

COORDENADORA DA EJA – Uns foram os professores que sugeriram e outros foi a partir da observação nas visitas e conversas. Aquela aula... como é que se diz... aquela aula... que o professor tá... como é que diz... muito em cima, dentro da parte de gramática, e a gente vê que tá faltando né, trabalhar os gêneros textuais, de letramento, aí a gente vai vê isso e vai em cima de letramento, agente vê a necessidade né, durante as visitas e...

((o telefone toca e a entrevistada atende))

ENTREVISTADORA – Você acredita que a formação continuada realizada em 2011 atendeu às necessidades dos professores? Hoje, analisando esses momentos de formação, o que você diria que faltou, ou que poderia melhorar?

COORDENADORA DA EJA – Acredito sim. Pois ela... como eu falei pra você, era garantida a cada modalidade de ensino duas formações mensais e as temáticas... na maioria das vezes eram sugeridas pelos professores. Eu diria que não faltou, e sim que sobrou, pois foram muitas formações e na minha opinião né, pecamos até por excesso. ((risos))

Por isso neste ano o número de formação está balanceado, é mês sim, mês não.

Porque realmente eu acho que... assim foi muito bom, achei muito bom, foi muito bom. Todo mundo gostou, não só de EJA, eu acho assim... mas as outras modalidades, mas mesmo assim né, sobrecarregou um pouco o professor e a gente. Porque como eu falei pra você, a gente tem que fazer relatórios, tem que preparar a formação, que toma um tempo e tem também que... no final... relatórios, fotos, tudo isso. Organizar tudo pra ficar tudo registrado.

Eu achei né, que ficou um pouquinho sobrecarregado, mas que... como falei pra você viu, nos temas a gente sempre procurou atender, tanto o professor como atender as necessidade que a gente, como que se diz... nas visitas a gente via que estava sendo necessário.

ENTREVISTADORA – Hoje, analisando esses momentos de formação, o que você diria que faltou, ou que poderia melhorar?

COORDENADORA DA EJA – Primeiro o número de formações, que foi exagerado, eu achei... o número de formação. Segundo, a frequência do professor que a gente não sabe como atender esse ponto, como fazer pra o professor né, sempre eles tem desculpa, “que não pode”, “que tava em tal lugar”. Quando é do município, mesmo porque essa formação conta como aula atividade. Mas as vezes ele tem outra carga... outra... ele tem outro município. Aí... também assim sabe... eu acho que a gente ficou muito em língua portuguesa e matemática... eu acho que... tivemos também de ciências.

Procuraria também diversificar... como é que se diz... a disciplina... pra atender né. Porque a 3ª e 4ª Fases você sabe que é por disciplinas, aí procuraria atender também as outras disciplinas. A gente ficou muito... se ligou mais em língua portuguesa, matemática e...

ciências. Não foi Conceição? Não foi ciências? Mas ficou... as outras disciplinas. A gente procuraria atender as outras disciplinas.

ENTREVISTADORA – Tem percebido mudanças na prática pedagógica dos professores?

COORDENADORA DA EJA – Sim. Principalmente do 1º ao 5º ano. Percebemos que o professor trabalha com uma maior diversidade de gêneros textuais, investe muito mais na leitura... com compreensão. Percebemos os alunos não é? Leitores mais autônomos e mais confiantes.

Porque como eu falei pra você que nas visitas a gente percebia aquela aula, entendeu? Assim... que o professor trabalhava a gramática, aquela gramática pura que não existe mais hoje, e quando a gente vai visitar hoje a gente já vê trabalho diferente, o aluno lendo, trabalhando com jornais, trabalhando com textos, trabalhando com os gêneros textuais diversificados e o aluno lendo mais, tá entendendo? Então eu acho que principalmente na parte de leitura, com compreensão né, não é aquela leitura mecânica, aí a gente vê que o aluno tá avançando nessa parte.

ENTREVISTADORA – Em que momentos você percebe tais mudanças?

COORDENADORA DA EJA – Eu percebo isso nas visitas, assim... nas visitas porque a gente só vê essas coisas durante as visitas. Mas mesmo assim, nas festinhas, nas comemorações, nas datas não é? Comemorativas que a gente participa, a gente vê né, assim... aluno lê, o aluno cantando, o aluno participando, aquele aluno mais confiante, mais autônomo, () até agora nas festas juninas, que foi em Santa Luzia, cantando, tocando... é... foi até... como que se diz... foi a culminância do projeto sobre Luiz Gonzaga. E aquele aluno mais desenvolvido, porque a gente percebe né, que o aluno de EJA ele tem mais dificuldade que o aluno do regular, não é. Aquele aluno que tem mais dificuldade. E a gente fica encantada quando vê esse aluno participando, cantando, lendo não é, indo muito bem. Então com certeza e eu tenho certeza ele avançou muito não é, com as formações porque a gente trabalhou com leitura, diversificar os gêneros textuais, a gente trabalha com (...)

ENTREVISTADORA – Percebe resistência de alguns professores em relação aos saberes trabalhados em formação continuada?

COORDENADORA DA EJA – Sempre há profissionais mais em resistentes em relação a alguns saberes. Mas na educação são poucos e mesmo assim eles interagem e participam né. Não é que eles fiquem lá, a gente percebe né, sempre tem aquele que acham que estão além daquela formação, já sabem, mas mesmo assim quando eles vêm, eles participam, interagem.

ENTREVISTADORA – Essas resistências ocorrem com maior frequência em que saberes?

COORDENADORA DA EJA – Olha, Elitania, eu sinto, eu sinto que não é os saberes, eu sinto que alguns professores tem aquela resistência até por política, sabe que... vamos supor, que na outra gestão, entendeu, eles eram... eles também eram formadores, eles eram coordenadores, entendeu? E que agora assim, eu percebo assim né... já ver a gente com outros olhos, entendeu? Acham que eles fizeram melhor ou que a gente não ta alcançando... sei lá. Eu percebo mais isso, não pelos saberes, entendeu? Porque quando eles vem eles participam, mas é como eu falei pra você... nós falamos no início, muitas formações são sugeridas por eles, entendeu? Mas eu percebo muito isso principalmente quando aquele professor foi algum coordenador, assumiu alguma função nesse, nesse... assim, entendeu? Eles são mais resistentes.

ENTREVISTADORA – Mas já aconteceu de você chegar a uma escola e o professor estar trabalhando totalmente diferente do que foi discutido na formação?

COORDENADORA DA EJA – Acontece. Acontece. Nós temos professores maravilhosos que procuram mesmo, porque a formação... só atende, só alcança o objetivo quando ele leva pra sala de aula, não é isso? E muitas vezes a gente vai visitar e não vê nada daquilo que a gente trabalhou na formação. Por exemplo, a gente fez uma formação, foi com música, não foi Conceição? E demos para cada professor uma seleção de música tudo com, () tudo com as letras, com CD gravado e a gente ia, muito a gente ia e via e muitos né, a gente nunca viu nada sobre aquilo, nada.

Nós temos professores, como eu falei pra você no início, maravilhosos que procuram levar da formação pra sala de aula, mas nós temos aquele que saiu daqui, tchau. E continua naquela linha, naquela... como que se diz... naquela metodologia dele, entendeu? Naquela resistência.

ENTREVISTADORA – Você falou que trabalhava textos e que o professor trabalhava a gramática, quando você voltou a visitar esse professor está experimentando ou ainda está preso ao que já fazia?

COORDENADORA DA EJA – Como eu falei pra você, muitos estão trabalhando com jornais, trabalhando com receitas culinárias, com propagandas, muitos estão, não é? E outros não, outros continuam naquela mesma forma de sempre.

ENTREVISTADORA – O que, na sua opinião, justificaria essa resistência?

COORDENADORA DA EJA – Acho que comodismo. Se acomodou naquela metodologia e não muda. Por que muitas vezes, assim... como falei pra você, eu acho que o professor da EJA tem... recebeu uma complementação de carga horária, entendeu? Não sei no regular, não acompanho, se no regular é mais dinâmico, mas geralmente quando chega a noite ele já tá mais cansado, não é verdade? Já tá cansado, não tem mais animo de preparar uma aula boa, experimentar o que ele viu na formação, aí é mais cômodo seguir como ele sempre trabalhou, infelizmente. Eu acredito que quando for pessoa que só trabalhem na EJA melhora, entendeu? Melhora. Mas eles chegam correndo da outra escola, mal pegam o livro e correm pra escola. Muitos não, a gente chega tá uma aula com data-show, tá uma aula bem dinâmica, todo mundo interagindo, chega é um prazer a gente entrar e assistir. E outras não, quando a gente chega dá vontade de dormir. E eu, como é que se diz... eu atribuo a essa carga horária exaustiva, tem o dia todo de aula e a noite de qualquer jeito. Eu acredito que um dos pontos-chaves é esse, é a carga horária deles. Muito sobrecarregados.

ENTREVISTADORA – Na sua opinião, quais os saberes que os professores privilegiam?

COORDENADORA DA EJA – Eu observo não é, que... como é que se diz... que eles... como é que se diz... dão mais prioridade a língua portuguesa, não é? Fazer trabalhos com gêneros textuais, quando é trabalho com sequência didática, quando é trabalho com produção

de texto. Então eu acho que eles... como é que se diz... praticam mais na sala de aula... levam esses saberes pra sala de aula. Eles... como é que se diz... priorizam mais dentro de língua portuguesa.

ENTREVISTADORA – Será que aquele professor, que é de outra área, privilegia sua área de formação?

COORDENADORA DA EJA – Não. Porque a gente tá trabalhando com interdisciplinaridade não é, aí na formações a gente foca muito isso não é, e... daquele... por exemplo, de um determinado texto o professor já tirar ali a aula de matemática, a aula de história, a aula de língua portuguesa, entendeu? Aí a gente sempre procura atender assim... porque como eu falei pra você, a gente prioriza muito a língua portuguesa e matemática e a interdisciplinaridade, entendeu? Aí o professor vê que naquele jornal tem muito pano pra manga, pra ele trabalhar matemática, entendeu? Ou geografia, ou história entendeu, aí assim... é lindo a língua portuguesa? É. Mas que a gente encaminha pra outras disciplinas e que o professor que vê, “ah eu não sou de língua portuguesa”, mas ele vê que tem muito haver com a disciplina dele. Entendeu? Ele vê. E que o trabalho que se pode fazer em língua portuguesa também pode fazer em outra disciplina.

