

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES –**

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ENTRE PROFESSORES DE
ESCOLARIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS**

Florianópolis
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES –**

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ENTRE PROFESSORES DE
ESCOLARIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS**

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

(FREIRE, 1987, p. 69)

**Florianópolis
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES –**

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ENTRE PROFESSORES DE
ESCOLARIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leda Scheibe

**Florianópolis
2006**

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ENTRE PROFESSORES DE ESCOLARIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS

Prof^a. Leda Scheibe, Dr^a.
Orientadora – PPGE / CED / UFSC

Prof. João Wanderley Geraldi, Dr.
Examinador – IEL / UNICAMP

Prof^a. Olga Celestina Durand, Dr^a.
Examinadora – PPGE / CED / UFSC

Prof^a. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Dr^a.
Examinadora – PPGE / CED / UFSC

Prof^a. Roselane Fátima Campos, Dr^a.
Examinadora – UNOESC / ACE

Prof^a. Maria das Dores Daros, Dr^a.
Suplente Examinadora – PPGE / CED / UFSC

Prof^a. Diana Carvalho de Carvalho, Dr^a.
Suplente – PPGE / CED / UFSC

Tese de Doutorado encaminhada e aprovada para obtenção do título de Doutora
em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina

Prof^a. Leda Scheibe, Dr^a.
Orientadora- PPGE/CED/ UFSC

Prof. João Wanderley Geraldi, Dr.
Examinador – UNICAMP

Prof^a. Olga Celestina Durand, Dr^a.
Examinadora – PPGE / CED / UFSC

Prof^a. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Dr^a.
Examinadora – PPGE / CED / UFSC

Prof^a. Roselane Fátima Campos, Dr^a.
Examinadora – UNOESC / ACE

Para

Marcos, meu amor e companheiro de todas as horas;

Adriana, Nathália e Gustavo, meus filhos, meus amores;

Joaquim e Eduarda, meus pais sempre tão presentes em minha caminhada;

Professores e professoras de Educação de Jovens e Adultos com quem partilhei a pesquisa;

Sujeitos com quem compartilho esta caminhada na busca de conhecimento e que se puseram sempre em disponibilidade e carinho para a constituição desta tese.

AGRADECIMENTOS

No encontro dialógico das *palavras*, as minhas se refazendo constantemente junto com a palavra alheia, a palavra do outro, no processo de nossa constituição como sujeitos singulares e plurais. Muitas vozes ecoaram e ecoam na construção desta tese, às quais nomeio e deixo meu sincero agradecimento:

Professores e Professoras da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São José que participaram plenamente da pesquisa;

Professora Leda Scheibe, minha parceira na caminhada;

Marcos Laffin, por seu incondicional amor, apoio e companheirismo;

Meus filhos, Adriana, Nathália e Gustavo, pela renúncia de tantos momentos;

Meus pais, Joaquim e Eduarda, incentivo constante;

Jorge Manuel e Deolinda Maria Fernandes, irmãos tão presentes;

Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pela parceria, tranquilidade e perseverança;

Mara Cristina Fischer Rese, pela constância de seu apoio e carinho;

Vera Lúcia Bazzo e Bernardete Limonge, pela disponibilidade e companheirismo;

Hivelyse Rodrigues pela colaboração;

Professoras e alunos do grupo SAPECA, por nossas artes;

Colegas do GPEFESC, com quem compartilhei parte da caminhada;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFSC;

Clarete Borges de Andrade, Joseane Pinto de Arruda, Teresinha Idalina Bravo, Regina

Maria Felipe Ferrari, Lúcia Helena Corrêa Lenzi, por tantas parcerias;

Simone Warmling dos Santos, Isabel Christina Branco de Souza e Maria de Fátima

Hoeltgebaum Lemo; que acreditaram no meu trabalho;

Beatriz Bittencourt Collere Hanff, por dividirmos o percurso desta formação;

Adriana, Gisele, Rachel, Ana Paula e Fernanda, acadêmicas que compartilharam estudos;

Felipe Castoldi, pela paciência e disponibilidade técnica;

Nilsa Regina Puccini Hassi, com quem ‘aprendi’ a alfabetizar, no sentido amplo da palavra;

Diana Carvalho de Carvalho, por sua amizade e suas indicações;

Olga Celestina Durand, que sempre me dizia “*Vai logo fazer o doutorado, guria!*”;

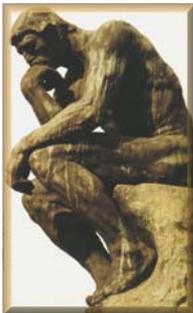
Companheiros do Departamento de Metodologia de Ensino – UFSC;

Todos os amigos e que tanto quero bem;

João Wanderley Geraldi, com quem comecei essa busca de conhecimento e de

‘*maioridade*’; afinal, fui sua décima oitava orientanda de mestrado;

A todos com quem a caminhada continua, meu muito obrigada!



“O que faz meu Pensador pensar, é que ele pensa não apenas com o cérebro, com sua testa enrugada, suas narinas dilatadas, lábios comprimidos, mas com cada músculo de seus braços, costas e pernas, com o seu punho cerrado e dedos dos pés crispados em garras”.

Auguste Rodin, 1904

RESUMO

Esta pesquisa aborda a constituição da docência entre professores envolvidos em processos iniciais da escolarização de Jovens e Adultos, bem como as particularidades que caracterizam esse trabalho. O estudo foi realizado no contexto de um projeto de formação e de organização pedagógica desenvolvido mediante ações de colaboração entre o grupo de docentes. Um dos pressupostos da tese é a compreensão de que a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a formação e pelo exercício cotidiano no âmbito do próprio trabalho. Desse modo, na análise dialética dos fenômenos educativos que envolvem essa constituição, situam-se três categorias sobre a docência: formação inicial e continuada, trabalho colaborativo, e processos de ensino-aprendizagem, suas particularidades na Educação de Jovens e Adultos. Toma-se como referência metodológica a abordagem qualitativa, utilizando-se os seguintes recursos: estudo bibliográfico, análise documental, realização de questionários e desenvolvimento da técnica de grupo focal. Realiza-se, na pesquisa, o estudo das novas diretrizes curriculares, no sentido de focalizar como apresentam a formação e a profissionalização de docentes para a Educação de Jovens e Adultos, a análise dos elementos constitutivos de uma docência crítica da literatura educacional e o estudo de uma realidade específica – rede municipal de São José/SC, caracterizando-se *as particularidades do trabalho docente em processos iniciais de escolarização na Educação de Jovens e Adultos*. Assume-se como central para a análise a *compreensão crítica da docência na EJA*, principalmente nas contribuições de Gimeno Sacristan, Henry Giroux, Antonio Gramsci e de José Contreras. Para o aprofundamento dos processos educativos de jovens e adultos, constituem referências fundamentais os estudos de Paulo Freire, Bernard Charlot, Marta Kohl de Oliveira, Vera Masagão Ribeiro, Juarez Dayrell, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad e Leôncio Soares. Ao concluir o estudo, constata-se uma docência na qual o sujeito se torna professor/a no seu fazer e no seu caminhar, que vem contribuindo para a construção de um estatuto próprio de EJA, para a produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, potencializando um campo pedagógico e de pesquisa. Neste processo, reafirma-se a idéia da necessidade de uma formação que contemple as particularidades da EJA, seus conhecimentos e saberes teórico-metodológicos, bem como a necessidade de pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior. Constitui-se, assim, a Educação de Jovens e Adultos não somente pela oferta da escolarização e viabilização da apropriação de saberes, mas também pelo fato de que os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escola um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência na Educação de Jovens e Adultos; Formação, docência e práticas colaborativas.

ABSTRACT

The present research deals with the constitution of the teaching profession among those involved in the initial processes of Youth and Adult Schooling as well as with the peculiarities which characterize such a work. The study was undertaken in an educational and pedagogical organization project which demanded the mutual cooperation of its executors. One of the premises of this work is the belief that the teaching of youths and adults depends on legal circumstances, hegemonic influences and on day-by-day routine work. In the dialectical analysis of the educational phenomena which involve the afore mentioned constitution, three teaching categories were focused upon: beginning and continuing education, cooperative work, and teaching and learning processes, their peculiarities concerning youth and adult education. The qualitative approach was taken as a methodological tool which also included the following techniques: bibliographical research, data analysis, the application of questionnaires and the focus group technique. A survey of the new curriculum guidelines was undertaken including a focus on the way they present the education and preparation of those who will take the teaching profession directed towards youths and adults, the analysis of the constituting elements of a critical teaching of educational literature as well as the study of a specific reality, the county schools of São José/SC, with emphasis upon the particularities of the teaching work in the beginning stages of schooling directed towards youths and adults. The critical comprehension of teaching youths and adults was considered very important, and obtained mainly through the analysis of Gimeno Sacristan, Henry Giroux, Antonio Gramsci and José Contreras. For a deeper analysis of the educational processes of youths and adults the studies of Paulo Freire, Bernard Charlot, Marta Kohl de Oliveira, Vera Masagão Ribeiro, Juarez Dayrell, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad and Leôncio Soares were considered of fundamental importance. At the end of the work, the teaching profession is acknowledged as an endless process, for the individual becomes a teacher as he lives and acts thus contributing to the constitution of a peculiar form of youth and adult education, to the production and accumulation of theoretical and methodological knowledge which constitutes a field of research in itself. The necessity of including in the educational process the peculiarities of youth and adult teaching is reinforced, as well as the assumption that it is a field of fundamental importance for those who are being prepared to teach at the university level. Thus youth and adult education is acknowledged as more than schooling or the possibility of knowledge appropriation since it is at school that youths and adults find a space that is theirs and in which they interact socially.

Key words: teachers 'education; youth and adult teaching education; education, teaching profession and cooperative practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|---------|
| Quadro 1: Categorias de análise | 25 |
| Fotografia 2: Professores da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC | 29 |
| Fotografia 3: Professoras de Educação de Jovens e Adultos em momento de estudo (2005) | 51 |
| Figura 4: Sistema de práticas aninhadas | 77 |
| Figura 5: Vista aérea Cidade de São José/SC e alunos de Educação de Jovens e Adultos | 83 |
| Gráfico 6: Estatística Educação de Jovens e Adultos – Modalidade Freqüencial/Início do Ensino Médio em 2003 – na modalidade EJA | 84 |
| Quadro 7: Formação/qualificação para atuar na Educação de Jovens e Adultos | 97 |
| Quadro 8: Cronograma/carga horária/conteúdos dos cursos de formação continuada | 101 |
| Quadro 9: Extrato do documento de Registro da Avaliação do Aluno/Fase I/ Língua Portuguesa/Julho de 2005/São José/SC. | 104 |
| Quadro 10: Conteúdos necessários para continuidade do processo de formação continuada do grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos de São José | 112 |
| Fotografia 11: Momento de planejamento docente coletivo (2005) | 115 |
| Fotografia 12: Grupos de professores em momento de trabalho colaborativo (2005) | 117 |
| Quadro 13: Atividades realizadas em conjunto com outros professores na organização do trabalho docente | 118 |
| Fotografia 14: Professores em momento de interação (2005) | 119 |
| Quadro 15: O trabalho em colaboração/em grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos de São José | 122 |
| Figura 16: Contribuições dos momentos de estudo teórico no processo de formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos de São José | 123 |
| Figura 17: Significados do processo de produção teórica na formação continuada/trabalho colaborativo de professores de Educação de Jovens e Adultos de São José | 124 |
| Fotografia 18: Professoras em momento de estudo teórico (2004) | 124 |
| Fotografia 19: Jovem e adulta, alunas da EJA (2005) | 127 |
| Quadro 20: Características do Ensino de Crianças e de Educação de Jovens e Adultos | 128 |
| Fotografia 21: Adultos da Fase I, turma inicial de escolarização (2005) | 131 |
| Fotografia 22: Turma de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos/FASE 2 | 137 |
| Quadro 23: A escolarização na Educação de Jovens e Adultos | 139-140 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Número de alunos na EJA por Fase/Turma | 85 |
| Tabela 2: Idade dos professores de EJA de São José/SC | 86 |
| Tabela 3: Tempo de Serviço Total/Tempo de Serviço na EJA dos professores de EJA de São José/SC | 87 |
| Tabela 4: Tipo de Vínculo Empregatício dos professores de EJA de São José/SC | 88 |
| Tabela 5: Formação de Nível Médio dos professores de EJA de São José/SC | 90 |
| Tabela 6: Formação de Nível Superior dos professores de EJA de São José/SC | 90 |
| Tabela 7: Habilitação no Curso de Pedagogia dos professores de EJA de São José/SC | 90 |
| Tabela 8: Condições da Freqüência da Graduação em relação ao Exercício Docente | 91 |
| Tabela 9: Tempo de Formado dos professores de EJA de São José/SC | 92 |
| Tabela 10: Instituição na qual freqüenta(ou) a Graduação | 93 |
| Tabela 11: Carga Horária de Trabalho dos professores de EJA de São José/SC | 93 |
| Tabela 12: Participação de professores em processos de formação continuada | 110 |

LISTA DE SIGLAS

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada
ANDES – SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
ANPEd – Associação Nacional da Pós-graduação em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE – Conselho Nacional da Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COMESJ – Conselho Municipal de Educação de São José
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PREPESUFSC – Programa de Educação Permanente para os Servidores Técnico-Administrativos da UFSC.
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF – Secretaria da Educação Fundamental
SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SESU – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| PRIMEIRA PARTE: A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NOS ÂMBITOS LEGAL E TEÓRICO | 28 |
| 2 A DOCÊNCIA PARA A ESCOLARIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS | 29 |
| 2.1 O contexto das novas diretrizes curriculares | 29 |
| 2.2 A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos | 34 |
| 2.3 Diretrizes para a formação docente | 37 |
| 3 ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA | 51 |
| 3.1 Pesquisas sobre a docência em Educação de Jovens e Adultos | 51 |
| 3.2 Estudos educacionais: a busca de uma perspectiva crítica de docência | 58 |
| 3.3 A perspectiva crítica de docência: uma opção epistemológica | 68 |
| SEGUNDA PARTE: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ/SC | 81 |
| 4 A REDE DE ENSINO DE SÃO JOSÉ E OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 83 |
| 4.1 Da formação ao exercício, do exercício à formação ou a formação no exercício docente? | 90 |
| 5 O TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA | 99 |
| 5.1 O encaminhamento coletivo da organização pedagógica | 102 |
| 5.2 Formação continuada e o trabalho colaborativo | 109 |
| 6 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PARTICULARIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 127 |
| 6.1 Percursos e tempos de jovens e adultos: uma escolaridade 'não perdida' | 128 |
| 6.2 Jovens e adultos: a busca de uma relação com o saber | 137 |
| 6.3 Diferentes mediações da organização do trabalho pedagógico | 144 |
| 6.4 A valorização do sujeito da aprendizagem: uma outra construção social na relação com o saber | 148 |
| 6.5 Reciprocidade e acolhimento: ações intencionais no processo ensino-aprendizagem | 151 |
| 6.6 Uma escolarização que se faz e se refaz: interlocuções humanas traçando caminhos | 154 |
| 7 E PARA CONTINUAR A CAMINHADA... | 159 |
| REFERÊNCIAS | 167 |
| APÊNDICES | 193 |
| APÊNDICE A – Questionário | 194 |
| APÊNDICE B – Roteiro para orientação do Grupo Focal sobre a docência na EJA | 199 |
| ANEXOS | 202 |
| ANEXO A – A avaliação do processo-ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos em São José/SC | 203 |

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a caminhada desta pesquisa eu atuava junto a professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de São José, em processos formativos de colaboração entre docentes universitários e professores da rede. Nessa formação destacavam-se evidências de práticas singulares de organização pedagógica da EJA, que sugeriam a existência de um processo de constituição profissional específica.