Aí eu acredito que assim, eles vêm, os que não vêm a desculpa é porque tem... que eles tão em outra escola, mas os que vêm gostam, mesmo sendo de matemática, de história, eles gostam, dizem que foi muito bom e... como é que se diz... eles fazem uma avaliação, eles escrevem mesmo, estilo uma redaçãozinha, o que eles acharam e... tá tudo aí... tá tudo aí registrado, sempre elogiando, dizendo que achou muito bom, que foi muito proveitoso.

ENTREVISTADORA – O que justifica a redução de atendimento dessa modalidade no município, neste ano de 2012?

COORDENADORA DA EJA – Olhe, o nosso... olhe, o nosso não foi redução, não foi... como é que diz... que o município deixou de oferecer, foi o próprio aluno que não é, que não procurou a escola, foi por falta de aluno, não foi porque deixou de oferecer EJA. Ao contrário, o trabalho que se fez ... a gente fez um trabalho de ir a casa, naquela comunidade ali, daquela escola, entendeu? O problema foi falta de aluno mesmo. Porque o público da EJA é um público muito difícil, porque eles trabalham, já são idosos, tão cansados, tem a novela, tem

isso, tem o culto, tem a igreja, por tudo eles faltam, entendeu? E o problema foi isso, falta de aluno, não foi questão de que o município deixou de oferecer, fechou EJA, de jeito nenhum, fechou por falta de aluno.

Foi feito um trabalho encima disso em todas as escola, inclusive Pirangi também ia fechar, mas todo mundo se empenho, foi o pessoal da secretaria, foi o pessoa da escola e conseguiu não é? Que esses... que ficasse nesse anos de 2012. E as que não conseguiram, ia fazer o que sem aluno? Aí fechou.

ENTREVISTADORA – Você sabe que existe uma demanda?

COORDENADORA DA EJA – Com certeza

ENTREVISTADORA – Mas essa demanda não está buscando a escola por esses motivos que você está dizendo aí?

COORDENADORA DA EJA – Por que a gente trabalha, veja só... com, com Educação de Jovens e Adultos, além da EJA, nós temos o Paulo Freire, não é? Nós temos o Chapéu de Palha, nós temos vários programas não é? Tanto do governo, como daqui do município e sempre com esse problema de falta de aluno. Além também de todos esses programas que têm bolsa também faz... afasta o aluno. Porque tem o Chapéu de Palha que oferece uma bolsa, o menino PREFERE procurar aquele programa, tem o PROjovem urbano e rural que também tem bolsa e o aluno vai pra aquele que tem a bolsa. Então isso fez com que diminuísse o aluno da EJA. Eles perguntam quando vai fazer a matrícula: “Tem bolsa? Tem dinheiro? Paga a gente?” Entendeu? Aí eles procuram aqueles que pagam, ta entendendo?

Não tem continuidade né, só é aquele programa de x meses, tem aquele período, que o objetivo seria vim pra EJA, de todo programa... de levar o aluno pra EJA. Mas muitos quando estão nesses programas só querem aprender a escrever o nome, acha que escrevendo o nome... já não querem mais.

Sempre tem uma resistência dos alunos, do público de jovens e adultos, eu acho, muito difícil, muito resistente pra ir pra escola. Tem também né que o professor tem que ser muito dinâmico pra conquistar, muito dinâmico PRA CONQUISTAR.

Tem professor que é muito dinâmico, usa data-show, leva tudo pra aula. Os alunos ficam assim oh ((a entrevistada faz cara de admirada)). Então tem que ser bem dinâmico pra

conquistar e fazer com que o aluno tenha prazer em ir pra escola. Enquanto tem aquele, que chega cansado, acomodado, uma aula de qualquer jeito, ele também tá cansado eles ficam desestimulados e não vai.

ENTREVISTADORA – Como vem acontecendo a formação continuada dos professores atualmente (neste ano)?

COORDENADORA DA EJA – Esse ano, como já falei pra você né, mês sim, mês não. E continua do mesmo jeito né, os temas sendo escolhidos pelo professor, sendo escolhido entre o grupo aqui de formadores da secretaria, entendeu? Também com parcerias, com entidades parceiras, algumas também... algumas editoras também fazem com que a gente também... oferecem também as formações pra gente, a gente vai atendendo no que é possível.

ENTREVISTADORA – O município tem algum projeto de alfabetização de jovens e adultos em andamento?

COORDENADORA DA EJA – Não. De alfabetização nós temos o Paulo Freire. Agora nós estamos com o Paulo Freire em parceria com o governo do estado e também temos o Chapéu de Palha em parceria com o estado. Inclusive essa semana já teve reunião aqui com os alfabetizadores, com a coordenadora pedagógica que é da GRE, entendeu? E como é que se diz... e pouca coisa daqui... oferecemos espaço, entendeu? Assim né... assim... os alfabetizadores são pagos...do Paulo Freire são pagos pelo MEC. Mas que todo pessoal é do município, do município, agora que é com o MEC o pagamento.

ENTREVISTADORA – Mas de quem é a responsabilidade pelo acompanhamento e coordenação do projeto?

COORDENADORA DA EJA – Do governo do Estado.

ENTREVISTADORA – E o Brasil alfabetizado?

COORDENADORA DA EJA – É esse mesmo o Paulo Freire. É que aqui ele ficou com esse nome, Pernambuco Alfabetizado, Pernambuco Alfabetizado, entendeu? Aí tá com o pessoal da GRE em Recife e parceria com os municípios.

ENTREVISTADORA – Quer dizer que o Brasil Alfabetizado aqui em Pernambuco ele assume o nome Paulo Freire?

COORDENADORA DA EJA – É, Paulo Freire, Pernambuco Alfabetizado.

ENTREVISTADORA – O município oferece as quatro fases que equivalem ao Ensino Fundamental e o Governo do Estado e o Governo Federal desenvolvem projetos de alfabetização (Projeto de Paulo Freire e Brasil Alfabetizado). Existe alguma articulação desses órgãos para que esses alunos sejam encaminhados para as turmas da I Fase da EJA do município?

COORDENADORA DA EJA – Muito. O objetivo é esse que os alunos saiam do Paulo Freire e procurar, se alfabetiza no Paulo Freire e vá pra EJA. Só que, como eu falei, é muito difícil, porque eu sou a coordenadora municipal, e principalmente aqueles mais jovens, 16, 17, 20 e 21 anos que ele vão, que são muito jovens, que eles vão pra primeira fase, depois pra segunda, depois vão pra o travessia e daqui a pouco ele tá mais apto a fazer concurso, mas é muito, muito pouco ainda. E depois pra ir pra EJA é mínimo, mínimo, mínimo, mínimo. É como que eles aprendessem a fazer o nome e achasse que não precisa de mais nada, é como se dissesse “aprendi a escrever, antes botava o dedo, agora já escrevo e não quero mais” Muitos pouco, eu acho que nem 1% aqui vai pro, pra, pra EJA, entendeu?

ENTREVISTADORA – Todas as escolas do município que tem EJA oferecem Paulo Freire?

COORDENADORA DA EJA – Não. Assim, porque o Paulo Freire é informal, o Paulo Freire é muito informal, tanto você pode ficar em uma escola, trabalhar só em uma escola, por exemplo você formou aqui um núcleo, o núcleo aqui... como é que se diz, uma turma aqui nessa comunidade, você pode ficar aqui na Escola Telma ou pode ficar no PROjovem, aqui na secretaria, mas também você pode ficar na sua casa, você tem uma garagem, você tem um

quadro, você tem uma mesa boa e você pode formar uma turma... pode funcionar em sua casa. Então é muito informal, mas informal entre aspas, você tem que oferecer um certo conforto ao aluno e oferecer um espaço com caráter alfabetizador, não é de qualquer jeito, não é de qualquer jeito, tem que ter o aluno...um ambiente alfabetizador pra' quele aluno.

ENTREVISTADORA – Eles recebem alguma bolsa?

COORDENADORA DA EJA – Não. Não. O aluno da... O aluno Paulo Freire, ele recebe material pedagógico, ele recebe merenda, ele recebe livros, e recebe um certificado de alfabetizado ao final do curso. Não recebe bolsa, de jeito nenhum. Quem recebe bolsa é o alfabetizador.

ENTREVISTADORA – Mas esse aluno que conclui a alfabetização ele é encaminhado para a 1ª Fase da EJA do município?

COORDENADORA DA EJA – O objetivo e esse, a intenção é essa.

ENTREVISTADORA – Mas isso acontece? Ele é encaminhado para 1ª Fase da EJA do município?

COORDENADORA DA EJA – Não. Isso é muito difícil. Por mais que a gente vá, converse, convença da importância de continuar, eles ainda resistem muito, muito mesmo.

ENTREVISTADORA – Você já falou quais são os livros didáticos adotados pelo município e que são específicos para a EJA. Como foi o processo de escolha?

COORDENADORA DA EJA – Os livros né, as editoras enviam... Todas as editoras enviaram seus modelos e cada escola, cada escola se reúne com os professores, coordenadores, com a gestão e assim as escolas enviam para a secretaria seu resultado. Eles fazem a análise dos livros e cada escola escolhe um.

ENTREVISTADORA – Então foi uma escolha do professor?

COORDENADORA DA EJA – Sim.

ENTREVISTADORA – Existe a entrega de algum material escolar para o aluno e algum material didático para o professor?

COORDENADORA DA EJA – Sim. Além de ter, veja só, além de ter cada escola tem unidade executora tem seu dinheiro próprio né? Você sabe né,? Pra esse material pedagógico do aluno e pra o professor, mas mesmo assim, não é, a secretaria ainda envia o kit do aluno e o kit do professor pra complementar.

ENTREVISTADORA – Como a secretária disponibiliza de recursos para aquisição desse material?

COORDENADORA DA EJA – Como assim?

A escola tem né? Porque antigamente, a uns anos atrás, não é? O dinheiro não entrava né, esse dinheiro que vem pra escolas da unidade executora, nem merenda, nem pra material. E hoje já tem um percentual pra ser investido na EJA. Tanto pra merenda como... no município. Já vem.

ENTREVISTA – COORDENADORAS DA EJA
(Secretaria de Educação do Estado – GRE Mata Sul)

ENTREVISTADORA – O que significa formação continuada pra você?

ESTER – Um momento de estudo onde o professor vai aprender, reavaliando e fazendo uma reflexão sobre sua prática docente.

LOURDES – E também assim né, contínua não é? porque... vamos dizer... formação contínua que é uma coisa que não está parada mais tem que seguir, continuação de todo esse trabalho que vem sendo desenvolvido na EJA e em outras modalidades.

ESTER – Esses momentos contínuos, sistemáticos, dá uma possibilidade pra ele também a partir de sua prática inicial ir fazendo um... ter a capacidade de ir se autoavaliando e revendo, fazendo uma reflexão do que é necessário, pra que ele possa ir também melhorando dentro

do... do ensino aprendizagem, a::: sua metodologia, sua prática. É uma oportunidade de ter novas aprendizagens

LOURDES – Novos saberes e novas aprendizagens. Que por sinal na... dentro da EJA a gente tá fazendo uma formação continuada com os multiplicadores de cada escola, que tem Educação de Jovens e Adultos, onde eles estão repassando para seus próprios professores. Isso tem acontecido nos últimos seis meses agora. Estamos concluindo agora em novembro.

ENTREVISTADORA – **Você acha que a formação continuada necessita de um ambiente formal de aprendizagem? Por quê?**

ESTER – Não. Especificamente eu acho que não. A::: ela... porque assim... quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos, ao meu entender, ela é assim, uma, um... uma forma de, de, de digamos assim... de aprendizagem que você não precisa estar em um espaço aula, a gente sabe que existe a::: educação não formal, e essa educação não formal ela está pautada na educação popular, inclusive como a educação... como lida com adulto, lida com jovem, com idosos, necessariamente, ao meu ver, não é preciso tá em uma sala de aula, dentro de uma escola, você pode fazer essa formação dependendo de onde é o público que você trabalha, porque digamos que você seja em uma escola vinculada a uma determinada instituição, um aluno que tá na... digamos assim... na escola pública, que tem cadastro e tal... isso, você pode fazer essa formação no espaço da escola ou em qualquer outro lugar, contanto que ofereça um... um ambiente que ele possa ter condição de assim... assim... de, de, de... cômodo, de que você sabe que é importante a questão da dada... digamos assim... dos recursos metodológicos que você vai utilizar, mas necessariamente eu acho que como tá tratando de Educação de Jovens e Adulto. Eu conheço experiência mesmo, que se ensinou, alfabetizou aluno dentro de um, um... debaixo de pé de árvore, né? A partir do momento que Paulo Freire trabalhava com aquele projeto de, de educação... de alfabetização, lá em Angico mesmo, quando ele teve aquela experiência com... o Projeto Pé no Chão, ele não foi em um espaço formal. Aí assim... eu acho que depende, depende do público que você tá trabalhando.

LOURDES – Essa formação continuada, seja formal, no ambiente formal ou informal, vai depender da... do que vai trazer para o professor, porque você pode tá em um ambiente formal, no entanto você não ter uma boa dinâmica, você não ter nenhuma tecnologia, e você

fora pode está no campo, criando uma experiência com pessoas do campo, com pessoas que tenham... então se tornaria um... um diálogo, que você tá tendo a formação com a troca de experiência e conhecimentos novos né? Então eu acho que tanto faz, vai depender da metodologia que aquele formador tenha, o ambiente pouco importa, é necessário que seja um ambiente que ele se sintam bem e venha lhe trazer bons conhecimentos, eu acho que isso é importante para a formação continuada.

ENTREVISTADORA – Você acredita que pode acontecer formação nos momentos de interação e de informalidade dos professores com seus colegas de trabalho?

ESTER – Sim. Porque a aprendizagem, ela não só se efetiva em ambiente é::: digamos assim... é::: formal, em ambiente que você tenha assim, por exemplo... definido, espaço e hora pra aquilo acontecer, porque a gente as vezes no dia a dia, na troca de experiência com os pares, não que aquilo possa ser denominado uma formação continuada, na verdade pra que isso aconteça é importante até que você se planeje, de forma que seja sistemática, da forma que sempre tenha essa condição, mas assim... no momento que você tá no dia a dia com o outro, aprendendo, sem necessariamente definir que aquilo... ali pode acontecer uma aprendizagem que pode está vincula a uma formação, não propriamente como a gente define, com cronograma, com calendário, mas é uma aprendizagem, a troca de experiência.

LOURDES – Especialmente a gente observa quando estamos em um grande grupo, onde existe troca de experiência, tá havendo novas aprendizagens e não deixa de ser uma formação, pode até não ser uma formação continuada, mas é uma formação. Até mesmo, não só com os pares, mas eu digo... com o próprio aluno, a gente aprende muito com ele na sala de aula,né? Aí existe essa formação, pra... como Ester já falou... uma formação continuada se faz necessário que tenha planejamento, pauta, mas organizado, mas no dia a dia que pode ser uma atividade que pode ser uma atividade de formação continuada... que essa troca, com os pares, com os companheiros da própria sala de aula e que possa aprender e nos tornar formados né, não formados , porque formados nós já somos né? Mas formados de novos conhecimentos.

ENTREVISTADORA – A Secretaria de Educação do Estado tem uma proposta de formação continuada?

ESTER – Olhe, especificamente esse ano, esse ano de... ((alguém passa e fala com a entrevistada, ela se despede)) especificamente esse ano de 2012, quando a secretaria de educação criou a gerência, porque antes tinha uma coordenação, aí a coordenação, ela demandava, ela era ligada a::: as atividades de políticas educacionais e::: não tinha assim... uma dinâmica mais é::: sistemática, podemos dizer assim, esse ano, alias, a partir de novembro do ano passado, de 2011, que surgiu, se criou a gerência, a partir da gerência, aí a gerência ficou vinculada a outras coordenações, então ela que coordena o trabalho em maior amplitude. Aí a partir daí foi que a gerência de Educação de Jovens e Adultos com a equipe montou um calendário, onde tá assim... podemos dizer assim, a gente tá tendo de forma mais frequente um trabalho de continuação... de formação continuada e assim é::: tá havendo... a gente tá PERCEBENDO que a partir dessa criação dessa gerência ajudou muito pra haver ações mais efetivas, porque como a gerência ela tá ligada a alguns programas e educação de adultos, Programa Travessia, Programa do campo, PROjovem do Campo, Mamãe Coruja Pernambucana, tá ligada também ao Paulo Freire. Então tudo isso são programas e projetos vinculados a gerência. Então os programas têm suas formações específicas e a gerência sentiu necessidade de definir ações mais voltadas para a modalidade, que não é programa e a gente já pode caracterizar que tá se vendo, inclusive... como falei anteriormente, no início do ano a gente começou com um primeiro momento dessa rodada de informação com temáticas que foram assim... levantadas de acordo com a realidade de Educação de Jovens e Adultos foi feito um levantamento que se viu que aquelas temáticas eram muito pertinentes, aí iniciou com as OTMs de EJA, as OTMs da EJA, orientações teóricas metodológicas, vinculadas aos conteúdos, definidos pelos parâmetros curriculares de EJA, orientações de como o professor vai utilizar a metodologia prazerosas, metodologias dinâmicas que vai ajudar na aprendizagem. Junto a isso tivemos também um momento de sequência didática, onde o professor pode também ter essa proposta de... metodológica de como o professor trabalhar as sequências didáticas vinculadas as OTMs. Em um segundo momento, pra você ver como tá sendo contínuo, quer dizer que a gente tá tendo uma continuidade, aí teve é::: jornadas pedagógicas... OTMs, orientações teórico metodológico.

LOURDES – Exclusivo da EJA, porque antes já existia do Ensino Médio e regular e agora nós temos específico da EJA.

ESTER – Porque o professor... a EJA ela demanda que você tenha um olhar que tá trabalhando com um público que é diferenciado por ele ser adulto, aí a gente já viu isso, é um discurso muito antigo, todas as vezes a gente enfatiza de não infantilizar o conteúdo né? Então veja porque muitos professores na faculdade, na graduação, na academia, não se forma, não se tem, digamos assim, uma formação específica para EJA, então o professor sai, e vai ter... o objeto de estudo vai ser o dia a dia dele, então ele vai aprendendo com o quê? Com a prática, com os erros, os acertos, não se tem uma receita pronta, então a orientação ela tá montada diante dessa sugestão de métodos, maneiras, atividades que o professor pode utilizar no dia a dia de forma que atenda aquela realidade do aluno e dos jovens e dos idosos, aí ela é muito interessante porque o professor... porque muitas vezes ele já sabia, mas não sabia como pegar aquele conteúdo e de que forma ele iria aplicar, qual era, digamos assim, a transposição mais adequada pra que ele pudesse chegar até o aluno, com a orientação ficou melhor, isso a gente teve graças a essas formações, a gente tem conseguido dialogar com esses professores, trazer pra eles refletir como é importante, alguns já dizem assim, que já estão utilizando essas novas informações e tem achado interessante.

LOURDES – Embora que antes tenha uma proposta EJA para o Ensino Fundamental, onde fazíamos é::: formação continuada com os professores né, essas propostas já elaboradas com várias metodologias, vários é::: essa é::: muito boa essa proposta do Fundamental, já uma proposta para EJA Médio não tínhamos bem específica, utilizávamos o regular e junto com os professores nos organizávamos pra ver os conteúdos que eram mais específicos dentro da necessidade, realidade de cada um, com as OTMs agora, facilitou né, então essa semana até falamos com a nova gestora do Ensino Médio, do EJA Médio, e ela disse que tá formulando uma proposta de EJA Médio, que sairá provavelmente daqui pra o final do ano, então a gente já tem muitos avanços diante dessa nova gerência.

ENTREVISTADORA – Há quanto tempo existe formação específica para EJA?

ESTER – Porque assim, surgiu a necessidade do pessoal do Ensino Médio ter a formação a partir do momento que foi implantado o EJA Médio. Por que EJA Médio é::: ela existia como ela tava... como... ela não tem uma proposta ainda, uma proposta curricular voltada para o EJA Médio, mas essas orientações ajudam porque os conteúdos destinados para o regular, você pode, digamos assim, vincular, adaptar aquele conteúdo a realidade das orientações...

das orientações metodológicas, porque como a gente já falou, é::: se já tinha, sempre se teve formação continuada pra EJA. Agora cabe a própria... as políticas públicas ela define que, até mesmo na própria LDB, que Educação de Jovens e Adultos quando se tornou uma modalidade importante que assim como outras modalidades e níveis, tenha formação inicial e continuada, Mas isso vai depender muito da questão do ... esse gerenciamento do gestor público no momento, das políticas de estado aí a gente aqui, falando em rede estadual sempre teve, na época que não tinha efetivamente a EJA Médio, mas a gente como... como... só tinha EJA fundamental, que era I e II Segmento, que era de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª que hoje é o 9º ano, aí a gente tinha os PCNs voltados... dentro dos PCNs a gente tinha formações certo? E a Secretaria de Educação promovia formação continuada, só que depois que houve essa modificação, o próprio ensino tomou uma conotação diferenciada quando se tornou fundamental de 9 anos, quando introduziu o próprio EJA Médio dentro da rede, aí isso fragmentou um pouco. Os programas vieram pra fazer essa correção de fluxo, aí com os programas a modalidade ficou um tanto que um pouco esquecida, por que o olhar era mais para os programas porque era uma coisa mais emergencial, aí se tinha formações continuadas muitas, muitas nos programas Travessia, é::: programa... Projeto Tele Sala, PROjovem urbano, PROjovem do campo que a modalidade ficou assim, um tanto que assim... a definir alguns encaminhamentos, hoje a gente já tá vendo que os programas já estão conseguindo ficar mais tipo... limitados, tá se reduzindo o número de programas, tanto é que EJA fundamental, o... a escola que te Travessia médio... o gestor tá sendo instigado e incentivado a criar, criar não, incentivar os alunos a se matricular no EJA fundamental, no EJA Médio, no EJA modalidade. Pra que aos poucos os Programas vá também minimizando e se extinguindo, porque a intenção é que exista a modalidade de forma mais efetiva, os programas estão sendo assim, no início foi muito mais turmas, aí tinha muito mais formações, hoje a gente vê que a modalidade tá tendo uma nova roupagem né, assim... sendo ressignificada. Muito importante.