Essas práticas me instigaram a estudar mais particularmente a constituição da docência entre professores de Educação de Jovens e Adultos.

A constituição da docência se dá por diversas mediações, tais como pela legislação que normatiza a formação e o trabalho, pelas concepções de ensino-aprendizagem que norteiam a formação inicial e pelas condições de trabalho. Mas também se configura pelo e no exercício da docência, em processos de formação continuada e pelas exigências sociais da contemporaneidade.

Uma das questões que logo se destacou na leitura vinculada ao tema, em especial à formação e à profissão docente, foi a relevância que autores como António Nóvoa e Gimeno Sacristán atribuem à participação dos próprios professores na análise de sua constituição docente, ressaltando a exclusão histórica destes profissionais no quadro de debates e de redefinição das funções e papéis sociais que lhes são atribuídos.

O pesquisador português António Nóvoa (1995, p.7) utiliza-se de uma metáfora para referir-se a esta exclusão, ao situar o lugar em que o professor é ‘considerado’ quando são pensadas políticas de formação e proposições curriculares. Utilizando-se de imagens triangulares para representar a análise dos aspectos pedagógicos, políticos e de conhecimento, o sujeito professor ocupa o terceiro vértice, ou seja, o “lugar do morto”¹: o professor está presente, tem de ser

¹ António Nóvoa utiliza a metáfora do jogo do bridge (já utilizada em parte por Houssaye, em 1988, em *Le triangle pédagogique*). No jogo, um dos parceiros ocupa o “lugar do morto” – embora não possa interferir no desenrolar do jogo, nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas. Assim, na representação do triângulo pedagógico, organizado por esses três vértices, Nóvoa propõe que uma relação privilegiada de dois dos vértices e, o professor como o ocupante do terceiro vértice, representando o ‘lugar do morto’.

considerado, mas sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos.

Mediante essa referência e face à necessidade de repensar a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, a problematização desta pesquisa emerge do contexto de dois projetos de formação continuada nos quais tenho atuado e que têm como característica um percurso de continuidade, por entender o professor como um sujeito atuante e como produtor de conhecimentos.

- a. O primeiro projeto é desenvolvido junto a professoras dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, as quais vêm realizando uma proposta de ensino e pesquisa intitulada “Saberes Escolares, Práticas Pedagógicas – Colégio de Aplicação” (SAPECA)².
- b. O segundo grupo, que venho acompanhando desde 1998, é constituído por professoras e professores que atuam na escolarização inicial de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de São José/SC. Em encontros mensais, vem sendo possível pensar e situar a prática pedagógica articulando reflexões teórico-metodológicas e estabelecendo propostas para a sua viabilização.

A opção por investigar a constituição do ser professor na escolarização inicial da Educação de Jovens e Adultos parte do pressuposto de que há particularidades nessa docência. Os professores³, ao participarem de cursos e encontros de estudo como ações sistemáticas, são vistos como sujeitos que têm autoria, inseridos em processos de aprendizagem e de instituição de modos próprios de ação pedagógica. Ao se caracterizarem como atuantes no pensar e redefinir o

² Esse projeto, intitulado *Saberes Escolares e Prática Pedagógica/Colégio de Aplicação – SAPECA*, caracteriza-se por pensar o processo de constituição da prática pedagógica e do saber do sujeito professor no cotidiano mediante seus saberes, suas angústias, desejos, necessidades e desafios. Nesse processo estudamos aspectos do ensino escolar socialmente contextualizado, situando as suas dimensões e buscando alternativas na organização curricular do conhecimento escolar. Desse modo, professoras e professores refletem sobre a sua prática abordando modos de organização da prática pedagógica, suas atividades de ensino, as condições sócio-econômicas e políticas que envolvem o seu trabalho, produzindo saberes mediante o ato de pensar/refletir, enfim, teorizando sobre a ação docente e situando-a historicamente e politicamente.

³ Ciente da discussão de gênero nos estudos sobre a profissão docente, ao lidar com um universo de pesquisa que se caracteriza pelo predomínio do gênero feminino, registro aqui essa questão e opto nesta investigação por usar o termo professoras ao remeter ao grupo de sujeitos investigados, composto por vinte e duas professoras e um professor.

seu trabalho, os professores passam a ocupar “o lugar do vivo” na definição curricular e de sua prática e, portanto, ocupam também lugares de resistências e de tensões pessoais e institucionais.

Para entender a constituição da docência, é extremamente importante investigá-la no seu contexto. Logo, é necessário que a pesquisa se aproxime das questões do processo de escolarização em foco, ou do que é próprio dele: desde sua estrutura, funcionamento, organização dos saberes, modos de participação dos professores nas decisões institucionais, até a organização dos tempos e dos espaços escolares.

Vêm sendo desenvolvidos no Brasil estudos para a valorização da EJA, principalmente quando a legislação em vigor a reconhece como direito dos sujeitos, mas não como obrigação do Estado. Isto contribui para que nem sempre a atuação neste âmbito de ensino seja reconhecida nos quadros de carreira de municípios e estados, assim como no âmbito das escolas com funcionamento regular.

Justifica-se esta pesquisa por se articular com o atual debate acadêmico nacional sobre formação de professores, que vem apontando um novo perfil de professor e novas exigências para docência⁴. Pretendo contribuir para esse debate aprofundando a compreensão do conceito de docência e do processo de sua constituição, analisando o ser professor da Educação de Jovens e Adultos em suas condições objetivas e historicamente produzidas.

O estudo justifica-se também por agregar elementos à compreensão de problemáticas sobre formação e o exercício da docência, o que contribuirá com a área de Didática, lugar que atuo como docente no ensino de graduação.

A reforma educacional dos anos noventa estrutura-se numa reorganização social e econômica que se reflete na exigência de um referencial e de uma direção política de implementação de uma nova lógica, centrada no desenvolvimento de competências tanto na gestão da escola como na organização do trabalho docente (SHIROMA, 2000; CAMPOS, 2002). As autoras citadas ressaltam a interferência dos pressupostos do Banco Mundial e dos organismos multilaterais, nos processos de formação – e particularmente na indicação da formação continuada, como mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa.

⁴ Essa questão, no momento, vem sendo foco de atenção de vários pesquisadores e fóruns de debate. Neste trabalho remeto a Contreras (2002) e Campos (2002) para fazer esta afirmação.

Constata-se a adoção e a efetivação dessa lógica, por exemplo, mediante a institucionalização de mecanismos de controle, principalmente via processos avaliativos. Esses processos até recentemente se configuravam via “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” e o “Exame Nacional de Cursos de Ensino Superior (Provão)”⁵. Em junho de 2003, tentou-se instituir esta avaliação para os professores, pelo Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores⁶. A regulamentação desse sistema foi protelada pelo governo federal.

Ao assumir na pesquisa a perspectiva do professor como intelectual crítico, acredito que o professor não reproduz apenas as idéias e movimentos propostos e outorgados pelas políticas reformistas, mas interage e muitas vezes resiste a elas na constituição do seu próprio modo de agir.

Esse modo próprio de agir dos professores é mediado pelas diferentes implicações educativas e sociais. Ao tomar como foco nesta pesquisa o estudo da constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos, é importante considerar a relevância dessas implicações, por entender que:

O trabalho do professor se especifica numa série de tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da aula, nem da escola, dentro das quais se encontram as dirigidas mais diretamente para planejar e facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos. Mas muitas outras tarefas, não estritamente acadêmicas, [...] interagem com as primeiras e as condicionam. E inclusive existe uma certa pressão moral sobre os professores ao se considerar que a qualidade de seu trabalho depende em boa medida do tempo e das funções realizadas fora de seu horário regulado e pago. *A análise das tarefas que o professor realiza no plano didático não pode ser feita à margem de outras exigências por parte do sistema social que simultaneamente recaem no professor e, mais especificamente, do sistema escolar no qual ele trabalha* (SACRISTAN, 1998, p. 237-238). (Grifo acrescentado)

A aula ainda é o lócus interiorizado como representativo do trabalho docente, tanto no senso comum como em muitas pesquisas, no entanto esse trabalho não se esgota apenas no espaço da aula. Sacristán (1998, p. 238) salienta que fazer o estudo do trabalho docente sem analisar as implicações dessas outras exigências do contexto educativo e social torna o estudo asséptico, afirmando também que as atividades provavelmente mais decisivas da profissionalidade e que dão coerência ao trabalho ocorrem fora do espaço específico da aula.

Esse autor indica que a estrutura do trabalho do professor pode ser analisada em três dimensões básicas: a) a do conteúdo do trabalho docente, ou

⁵ Atualmente denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

⁶ Este documento foi anunciado pelo governo federal e posteriormente desconsiderado.

suas funções, o que ultrapassa o que comumente se entende por trabalho pedagógico; b) a localização geográfica e temporal dessas funções: na aula, na escola, ou mesmo fora desta; c) a organização do seu trabalho junto aos seus colegas, a qual pode se desenvolver individual ou coletivamente. Para Sacristán, a análise dessas dimensões pode resultar em uma aproximação real da estrutura do trabalho do professor.

Ao analisar a constituição da docência numa perspectiva particular dessa docência, na escolarização inicial de Jovens e Adultos aposta-se na possibilidade do conhecimento do real e do universal mediante a lógica da particularidade. Propõe-se a análise do que é singular na docência da Educação de Jovens e Adultos para uma melhor compreensão do universal no âmbito da constituição da docência em geral, uma vez que:

[...] a marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, e acrescentaríamos, entre o singular e o universal. Ora, são as relações entre o singular e o universal que a lógica da particularidade permite explicitar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um pólo e outro. (MORAES, 2000, p.20)

O campo da particularidade representa a expressão lógica das mediações entre o singular e o universal.

Se a particularidade é o itinerário complexo que vai da abstração ao concreto, ela se configura, neste caso, como instrumento de determinação do universal. O particular recorta, é campo, é especificação da universalidade, e nesse sentido, ele é uma universalidade limitada: não é negação externa, não se contrapõe, mas é particularidade de uma mesma universalidade. (MORAES, 2000, p.35)

O estudo das particularidades da situação que pretendo analisar, portanto, pode fazer avançar na compreensão universal da docência e suas mediações.

É neste sentido que defino a questão central orientadora desta investigação:

Quais as particularidades que configuram a constituição da docência na atuação com jovens e adultos, nos âmbitos legal, teórico e da prática pedagógica?

Esta problemática emerge da compreensão de que a prática docente, além de se configurar na interdependência e no confronto entre demandas sociais e institucionais, é marcada também pela sua particularidade no que se refere às influências diferenciadas nas determinações curriculares, administrativas e políticas.

Com base nesses elementos e no estudo do referencial teórico desta pesquisa, assim como pela experiência empírica oriunda de minha atuação docente, formulo as premissas deste trabalho:

- No exercício do seu trabalho, professores produzem ações e conhecimentos que constituem sua prática de docência, as quais só podem ser apreendidas como práticas construídas socialmente mediante a análise das determinações históricas que emergem das reais condições de trabalho. Nesse contexto, ao analisar a constituição da docência de professores na Escolarização de Jovens e Adultos da rede municipal de São José, inseridos em processos de formação continuada no contexto das reformas dos anos noventa, percebe-se empiricamente um movimento de produção de conhecimento e de práticas docentes diferente daquele configurado pela lógica proposta pelos documentos oficiais.

- O tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades.

- Os professores de Educação de Jovens e Adultos anunciam na sua prática e em seu discurso concepções diferenciadas daquelas da educação de crianças, constituindo uma docência inscrita nas suas próprias particularidades.

- Processos de formação desenvolvidos com base em ações colaborativas trazem contribuições significativas para a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos.

Estas premissas sobre a docência permitem situar como *tese central* que a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a sua formação e pelo exercício cotidiano no contexto do seu trabalho.

Assim, este estudo tem como objetivo investigar, junto a professores da rede municipal de São José, as particularidades constitutivas da docência na Educação de Jovens e Adultos, nos âmbitos legal, teórico e da prática pedagógica. Para tanto, tomei como foco os seguintes aspectos:

- Identificar o conteúdo das pesquisas e os aspectos legais sobre a docência na EJA.

- Contextualizar a docência no momento histórico dos anos de mil novecentos e noventa, em seus aspectos legais e da pesquisa educacional.

- Situar, na literatura educacional, os elementos constitutivos de uma docência crítica.
- Caracterizar as particularidades do trabalho docente em processos iniciais de escolarização na EJA e seus elementos político-pedagógicos, tomando como referência professores da Rede Municipal de São José/SC.

Construindo a pesquisa

A escolha adequada do método permite construir o olhar para o objetivo pretendido, ampliando possibilidades de análise e condições de interpretação. Assim, para desenvolver estudos sobre a constituição da docência em processos de escolarização, assumo a abordagem qualitativa de pesquisa.

Uma abordagem qualitativa amplia o olhar investigativo. Permite estabelecer relações mais amplas e situar o que foi e é apreendido sócio-historicamente dentro e fora dos processos examinados. No caso do estudo dos processos de escolarização permite desvelar os encontros e desencontros que perpassam a prática escolar, descrever as ações e representações dos sujeitos e os significados produzidos no cotidiano da ação pedagógica (FERRI, 2001).

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos:

- Estudo bibliográfico – para a discussão teórica das categorias mais importantes do trabalho.
- Análise documental – documentos legais vinculados às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e para a formação de professores, documentos sobre a EJA, suas diretrizes curriculares, documentos institucionais e oficiais da rede municipal de Ensino sobre a concepção de docência, formação continuada e a Educação de Jovens e Adultos.
- Questionários abertos, com foco na formação dos sujeitos da pesquisa e nos significados do trabalho docente para os professores do processo inicial de escolarização. Outro elemento focalizado refere-se às implicações, possibilidades e contradições para o exercício da docência, que emergem dos depoimentos desses professores (realizados no segundo semestre de 2004).
- Técnica de grupo focal com os professores da escolarização inicial da EJA e com servidoras técnico-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação para

aprofundamento dos dados encontrados na primeira parte da pesquisa – questionários e documentos (desenvolvida no segundo semestre de 2005).

A pesquisa com grupo focal consiste na utilização de uma técnica de coleta de dados mediante discussões cuidadosamente planejadas. Essa técnica, realizada em três encontros, com duração aproximada de duas horas cada, teve seus dados registrados em gravador, com o auxílio de duas alunas do curso de Pedagogia. As fitas foram convertidas em CD (Apêndice C) e transcritas em diário de campo, para que na simultaneidade fosse possível o registro não só da fala, mas também de gestos e expressões mais significativas dos entrevistados.

Entre os participantes do grupo focal, o trabalho realizado contou com a presença de treze professoras e um professor de EJA, reunidos em três sextas-feiras no turno da noite, momento da semana destinado à reunião, planejamento e estudo para os professores de EJA. Ciente de que o número indicado pelos estudos sobre grupo focal como ideal é de seis a doze pessoas, manteve a participação dos professores presentes à reunião, até mesmo para respeitar a sua constituição como grupo heterogêneo, mas com questões particulares em comum relacionadas à docência na Educação de Jovens e Adultos.

Esta técnica baseia-se na realização de diálogos em grupo, orientados por um moderador, nos quais é possível levantar as expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobre uma questão específica. A técnica do grupo focal vem sendo utilizada nas ciências sociais desde a década de 1920, nas áreas de marketing, administração, serviço social, saúde e educação.

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

No contexto da pesquisa qualitativa, esta técnica é desenvolvida associada a outros instrumentos, como o questionário e a análise de documentos. A utilização de vários recursos permite diferentes fontes de evidência e a triangulação dos dados.

A condução dos diálogos e os procedimentos durante o grupo focal pautaram-se no respeito à fala dos sujeitos professores, como contribuições essenciais à pesquisa, sem que isso signifique crer na ingenuidade e na

transparência da linguagem. Estava ciente de que poderiam surgir momentos em que os sujeitos entrevistados utilizassem mecanismos de negociação, resistência e conformidade, no entanto, tais mecanismos foram pouco expressivos.

Acreditar na linguagem como elemento da constituição do sujeito implica em dar voz ao outro, em buscar os sentidos e significados dessa voz, bem como do seu silêncio.

A pesquisa parte do pressuposto de que, ao participarem de processos institucionais que possibilitam estudos sistemáticos e proposições para a organização do trabalho docente na EJA, as professoras passam a ocupar “o lugar do vivo” no movimento curricular e em sua prática. Ao mesmo tempo produzem um discurso sobre o que significa ser professor na escolarização de Jovens e Adultos.

Considerou-se a interação dialógica das falas dos professores ao situarem o que sentem e pensam sobre *o processo de constituição de seu trabalho na EJA*. Bakhtin (1992) traz significativas contribuições, tanto para a análise dos dados do questionário como do grupo focal ao conceituar dialogia, argumentando que *nossas vozes* encontram-se num lugar social, num determinado tempo e espaço e refletem a realidade social dos sujeitos que dialogam. Esse encontro dialógico é, pois, um confronto ideológico de *minhas próprias palavras* diante da palavra do outro, da palavra alheia, aquela que internalizei no processo histórico de minha própria constituição. Nessa mesma perspectiva, no dizer de Geraldí (1993, p.33),

[...] a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é dele que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo.

Sob esta ótica somos, portanto, sujeitos sócio-históricos, determinados por nossas histórias de vida, mas cada um de nós é um ser único e irreprodutível vivendo uma mesma época histórica de conflitos, limitações e horizontes de possibilidades, tornando-nos semelhantes, mas diferentes uns dos outros. Sujeitos singulares que se apropriam do social, mas já produzindo um novo social. Logo, compreende-se o sujeito como um ser ao mesmo tempo singular e social, pois,

[...] o sujeito não se soma a Eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. O sujeito não é uma *distância* para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc (CHARLOT, 2000, p. 34).

Ao tomar a linguagem como constitutiva da existência humana e totalmente social e olhar a palavra alheia, o dizer do outro – sujeito singular e social –, busco na compreensão do movimento histórico as particularidades na constituição do trabalho das professoras de EJA, enquanto seres capazes de história.

Esta pesquisa concentrou-se em pesquisar um objeto em constituição. Dessa forma, para analisar os documentos selecionados, das falas dos sujeitos, optou-se também pela perspectiva da *análise de discurso textualmente orientada* (ADTO), conforme as contribuições de Norman Fairclough (2001).

Nesta perspectiva de análise do discurso, o texto é compreendido como uma prática discursiva que pode possibilitar a investigação dos fenômenos sociais. Podemos analisar os diferentes documentos na perspectiva do discurso, pois os mesmos não somente representam a realidade social, como também a constituem, uma vez que “[...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Os discursos constituem modos de agir no e sobre o mundo, numa relação dialética com as dimensões sociais.

Na proposição de Fairclough, a análise do discurso compreende três dimensões de análise: a) fixar o olhar nos elementos textuais, tais como aspectos de organização do texto, vocabulário, o uso gramatical, coerência, coesão e sua estrutura, analisados na sua interação; b) analisar os percursos de sua produção, modos de socialização e apropriação dos textos, mediatizados pelas condições objetivas do contexto em que são produzidos; c) observar as relações de poder e de luta por uma determinada hegemonia no seu contexto de produção

Podemos compreender a análise de discurso textualmente orientada como “[...] uma forma para analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, que reestrutura ou desafia as ordens de discursos existentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126). Nessa perspectiva importa tratar os documentos em análise nessas três dimensões, focalizando os vocábulos utilizados, aspectos ambíguos ou contraditórios em seu interior, a (res)significação de termos além de um aspecto muito importante como a intertextualidade. Essa intertextualidade permite inter-relacionar vários documentos e situar a sua historicidade, heterogeneidade e condições de produção.

A realização deste estudo implicou também na apropriação de referenciais teóricos que ajudassem na explicitação do objeto em construção. Ao tomar a constituição do ser professor da escolarização inicial da EJA como tema norteador da pesquisa, evidenciaram-se alguns princípios articuladores como categorias explicativas que possibilitaram a busca de dados, assim como a ampliação da análise do estudo.

Para Maria Mercês Sampaio, pesquisadora na área de currículo, não se trata de definir categorias analíticas ‘a priori’ “[...] para organizar dados em compartimentos estanques, mas de princípios articulados que se relacionam mais fortemente a alguns indicadores, embora se apliquem a todos os indicadores apontados separadamente” (SAMPAIO, 1998, p. 241-242).

Ao tomar como objeto de estudo a compreensão das particularidades que emergem na constituição da docência na Escolarização Inicial de Jovens e Adultos de professores envolvidos em processos de formação continuada com ênfase em processos de colaboração, analisei atentamente os dados dos questionários realizados e do registro do grupo focal, face aos objetivos desta tese e sua fundamentação teórica, para definir os princípios que emergem da empiria. Evidenciaram-se, nessa busca, três categorias de análise significativas para a constituição da docência, as quais foram desenvolvidas mediante sua análise teórica.

A constituição da docência na EJA e suas particularidades

| CATEGORIAS DE ANÁLISE | SUBCATEGORIAS |
|---|--|
| Formação docente | Formação inicial e continuada – processos intrinsecamente articulados Formação continuada para o trabalho na EJA Opção pela profissão docente – possibilidades sociais e institucionais |
| Trabalho colaborativo na docência | Processos colaborativos, formação e produções docente: o projeto político-pedagógico de EJA em São José |
| Processos ensino-aprendizagem: particularidades na Educação de Jovens e Adultos | Percurso e tempos de jovens e adultos: a noção de uma escolaridade ‘não perdida’ A construção social da relação com o saber: novas possibilidades de ação Diferentes mediações na relação dos sujeitos com o conhecimento Reciprocidade e acolhimento: ações intencionais Condições objetivas de trabalho com o ensino Compromisso com a função social da EJA |

Quadro 1: Categorias de análise.

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005.

Conforme se pode perceber, apresentei inicialmente no primeiro capítulo a temática de pesquisa, sua justificativa e construção metodológica.

O trabalho foi organizado em duas partes, nas quais tento ordenar referenciais e dados de acordo com o objetivo da investigação. Assim, na primeira parte, intitulada “A docência em Educação de Jovens e Adultos, nos âmbitos legal e teórico” apresento, no segundo capítulo, o contexto de produção de documentos legais que orientam a formação, a formação exigida para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, a análise desse contexto de reformas na *formação docente* e a compreensão de modelos epistemológicos de docência e de formação presentes em tais documentos. Sobre esses elementos fundamento-me principalmente nas contribuições dos pesquisadores José Contreras, José Augusto Pacheco, Leda Scheibe, Acácia Kuenzer e Roselane Campos.

No terceiro capítulo desenvolvo o estudo da literatura educacional visualizando quais elementos se apresentam nas pesquisas, com vistas à construção de uma trajetória na perspectiva crítica de docência. Assumo como central para essa análise a *compreensão crítica de docência*, principalmente nas contribuições de Antonio Gramsci, Henry Giroux, Gimeno Sacristan e José Contreras.

Na segunda parte do trabalho, intitulada “A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos no Município de São José”, apresento no quarto capítulo elementos sobre essa rede de ensino e os docentes de EJA. Nesse percurso analiso o contexto em que se dá o processo de escolarização inicial na Educação de Jovens e Adultos em São José/SC: a elaboração da proposta de EJA da rede, o perfil e a trajetória dos docentes, o modo como estes vêm construindo essa proposta e desenvolvendo ações para o provimento da docência na EJA.

Tais ações vêm sendo desenvolvidas mediante uma perspectiva de formação continuada e de desenvolvimento do trabalho com base em ações colaborativas, tema aprofundado no quinto capítulo, intitulado “O trabalho colaborativo na constituição da docência”, no qual, para análise da questão da formação continuada, são contributos importantes os trabalhos de Alda Marin, Andy Hargreaves, João Pedro da Ponte, Dario Fiorentini, Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin, que considero fundamentais para compreender o trabalho colaborativo no âmbito da formação e do exercício da docência.

No sexto e último capítulo situo as particularidades que se destacam nos depoimentos dos docentes com relação aos processos ensino-aprendizagem na EJA, os quais vêm sugerindo e articulando diferentes aspectos da constituição de uma perspectiva para o ensino na Educação de Jovens e Adultos. Para o aprofundamento desta relação – a docência e processos de ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos constituem referências fundamentais os estudos de Paulo Freire, Bernard Charlot, Marta Kohl de Oliveira, Vera Masagão Ribeiro, Juarez Dayrell, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad, Marília Pinto de Carvalho e Leôncio Soares.

Considero que o estudo aqui apresentado, ao abordar as particularidades e mediações da docência na Educação de Jovens e Adultos, situa uma possibilidade de abordagem ao tema que está envolto, certamente, em alguns limites de análise.

Uma das questões que se coloca com relação a esses limites é meu forte envolvimento com o projeto em estudo, uma vez que me inseri no seu desenvolvimento e me identifico com valores e com o trabalho dos docentes. Por outro lado, esse envolvimento foi um fator decisivo para a obtenção dos dados, em função da confiabilidade percebida junto aos sujeitos investigados.

Cabe dizer também que o olhar da investigação centrou sua atenção em examinar, nos depoimentos dos docentes, *as possibilidades* que emergem nas práticas pedagógicas como particularidades da Educação de Jovens e Adultos. Ressalte-se a busca pelas possibilidades do ‘vir-a-ser’ nas particularidades da EJA no âmbito da atividade docente. Centrar o olhar investigativo na possibilidade significa ter como pressuposto o que afirmou António Gramsci de que é preciso ter “[...] o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade”.

PRIMEIRA PARTE: A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NOS ÂMBITOS LEGAL E TEÓRICO

Partindo do pressuposto de que a docência para/na Educação de Jovens e Adultos se constitui por um processo amplo de mediações marcadas pelas circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a formação e pelo exercício cotidiano no contexto do trabalho, nesta primeira parte da pesquisa apresento o exame de documentos para contextualizar e compreender modelos de formação e de docência no momento histórico dos anos noventa em seus aspectos legais. Identifico e analiso também o conteúdo das pesquisas que tratam sobre a docência na EJA e aquelas que buscam compreender elementos constitutivos da docência no âmbito da educação básica, com vistas à construção de uma trajetória crítica de docência.

2 A DOCÊNCIA PARA A ESCOLARIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS

— A legislação educacional interfere no trabalho docente? Como e por quê?
Pesquisadora

— Fiz poucas leituras em relação às diretrizes da educação. Penso que as leis influenciam nosso trabalho, no entanto, penso que sua força maior se dá no âmbito do administrativo, nas condições de trabalho, *pois o pedagógico é construído por nós cotidianamente.* Sílvia – 35 anos



Fotografia 2: Professores da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC

Analisar a constituição da docência para a Educação de Jovens e Adultos significa estudar um objeto em constituição, tanto no âmbito legal e teórico quanto na prática docente. O depoimento acima, da professora Sílvia, explicita a inter-relação desses elementos ao pensar o ser professora e a interferência de aspectos legais no seu trabalho. Importa, assim, considerar o contexto de produção e os documentos das políticas educacionais que configuram a atual perspectiva de docência e de profissionalização dos professores da Educação Básica e, neste caso, como esses documentos situam a docência para a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 O contexto das novas diretrizes curriculares

Nos últimos anos temos acompanhado a divulgação e implantação de inúmeras iniciativas governamentais originadas no Ministério de Educação, e uma

ampla mobilização das entidades educacionais vinculadas à pesquisa e formação docente, o que compõem um quadro controverso, permeado por debates sobre a formação de professores.

É preocupante a concepção que permeia tais diretrizes, uma vez que elas expressam as intenções políticas do governo em função da opção do projeto neoliberal em que vivemos. A educação situa-se como campo político de interesses e não como política de estado visando ao desenvolvimento humano e social.

De outro lado, os educadores articulados em torno de fóruns regionais e nacionais, entidades historicamente envolvidas com a formação docente – cite-se em especial a ANFOPE e ANPEd⁷ – reafirmam a especificidade da formação pedagógica tendo a docência como base e as demandas por espaços institucionais que proporcionem experiências de qualidade, nas quais a pesquisa e a extensão desenvolvam-se e articulem-se com a formação, de maneira a construir uma proposta de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

Tais proposições no âmbito das reformas educacionais para os cursos de formação de professores vêm sendo implantadas mediante diferentes medidas governamentais, via instrumentos legais, no interior dos sistemas de avaliação implantados pelo MEC, nos diferentes níveis de ensino⁸, com o objetivo de estabelecer “rankings” institucionais de excelência.

Tais medidas, com o objetivo de implementar as mudanças educacionais demandadas pela lógica de reestruturação produtiva em curso, pretendem configurar um processo educativo que promova os conhecimentos e habilidades necessárias para esse sistema produtivo: versatilidade, inovação, clareza na comunicação, motivação, destrezas básicas como maleabilidade para adaptação a novas situações. Assim,

Os destinos da educação, [...] parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na

⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e atualmente mediante o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

qual todos os lugares são lugares de aprendizagem – *all places are learning place* (MORAES, 2001, p. 2).