LOURDES – Olha, nunca deixou de acontecer formações, especialmente os coordenadores das regionais, a gente se preocupava muito, a gente desenvolvia formação continuada com os professores da EJA do fundamental, porque tínhamos propostas, os livros também que ajudava, e a gente desenvolvia já, momentos com os professores né? E até mesmo ((passa uma pessoa e cumprimento a entrevistada)) depois a gente tinha formação fora, quando era... de presídio por exemplo, que era voltado para a EJA, aí esse material a gente já absorvia e desenvolvia na rede porque era uma atividade específica de presídio, mais voltada pra EJA e

nós assim dentro do-- -- anos atrás a gente teve um acompanhamento muito bom dentro da EJA nos presídios, né? E essas formações eram muito boas e levavam muito assim, já que nós, temos, aqui no presídio, nós só temos turmas EJA então isso facilitava, isso a gente desenvolvia o trabalho aproveitava também as outras pessoas nessas formações porque não era de presídio, mas porque com a mesma metodologia, então a gente teve boas formações anterior.

ENTREVISTADORA – Quais as diretrizes que norteiam essa proposta de formação?

ESTER – Em primeiro lugar a gente tem como direcionamento os Parâmetros Curriculares... Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes também de EJA, que tem as diretrizes curriculares, tanto pra Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano que hoje se divide em I e II Segmentos e tem também a própria LDB, a própria LDB que define dentro da... dos artigos voltado para modalidade, a questão dos direcionamentos que tem que se dar né, cada estado baseados nas resoluções, nos pareceres e nas diretrizes curriculares e que assim... pra cada estado tem as diretrizes nacionais, mas assim... cada estado tem seus pareceres, que são definidos, determinados pelos conselhos estaduais, e::: que dá todo esse norte, esse encaminhamento que a gente não pode fugir, com relação a orientação metodológica, a questão didática, conteúdo, a gente vê que todo território nacional a EJA ela define que ela assim... que são alunos, que tiveram assim, uma... digamos assim... uma falta de oportunidade no período que é::: que deveria ter... na idade que não tiveram acesso no tempo abio e depois aí... assim... baseado nessa realidade é que as, as, as... os materiais didáticos, as metodologias são sugeridos, sempre assim... atendendo a necessidade, que são alunos que são trabalhadores, são alunos fora de faixa, com dificuldade de correção idade, série e tem sempre essa característica, e em cima disso é que tá estabelecido as diretrizes pra que o professor possa ter esse olhar, essa especificidade voltada pra esses alunos da EJA. Pra cada nível, pra cada modalidade é como se tem um documento já, do próprio MEC, pra definir, como é com a educação infantil, como é a faixa etária do aluno pra o atendimento, do público a ser atendido, da forma metodológica que tem que ser trabalhada a EJA também tem e ela não tá desvinculada de documentos legais. Eu já falei anteriormente dos parâmetros, das resoluções e a própria LDB, e agora as OTMs que são as orientações metodológicas partindo desse princípio, desse pressuposto.

LOURDES – Tem uma especificidade, dentro da EJA que ele é mais voltado para o trabalhador né, então, existe é:: vários programas, como já foi dito, do campo, quilombola, os indígenas, então existe uma especificidade bem é:: de acordo com a necessidade deles né, e a EJA está em todos esses programas desenvolvendo trabalhos que vai facilitar, dentro da realidade de cada um, então através de eixos específicos né, e:: cada área desenvolve seu trabalho diante daquele eixo próprio para o desenvolvimento do trabalhador, seja ele do campo, seja ele urbano, sempre voltado para o trabalhador.

ENTREVISTADORA – De que forma você identifica as possíveis necessidades pedagógicas que possuem os professores?

ESTER – A partir do resultado das escolas a gente começa a ficar assim atento, atentos né, tipo é quando a gente é... a cada ano é feito um levantamento de alunos reprovados, alunos evadidos, alunos aprovados, então com base nisso, esse levantamento, que é uma avaliação que a escola faz todo ano, tem capacidade da gente visualizar dentro da modalidade qual foi o quantitativo por escola, de alunos que foram evadidos, e o próprio censo né, no ano anterior, mas esse levantamento é... é feito com o ano base, quando a gente tem, Quando a gente tem no início do ano formação continuada, ((chega uma pessoa para ser atendida pela entrevistada)) quando a gente tem no início do ano formação continuada de rede, que são aqueles... formação de rede, que são as formações iniciais que a gente sempre tem no início do ano, e a gente vai visitar as escolas e a gente vai fazendo uma avaliação, revisita o PPP, revisita a questão do, do... como é que tá a questão do resultado do SAEPE, os resultados das avaliações internas, nesses momentos é sempre apresentado pelas escolas um quadro, um levantamento e a gente visualiza, então as escolas que não tiveram um resultado bons, muito aluno evadido, muito aluno com dificuldade de aprendizagem, reprovado, na modalidade, que é mais voltado pra o trabalho da gente, aí a gente começa a partir daí é:: procurar investigar, procurar identificar, diagnosticar o motivo e sempre a gente, quando vai fazer o diagnóstico sempre termina detectando que pode ter sido rotatividade do professor, as vezes lacunas curriculares que existiu, que o professor saiu, tirou licença, entrou um outro professor, as vezes também, não deixa de ser, a gente não vai dizer isso, isso é uma questão genérica, mas acontece que a própria metodologia, que o professor não tinha, vamos supor que no ano anterior ele foi professor do fundamental, aí quando é esse ano colocaram ele no

fundamental regular, colocaram ele no fundamental EJA, ele não tinha uma certa experiência, ele foi pra não perder carga horária, aí muitas vezes vai assim, sem muita afinidade, não tem assim o::: gostar, afinidade com a modalidade, mas vai, e a gente percebe também essas questões, assim são vários fatores, as vezes é o próprio aluno que se evadido pela questão, como a gente sabe que por ser adulto optam por trabalhar, aí há evasão, aí a gente tem que diagnosticar qual foi o verdadeiramente o motivo, e quando a gente percebe é através, primeiramente o prognóstico maior é esse quadro que a gente detecta, daí a gente vai ver os fatores que perpassam por várias questões, metodológicas, questão mesmo do, do da dificuldade mesmo que o aluno teve, essa que eu falei, da própria necessidade pessoal, as vezes até assim também, a questão do, do, do... agora a gente não tem muito, mas a gente já teve muito assim, do professor tinha uma facilidade em compreender, em trabalhar a metodologia, e aquele professor venceu o contrato e saiu, aí entra outro, o novato não tem, aí começa aquela... aí hoje a gente já consegue vê que é::: relativo, relativo, os fatores são relativos. Mas a gente ainda vê, identifica pelos resultados () aí a partir desses resultados a gente vai trabalhar através de intervenção né, conversar com o educador de apoio, conversar com os professores, verificar como que foi ter tantos quantitativos de alunos evadidos, de alunos reprovados, qual foi realmente o motivo, e difere de escola pra escola.

ENTREVISTADORA – Como se organiza essas OTMs? Elas são enviadas pela secretaria?

LOURDES – Tivemos oportunidades de, junto com alguns professores, analisar, depois um grupo de professores também analisou e foi construída a oficial.

ESTER – Ela veio da secretaria, através de uma consultoria na verdade, porque pegou professores... começou inicialmente com professores de áreas afim, aí o professor de filosofia, professor de... vários professores que já tinham realidade de experiência na EJA, aí foram, sentaram, começaram a ver os conteúdos, e aqueles conteúdos que metodologia, que atividade você poderia aplicar, professora de ciências, eu de matemática, foram, juntaram com aqueles especialistas, sentaram, se debruçaram nos conteúdos, estudos, viram que era sugestivo de proposta, construíram, depois que construíram, reuniram os professores da rede que trabalham com a modalidade, aí a gente sentou, viu que tava pronto, o documento em minuta, aí teve

oportunidade também de analisar, viu o que tava interessante, o que acrescentaria , o que suprimiria, aí após essa análise foi refeita e se oficializou.

LOURDES – E também é importante de início, fazer um diagnóstico, por escola né, aí a gente preparou um questionário, pra fazer um levantamento com o professor, e ali a gente procurava fazer... poderia ajudar né, agora a gente tem muita dificuldade de diagnosticar isso, porque na maioria é uma dificuldade de formação acadêmica que não EXISTE, então eles quando entram logo na EJA, eles não estão preparados para trabalhar com jovens e adultos e encontram muitas dificuldades na metodologia, e quando a gente faz reuniões, eles reclamam muito, que os alunos não aprendem, da evasão, já por conta que os próprios professores não tem uma formação adequada, quando existe esse professor a sala é cheia né, eu em uma visita essa semana em uma reunião territorial sobre né, o que a gente poderia melhorar dentro da EJA, e tinha uma professora e ela, de Recife, do centro de Recife, e ela tem uma sala com 36 alunos, e ela disse que consegue manter esses 36 alunos o ano todo, mesmo no período em que eles se afastam por conta do trabalho, mas retornam e ela procura acompanhar um por um, através de telefone, mas é uma professora apaixonada, faz quatro anos que ensina, APAIXONADA por EJA e usa uma metodologia de acordo com a realidade do aluno, uma aluna dela foi exclusivamente para testemunhar como ela se sente sendo uma aluna da EJA. Aí a gente ainda encontra esse tipo de professor, mas a maioria, ele não tem o perfil, além de não ter o perfil eles não tiveram uma formação, aí não se encontram dentro da sala de Jovens e Adultos, aí é isso... a maior dificuldade... aí tem evasão, reprovação, alunos que passa o tempo sem aprender.