Os documentos legais, tais como os documentos que vêm regulamentando a formação docente, assim como o Sistema de Avaliação Nacional e outras medidas de implementação da lógica da reforma, apresentam uma postura de implementação da gestão empresarial na educação, porém com um alto controle dos processos, característica da atual política governamental na idéia de estado mínimo. Logo, verificamos que o discurso da pretensa descentralização é desconfigurado pelos meios de avaliação instituídos impositivamente pelas medidas governamentais.

É importante destacar que essas medidas são balizadas e fazem parte das exigências dos diferentes organismos multilaterais tais como o Banco Mundial, a UNESCO, CEPAL, o MERCOSUL e a União Européia, que são unânimes em assegurar a centralidade da educação – e, sobretudo da chamada educação básica, questão esta já apresentada por Moraes:

Os desestabilizadores efeitos da reestruturação sócio-econômica em escala planetária têm sido exaustivamente descritos em prosa e verso. Não cabe retomá-los aqui. Se é possível discutir seu alcance e densidade – vale lembrar, decorrentes da imposição e do espraiamento dos imperativos capitalistas em todas as esferas da vida humana – há, contudo, poucas dúvidas sobre as repercussões da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo. Os países exportadores se obrigam a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais visíveis a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação (MORAES, 2001, p. 1).

De fato, o discurso da reforma atribui ao professor um *papel de agente de mudança*, que precisa ter características como competência e profissionalismo; portanto, deve ser formado pela mesma lógica implantada na reestruturação do sistema produtivo, ou seja, um papel performático, de gestor competente.

Essas medidas, no entanto, não vêm acompanhadas de um investimento sólido nas condições de materialização do trabalho docente, ou seja, nas condições objetivas da escola e nos salários, nem na formação docente, mas da elaboração de padrões que propõem uma pretensa qualidade para a educação nacional, que possam ser “medidos” enquanto indicadores dessa qualidade.

Temos assim um processo caracterizado por um discurso de descentralização, mas centralizado no âmbito das ações. Ao analisar a questão da

centralidade das decisões na esfera das políticas curriculares temos um modelo de implementação em que, segundo Pacheco:

Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizadas no nível das práticas. A prática curricular é autônoma nos textos curriculares, mas é definida e regulada pela administração central por meio do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados (PACHECO, 2003, p.29).

Nesse contexto, na implementação da reforma dos anos noventa, a Educação de Jovens e Adultos também entrou no rol das discussões e teve suas funções repensadas pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e ainda que é o “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Também a LDBEN 9394/96, nos seus artigos 37 e 38 gera, segundo Soares (2002, p.12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar ‘Educação de Jovens e Adultos’ o que a Lei nº 5.692/71 chamava de ‘ensino supletivo’, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular⁹, mas de um alargamento do conceito. Ao haver a mudança do termo de ensino para educação, possibilita a compreensão, nesse processo, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos.

Em 2000, temos um documento próprio para a regulamentação da EJA: as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), regulamentado pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000 e pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. O documento das DCNs/EJA indica o seu reconhecimento como uma modalidade da educação básica, com especificidades próprias a serem observadas:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente (BRASIL, 2000, p.2).

Segundo esse documento, a LDBEN 9394/96 traz, em seu Título V, que trata dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino – capítulo II – sobre a Educação Básica, uma seção específica, (seção V, artigos 37 e 38) denominada ‘Da Educação

⁹ Trata-se de um caráter mais ampliado, o termo “jovens e adultos” passa a representar todas as idades e em todas as épocas da vida. A palavra suplência indicava apenas a função de recuperação do tempo perdido.

de Jovens e Adultos'. Inscreve-se, assim, que também a EJA é compreendida como uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. Esses documentos chamam a atenção de que essa modalidade de ensino requer um tratamento e o atendimento às suas particularidades, o que remete a pensar também a formação docente.

No âmbito da formação docente para a educação básica, temos hoje os seguintes documentos, que foram delineando orientações e concepções de formação:

- Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação Inicial de Professores para as Séries Iniciais do Ensino-Fundamental (1997 – Secretaria de Ensino Fundamental-MEC).

- Referências para a Formação de Professores (1998 – Secretaria de Ensino Fundamental-MEC).

- Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial do Professor de Educação Básica 2000 (2000 – MEC/SEMTEC).

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer 009/2001 CNE).

- Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005 e seu projeto de Resolução em processo de homologação junto ao MEC)

As diretrizes para a formação de professores são gerais, no entanto indicam que os diferentes níveis – educação infantil, fundamental, educação de jovens e adultos – constituem-se como educação básica, tomando-se esta como a principal referência para a formação dos profissionais da educação.

Na seqüência, situo os documentos e que indicações apontam para esta formação em particular, a docência para a Educação de Jovens e Adultos.

2.2 A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos

A LDBEN 9394/96, ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica em etapas da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou

especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos“ (BRASIL, 2001, p. 10).

No artigo 61, esta Lei de Diretrizes e Bases remete-se à questão da formação situando inicialmente os fundamentos metodológicos que deverão nortear essa formação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos *dos diferentes níveis e modalidades de ensino* e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, Art. 61). (Grifo acrescentado)

Desse modo, na lei já se percebe que as características gerais da formação de professor e da docência, precisam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.” (BRASIL, 2001, p. 10-11)

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente para a EJA. Esse parecer baseia-se na LDBEN 9394/96; nas Resoluções CNE/CEB 03/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; CNE/CP 01/99, que versa sobre os Institutos Superiores de Educação; e na Resolução CEB/CEB 02/99, que cuida da formação de professores na modalidade normal média.

No artigo 22, o documento das DCNs/EJA apóia-se na LDBEN 9394/96 para situar a noção de educação básica, como direito “[...] de todo e qualquer estudante”. A Resolução CNE/CEB 03/97 destaca a necessidade, por parte das redes de ensino, de promoverem formação continuada junto aos seus docentes, “[...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação” (BRASIL, 2000). Já na Resolução CNE/CP 01/99 (p.3 e 9), o documento aponta para o fato de o curso normal superior ter como objetivo preparar também para “[...] a educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.”

Uma questão importante é observar que as DCNs (2000, p. 56 e 57) reafirmam a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de educação básica fazendo referência ao artigo 62 da LDBEN já citado anteriormente.

Também o Parecer CNE/CP nº 5/2005¹⁰, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, situa no seu artigo 4º, nos parágrafos III e IV, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como uma das facetas da atividade docente a atuação na aprendizagem de sujeitos em várias fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e fases do ensino, além de indicar que devem fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens tanto de crianças como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Aqui se apresenta uma contradição: o documento situa a Educação de Jovens e Adultos com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, o documento apenas utiliza o termo Educação de Jovens e Adultos no seu Artigo 6, parágrafo I, indicando a constituição de um núcleo de estudos básicos¹¹, no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

Entretanto, nestes vários documentos, em que se diferencia a formação para um docente de Educação de Jovens e Adultos?

O documento das DCNs de EJA indica que:

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

¹⁰ Aprovado em 13/12/2005.

¹¹ Segundo o documento, este núcleo deve observar a diversidade nacional e autonomia das instituições que a estruturam como possibilidade de estágio.

Desse modo, o documento alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas “à complexidade diferencial desta modalidade de ensino“. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. O texto aponta ainda para a necessidade de uma ação integrada entre universidade e os sistemas de ensino: “A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.” (2000, p. 60)

Ainda nesse sentido, e contraditoriamente às condições oferecidas na formação superior, o documento aponta para a necessidade de que o exercício da docência considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. Além disso, com um reconhecimento de uma área/modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em um processo recente de construção:

[...] a consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica.[...] Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (BRASIL, 2000, p.57).

O documento destaca ser importante que o profissional tenha uma formação sólida para atuar na EJA.

Como os documentos sobre Educação de Jovens e Adultos remetem às diretrizes para a formação de professores, assumem a mesma concepção epistemológica. Logo, uma outra questão situa-se no fato de a formação, em função do paradigma assumido – o das competências - constituir-se pela “experenciamento” de situações para o desenvolvimento profissional do professor. Tal desenvolvimento dar-se-á via experiência e pela formação permanente para a obtenção das competências necessárias. Portanto, é necessário que isso se dê no lugar onde o professor irá atuar futuramente, na escola, sendo necessário *experenciar*, e *experenciar* uma formação prescritiva! Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma possibilidade para essa experenciamento – como

uma possibilidade de estudos desenvolvidos como tema de investigação e extensão.

Estes elementos para a formação específica para a EJA inserem-se nos documentos oficiais para a formação de professores da educação básica. Assim, na seqüência brevemente apresento a configuração no âmbito da formação de professores para a escolarização inicial da Educação Básica e situo as concepções de docência presentes nesses documentos.

2.3 Diretrizes para a formação docente

Uma das medidas do MEC para a efetivação e implementação das diretrizes políticas para a Educação Nacional foi a criação dos Institutos Superiores de Educação, aos quais caberia a responsabilidade de formação de professores nas várias áreas de ensino, e do Curso Normal Superior, com o objetivo de formar professores para a Educação Básica. Tanto o Instituto como o Curso Normal Superior ignoram a estrutura e o modelo de formação existentes nas universidades brasileiras, que prevêm a articulação indissociável das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Após intenso debate e mobilização do movimento nacional de educadores, a atribuição da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou assegurada também para o Curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se situavam em instituições universitárias - universidades ou centros universitários.

As instituições que não têm estas características não poderiam mais ofertar o curso de Pedagogia com formação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Parecer CNE-CES 133/2001 regulamentou que esta formação *preferencialmente* deveria ficar a cargo do Curso Normal Superior. Atualmente esta situação foi alterada com a aprovação do documento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em dezembro de 2005.

Os Institutos Superiores de Educação caracterizam-se apenas pela atividade de ensino, excluindo o potencial formativo das atividades de extensão e pesquisa. Ou seja, focaliza-se,

[...] um ensino superior diferenciado e hierarquizado pelas novas decisões da política educacional, reflete, de forma emblemática, a implantação de um

modelo e de uma concepção cuja visão é redutora da formação, do trabalho pedagógico e da identidade profissional do professor (SCHEIBE, 2002, p.1).

Para o curso de Pedagogia, os documentos legais indicavam a condição de um Bacharelado Profissionalizante destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino (LDBEN/96, Art. 64).

Contrapondo-se a esse posicionamento, o documento gerador do XI Encontro Nacional da ANFOPE (2002)¹² defendia que,

[...] o Curso de Pedagogia, como um curso que forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. Este curso torna-se, portanto, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do Pedagogo – Licenciado e Bacharelado –, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

Logo, o movimento dos educadores discordava da dicotomização na formação de carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pelo Ministério da Educação -- Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Desse modo, a formação do pedagogo deveria envolver estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra, pois, ao compreender a complexidade que marca a ação docente, entendia que

[...] o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente. Neste sentido, são áreas de atuação profissional do Pedagogo: Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; Áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE, 2002).

O movimento reafirma também que, para se tornar pedagogo, o profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, sendo, porém, que a Pedagogia não se esgota na formação docente, necessitando de maiores referenciais e profundidade teórica.

¹² Posicionamento conjunto das entidades: ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, nas reuniões de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial "MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA", instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, de 07.11.2001, em Brasília/DF.

As implicações da reforma educacional dos anos noventa na prática pedagógica de professores da escolarização inicial podem ser aferidas pela análise do conjunto de documentos oficiais que regulamentam as atuais opções políticas educacionais para a formação de professores da educação básica.

Na implementação da reforma educacional iniciada nos anos noventa temos um percurso histórico de debates acadêmicos, de confrontos entre educadores e governo de formação de equipes de trabalho. Esse percurso derivou na formulação de vários documentos.

Em 1997, a Secretaria de Ensino fundamental – SEF/MEC – produziu e divulgou uma primeira versão de documento intitulado “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação Inicial de Professores para as Séries Iniciais do Ensino-Fundamental”, em que examina e critica a formação com base na racionalidade técnica¹³, indicando como esta deveria ser, justificando a necessidade de essa formação ser repensada, pelas mudanças pelas quais vem passando a sociedade, que delega novas funções à escola.

O documento situa as bases para a formação inicial, constituindo-se esta como forma de desenvolvimento profissional do professor, apresentando como “princípios epistemológicos” a articulação teoria-prática, a tematização da prática e o professor como prático-reflexivo.

A perspectiva do professor reflexivo é fundamentada por Donald Schön – que apresenta este conceito categorizando o professor como *practicum* reflexivo que se desenvolve por meio da reflexão na ação, conhecimento na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A primeira versão do documento fundamenta-se nessa perspectiva, buscando contribuições da pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão. Esse documento apresenta uma concepção de um processo de reflexão do professor que poderíamos chamar de individualizante e voltado para uma dimensão mais imediata da prática pedagógica – as ações mais específicas da sala de aula.

Na concepção do professor-pesquisador há a valorização da reflexão e da pesquisa do sujeito professor e, sobre esta, têm surgido em todo o Brasil vários

¹³ Gómez (1992) apresenta a metáfora do professor como técnico, pela qual situa que o modelo tradicionalmente dominante na compreensão da docência e sobre a relação pesquisa, conhecimento e trabalho pedagógico foi a racionalidade técnica. Nessa perspectiva, a prática profissional era entendida como ação instrumental para a resolução de problemas mediante a aplicação de um saber teórico e técnico, oriunda da pesquisa científica.

questionamentos e, dentre estes se destaca o real significado do que significa ser professor-pesquisador e que concepção de pesquisa vem se desenhando nessa perspectiva.

O segundo documento foi apresentado em 1998, também pela Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, intitulado como “Referenciais para a Formação de Professores”. É uma versão ampliada e mais elaborada do documento anterior, apresenta maior profundidade teórica e justifica-se também pelas mudanças na sociedade, que delegam novas funções à escola.

Esta versão incorpora reivindicações parciais das associações de professores ao apresentar uma perspectiva mais ampla da formação, situando as diretrizes para a formação inicial e indica as características da formação continuada – aponta para um sistema nacional de formação continuada, carreira e salário – como aspectos articulados à noção de profissionalização, sem apontarem, no entanto, condições para a sua organização.

O documento assume como base epistemológica uma concepção de profissionalização baseada no modelo de competências para o desenvolvimento do professor reflexivo.

Dessa forma, aponta o papel e perfil do professor – definindo competências profissionais a serem adquiridas na formação. Ao adotar a perspectiva do professor reflexivo para o alcance das competências essenciais para a docência, são incluídas contribuições de autores como Nóvoa e Zeichner, que acenam a possibilidade e a busca de novas estratégias de pesquisa, tentando produzir um outro conhecimento sobre os docentes, mais voltado a compreendê-los como pessoas e profissionais.