ENTREVISTADORA – **Você acredita que a formação continuada realizada tem atendido às necessidades dos professores? Hoje, analisando esses momentos de formação, o que você diria que faltou, ou que poderia melhorar?**

Ester- É. A gente tem procurado né, porque assim, o resultado a gente tá vendo nos depoimentos no, nas posturas, quando eles falam no... nas avaliações, e também assim, o resultado nas escolas, na sala de aula, porque essa que a gente tá fazendo por exemplo, é::: ela já vem com temáticas, como a gente falou, foi levantadas por alguns professores em linhas gerais, que era necessário, que era um tema que ia ser interessante pra modalidade, aí os temas que a gente colocou com base nele a gente tá trazendo umas orientações teórico

metodológico, sugestões de atividades, de novas metodologias que eles podem trabalhar aquele tema então quando a gente faz as avaliações a gente percebe no depoimento do professor () agora pra gente poder ter êxito, esse prognóstico mais preciso a gente vai ter agora através das visitas de acompanhamento que a gente tá fazendo nas escolas, a gente tá conversando com o professor, porque essa dinâmica de formação a gente trabalha com o professor, educador de apoio que trabalha com o grupo, no espaço dele na escola com os professores, aí as mudanças a gente sente com o decorrer das visitas, aí a gente tem percebido em algumas escolas uma visão mais aberta a respeito da metodologia, de gosta de ensina EJA, sabe. E os resultados são alunos mais presente, alunos mais envolvidos com o trabalho, e agora no final, na culminância a gente vai poder levar três experiência que teve impacto, uma de cada tema, mas assim, em linha geral, a gente tem detectado que tá contribuindo, tem ajudado, muito, muito mesmo.

LOURDES – E é importante também e a gente tá percebendo é que eles vem nos procurar e dizer como é que está, por exemplo, o educador de apoio, a mudança na sala de aula. E quando tem alguém da regional, que tá indo na escola, também ele diz que tá sendo muito bom o aproveitamento. Quando acontece agora, qualquer coisa né, de, de abandono, de discriminação, ele já age de forma diferente, lutando né, por um melhor ambiente para o aluno, para... a::: sala de aula serem mais adequadas, porque sempre colocavam nos piores lugares, então tudo isso a gente ver que há uma mudança, porque todas as formações realizadas a gente não tem 100% de aceitação, mas tem uma quantidade boa de aceitação e mudança, comportamento e também da metodologia né. Então a gente sente que tá melhorando e muito.

ENTREVISTADORA – **Esse processo de formação está concluindo esse anos, o que você acrescentaria ou tiraria?**

ESTER – Uma coisa que eu percebo, que a gente até pensou em fazer, saber, mas eu acho que foi porque como a gente vinha de uma zona de conforto de, de uma coisa mais sistemática, mais continuada e a gente foi... ia pra lá recebia as orientações, discutia, estudava, montava uma programação, fazia uma pauta, organizava o material, a gente fazia com o professor multiplicador e ele fazer com os professores cursistas, aí a gente tem tentado cumprir, pelo menos aqui, a nível de coordenação, cumprir o calendário que eles definiram lá,

aqui a gente tem trazido essa realidade pra fazer com eles, só que DEVIDO as atribuições que o professor já tem, e por fazer no horário das aulas atividades certo, alguns tem dois vínculos aí a hora que se reuni... não pode deixar o aluno só, tem que fazer no horário da aula atividade, você sabe que a aula atividade do professor não coincide de ser tudo no mesmo horário, aí a gente já orientou que fizesse com o grupo que tá livre, depois fizesse com outro, mesmo sendo trabalhoso, mais eu acho que assim, o que, o que ficou a desejar, a gente até tentou, pediu, mas eles, ‘vou dar, vou dar’, mas a gente não pode no dia que tava acontecendo a formação, a gente chegar e tá lá com eles, algumas a gente fez, sabe que existiu, teve o gestor que tava na escola, que acompanhou, que depois nos disse, mas aí eles tentaram quase que nos ludibriar, dizendo; ‘vou fazer hoje’ quando a gente marcava... aí quando a gente dizia que ia, eles diziam, ‘vou fazer outro dia’, não quer dizer que ele não fez, entenda, mas assim acho que como a gente faz com eles, a gente deveria tá também, em alguns mais presente. E o ponto negativo foi assim, as vezes, () aí alguns, já cumpriu o calendário que a tá cumprindo, com esse do primeiro momento, outros já multiplicaram o segundo e outros ainda tão no primeiro e outros ainda não multiplicaram, tão na metade do segundo. Essa constância, esse acompanhamento a gente tá tendo essa dificuldade, porque cada escola é uma escola, cada realidade é uma realidade e a gente sabe que muitas vezes a dificuldade de um professor não é a dificuldade do outro, mas a gente tá incentivando fazer, a gente tá até agora no terceiro momento definindo na pauta um, uma... () pra definir um prazo para a realização das formações na escola, até o final do ano, eles tem que cumprir, dar uma acelerada, fazer de duas vezes, fazer uma etapa, depois se for necessário fazer até três, mas tem que cumprir.

LOURDES – Diante das formações realizadas eu não tiraria nada nem acrescentaria porque elas são bem pautadas, com conteúdos necessários para uma nova metodologia do professor, então a pauta em si está muito boa, eu considero, agora a dificuldade foi essa da gente não ter o professor presente, que a gente pudesse ali, no dia a dia está ali observando, que houve uma mudança, o que não depende só da gente né. E a aula atividade, porque pelo professor tem mais de um vínculo, não ter condições de está naquele momento que o multiplicador faz a formação. Mas a formação em si, do jeito que ela é pautada e organizada é muito boa. Eles fazem na escola, fazem a mesma sequência, tá sendo mesmo de qualidade, eu não tiraria nada.

ENTREVISTADORA – O fato do professor tem mais de um vínculo influencia na participação nas formações?

ESTER – E muito, muito. A frequência do professor é mais de 50%, mas não chega a 70% não, a reclamação existe, a dificuldade é essa, se fosse dividido em dois grupos, mesmo assim teria dificuldade. Por causa da ocupação do professor e a necessidade que ele tem de está em outra escola. Infelizmente a nossas formações não desloca nossos professores para um hotel, mas ela é em lócus, porque se sentiu que haveria talvez uma melhor possibilidade do multiplicador trabalhar melhor com eles, aí isso...

LOURDES – E a intenção da própria realização... da dinâmica das formações foi com esse olhar, porque antes se lutou tanto pelas aulas atividades, e ela acontece, só que lá no momento de aula atividade o professor vai fazer tudo menos fazer um estudo, alguns ficam conversando da vida particular, outros vão fazer uma atividade e sempre se perde, quando você tem um norte é um momento até de... pra você tentar, saber o que vai estudar, os encaminhamentos que você pode... entendeu, trocar, refletir com o outro, aí pelo menos é uma sugestão de trabalho.

ENTREVISTADORA – Você percebe resistência de alguns professores em relação aos saberes trabalhados na formação continuada?

ESTER – O professor é assim, quando ele, ele tem assim... a metodologia de cada um vai muito da formação que você teve, então tudo que é novo e que a gente trás como sugestão pra mudança, depende muito da pessoa que recebe né, tem pessoas que são assim, mais resistentes, outras são mais acessíveis, mas eu acho assim que a maioria com relação a formação eles tem uma aceitabilidade nas temáticas, embora sendo, em algum momento como por exemplo foi jornada pedagógica pra eles, uma metodologia que a gente viu muito, eles disserem assim; ‘ah eu já ouvi falar, mas não trabalhava com jornada’, mas se motivaram a levar, e aplicar, utilizar, mas assim, resistência mesmo eu particularmente não senti, senti assim, as vezes insegurança, a falta de exercitar, a maneira de querer, e as vezes até mesmo acomodação porque as vezes você tá fazendo aquilo, mas você não tem assim, um estímulo pra mudar, entendeu, aí eu vejo muito assim, e depende também da questão do, do do compromisso que você tem com a causa, tem muitos que não tem um norte, não tem a ideia,

mas quando recebe, ótimo, vou fazer assim, não tinha pensado nisso’, começam a vislumbrar outras possibilidades.

LOURDES – Pelo menos o grupo que a gente tá trabalhando, a gente vê que a aceitação foi quase 100%, nem um momento a gente sentiu que algum não tivesse satisfeito ou não quisesse mudar, a gente não tem muita resposta do que tá acontecendo na escola, já por conta que eles dizem, que... os melhores fazem questão de estarem presente na formação, e tem outro que não dão tanta importância, mas não pela aceitação do que tá sendo pautado ali, mas porque é descaso deles com o programa, professores descomprometidos, mas não houve nem uma rejeição ao que foi trabalhado nessas formações.

ENTREVISTADORA – Mas já aconteceu de você chegar na visita e o professor estar trabalhando diferente da proposta da formação?

ESTER – A formação é feita através de temas, agora na prática diária a gente observa essa questão, pra dizer a você que tá 100% com a metodologia lá trabalhado com os conteúdos, por exemplo o trabalho com as orientações teorias metodológicas trabalhar com texto tem que ser realmente de forma contextualizada, mas a gente já foi, eu já fui, ela já foi, pra sala e chagar lá o professor tá fazendo uma cópia, muitas vezes o texto que tava no livro copiando no quadro pra o aluno terminar de copiar e até depois fazer a leitura, discutir, fazer uma discussão, agora assim, dentro do texto ele não pegar assim, por exemplo, a ideia central procurar trabalhar os elementos coesivos, de forma contextualiza, a gente sabe que tem alguns que dentro de língua portuguesa tem dificuldade de fazer essa contextualização, por exemplo, já chegamos, eu já cheguei e vi conta armada, resolva, mais, conta de adição, tanranran, quando no entanto você sabe que pra o adulto tem tantos problemas desafiadores que ele pode trabalhar contextualizando com a prática dele, homem do campo, trabalhar com hectare, área, medida de, de, de massa, de grandezas e medidas de uma forma concreta, trazer material concreto pra sala, também a gente não vai dizer que todos fazem assim não, até porque é mais trabalhoso, demanda mais trabalho, mais organização e chega de qualquer jeito, então fica muito mais fácil passar um problema corriqueiro, um problema que não está contextualizado, não armar uma conta e pedir que ele resolva, entendeu?

ENTREVISTADORA – Quais os projetos de alfabetização de jovens e adultos em andamento?