Na perspectiva dos estudos de Zeichner entende-se o professor-pesquisador como aquele que, na busca da relação teoria-prática, elabora o seu trabalho, visualiza alternativas, assume a criança como sujeito do processo e participa na produção do projeto pedagógico da escola e da sociedade (DICKEL, 1998, p. 66).

Estes autores compreendem a formação docente como uma mediação no processo de profissionalização docente que se faz mediante a análise do trabalho teórico, do pensamento e da reflexão pedagógica, na busca constante da articulação entre teoria e prática.

De acordo com Zeichner (1992), este entendimento do ensino na formação de professores, enquanto prática de investigação, coloca-se pela impossibilidade da

análise da complexidade dos elementos pertinentes e/ou relacionados com o processo de ensinar e aprender apenas mediante a racionalidade técnica.

Emerge um enfoque de análise em torno dos problemas reais da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade. Elege-se a vida cotidiana, nas suas mais variadas manifestações, como cenário das indagações sobre a prática pedagógica.

Também a visão individualizante é rompida e ampliada por Zeichner, para quem a reflexão não se constitui em prática solitária, mas exige uma relação dialógica com o outro, caracterizando-se como uma prática social, pois se compreende que

[...] é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. Quando os professores trabalham sozinhos são mais fracos, quando eles trabalham em grupo se tornam mais fortes dentro da instituição". (ZEICHNER, 1997c, p 1) O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores vêem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais (GERALDI, 1998, p. 259).

Como práticas sociais, as atividades relacionadas a essa reflexão estão articuladas à sua dimensão contextual, pois a mesma se faz presente nas escolhas que o professor elege como prioridades na organização dos elementos que compõem seu trabalho pedagógico.

A partir do momento que o professor reflete sobre seu fazer pedagógico, percebe sua dimensão, sua compreensão se amplia, sendo possível analisá-lo, pensar em diferentes alternativas, criar novos saberes que sustentem novas possibilidades de ação. Quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização. E é essa teorização que Zeichner chama do conjunto de reflexões de teorias práticas do professor, afirmando que numa " [...] relação dialógica, a teoria e a prática informam-se uma a outra" (ZEICHNER, 1993, p. 56).

Zeichner desenvolve em seus programas de formação de professores esses pressupostos, fundamentados numa relação dialógica mediante pesquisa-ação, para possibilitar aos alunos – futuros professores – perceberem questões que inicialmente eles visualizavam como técnicas, mas que apresentam uma dimensão sócio-política, na busca da igualdade e da democratização dos bens culturais.

As pesquisas que os professores desenvolvem, segundo Zeichner, caracterizam-se como pesquisa-ação e apresentam quatro fases no seu desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir. É dada a palavra ao professor em todas as fases. As pesquisas, muitas vezes mudam no decorrer do processo, dependendo dos desafios, possibilidades e contradições com que se defrontam em seu cotidiano.

O processo de construção social da prática docente é complexo e está interligado com a ação de outros sujeitos – alunos, professores, técnicos administrativos, pais, as diferentes instituições sociais – e principalmente com a lógica de produção do capital em que se insere a sociedade e, logo, as instituições escolares. Na realidade brasileira temos uma precarização salarial e das condições objetivas de trabalho e de estudo de crianças, jovens e adultos.

Nesse contexto, questiona-se sobre o real significado e sobre a configuração da pesquisa realizada pelos docentes dos anos iniciais, mediante as múltiplas demandas e atividades do seu dia-a-dia. André e Lüdke (2001) trazem contribuições para pensar essa questão ao desenvolverem uma pesquisa sobre a relação entre o professor da educação básica e a pesquisa.

A pesquisadora Marli André desenvolve um estudo em que analisa o contexto de valorização da pesquisa para a formação de professores no interior das escolas, sendo esta percebida como parte integrante do trabalho docente. Nesse sentido, a pesquisadora levanta os seguintes questionamentos:

[...] deve-se usar a expressão professor-pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? (ANDRÉ, 2001, p. 55)

Nessa mesma abordagem Lüdke analisa as relações entre saber docente e pesquisa docente, confrontando dados de uma pesquisa sobre o tema com reflexões oferecidas pela literatura atual disponível, problematizando a idéia do professor-pesquisador e o que seria o tipo de pesquisa "*próprio*" do professor e os problemas que surgem ao ser esta comparada com a pesquisa acadêmica em educação. Como será que professores e professoras compreendem esse processo na realização do seu trabalho? Como lidam com as expectativas postas pelos documentos legais com relação à sua atuação? Como respondem ou não a tais expectativas?

Aspectos como estes e de outros questionamentos situam-se no desenvolvimento da pesquisa, tanto na análise documental como na empiria do presente estudo.

Já o terceiro documento, apresentado em 2000 pelo MEC, intitulado Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial do Professor de Educação Básica (aprovado em 2001 no Conselho Nacional de Educação), tem como foco apenas a formação inicial e caracteriza-se por um caráter técnico-instrumental da reforma, na medida em que justifica e reduz a reforma da formação de professores às supostas necessidades da educação básica, pois traz como justificativa o argumento da própria necessidade de reforma da educação básica.

O caráter técnico-instrumental foi reafirmado ainda pela centralidade da formação baseada na aquisição de competências, na responsabilização dos professores pelos resultados da aprendizagem dos alunos, bem como pela gestão de sua própria carreira. Foi um documento apropriado para a concepção dos cursos normais superiores.

Esse documento apresenta assim como princípio epistemológico o “modelo de competências” fundamentado em Phillippe Perrenoud, como paradigma assumido na formação tanto para a proposta pedagógica como para a organização das instituições escolares. Nesse sentido, são as competências específicas para ser professor que orientam a profissionalidade docente. Então,

[...] a reforma não forneceu apenas outros indicativos para organização de currículos nas práticas de formação, mas, para além desse aspecto, criou uma nova institucionalidade que torna possível o gerenciamento do magistério a partir de “ferramentas” originadas na lógica empresarial (CAMPOS, 2003, p 83).

Dessa forma, o Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) mantém os princípios epistemológicos do documento de 2000, mas altera indicações no que se refere à organização curricular e carga horária para a formação e ao desenvolvimento da prática durante todo o curso.

Nesse documento, que faz parte dos instrumentos de institucionalização da reforma educativa, percebemos então a lógica das competências como eixo dessas medidas. Ninguém discute a importância de trabalharmos com sujeitos competentes; no entanto, o que se discute é a lógica incorporada do mundo do trabalho (ou atualmente do não-emprego) no sentido de reestruturação produtiva, controle da qualidade total e das reformulações do conceito de trabalho na sociedade liberal.

“Pretende imprimir uma nova marca na formação do professorado: passar de uma formação baseada na lógica da oferta para uma lógica baseada na demanda.” (CAMPOS, 2003, p.98)

Segundo Kuenzer (2002), o conceito de competências emerge do contexto do mundo do trabalho, em que

[...] a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT¹⁴, embora no âmbito do taylorismo/fordismo¹⁵ o que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer (KUENZER, 2002, p.1).

O conceito de competência se caracteriza por valorizar os saberes tácitos, os conhecimentos oriundos das vivências cotidianas dos trabalhadores, sendo que estes nem sempre são passíveis de serem observáveis e comprováveis, assim como nem sempre há a intenção de relacioná-los com conhecimentos teóricos, como situa o próprio Perrenoud (1998, p. 4):

[...] um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes — a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido. Conhecer um processador de texto, alguns Softwares didáticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador a uma prática em sala de aula, mas se a formação contínua não trabalhar visando a essa integração, que é o objetivo-obstáculo maior, o recurso continuará virtual e, se não for mobilizado, vai-se tornar inútil. A mesma coisa acontecerá com a avaliação formativa, a tipologia de textos ou o conselho de classe!

É preciso lembrar ainda que a questão das competências também tem sua emergência como bandeira dos movimentos sindicais na Europa na reivindicação pela valorização dos saberes tácitos dos trabalhadores. No entanto, nos documentos em análise, tal lógica perde esse caráter de reivindicação e se constitui como mecanismo de controle.

¹⁴ ALEXIN, J.C. **A certificação no contexto da educação profissional e do mercado de trabalho.** BOLETIM TÉCNICO DO SENAC: Rio de Janeiro, v. 27, n.2, maio/ago., 2001.

¹⁵ Ver KUENZER, A. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação:** novos desafios para a gestão. São Paulo: Cortez, 2001.

Com o advento da microeletrônica vêm ocorrendo inúmeras mudanças na organização do trabalho e nos modos de sua realização, assim como na vida social principalmente, gerando o mundo do não-emprego para uma parcela significativa da população e uma necessidade de constante adaptação às novas exigências da tecnologia por parte dos trabalhadores.

Mediante esses elementos, constata-se então que o conceito de competência exige um abrangente conhecimento científico-tecnológico, o que demonstra uma grande contradição com a lógica das competências, pois para lidar com tais tecnologias, não é suficiente apenas o conhecimento da experiência, mas também,

[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional. (...) Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico (KUENZER, 2002, p. 2).

Como se pode perceber, segundo Kuenzer é preciso compreender que somente há a possibilidade do desenvolvimento do conceito de competência como possibilidade de ação em situações novas, diferenciadas e imprevisíveis e/ou na resolução de problemas, pela íntima relação entre os conhecimentos tácitos, as vivências do sujeito e uma sólida formação teórica. Ou seja, pela práxis que se estabelece na relação dialética entre a teoria e a ação. Relação que só é possível “[...] num percurso que coloca a compreensão do presente como um produto historicamente construído” (SCHEIBE, 1994, p. 49).

Assim, a noção de competências traz implicações para a formação e para a visualização do papel do sujeito professor, pois,

[...] a centralidade da noção de competências repercutiu também na orientação da reflexão sobre a ação, mas [principalmente] da possibilidade que o futuro professor tem de experimentar, em seu próprio processo de formação, aquelas competências que posteriormente deverá desenvolver em seus alunos (CAMPOS, 2003, p. 96).

Esse modo de formação docente insere-se na vertente francesa e portuguesa caracterizada pelo método clínico na formação de professores¹⁶. Nessa lógica, as práticas avaliativas, tanto de alunos como de professores em formação, vão se configurar por simulação de processos e por estudo de casos específicos, pela aplicabilidade de conhecimentos e de práticas para a resolução de problemas. Logo,

Baseando em contribuições de autores como Schön, mas também de pesquisadores vindos do campo da ergonomia, os documentos que analisamos ressaltam a necessidade de o professor saber agir com “maestria” diante de situações práticas, marcadas pelo imprevisto, o que requer não apenas saberes teóricos, mas, sobretudo saberes práticos. As imagens e representações do professor e da ação docente são redefinidas valorizando-se aspectos subjetivos relacionados a capacidades gestórias – da sala de aula, das aprendizagens, dos conteúdos (CAMPOS, 2003, p.99).

Para melhor compreensão desse processo e para o aprimoramento da prática é apontada no documento a perspectiva investigativa. No entanto, é uma atividade investigativa centrada no imediato, nos elementos da prática. Seu foco não é compreender a historicidade dessa prática, nem seu movimento, mas buscar a pesquisa para resolver os problemas imediatos dessa prática. É uma concepção de pesquisa própria da gestão escolar não enquanto instituição social de ensino, mas como organização, pois, “Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

¹⁶ “A formação do tipo clínico ou interativo-reflexiva inclui as propostas de formação cujos modelos se organizam em torno da resolução de problemas reais, do cotidiano, do professor, o que é feito com a ajuda mútua dos colegas. Segundo Perrenoud (1993), o termo clínico é utilizado, não para estabelecer relações entre o professor e o médico ou o psicólogo, mas em função de um modelo intelectual de enfrentamento de situações problemáticas. Nesse sentido, o “clínico” é visto como alguém que “possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar uma situação” (p. 130). Dessa maneira, diante de uma situação problemática ele é capaz de pensar uma proposta eficaz para solucioná-la, e também colocá-la em prática, avaliá-la e reorientar sua ação a partir dessa avaliação. Nesse modelo de formação, parte-se de uma situação real de sala de aula, trazida pelos professores para ser analisada e discutida. Essas situações poderão ser narradas oralmente por um professor envolvido na situação, ou por seus colegas que a observaram; ou pode estar registrada, por escrito, em forma de um relato ou, ainda, gravada em vídeo. Essas situações de sala de aula, depois de apresentadas, são analisadas pelo grupo de professores com a orientação de um coordenador, que é sempre uma pessoa com experiência teórica e prática no campo da educação. A análise é feita envolvendo o uso de teorias pedagógicas. Nesse processo de reflexão, o professor se torna consciente dos problemas de sua prática que podem estar relacionados tanto ao domínio de conteúdo e método de ensino como também a problemas ligados à presença de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos, falta de percepção dos interesses e necessidades do grupo, falta de sintonia com alguns alunos e outros.

PAIXÃO, Lucíola Licínio de Castro. **Dimensões Pedagógica e Política da Formação Contínua**. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/cape/tessitur/revista/01.htm>>.

Os documentos legais, como no caso do documento das Diretrizes Curriculares que vêm regulamentando a formação, assim como no documento intitulado “Sistema de Avaliação Nacional” e outras medidas de implementação da lógica da reforma, têm como pressuposto uma concepção de gestão da educação fundamentada nos princípios e recursos da gestão empresarial – descentralização e controle de processos – são característica da atual política governamental na idéia de estado avalaidor, que se caracteriza no próprio documento “Sistema de Avaliação Nacional” ao vincular diretamente a noção de avaliação às noções de “aferição” e de “certificação” (CNE, 2003, p. 26-27).

Um outro elemento analisado nos documentos oficiais refere-se ao papel assumido pelo professor cujo foco de ação como *profissional do ensino* se desloca para a ação de “*zelar pela aprendizagem*” (LDBEn 9394/96). Desse modo, mantém a coerência com os princípios dos organismos multilaterais que atualmente defendem o lema de “aprendizagem para todos”, no sentido de formar uma *comunidade aprendente, com atores aprendentes*¹⁷. Segundo o documento, essa ação deve-se dar pela gestão do professor de recursos para que o aluno possa aprender seja pela improvisação, pelo domínio das tecnologias, do fazer e pela constante inovação.

É idealizado um formato de professor como um sujeito pronto e constantemente em alerta para o novo. O novo é o presente, mas um presente que já é o futuro. Enfim, é um professor do futuro. Assim, o professor deve ser competente na simulação desse futuro de tal modo que o transfira para o presente. Não tem história, processo ou temporalidade longa, vive um tempo digital, como ilustra a evolução do relógio:

Com o relógio de areia tem-se a percepção material do tempo transcorrido e do tempo que falta transcorrer (a areia não desaparece). Terminado o fluxo gira-se o recipiente e o ciclo recomeça. O relógio geométrico oferece uma idéia de continuidade e aponta para o passado, para o tempo transcorrido e para o tempo que resta, o futuro. Não há materialização do que resta ou falta, mas um deslocamento, um posicionamento dos ponteiros, que dá uma visão espacial do tempo. Hoje vivemos o relógio digital que é presente puro, só presente, sem fluxo o tempo não corre, mas salta, feito instantes congelados (CALLAI; ZARTH, 1999).