ESTER – Projeto de alfabetização é o Projeto Paulo Freire. Esses outros não, são de Alfabetização, são projetos de distorção idade série, mas que atendem os alunos da EJA, agora de alfabetização, pra início mesmo, pra alunos mesmo que não tem domínio da leitura e da escrita é o programa Paulo Freire, que é de alfabetização, e pra correção de fluxo a gente tem o::: Programa Travessia, fundamental e médio, tem o PROjovem Urbano, tem o PROjovem do Campo, tem o Mamãe Coruja Pernambucana, Mamãe Coruja também tem alfabetização. Esse trabalho é destinado a mãe em alta vulnerabilidade social, mãe que pode tá analfabeta funcional, ou analfabeta mesmo, e ao mesmo tempo que ela escolariza ela trabalha a prática da cidadania, oficina que depois pode desenvolver algum tipo de qualificação, habilidade profissional que elas possam desenvolver e sair escolarizada e trabalhar corte e costura, e sair daquela situação de vulnerabilidade, porque algumas vivem no tráfico, nas drogas, na prostituição.

ENTREVISTADORA – Em alguns desses programas o aluno recebe uma bolsa?

ESTER – Recebem. O PROjovem do Campo e o PROjovem Rural. Recebe uma bolsa que é pra assim, no período que ele tá cursando, essa bolsa é específica pra compra de material que ele ache interessante para o processo de continuidade na escola, essa bolsa é vinculada a secretaria de assistência, ao MEC, ao... é o Ministério da Saúde que repassa, Ministério da Saúde, oh, o Ministério da Educação que repassa essa bolsa é muito relativo e uma faca de dois gumes, o aluno... alguns vê a bolsa como mais uma possibilidade de ajuda, de facilitação, e outros vê na bolsa o meio e o fim, quando ela atrasa, quando ela não vem eles deixam de frequentar a escola, não vê no ensino aprendizagem interesse, vê na bolsa, então assim, pra aqueles que tem consciência, se vim tá bem se não vim tá bem também, e o conhecimento que ele vai ter, obter, tá bom. A gente tá trabalhando contra a maré né, que a gente fala de pessoas que não tinham nada que saíram assim, ressurgiram das cinza, das cinzas e ficaram a gente conta exemplo, desde Lula até Marina Silva e outros exemplo também que é como um estímulo pra eles não pararem. É mais uma questão assim, Uma terapia mesmo, alavancada pra eles, quando a gente vê pouco aluno a gente pergunta; ‘o que foi que ouviu? Ah, foi porque a bolsa atrasou. Como é a história? Por conta de cinquenta reais? Cinquenta reais é a vida de vocês? Não pode não minha gente, não pode pensar assim não, e o conhecimento’?

LOURDES – E o interessante é que a gente escuta muita reclamação; minha sala esvaziou por causa do PROjovem Urbano que recebe 150 reais por mês e ele foi embora, o do campo é cinquenta, mas mesmo assim se chegar aquele dia de receber e ele não recebe eles dizem que só volta a frequentar quando receber o dinheiro. Quando a gente chega às escolas eles só perguntam pelo dinheiro.

ENTREVISTADORA – **O município oferece as quatro fases que equivalem ao Ensino Fundamental e o Governo do Estado e o Governo Federal desenvolvem projetos de alfabetização (Projeto Paulo Freire e Brasil Alfabetizado). Existe alguma articulação desses órgãos para que esses alunos sejam encaminhados para as turmas da I Fase da EJA do município?**

ESTER – Assim, o Programa Paulo Freire, essa parte da Alfabetização, a gente percebe o seguinte, que existia a prática de o aluno que se matriculou no Paulo Freire, por ser muitas vezes de localidade que não tem muito acesso, como em engenhos, engenhos muito difíceis, e como não é exigido para formação, professor que seja graduado, muitas vezes são professores voluntários, pode ter até Ensino Médio, mas ele não é um professor ((Uma pessoa chega e conversa com a entrevistada))pode ser um professor que tenha pedagogia, normal médio, pode ser, agora veja, ele é um professor voluntário, aí ele pode morar na localidade aí vai ser ótimo, porque ele não sai, não vai precisar de transporte, e ele fica lá ensinando, alguns alegam que o aluno não egressa no I Segmento porque eles não tem como vim do engenho pra lá, entendesse, porque lá ele dava porque era no próprio local, aí eles dizem que o problema é esse, mas a gente tem percebido que é grande o número de turmas de alfabetização, que tá até chamando a atenção da coordenação estadual e ela vai inclusive fazer um trabalho que foi feito um diagnóstico, que vai agora fazer um levantamento, e vai começar a vincular esses alunos na escola normal, quando eles terminarem já vão tá matriculado, o próprio programa vai matricular, porque acontecia o seguinte, as vezes o aluno se alfabetizava no programa e não dava prosseguimento, e a intenção é de continuidade, aí aqueles mesmo alunos de 2011 ia pra edição 2012, era os alunos que já tinha sido de 2011, pra não perder o aluno, o professor nem queria perder o aluno e o aluno não queria sair daquela zona de conforto, entendesse?

LOURDES – Na agenda territorial a discussão foi mais em cima disso porque tantos alunos Paulo Freire e o número de analfabetos continua o mesmo, a gente não vê o egresso desses alunos dando continuidade na EJA, então a discussão foi de fazer um trabalho mais voltado para que o aluno seja inserido, e que tenha um acompanhamento, uma cobrança () eles teriam que deixar bem claro para os alunos que eles teriam que dar continuidade, aí tá sendo essas cobranças em todos os programas agora. A coordenadora já está preocupada e já tá criando mecanismos para detectar que tem aluno que tem mais dois ou três anos no Paulo Freire e porque eles estão permanecendo.

ESTER – Inclusive eu conversei com um rapaz, nós conversamos e ele disse, um funcionário que trabalha com a parte de cadastro, e ele falou que com relação a essa questão já estão criando ferramenta de detectar e ele disse que o sistema, após agora essa segunda edição, nessa edição nova, quando o aluno se cadastrar, ele só pode ser considerado de novo aluno se ele não tiver sido avaliado, não tiver terminado, é::: digamos assim... configurado pela... tinha prazo pra terminar pra ele ficar de novo é impossível porque já foi feito um cadastro e o nome dele vai constar, na hora o sistema vai detectar , ele não pode se cadastrar novamente entendeu? Um trabalho mais eficiente com relação a essa questão de rastreamento, pra evitar, porque tava havendo muito isso, ficava aquele mesmo aluno, não dava continuidade.

ENTREVISTADORA – Quais os livros adotados pelo Estado para a Educação de Jovens e Adultos?

ESTER – O próprio MEC, Ministério da Educação, ele tem um sistema, o programa PNLD, que é o Programa Nacional do Livro Didático, então a EJA por fazer parte do FUNDEB, e ter também uma fatia de recursos de 25% em relação aos recursos destinados para a modalidade, () e dentro desses recursos tá voltado para a aquisição de material didático e o livro também, então o livro didático ele é feito através do sistema de escolha, os professores são convidados e alguns técnicos, coordenadores da regional e professores por área de conhecimento, né, aí vão praquele momento e lá as editoras mandam algumas sugestões de material. Então o professor analisa, tem o roteiro de análise, aí vê a questão das ilustrações, a questão de conteúdo, impressão, configuração, as atividades se estão de acordo com a realidade, a metodologia se está voltada, se deve ser aplicada para os alunos. Dalí, com a prática que o professor já tem, o olhar que ele tem em relação ao que é mais pertinente para a

modalidade ele vai fazer sua escolha e aquela escolha é um consenso, aquela obra ou as obras que forem escolhidas, por legitimidade pelos professores presentes são as que vão ser adotadas para EJA. Mas nesse processo.

LOURDES – Apesar que sempre tem muita reclamação quando chaga na ponta né. Muitos que não estavam presente aí reclamam. Porque cada livro não é 100% não. As vezes a gente até vê uma qualidade em um, mas em outro não. Em uns o texto é de acordo com a realidade do aluno, em outro não. E quando não é o texto são as atividades.

ENTREVISTADORA – **Existe a entrega de algum material escolar para o aluno e algum material didático para o professor?**

ESTER – O recurso é de acordo com o FUNDEB, aí na rede estadual o recurso vem pra escola, aí o que o professor e o aluno do regular recebem o aluno e professor da EJA também recebem.

ENTREVISTA – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTADORA – **Como o senhor entende a questão da Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas direcionadas a essa modalidade?**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Olhe, veja bem, é::: ... nós tivemos a muitos anos né, uma lacuna no Brasil, em Pernambuco e também aqui em Palmares por falta de prioridade, PRINCIPALMENTE de um financiamento pra essa modalidade da EJA e isso ocasionou, ainda hoje não é, ocasiona um grande problema né, para uma boa política educacional, para o funcionamento adequado né, das ações que devem atender a essa população, a esta camada da, da, da, nossa comunidade que está em turmas da escolaridade de jovens e adultos. E isso né, consequentemente traz um problema né, que ainda hoje nós sofremos né, por exemplo, um dos gargalos gravíssimo né, que nós temos né, para ter uma política adequada, programas, projetos pedagógicos consistentes é que uma, uma quantidade grande né, de jovens e adultos começam o ano letivo estudando, matriculados nas escolas, no turno noturno e no final do ano você não tem nem a metade né, é uma evasão muito grande, e isso é um problema que

acontece em todas as cidades, na minha avaliação é fruto né, da... ao longo de tantos e tantos anos, que você ter isso apenas como projetos, programas, ações isoladas. Mais recentemente, nesses últimos dez anos, é que o Ministério da Educação tem dado uma certa prioridade, e aí com uma linha de financiamento né, a partir do FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério, que pega agora toda a educação básica, existe então hoje uma clareza, um maior compromisso dos órgãos federativos da União, dos estados e municípios para fazer com que de fato que a política de EJA funcione, então é::: a gente ainda vive uma situação né, de grandes dificuldades porque apesar dos esforços né, que existe né, por parte do governo federal em articulação com estados e municípios, é grande ainda o número né, de jovens e adultos analfabetos ou então analfabetos funcionais, aqueles que estão na escola mas não conseguem aprender né, ou aprende de forma equivocada () enfim, e isso é preciso ser bastante combatido, mas eu percebo, eu analiso né, que a gente tem que fazer MUITA COISA em nosso país, em Pernambuco, e também aqui na Zona da Mata, incluindo Palmares, para que de fato né, a Educação de Jovens e Adultos funcione como deve funcionar, atender né, e chegar próximo a esse jovem, a esse adulto, que precisa da escolarização né, mas que as escolas e os sistemas de ensino ainda não estão atendendo como deveria para essa parcela da comunidade que está matriculado no sistema de ensino.

ENTREVISTADORA – Que iniciativas podem ser elencadas pela Secretária Municipal de Educação em prol da qualidade de ensino específico para esse público-alvo?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Veja ao longo desses quatro anos, que eu estou aqui como secretário de educação né, e acompanhado os programas e as várias modalidades, eu confesso que a gente não teve o sucesso adequado né, na área de Educação de Jovens e Adultos, nós fizemos o esforço, uma tentativa para de fato melhorar, para poder atender, para garantir professores, materiais, insumos, merenda, transporte, pra que de fato, pudesse funcionar adequadamente né, as turmas de educação de jovens e adultos, no entanto a gente percebe que, como eu disse recentemente, como eu disse agora a pouco que é grande a evasão, ou seja, é como se o jovem e o adulto tivesse na escola, mas quisesse uma outra escola, um outro modelo, uma outra metodologia, uma outra forma de funcionamento né, e isso a gente ainda não encontrou outro caminho. Então essa é a avaliação que eu faço né, que a gente ainda deixa muito a desejar, apesar das, das políticas que fizemos na área da formação de professores, de melhorar o salário do professor, de termos um plano de carreira, de

possibilitar material, e outros insumos né, para o trabalho nas escolas, mas a frequência ela é gran... a frequência ela é pequena né, muitos alunos se evadem e não permanecem na escola, então é... nós não temos ainda uma alternativa de um projeto a nível municipal que de fato venha atender adequadamente a esta modalidade, e a gente possibilitar que a juventude né, e os adultos estejam na escola mas com vontade de ficar, com vontade de aprender.

ENTREVISTADORA – Dessas iniciativas que faltaram para implementar essa política, o que o senhor poderia pontuar?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Veja, eu acho assim, o que pode ser feito... uma iniciativa, uma ação, um programa que a secretaria de educação pode fazer né, é deve tomar iniciativa para fazer, é buscar uma metodologia, buscar uma... ação... pedagógica e ao mesmo tempo do ponto de vista social, que possa adequar esse processo de aprendizagem com a própria realidade social, econômica que tem esse aluno, ou seja, se normalmente no ano letivo você garante aulas né, de segunda a sexta, normalmente né, com carga horária, disciplinas né, com, com, com calendário a ser seguido, no caso da EJA isso tem que ser diferente né, agora como fazer isso diferente, como possibilitar que isso funcione na rede municipal né, que possa ao mesmo tempo, o professor se adequar e trabalhar nessa linha, o aluno poder participar atendendo a necessidade dele, ao tempo dele, a realidade econômica dele né, a quem more no campo ou que more na cidade, seja na área mais urbanizada ou na periferia, enfim, esse procedimento, eu acho que é o caminho, uma alternativa né, ele tem que ser encontrado né, tem que, que se chegar perto desse aluno, desse jovem, desse adulto e ouvi-lo né, fazer um levantamento, fazer um diagnóstico pra saber o que fazer pra que de fato né, se garanta um trabalho pra que ele vá pra escola, fique na escola. É claro que existem alguns programas em vigor hoje, por parte do governo federal que já aponta né, para algumas mudanças, como o Projovem Urbano, o Projovem Trabalhador, são programas né, que o Ministério da Educação hoje, estão realizando na perspectiva né, de garantir uma escolaridade, que as pessoas ao mesmo tempo que está aprendendo os conhecimentos básicos da ciência, na área de português, matemática, história, geografia, mas que ele possa se preparar para o mercado de trabalho, então essa é uma tentativa, uma experiência que funciona, tem dado certo, mas que também a gente percebe que poderia ser melhor, essa é a avaliação que eu faço.

Palmares tem por exemplo o Projovem Trabalhador, tem o Projovem Urbano que é o principal, funciona aqui no Colégio Municipal Fernando Augusto Pinto Ribeiro, com uma

infra estrutura mínima, básica, mas a gente percebe que poderia ser melhor, é necessário que esse, essas pessoas compreendam, possam também assimilar, entender o grande valor, e a grande importância que tem o estudo, a escolaridade para sua vida, sua formação, mesmo ele estando com um idade... ou uma vida profissional mais ou menos organizada, adequada. Mas é importante a gente perceber que existem grandes dificuldades para atingir esse objetivo, agora eu acho que SÃO CAMINHOS, propostas, são ideias que podem acontecer, e que com isso a gente garanta o acesso, a matrícula, escolas, o ensino pra essa camada da população que é grande aqui em nossa região, em nossa cidade e que é uma obrigação do poder público olhar pra eles e atende-los adequadamente.

ENTREVISTADORA – Há processo seletivo específico para os professores da EJA?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Veja, no caso de Palmares, praticamente todos os professores da EJA são do quadro, nós não temos professores contratados, ou estagiários, ou em cargo de comissão em sala de aula, o número não chega nem a 5 %, se existir, a grande maioria, até porque como funciona no turno da noite né, noturno, há professores com essa disponibilidade para lecionar de neste horário, então há esse encaminhamento, tem essa vantagem, temos o professor do quadro, concursado, da rede, com a política salarial, com o plano de carreira e trabalhando na EJA. Agora como eu disse, temos esse problema, temos professores bons, professores treinados, professores qualificados, professores pós graduados, no entanto as salas de aula na sua maioria estão vazias né, então isso é um problema sério, não pode continuar assim, aqui na rede municipal de Palmares, como também em outros municípios, pra isso é necessário repensar essa política da EJA.

ENTREVISTADORA – Como se dá a entrada desses professores na modalidade da EJA?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – O que acontece normalmente é que o professor está localizado em determinada escola, a aquela escola oferece turmas de educação de jovens e adultos e a direção da escola em articulação com a diretoria de ensino da secretaria municipal de educação faz a localização desse professor, desses professores, para trabalharem em turmas da EJA. As vezes pode acontecer uma remoção de um professor de uma escola para outra porque de acordo com a disciplina que ele vai lecionar, no caso professor da 3ª e 4ª etapa, que

é de 5ª a 8ª Série, do 6º ao 9º ano que precisa de mais disciplina, português matemática, história, geografia. Então vendo na rede que há professor com esta habilidade, esta condição para poder atender. No caso da 1ª e 2ª fase é a mesma situação, a mesma coisa, é verificar a possibilidade de atender a necessidade da escola e aí se o professor tem a disponibilidade ele vai para o trabalho.

ENTREVISTADORA – Como o senhor avalia o que vem sendo realizado pela secretaria de educação para atender a essa demanda?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Bom, a secretaria de educação né, a cada ano procura sempre no início do ano letivo fazer uma grande divulgação nas rádios né, com panfletagem pra ir atrás deste público, muitas vezes em visita mesmo, casa por casa, desse público jovem e adulto para poder garantir a escolarização, que ele tenha acesso ao ensino, a educação, até porque isso é uma obrigação CONSTITUCIONAL e a secretaria de educação procura fazer isso, então basicamente esse trabalho né, através da mídia chegar para esses jovens, esse adulto do campo e da cidade e oferecer as escolas no horário da noite né, e depois a gente organiza, como eu já disse, a vinda do professor para lecionar de acordo com a necessidade de turmas e etc.

Agora, somente esse trabalho na nossa avaliação ainda é pouco, deveria ser muito mais e melhor, porque nós entendemos e compreendemos que há um público nessa faixa etária dos 16 anos em diante, principalmente 23, 30 anos é... que poderia está em turmas da EJA, mas não estão, tem muita gente que terminou o ensino fundamental a , a 1ª etapa, fez até a antiga 4ª Série, que hoje é o 5º ano e poderia continuar na 3ª e 4ª fase da escolaridade da EJA. E porque não estão? O que é quê falta? O que é preciso para chegar até eles? Como chegar até eles? Como possibilitar que eles... como eu tava dizendo, fiquem na escola, estudem, aprendam? Então... Como é que a escola vai chegar até lá? Então é essa realidade, é essa... esse contexto, essa situação que é um desafio para nós, pra nós educadores daqui de Palmares e queremos de fato fazer com que a educação chegue para todos, seja universalizada. Então é::, a forma que ainda utilizamos é um pouco tradicional, e por outro lado é preciso inovar. Como pode ser essa inovação? É esse o desafio que a gente tá aqui colocando para que de fato venha a acontecer.

ENTREVISTADORA – O senhor poderia pontuar um acerto e uma dificuldade nesse período em que o senhor esteve à frente dessa secretaria?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Veja, em relação aos acertos, aos avanços, a um bom resultado, eu diria que é a valorização do professor, das turmas da EJA, o professor tem tido uma política salarial esse professor é garantido a ele a formação continuada e também esse professor tem materiais didáticos básicos necessários aqueles que são indispensáveis para fazer um bom trabalho. Então isso a secretaria municipal de educação procura garantir.

A dificuldade que eu já expressei aqui, na avaliação que eu faço, é que a frequência, a participação desse alunos matriculados aqui na rede municipal ela deixa a desejar, as pessoas faltam muito as aulas, as turmas que começam com 20, 30 alunos no final do ano tem 5, 7. Então isso é um problema porque há um investimento, um investimento do recurso do FUNDEB, recurso do salário educação, recurso do transporte, fardamento escolar, pagamento de energia, manutenção de prédio, compra de material de consumo, material de limpeza, recuperação dos prédios escolares e se esse aluno não fica na escola, ele não frequenta a escola, então é um investimento alto que efeito, para a realidade de Palmares, e que precisa ser feito, continuado, porém a gente percebe que são poucos alunos. Então isso é uma grande dificuldade, a frequência, a participação do aluno, é ele está na escola, continuar estudando. Eu considero isso o maior desafio.