¹⁷ Esta noção está diretamente ligada aos quatro pilares da Educação propostos por Jacques Delors. “Os Quatro Pilares foram definidos no *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI* para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO), do qual formam o núcleo principal. Assim, os *Quatro Pilares da Educação* são quatro princípios definidores da estratégia de promover a educação como desenvolvimento humano. São os seguintes os Quatro Pilares: Aprender a Ser; Aprender a Conviver; Aprender a Fazer e Aprender a Conhecer (Aprender).” In: <http://infoutil.org/4pilares/pag-apresentacao.htm>.

Um outro documento analisado intitula-se “*A Formação Docente e a Educação Nacional*” e é apresentado por Carlos Roberto Jamil Cury/PUCMG¹⁸ em 23/10/2003. O documento apresenta a justificativa de que sua elaboração e apresentação no CNE fazem-se necessárias em função de que os vários documentos elaborados até aquele momento com a intenção de promover a reforma educacional,

[...] produziram notável doutrina sobre o novo enfoque de *formação de professores* no Brasil. Por outro lado, o grande número de atos normativos recomenda que essas regras sejam consolidadas numa só Resolução que também proporá definições para algumas questões operacionais e de transição (CNE, 2003, p. 1-2). (Grifo acrescentado)

Entretanto, pelos elementos observados e pelo percurso dos documentos oficiais para a formação de professores, constata-se que o texto desse documento configura-se como uma forma de articulação e tentativa de conciliar tanto a posição do Estado sobre a reforma como a posição e as reivindicações do movimento de educadores¹⁹, uma vez que o documento costura diferentes posições.

O documento, em sua organização, reproduz os princípios contidos na Resolução CNE/CP 1/2002, cujos fundamentos doutrinários já se encontravam no Parecer CNE/CP 9/2001. Além disso, no segundo capítulo trata do locus de formação de professores e, no terceiro, do problema da nomenclatura dos cursos de formação de docentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que propõe as seguintes possibilidades:

a) *Curso Normal Superior para Licenciatura na Educação Infantil* b) *Curso Normal Superior para Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* c) Curso de Pedagogia culminando com as mesmas licenciaturas acima ou ministrado de forma integrada contemplando uma ou duas das licenciaturas e visando ainda, a formação dos profissionais da educação.

No quarto capítulo trata da formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, no quinto, da questão da carga horária e duração, que foram disciplinadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. No sexto capítulo apresenta a nova forma de organização dos programas para formação de docentes para portadores de graduação. Situa ainda que

18 Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ldb_art64.pdf>Art. 64 da LDB http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ldb_art64.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2003.

19 Movimento representado por entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) entre outras.

Esta Resolução consolida e atualiza as normas vigentes, revogando-se expressamente as Resoluções CNE/CP 2/97, 1/99, 01/02 e 02/02. Os Pareceres continuam vigentes. São eles: Pars. CNE/CP 115/99, 09/01, 27/01 e 28/01 (CNE, 2003, p. 2-3).

Aqui focalizo a reflexão sobretudo sobre duas questões: os significados que permeiam a opção em conceituar o lócus da formação e sobre a nomenclatura assumida nos cursos de formação docente.

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial do Professor de Educação Básica, documento de 2000, já aponta que o lócus da formação não faz diferença, e este documento configura isso ao abrir as várias possibilidades - Institutos Superiores de Educação (autônomos ou no interior dos Centros Universitários ou das Universidades), Centros Universitários e Universidades. Na realidade, o importante não é exatamente o lócus/espço em que vai se dar essa formação, mas a institucionalização do novo conceito de ensino superior e da lógica de formação introduzida pelas medidas governamentais.

Por essa lógica o foco se desvia do ensino universitário para o ensino superior, pela justificativa da suposta desqualificação do ensino universitário e da formação que aí se dá.

Outro elemento refere-se ao fato de que os Institutos Superiores de Educação caracterizam-se apenas pela atividade de ensino, excluindo o potencial formativo das atividades de extensão e pesquisa. Ou seja, focaliza-se

[...] um ensino superior diferenciado e hierarquizado pelas novas decisões da política educacional, reflete, de forma emblemática, a implantação de um modelo e de uma concepção cuja visão é redutora da formação, do trabalho pedagógico e da identidade profissional do professor (SCHEIBE, 2002, p.1).

No entanto, o Parecer 009/2001 (CNE) das diretrizes para a formação e a sua proposta de resolução apontam para o potencial formativo da pesquisa e para um ambiente rico em materiais e condições de aprendizagem. Como o farão se nos Institutos Superiores de Educação as atividades de extensão e pesquisa não estão contempladas? Assim, reitera-se a concepção redutora de pesquisa e busca-se o barateamento e aligeiramento da formação, o que é apontado pela validação de carga horária oriunda do exercício prático da docência. Temos, assim, uma concepção de educação como serviço, corroborando a idéia que,

De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como Setor de Serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: 1) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser

considerada um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não é só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUI, 2003, p. 2).

Reafirma-se mediante as medidas governamentais um conceito de formação que se insere na lógica da reforma dos anos noventa, na lógica do projeto neoliberal. No entanto,

De acordo com Freitas (1999; 2002), é a perspectiva de uma educação crítica e transformadora que deve balizar as orientações para a formação do educador, reafirmando a necessidade de um profissional com ampla formação que lhe permita compreender, intervir e transformar, não apenas o contexto de sua escola, mas a realidade em que está inserido (CAMPOS, 2003, p.101).

Desse modo, é preciso que continuem os estudos e análises e que sejam feitos contrapontos no sentido de mudança de direção, no sentido de construção de uma educação realmente democrática e como direito público de todo o cidadão, uma vez que se ampliando as discussões, as contradições são evidenciadas e somos desafiados a construir uma outra lógica.

3 ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Precisamos conhecer as pesquisas realizadas, pois é uma forma de avaliarmos nossa prática, pois acredito que prática e teoria caminham juntas. Se tivermos uma boa produção teórica e acesso a ela isso nos ajuda na prática. Simone – 34 anos



Fotografia 3: Professoras de Educação de Jovens e Adultos em momento de estudo (2005)

Encontramos, no âmbito da produção científica recente sobre a docência e sua formação, diferentes questões e categorias de análise que permitem situar nesses estudos os elementos constitutivos que emergem dessa produção. Tais estudos configuram modos de compreensão da constituição da docência, as condições objetivas do seu acontecer e a visualizam como prática social com uma pluralidade de objetos em investigação.

Neste capítulo apresentarei alguns desses estudos, organizados em dois itens: inicialmente explorando o estado da arte da pesquisa sobre a docência e a formação na Educação de Jovens e Adultos, objeto central desta tese, e na segunda parte trato dos estudos sobre a docência e a formação no âmbito da educação básica. Deste modo, pretendo configurar os aspectos que emergem na trajetória de uma perspectiva crítica de docência nos estudos educacionais.

3.1 Pesquisas sobre a docência em Educação de Jovens e Adultos

Ao situar a pesquisa no contexto amplo da docência no atual momento histórico, é primordial analisar o estado da arte da pesquisa sobre a docência e sua formação na Educação de Jovens e Adultos. Na análise da constituição dessa

docência é necessário identificar como os estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos vêm compreendendo essa docência: Que enfoques de análise visualizam? Que concepções e perspectivas para a docência e formação para a EJA emergem desses estudos?

O pesquisador Sérgio Haddad (2000) coordenou uma pesquisa²⁰ sobre o estado da arte referente à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação, de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Haddad, juntamente com seu grupo de investigação, diagnosticou que a maioria dos trabalhos consiste em estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências/práticas/projetos de casos específicos. Em função dos objetos de estudo, prevalecem pesquisas de tipo qualitativo, com métodos etnográficos.

Paulo Freire é referência central dos estudos ao situarem as concepções de Educação de Jovens e Adultos, incorporando neste campo novos aportes educativos (Celestin Freinet, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky e Luria). No entanto, há ainda uma dispersão com relação aos contributos teóricos das pesquisas em EJA, centrando, no entanto, uma maior unidade quanto às referências históricas.

Com relação às pesquisas que tratam das propostas e práticas pedagógicas, vários estudos focalizam a aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática, as relações entre alfabetização e práticas sociais letradas, alfabetismo, desenvolvimento e competências cognitivas.

Um aspecto ressaltado por Haddad refere-se ao fato de que as pesquisas analisadas por seu grupo ainda não revelavam um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino, havendo a necessidade de investigações que abordem a relação das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA. Outro elemento que o pesquisador destaca remete ao fato de que há um preconceito com este campo de trabalho. Haddad aponta para o fato de que:

²⁰ Foram usados como fontes os catálogos de teses em Educação e os CD-ROMs produzidos pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) - que situam a produção de teses e dissertações de 34 instituições de programas de pós-graduação em Educação. Foram analisadas 183 dissertações e teses sobre a Educação de Jovens e Adultos, defendidas entre o período de 1986 a 1998.

[...] as pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de segunda linha. Esse estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, e até mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem. Onde isto tem ocorrido, as experiências são exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que pouco a pouco vai se distanciando do modelo padrão da escola diurna, ao mesmo tempo em que aponta para referências próprias: em relação ao horário de funcionamento das aulas; aos programas desenvolvidos nos diferentes níveis; às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores etc (HADDAD, 2000, p.15).

Com relação à formação docente para a EJA, o estudo indica que as investigações apontam para a necessidade de processos de formação continuada de professores, articulada numa relação com a prática cotidiana e acompanhamento sistemático pois,

Os 'treinamentos' esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida são avaliados nas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores, reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino (HADDAD, 2000, p.15).

No que concerne à docência, as pesquisas situam uma aproximação das realidades vivenciadas pelos professores que atuam em ensino regular noturno com as da EJA, organizadas na forma de ensino supletivo ou nas classes de alfabetização e outras experiências em EJA. Isto remete à necessidade de os professores observarem essa realidade na sua atuação, assim como a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho e do emprego, pois os alunos da EJA são, em geral alunos trabalhadores.

Ainda, ao tratarem sobre o tema do professor, no estudo coordenado por Haddad, as dissertações e teses analisadas abordaram dois temas centrais: a) a relação professor/aluno e as visões que professores e alunos têm de si e do processo de aprendizagem; b) o ser professor e a prática pedagógica focalizando questões pertinentes à formação de professores para a EJA.

Segundo Haddad (2000, p 19), o primeiro tema situa uma preocupação central com a realidade da EJA, tanto na análise de experiências inovadoras e de outras práticas já institucionalizadas, remetendo a questões específicas, como também sobre: o estudo dos conteúdos trabalhados (DE CAMILLIS, 1988; OZELAME, 1998); a aprendizagem coletiva de conhecimentos e atitudes (FERRAZ, 1989; JUNQUEIRA, 1986); expectativas e caracterização do professor e do aluno

nesse processo (ALMEIDA, 1992; CAFFER, 1990; CIANFA, 1996; FERNANDES, 1990; SACHETTI, 1992); a relação da escola com o mundo do trabalho seja ele urbano ou rural (ALVARIM, 1992; CASTRO, 1990; ROMBALDI, 1990).

Ressalta-se nas conclusões desses estudos que ainda não há formação específica para atuar com os alunos jovens e adultos, na sua maioria alunos trabalhadores e também há a necessidade de se desenvolver um espaço específico para discussões sobre EJA, focalizando a questão do papel do professor de EJA como um profissional e não um missionário. (CASTRO, 1990).

As pesquisas que analisam as práticas dos professores, na sua maioria, focalizam experiências de escolarização em classes de ensino regular ou supletivo: Abrantes (1991); Campos (1998); Coltro (1994); Cruz (1994); Guidelli (1996); Machado (1990); Oliveira (1995).

Os estudos de Abrantes (1991) e Guidelli (1996) têm como objetivo pensar uma Didática da Educação Básica de Jovens e Adultos, no sentido de melhoria no processo ensino-aprendizagem, nas suas dimensões política, técnica e humana:

[...] o foco de análise do fazer pedagógico do professor foi o da sua intencionalidade no processo ensino-aprendizagem (dimensão política); o da forma e conteúdo trabalhado nesse processo (dimensão técnica) e o da relação professor e aluno (dimensão humana) (ABRANTES, 1991, p. 6).

Já Guidelli (1996, p.13) situa que,

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho).

Estes dois estudos salientam a importância de estudos que tomem como foco o estudo das particularidades que marcam a docência na EJA e quais saberes estão em construção nesse campo pedagógico.

Encontramos ainda estudos que têm como objetivos: compreender as peculiaridades existentes no trabalho docente realizado por professores da EJA da Secretaria Municipal de São Paulo e por monitores do MOVA-SP (CAMPOS, 1998); debater as implicações do Construtivismo Piagetiano e da Psicogênese da Língua Escrita na prática pedagógica de alfabetização de adultos (OLIVEIRA, 1994); realizar a análise histórica da ação dos educadores populares (ALMEIDA, 1988, TALAVERA, 1994); fazer uma crítica à prática dos "agentes de transformação" na experiência educacional (TELLES, 1998).

Das investigações que analisam a questão da formação de professores emergem duas tendências.

Uma *primeira*, que analisa experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores, sua percepção dos objetivos da atuação em EJA, a relação da formação com o fracasso escolar (MENIN, 1994) e a formação em serviço (PRADA, 1995; SOUZA, 1995; CHRISTOV, 1992; TOLEDO, 1998). Uma *segunda* tendência aponta caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA: superar a separação entre a teoria e a prática (PICONEZ, 1995); combinar docência com pesquisa (PICONEZ, 1995); identificar no adulto-educando suas características bio-psico-sociais (GIUBILEI, 1993), considerando serem estas subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequada à sua natureza (LOUREIRO, 1996; CALVO HERNANDEZ, 1991; OLIVEIRA, 1994) (HADDAD, 2000, p. 22).

Com relação aos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, tanto as pesquisas que abordaram práticas dos professores de EJA²¹, assim como aquelas que trataram da formação de professores utilizam-se, na sua maioria, de abordagens do levantamento histórico²² da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Além desses, as pesquisas situam também nos seus referenciais teóricos autores marxistas nas análises históricas de conjuntura e estrutura: *Karl Marx* (TALAVERA, 1994; MACHADO, 1990); *Friedrich Engels*; *Karel Kosik* (MACHADO,

²¹ Na análise da questão da prática do professor os principais autores levantados por Haddad são: *Paulo Freire*, nas pesquisas de Christov (1992), Calvo Hernandez (1991); Menin (1994); Prada (1995); Telles (1998); Talavera (1994), Almeida (1988), Abrantes (1991); Cruz (1994); Guidelli (1996) e Campos (1998). *Enrique Pichon-Riviere* é referência de Cruz (1994), *Acacia Kuenzer de Coltro* (1994) e *Carlos R. Brandão* de Menin (1994), Prada (1995) e Talavera, (1994). *Dermeval Saviani* é outro pesquisador bastante referenciado (PICONEZ, 1995; TALAVERA, 1994; MACHADO, 1990; ABRANTES, 1991), *Menga Lüdke* (CALVO HERNANDEZ, 1991; MENIN: 1994; PICONEZ, 1995), *Marli André* (PICONEZ, 1995) e *Antônio Nóvoa* (CAMPOS, 1998).