ENTREVISTADORA – Palmares atualmente tem 9.656 analfabetos em idade de 15 anos ou mais de idade, uma taxa de 26,1%. O que vem sendo realizado pela Secretaria Municipal de Educação para reverter esse quadro?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Veja bem, a primeira coisa que eu avalio é que esse número é muito menor. São números apresentados talvez pelo censo, é::IBGE ou algum outro indicador, mas Palmares como tem quase 60.000 habitantes, não tem hoje perto de 10.000 analfabetos. Esse número é muito menor, muito menor. Agora, é:: quais são os programas que estamos fazendo? Palmares, ele aderiu ao programa Paulo Freire Pernambuco Escolarizado, que é uma iniciativa do governo do estado de Pernambuco em parceria com o Ministério da Educação através do Programa Brasil Alfabetizado, e com isso nós garantimos né, várias turmas funcionando né, tanto na zona rural como também na área urbana para chegar a esse público, a essa população que é analfabeta. E aí, eu posso aqui dizer que não

existe esse número. Com muita divulgação, com visitas a famílias, porta a porta, porque a secretaria municipal da educação como responsável pelo sistema de ensino aqui na cidade de palmares ela também tem a parceria, através do Programa Paulo Freire, com entidades ou organizações não governamentais que também trabalha com esse programa fazendo turmas de alfabetização, como tem no Sindicato, numa ONG, na casa de alguma pessoa, isso tudo é possível hoje. E... a gente percebe que o número é pequeno, o número não chega a tanta gente, não chaga a essa quantidade. Mas a iniciativa, o programa que a gente realiza é esse, o programa Paulo Freire que posso aqui afirmar que várias turmas funcionam bem, existe uma boa frequência, e muitas turmas não funcionam, a frequência é baixa. Existem outros programas que a gente tem uma parceria como Projovem Rural, é um programa que não é feito diretamente pela secretaria de educação mas a gente dar o apoio, oferece o espaço, abre o espaço da escola, a carteira, enfim, o:: local, da escola municipal para que também lá funcione. Mas basicamente a iniciativa que nos temos para alfabetizar quem é analfabeto é o Programa Paulo Freire.

Na minha avaliação o que justifica é que de fato não há, nós não temos um número de um pouco mais de 9.000 analfabetos aqui em nossa cidade né. Então, com isso o número de turmas né, eles tende a reduzis até porque se o programa de fato funciona bem aqui, não só em Palmares, mas no estado de Pernambuco, a tendência é diminuir né. É que o analfabeto, que tem um prazo aí de seis ou oito meses, para ser alfabetizado né, após esse momento ele vá para um turma da 1ª ou 2ª Etapa, Fase da escolaridade da Educação de Jovens e Adultos, alguns vão, o nível, continuam, querem estudar, e outros se perdem. Muitas vezes acontece é que a pessoa é alfabetizada, já está em uma turma do Paulo Freire e no outro ano repete, ou porque abandonou, desistiu, porque foi embora, conseguiu um emprego fora. A gente vive nessa região, onde a questão do emprego, da renda é algo que não é ainda consolidado. A gente tem ainda muito forte, o período da cana de açúcar, onde aí seis meses as usinas estão paradas e seis meses estão funcionando, estão produzindo o açúcar e o álcool. Claro que hoje caiu muito o número de trabalhadores rurais, ou de operários nas usinas. Muitas usinas fecharam ou estão realmente em pré-falência e isso tem um impacto na vida social das pessoas. É claro que hoje aqui em Pernambuco o polo atrativo para as pessoas é a região de Suape e mais daqui a um ano ou dois a região de Goiana, com a instalação da Fiat. Então a população fica nesse ciclo migratório onde é mais conveniente para poder garantir a sua sobrevivência e a manutenção de suas famílias. Então isso tudo tem um reflexo né, na formação das turmas de alfabetização para garantir que o analfabetismo desapareça. Pelos

números, toda essa região da zona da mata mostra indicadores elevados. Isso, na prática são números menores, são números menores que os dados também mostram isso em outras pesquisas também por parte da secretaria de educação do estado. Mas uma realidade existe né, é que nós temos ainda analfabetos ou analfabetos funcionais, aqueles que estão na escola, mas não conseguem aprender que é o grande desafios para o sistema de ensino, seja municipal ou estadual.

ENTREVISTADORA – Que estratégias são utilizadas para evitar a evasão nas escolas onde funcionam a EJA?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Pois é. Esse é que é o problema que eu já apresentei aqui né. Essas... Essas estratégias é que hoje não temos adequadamente né, para que de fato possamos garantir que o aluno venha, fique na escola e possa estar estudando normalmente. Uma das experiências que tivemos, que não é nova, é visitá-lo, fazer uma visita em sua casa, no local de trabalho, convidá-los, mostrar a importância dele não abandonar a escola, dele não parar de estudar. Isso funciona com um número pequeno né, de pessoas que vem e que voltam né, mas de uma forma mais generalizada né, mas de uma forma mais generalizada não vem funcionando, então a gente tem poucas armas para ir para essa luta, para essa guerra no combate a evasão, até mesmo da repetência. É preciso repensar, como eu disse no início, a política de Educação de Jovens e Adultos, eu não vejo outro caminho. Aqui em Palmares, por ser uma cidade polo, por termos uma classe de professores expressiva, responsável, competente, a gente tem que sentar e buscar o que fazer para garantir que a educação de jovens e adultos possa realmente funcionar adequadamente, com uma situação, com uma realidade didática, pedagógica completamente diferente da que tem hoje, porque o modelo que tá aí não dá certo, já mostrou, prova que não funciona né, e que a gente tá como se tivesse dando volta em círculos, sem chegar a lugar nenhum. E isso não pode continuar, porque como eu disse a população, a sociedade precisa realmente de pessoas preparadas e formadas, pra isso tem a escola, e por outro lado tem o financiamento, a manutenção dessa estrutura né, nós estamos investindo para uma quantidade de aluno que é muito pouca né, isso não pode continuar, por isso tem que ser repensado.

ENTREVISTADORA – Como a secretaria vem tratando a questão da formação continuada em vista à necessidade de uma prática pedagógica que responda às especificidades dessa modalidade e que esteja em conformidade com as exigências legais?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Bom. Essa é uma ação que a secretária de educação realiza com muita responsabilidade, com muito compromisso. Ao longo destes quatros anos a gente tem tido como um dos pilares básico, o trabalho da secretaria de educação, a formação continuada de TODOS os professores, desde a educação infantil até a educação de Jovens e adultos. Evidentemente que o funcionamento das turmas de educação de jovens e adultos não são... né, é:: a formação dos professores, a participação dos professores ela não é tão boa né, tão expressiva como é do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, né, deixa muito a desejar. No entanto a gente tem uma programação bem determinada, já no mês de março, a gente já entrega aos professores TODA a programação da formação continuada que ele vai ter de março até novembro, o que que vai ser, como vai funcionar, os locais. A gente tem temas voltados para a realidade da EJA e de acordo com o que manda a Lei de Diretrizes e Bases, as Resoluções do Conselho Estadual e Conselho Nacional de Educação e aí a própria necessidade da escola e do aluno. Isso é:: a gente tem feito um trabalho muito bom. Agora, a participação dos professores é razoável, tem momentos que a participação é mais, tem momentos que a participação é muito pouca. No entanto a gente garante, a gente faz com que o professor tenha aquele momento de estudo, de parar, de avaliar sua prática, de discutir seus problemas, verificar o que pode melhorar, como melhorar a avaliação, processo de ensino, o relacionamento com os alunos, a sua participação na escola. Então a gente ver esse professor como um todo e garante essa formação na perspectiva de que de fato seu trabalho seja bom.

ENTREVISTADORA – O que você acha que justifica essa pouca participação do professor da EJA nas formações?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Um dos motivos que eu coloco né, que a participação do professor é mais limitada é porque normalmente esse professor ele tem outro vínculo né, com a rede estadual ou com a rede municipal ou com a rede particular. Então esse professor não está totalmente disponível para trabalhar em uma escola somente com a modalidade da EJA. Então essa é uma... um dos entraves, uma das dificuldades para ele cumprir com suas

aulas atividades e consequentemente poder fazer né, com que a formação continuada tenha um fruto que de fato a gente organiza. A secretaria de educação faz um bom planejamento, mas o professor encontra essa limitação. Como ele precisa ter dois empregos e até três né, então isso impossibilita que ele fique sem tempo pra estudar, pra formação continuada, pra preparar suas aulas, pra avaliar seu desempenho. Ele encontra muitas limitações.

ENTREVISTADORA – Quanto a valorização profissional, como tem sido a política que norteia o plano de cargos, carreira e salário do magistério, relacionado aos professores da EJA?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Bom, essa é uma área que Palmares está indo muito bem, porque como o Plano de cargos e carreira que nós temos... que nós desenvolvemos a partir de janeiro de 2010, é um plano é que... ele foi bem preparado, ele foi bem organizado de acordo com as diretrizes do conselho nacional de educação, do Ministério de Educação e nós preparamos essa é::, mudança no plano de carreira, entrando em vigor através de uma lei municipal a partir de 01 de janeiro de 2010 que valorizou muito o professor. E nós fizemos isso para todos que são do quadro efetivo. Então aquele que está na EJA foi tão bem atendido como aquele que está no fundamental do 6º ao 9º, do 1º ao 5º, na educação infantil, quem é diretor de escola, quem é educador de apoio, enfim a valorização foi linear, ou seja, de forma horizontal, valorizando de acordo com o perfil, com a formação, com a qualificação que teve esse professor. E na média todos tiveram mais de 100% de reajuste, possibilitando que tenha uma garantia do trabalho, do salário, da valorização, da formação, COMO MANDA A LEI. Então isso, os professores da EJA foram bastante valorizados na nossa avaliação. E como eu disse no início, como praticamente toda EJA de Palmares, todos docentes são do quadro, todos foram valorizados.

ENTREVISTADORA – Que financiamento a EJA dispõe e como é administrado?

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO – Pois bem veja, o principal financiamento da educação básica, no qual a EJA está inclusa, é o FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação, possibilitou que a EJA pudesse ser uma modalidade realmente reconhecida aqui no Brasil né, porque antes não era, aí com o advento do FUNDEB né, passou realmente a ter uma valorização. Passou a ser uma

política educacional adequada né. O Brasil demorou muito para chegar nesse patamar, mas a partir de 2007, 2008 a EJA é:: passou a ser valorizada e ter financiamento. Então ao pagar o salário dos professores e ao mesmo tempo, uma parte do FUNDEB, que a gente chama de FUNDEB 40, a gente garantir recursos para a formação, a compra de material didático pedagógico, comprar material de limpeza para as escola, para reformar as escolas, comprar carteira para as escola e aí beneficiar o aluno que está lá. Outra linha de financiamento é o dinheiro do salário educação né, que como o FUNDEB garante todas essas ações que eu aqui expressei. Também tem os recursos para merenda escolar, que é garantido também a eles, o transporte escolar, todos os jovens e adultos que moram no campo ou moram aqui na periferia tem acesso realmente as escola utilizando o transporte escolar para aqueles que moram longe e:: existem também aqueles recursos que é diretamente da escola que é através do programa PDDE que nesses últimos 5 anos o governo federal ampliou bastante né e com isso tem garantido, tem possibilitado né, que os... é:: as diversas modalidades, que no caso da EJA, também possa ser atendido e contemplada para o financiamento adequado.