²² Tais pesquisas foram desenvolvidas com base em autores como Celso de Rui Beisiegel (TELLES, 1998; TALAVERA, 1994; COLTRO, 1994; GUIDELLI, 1996), Hugo Lovisolo (GIUBILEI, 1993), Vanilda Pereira Paiva (CALVO HERNANDES, 1991; GIUBILEI, 1993; ALMEIDA, 1994; COLTRO, 1994; CRUZ, 1994; GUIDELLI, 1996), Luis Eduardo Wanderlei (ALMEIDA, 1988), Laurinda R. Almeida (COLTRO, 1994), Jorge Nagle (COLTRO, 1994), Marília Sposito (Telles, 1998; COLTRO, 1994), Pedro Demo (MACHADO, 1990), Celia Pezzolo Carvalho (MENIN, 1994; MACHADO, 1990; COLTRO, 1994), Sergio Fiker (MENIN, 1994), Carlos Rodrigues Brandão (GIUBILEI, 1993; SOUZA, 1995; ALMEIDA, 1988; TALAVERA, 1994), Rosa Maria Torres (CHRISTOV, 1992; GUIDELLI, 1996), Sergio Haddad (CALVO HERNANDES, 1991; TELLES, 1998; GUIDELLI, 1996), Gaetana Maria Jovino Di Rocco (CRUZ, 1994). Essas [...] pesquisas fazem, em geral, referências ao histórico da EJA destacando os equívocos presentes nesta modalidade de ensino desde sua concepção original como educação compensatória, supletiva e de caráter emergencial (HADDAD, 2000, 22).

1990); *Antonio Gramsci* (TALAVERA, 1994) e *Lev Semenovitch Vygotsky* (OLIVEIRA, 1995).

Na questão específica sobre a formação de professores são citados ainda: *Luiz Carlos Freitas e Vera Maria Candau* (PICONEZ, 1995; ABRANTES, 1991), *Maria das Graças F. Feldens* (MENIN, 1994); Guiomar Namó de Mello (PICONEZ, 1995; ABRANTES, 1991), *Antonio Joaquim Severino, Dermeval Saviani* (ABRANTES, 1991), *Zaia Brandão*, (MENIN, 1994) e *António Nóvoa* (PICONEZ, 1995; CAMPOS, 1998).

Para Haddad (2000, p. 25) há, portanto, uma variedade de possibilidades teóricas de análise, o que sinaliza ao mesmo tempo ainda a necessidade da constituição de um campo de conhecimentos sobre a EJA:

Por este espectro geral dos referenciais teóricos utilizados nestas vinte pesquisas em EJA podemos constatar a variedade de intersecções que são realizadas nesta área temática. Isto acaba por revelar uma riqueza em termos de aportes que são utilizados para buscar compreender as práticas e a formação dos professores que atuam em EJA, ao mesmo tempo em que aponta para algumas fragilidades em termos da consistência e segurança na utilização de um referencial mais homogêneo.

No contexto das instituições de Ensino Superior de Santa Catarina foram analisados os resumos das pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação, tomando como recorte a produção dos anos de 1988 a 2004, temporalidade que marca a realização das primeiras dissertações, o que corresponde ao período de institucionalização desse nível de ensino no estado.

Nesse âmbito situam-se os estudos de Pasqualotto (2000), que focalizou a *Formação de Professores para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos*; de Campestrin (2002) sobre a possibilidade de a Educação a Distância incluir jovens e adultos de espaços prisionais no processo de escolarização. Paz (2003) analisou uma proposta de integração virtual dos profissionais de EJA, Brito (2002) propôs um trabalho informatizado na educação de jovens e adultos para a elaboração de trabalhos a partir de temas geradores e Flauzino (2001) apresentou uma proposta digital para escolarização de jovens e adultos.

Chodren (2001) analisou uma experiência específica sobre o processo de letramento de servidores da UFSC e Silveira (2002) estudou a questão da política de recursos humanos para a educação de jovens e adultos em instituições de ensino

superior – o caso do PREPESUFSC²³ – e Weber (1998) analisou as contribuições teóricas de Gramsci e Vygotsky na educação para os excluídos.

Com relação à questão da prática pedagógica na EJA, Silva (2003) investigou processos de apropriação da linguagem inserida numa perspectiva de participação social no âmbito do MST; Lenzi (2004) situou o processo pedagógico mediante o olhar dos educadores de EJA do MST do Projeto PRONERA/UFSC e Dalmagro (2002) investigou a questão do trabalho educativo no contexto de um assentamento do MST.

Os estudos referenciados apresentam diferentes modos de construir as temáticas em torno da constituição do ser professor em especial da Educação de Jovens e Adultos, mas todos abordam os processos históricos de sua constituição.

Nesse sentido, Ribeiro (1999, p.2) afirma que no momento convivemos com uma problemática mais ampla, que consiste na constituição de um campo pedagógico de educação de jovens e adultos, o que “[...] implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”.

A pesquisadora alerta ainda para o fato de que os estudos acadêmicos vêm denunciando práticas de EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Levanta, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido sobre as práticas e a formação docente de Educação de Jovens e Adultos a esse respeito. Para Ribeiro, a institucionalização da educação de jovens e adultos concebida como educação básica²⁴ e a sua constituição de um campo de pesquisa de prática e reflexão pedagógica,

[...] estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para

²³ PREPESUFSC – Programa de Educação Permanente para os Servidores Técnico-Administrativos da UFSC.

²⁴ Segundo Torres (1996, p. 133), a noção de educação básica e de educação em geral apresentada pelos documentos do Banco Mundial e incorporada pelos documentos nacionais ainda apresenta nuances de uma concepção centrada na educação formal e na educação infantil, ou seja, segundo a pesquisadora, educativo equipara-se ao escolar e às crianças. Desse modo, outros âmbitos do processo educacional e da própria educação básica e mesmo a educação de jovens e adultos ficaram excluídos das iniciativas de proposições e políticas públicas. Torres ressalta que essa noção de educação básica afasta-se da "visão ampliada" de educação básica que foi determinada em 1990 na Conferência Mundial,

seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua (RIBEIRO, 1999, p.4).

Tais considerações remetem, assim, à relevância de estudos que enfoquem a docência na EJA pela ótica do trabalho pedagógico e dos processos que o constituem, com o objetivo de compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente, questões abordadas nesta pesquisa.

3.2 Estudos educacionais: a busca de uma perspectiva crítica de docência

Para situar o contexto amplo da docência no atual momento histórico – momento pós-reformas dos anos noventa – no âmbito da pesquisa, Fontana (2000) traz contribuições significativas ao estudar os processos pelos quais se tem constituído o “ser profissional” na rede móvel e multifacetada de relações sociais e, portanto, de poder, vividas pelas professoras. Essa pesquisadora buscou compreender o significado do ser professora, como se elabora a “personagem professora” no interior do processo histórico-cultural, estudo ao qual remeto inicialmente para situar a constituição dessa trajetória de estudos sobre a docência.

Ao historicizar esses estudos sobre a docência, Fontana tomou como referência a década de 80, que foi um marco na emergência dos estudos sobre professores nos debates educativos e na pesquisa educacional – tanto nacional como em outros contextos.

O pesquisador António Nóvoa (1995) situa, anteriormente a esta data, a implantação de processos de racionalização e uniformização do ensino numa perspectiva denominada racionalidade técnica, em que a investigação teórica e empírica caracterizava-se pela análise dos sistemas para estabelecer melhores métodos de ensino. Mediante o controle das práticas escolares, reduzia-se a atividade docente e as competências dos professores, o que contribuía para um crescente processo de desprofissionalização e de ausência *da voz do professor* na pesquisa e na prática.

Ainda segundo Fontana, já na década de 80 o discurso sobre a qualidade da escola, a ampliação do controle sobre o trabalho docente e o aumento de práticas de avaliação institucionais impulsionaram os estudos e pesquisas sobre a

atividade docente, suas condições de trabalho, os processos de formação e o papel do professor.

Esses aspectos tornam-se ainda mais significativos com a emergência das pedagogias críticas, que tentaram valorizar o papel dos professores e da escola na dinâmica social. As pedagogias críticas denunciaram o processo de desprofissionalização docente e delinearum um perfil de professor progressista – que se constitui como categoria profissional comprometida com a justiça social e com a cidadania (em oposição ao professor liberal).

As análises centraram-se principalmente no estudo dos elementos que deveriam caracterizar o “*bom professor*” e não no movimento cotidiano de produção das práticas docentes.

Com a finalidade de composição do perfil de professor progressista, Guiomar Namó de Mello (1982) assumiu a tese de que a educação escolarizada tem uma função política transformadora para garantir às crianças das classes populares a apropriação do saber escolar. A pesquisadora realizou uma investigação empírico-analítica sobre representações da prática docente de professoras de primeiro grau de São Paulo, na qual evidencia uma conotação muito forte da afetividade e da doação no trabalho docente – identificada com a feminização do magistério. Tais características, segundo a autora, indiciavam também a falta de competência profissional e de compromisso político e, portanto, da ausência de profissionalismo. Para superar esta condição a investigadora propôs um projeto de capacitação profissional para o desenvolvimento da competência técnica como mediação da função política. Para a autora, o papel do professor é o de dirigente – especialista e político.

Betty Oliveira e Newton Duarte retomaram a concepção de educador dirigente. Segundo estes autores, a ação pedagógica “[...] precisa ser intencionalmente questionada e o mais profundamente compreendida, para que, ao ser elaborada e realizada, se torne uma ação política também *para si*” (OLIVEIRA e DUARTE, 1990).

Ainda na década de oitenta, Leda Scheibe (1982, 1987a) desenvolveu estudos em que busca indicadores para uma ação pedagógica crítica. Discute o direito à educação básica, pensa o desafio da qualidade e as relações de

conhecimento estabelecidas no processo de escolarização considerando o professor concreto nas práticas reais da escola pública.

A *perspectiva do professor progressista* caracterizava-se pela explicitação e clareza de uma ação autônoma e intencionalmente organizada, o professor como sujeito de sua ação, consciente de seu papel social e de uma competência crítica e racional que possibilitaria a ação intencional com objetivos de transformação social.

Nos estudos desenvolvidos apresentava-se um quadro do professor idealizado mediante proposições metodológicas genéricas e de caráter normativo, de um trabalho docente politicamente correto.

Porém, nas condições concretas do exercício da docência, é preciso questionar como se dão esses processos de constituição da compreensão crítica da realidade, da ação intencional, da visão sintética, da ação consciente e da influência da condição feminina no magistério.

É possível compreender que esta perspectiva crítica trouxe contribuições para pensar uma prática emancipatória e, principalmente, para situar criticamente a função do professor, mas gerou-se ao mesmo tempo uma distância do que seria esse professor idealizado, até mesmo pela complexidade que marca o movimento dialético das efetivas condições do exercício da docência e da formação de professores.

Os estudos críticos da década de oitenta, segundo Fontana, não focalizaram discussões sobre o *processo de constituição do trabalho docente*, do saber fazer, do seu modo de acontecer no movimento de sua constituição nas condições objetivas em que se desenvolve pois,

Nas situações cotidianas, o trabalho pedagógico, como um conjunto de práticas integradas e estáveis, caracterizadas por um ritual, cujos papéis, os modos de ação e os valores são regidos por regras sociais que têm existência coletiva e que, por isso mesmo, o distinguem de outras práticas sociais, não se eximia das condições sociais imediatas em que era produzido, multiplicando-se em possibilidades e contradições nem sempre esperadas e/ou explicáveis a partir das dicotomias com que se estava operando (FONTANA, 2000, p. 26).

Este alerta traz a indicação para análises da atividade docente que considerem a ação, o registro e as falas do professor e das professoras, permitindo aproximar os estudos e as pesquisas do movimento de produção da prática cotidiana, na qual os próprios docentes também se produzem, considerando suas generalidades e singularidades.

Nesse contexto teórico nas décadas de oitenta e noventa foram desenvolvidos estudos visando destacar a dinâmica dos processos de *constituição da subjetividade* no cotidiano, em que se destacam novas nuances à questão do professor no cotidiano atual. Para tanto, esses estudos têm como referências teóricas Luckács, Agnes Heller e Thompson para a compreensão do cotidiano como espaço de experiências e como construção histórica.

As representações como forma de dialetizar o saber e sua relação com a vivência têm Lefebvre como um dos principais autores e a discussão sobre a construção histórica do sujeito toma como contribuições estudos de Foucault, Deleuze, Benjamin, Adorno, Lacan, Bakhtin e Vygotsky, entre outros. Ainda cabe destacar que os trabalhos que lidam com a construção do sujeito tomam como foco: a maneira feminina de encarar o magistério (a feminização do magistério) aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e as relações de trabalho, de conhecimento e de poder, entre outros.

As *questões de gênero* buscam romper com os dados meramente estatísticos e, principalmente, com a abordagem que vinculava a condição do ser mulher à ausência de profissionalismo, levantando-se mediante a categoria gênero a noção de que o papel de professora vai-se constituindo em nós, mesclado ao fato de assumirmos socialmente o papel de mulheres, filhas, esposas e mães.

Tal análise abre novas dimensões para o estudo da docência focando novos elementos como: o cuidado e o aspecto relacional no processo de ensino (Marília Carvalho, 1999); a participação das mulheres em movimentos organizados, embora as mesmas afirmassem que não tinham participação ativa como mulheres, mas envolviam-se como mães, para reivindicar melhorias para a comunidade (Teresa Caldeira, 1984); a dinâmica de feminização do magistério em sua dimensão simbólica e subjetiva (Madalena Assunção, 1995); a trajetória escolar de professoras negras e como a vivência escolar veio reproduzindo preconceitos e discriminação racial e de gênero na sua prática (Nilma Lino Gomes, 1995); as relações históricas presentes na nossa formação como mulheres e a análise sobre a influência da formação doméstica e religiosa no papel social da mulher e na sua ação como professora (Luisa Pereira, 1996); a constituição do ser professora e suas conseqüências para a construção da subjetividade mediante a condição feminina na sociedade, constatando a ocultação da sexualidade e da corporeidade das professoras no sistema formal de educação, sendo que ao se assumir o papel de

“tia”, a figura da professora acaba se aproximando da passividade, da dedicação e do capricho. (Alicia Fernandez, 1994). Além dessas, há outras dimensões como a construção da identidade das profissionais de educação infantil nas instituições de educação infantil na contemporaneidade, a partir da forma como esta profissão tem se constituído historicamente no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização da nossa sociedade, orientado por papéis sociais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos o trabalho doméstico e a maternagem (Ana Beatriz Cerisara, 1996), elementos que podemos perceber também nas profissionais dos anos iniciais de escolarização.

Esses estudos, ao tomarem a categoria *gênero* para compreender a atividade docente evidenciaram a construção histórico-cultural do papel social de sermos mulheres e homens, assim como abordam o modo como mulheres e homens no magistério vivenciamos a condição feminina e a difundimos.

Outro foco de análise da atividade docente, também na linha da apreensão do movimento no exercício da docência, refere-se aos processos pelos quais o *conhecimento tem sido elaborado pelas professoras e professores*.

Nesse sentido, temos principalmente as colaborações de abordagens cognitivistas como o trabalho de Fernando Becker (1993), o qual, fundamentando-se em Piaget, buscou compreender o que o *professor pensa* ser o conhecimento quando ensina conhecimento, caracterizando a epistemologia subjacente ao trabalho docente – apriorista e empirista. Para que se possa efetivar a democratização da escola é necessário que se pense o conhecimento não de forma autoritária, sendo necessária a crítica epistemológica para a superação da realidade encontrada – captando o que efetivamente significa ser um sujeito epistêmico.

Diana Carvalho de Carvalho (2000), fundamentando-se em Vygotsky, busca compreender como os professores alfabetizadores operam, decodificam e recriam, na prática pedagógica, as teorias psicológicas que fundamentam sua ação, objetivando entender como os professores compreendem o desenvolvimento infantil e a relação entre Psicologia e Educação.

Outra questão abordada refere-se a pensar o sujeito humano na sua totalidade considerando, *no cotidiano do seu trabalho, a experiência vivida e as suas representações*.

Com esse intuito Sonia Kramer (1993) objetivou recuperar o espaço do sujeito criativo na história e na reflexão sobre educação, bem como questionar o

modelo vigente de racionalidade. Trabalhando com *narrativas*, referenciando-se em Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, a pesquisadora analisa como os sujeitos concretos – de desejos, valores, ideais, emoções – vão se tornando singulares na heterogeneidade das práticas pedagógicas cotidianas, na dinâmica das interações e das práticas sociais, mediadas pela história e pela linguagem.

Carmen Andaló (1986), fundamentando-se em Ezpeleta e Rockwell e Agnes Heller, e trabalhando com o método etnográfico, analisou os cursos de aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental a partir dos sentidos elaborados pelos sujeitos neles envolvidos – o que diziam com relação às condições de formação profissional, às relações no interior da escola, ao fracasso escolar e aos cursos de aperfeiçoamento. A autora conclui que a prática docente reflete um processo complexo de apropriação tanto da história individual dos sujeitos como das histórias das práticas educativas.

Buscar compreender *as especificidades, contradições e ambigüidades constitutivas da atividade docente* e como nessa atividade os professores se constroem como sujeitos coletivos foi o foco do trabalho de Aparecida Néri de Souza (1996). Para tanto, analisou os modos como os professores vivenciam e representam o processo de trabalho docente em seu cotidiano e a sua dimensão política. Mediante a análise de depoimentos dos professores e das ações relatadas, a autora destaca que as representações sobre o trabalho docente são construídas num movimento que oscila entre conformação e resistência no processo de reconhecimento e valorização do seu trabalho. Com isso, a pesquisadora discute a possibilidade de recuperação do espaço político no trabalho pedagógico e do debate sobre o papel social do trabalho docente, concluindo que o sujeito coletivo vai se construindo na heterogeneidade das situações vividas na experiência cotidiana, em momentos de conflitos e diferenciações da categoria com relação às condições de sua ação, estando no exercício do trabalho docente o espaço de ação política e de produção de uma nova sociabilidade.

Também Sonia Penin (1994) toma como centralidade em seu estudo as elaborações dos professores sobre o seu próprio trabalho, o cotidiano e as representações. Fundamentando-se especialmente em Lefebvre, a autora compreende as representações como a articulação dos saberes e das vivências das pessoas e analisa as representações das professoras sobre o cotidiano da escola de

ensino fundamental sobre suas concepções de conhecimento, caracterizando no estudo o movimento e as contradições que marcam o cotidiano escolar.

Estes estudos, mesmo apresentando diferentes modos de analisar o tema de pesquisa, tomam como foco o estudo das práticas sociais cotidianas e apresentam um movimento de permanências e mudanças na sua produção. Outra questão que estes estudos focalizam é a constituição da singularidade dos sujeitos que interagem em espaços coletivos e heterogêneos, sendo que, segundo Fontana,

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela produção e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança) (FONTANA, 2000, p. 44).

Com a tese da constituição recíproca entre o eu pessoal e o eu profissional, muitos estudos buscaram caracterizar como cada professor e professora vai se constituindo, no interior de modos distintos e conflitantes de significar a carreira e a profissão docente, usando como perspectiva teórico-metodológica as *histórias de vida* como forma de captar as vivências individuais dos docentes mediante o conhecimento social.

António Nóvoa (1995), no livro *Vidas de Professores*, organizou uma coletânea de artigos que contribuem para caracterizar a produção desta abordagem de pesquisa – a história de vida dos professores – em que defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica do professor, mediante a reflexão dos momentos significativos do seu percurso pessoal e profissional como forma de construção do conhecimento e da proposição de alternativas para a mudança.

Esta perspectiva é apresentada também por Magda Soares (1991), Maria do Rosário Magnani (1993) e Nilma Lacerda (1986) ao refletirem sobre seu próprio processo de formação como professoras e como formadoras de professoras, sendo que Magda Soares opta pela elaboração de um memorial e Maria do Rosário Magnani desenvolve o trabalho de pesquisa em que retoma o seu percurso de professora-pesquisadora. Nilma Lacerda, no romance “Manual de Tapeçaria”, relata a trajetória de uma professora do ensino primário que, ao ensinar as contradições do mundo em que vivemos, vai também aprendendo com as crianças.

Salienta-se aqui o fato de que os estudos aqui apresentados apontam para um movimento de constituição de uma consciência do papel político dos professores e do entendimento da construção histórica da docência.

Mediante o panorama apresentado acima, analisar a formação inicial e continuada mediante o estudo das práticas docentes revelou-se uma importante perspectiva nas investigações nos anos noventa²⁵ (CUNHA, 1989; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 1994; ANDRÉ, 1994; GARCIA, 1992).

Nesse movimento capta-se uma concepção de docência configurada em torno da idéia de professor pesquisador e/ou do professor reflexivo no sentido de construção de uma comunidade crítica de docentes.

Esta perspectiva da idéia do professor pesquisador e da pesquisa sobre a prática insere-se em diversas tendências acadêmicas e categorias: o *professor pesquisador* (STENHOUSE, 1984); a pesquisa-ação (KEMMIS, 1988, THIOLENT, 1994); o professor reflexivo, a epistemologia da prática, formação continuada no âmbito da escola (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1998, 2000; GERALDI, 1998; ALARCÃO, 1996); a pesquisa e o trabalho colaborativo (PONTE, 2003, 2004; SERRAZINA, 2003; FIORENTINI, 2003, 2004).

Segundo Ponte, a *idéia da pesquisa-ação* vem sendo caracterizada de forma diversa por seus autores:

Para alguns, há um único modo de se fazer pesquisa-acção, aquele que prossegue certos objectivos, subordinados a uma preocupação de justiça e mudança social, sendo os aspectos especificamente profissionais considerados meramente técnicos e relegados para segundo plano. Não é essa a opção que assumo [...], que não desvaloriza qualquer dos elementos do trabalho do professor, sejam eles práticos ou teóricos, cognitivos ou relacionais, axiológicos, conceptuais ou técnicos. O ponto de partida da indagação do professor pode parecer modesto, mas quando ele inicia um processo de questionamento genuíno no interior da sua prática, nunca se sabe aonde irá chegar. Desse modo, a pesquisa do profissional sobre a sua própria prática é orientada por valores, mas não está ao serviço de quaisquer valores – a não ser os valores da qualidade da educação e do questionamento e reflexão (PONTE, 2004, p.41).

A perspectiva do *professor reflexivo* (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1998, 2000; GERALDI, 1998) vem sendo debatida atualmente, principalmente no que se refere ao real significado do que indica como ser reflexivo e o que consiste a pesquisa do professor da escola básica (LÜDKE e ANDRÉ, 2001).

²⁵ Emergem nas duas últimas décadas no Brasil e em vários países (Portugal, Espanha, Itália, França, Canadá, Estados Unidos), tanto investimentos na formação docente como na pesquisa sobre essa formação.

Também António Nóvoa (1995), no livro *Os professores e sua formação*, situa que as pesquisas sobre o professor pesquisador captam que as mudanças nas práticas docentes são possíveis a partir da ampliação de consciência sobre a própria prática do professor. Tais estudos indicam a relevância de se considerar nos percursos formativos e de desenvolvimento profissional, os seguintes elementos: desenvolvimento pessoal – *produção da vida do professor*, o desenvolvimento profissional – *produção da profissão docente* – e o desenvolvimento organizacional/institucional – *produção da escola* (NÓVOA, 1995).

Outra linha de pesquisa que emerge desse contexto de debate salienta a questão da *epistemologia da prática docente*, conferindo um estatuto ao *conhecimento e aos saberes docentes* (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; THERREN 1993, 1997; TARDIF, 2000). Esses autores focalizaram os estudos nas características dos saberes profissionais dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério e à pesquisa universitária. Para TARDIF, (2000, p. 11), a finalidade de uma epistemologia da prática é revelar os saberes profissionais, compreender como esses se integram nas tarefas dos docentes e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Para tanto, a investigação sobre os saberes docentes busca compreender a natureza desses saberes, seu papel no trabalho docente e na constituição de uma identidade profissional dos professores.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que os saberes são plurais e heterogêneos e que provêm de diversas fontes: cultura pessoal; conhecimentos disciplinares adquiridos na escola e universidade; conhecimentos didáticos e pedagógicos da formação profissional; conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e materiais didáticos; no seu próprio saber ligado à experiência de trabalho e nas tradições peculiares ao ofício docente.

Já na abordagem de análise das dimensões da prática docente, João Pedro da Ponte (2003, 2004), Lurdes Serrazina (2003) e Dario Fiorentini (2003 e 2004) vêm realizando investigações sobre e desenvolvendo o que denominam de *pesquisa e trabalho colaborativo*. Esta perspectiva fundamenta-se nos estudos de Andy Hargreaves (1998) sobre o trabalho e a cultura docente em um contexto de mudanças, baseando-se na idéia do desenvolvimento de ações formativas e de

pesquisas sustentadas por práticas de colaboração entre os participantes da pesquisa ou do trabalho a ser realizado.

As abordagens apresentadas acima indicam uma perspectiva crítica de análise da docência em que se passa a considerar não somente elementos metodológicos e estritamente que remetem à aula, mas que consideram uma perspectiva de análise mais complexa e abrangente dos elementos contextuais em que se produz o ato educativo. Além disso, esse campo teórico indica a valorização da análise e da teorização do trabalho docente, colocando em destaque a sua constituição, a subjetividade do sujeito professor e toma a prática como fenômeno concreto, possibilitando a construção de saberes profissionais dos professores com base no estudo do que fundamenta os conhecimentos docentes e também de metodologias de formação, ação e de pesquisa.

No entanto, um dos problemas encontrados refere-se à incorporação acrítica dos estudos que tomam como perspectiva o trabalho e a pesquisa docente por parte de órgãos governamentais, pelas próprias redes de ensino e até por alguns estudiosos.

O conceito teórico de professor reflexivo, como compreensão do trabalho docente, passa a ser confundido com um adjetivo – a reflexão como atributo próprio do ser humano (PIMENTA, 2002). Outra questão refere-se à incorporação da noção de prática muito mais como praticismo, distanciando teoria e prática, não se constituindo assim em uma prática reflexiva, a qual precisaria se constituir mediante uma análise fundamentada teoricamente, no sentido da ressignificação dessas teorias e dessa prática entendida como práxis. Uma outra crítica remete ao fato do entendimento equivocado em que a reflexão docente se daria a partir de uma visão individualizante do próprio trabalho.

No sentido de superação desses problemas, o próprio Zeichner (1992) indica, em suas investigações, três perspectivas para o trabalho formativo junto aos docentes e às escolas: 1) a análise das práticas deve centrar-se tanto no trabalho docente em si como nas condições sociais em que esse ocorre; 2) tal análise, ao trazer a possibilidade do reconhecimento da atividade como ação política, traz a potencialidade da construção de propostas educativas emancipatórias; 3) para isso, uma prática reflexiva só poderá se mediatizar em coletivos de professores, constituindo-se como uma prática social (PIMENTA, 2002, p.26).

Nesse percurso, ao situar a trajetória teórica do conceito de docência e dos elementos constitutivos que emergem dessa produção, para ampliar a discussão sobre a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos, de professores inseridos em processos formativos com base na colaboração, opto por trabalhar com uma *compreensão crítica da docência* nas contribuições de Henri Giroux, Antonio Gramsci, José Contreras e Gimeno Sacristán sobre essa questão.

3.3 A perspectiva crítica de docência: uma opção epistemológica

Diante das discussões realizadas acima, pode-se inferir que o conceito de docência vem se constituindo historicamente na trajetória de uma perspectiva crítica de docência, evidenciando a compreensão das suas particularidades, sua complexidade epistemológica e da prática social que o envolve.

Percebe-se uma concepção de docência em que o sujeito professor interage no seu cotidiano produzindo trabalho, mediante o seu processo de formação inicial e continuada, as condições objetivas de trabalho e as regulações legais, institucionais e sociais.

O pesquisador Henry Giroux, ao pensar o professor como intelectual crítico, desenvolve uma concepção em que a análise do processo educativo pressupõe a compreensão e a transformação do contexto que o envolve. Giroux busca suas raízes em Gramsci, ao assumir uma concepção de docência na qual emerge a necessidade da elaboração de uma crítica das condições de trabalho e uma perspectiva de possibilidades para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Situa professores e alunos como cidadãos críticos e ativos, cujo projeto educativo deve estar envolvido com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança. Para Giroux,

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1997, p. 90).

Da abordagem gramsciana emergem possibilidades de análise do objeto de pesquisa, neste caso a docência na EJA que “[...] se elevam do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do singular ao universal e vice-versa.” (SIMIONATTO, 1995, p.35). É a busca por captar o movimento social e as relações que podem possibilitar a análise do real e desvendar as contradições que se configuram nesse real.

Na perspectiva gramsciana entende-se o humano como um sujeito histórico, como produto e produtor de seus atos e das interações sociais e históricas. Para Gramsci, (2001, p. 244-245), a natureza humana constitui-se no conjunto das relações humanas porque inclui *a idéia do devir*, ou seja, o homem transforma-se com o movimento e com as contradições das relações sociais, relações que se expressam pelos diversos grupos de homens e mulheres que se pressupõem uns aos outros. Assim,

[...] é possível dizer que a natureza do homem é a “história”, [...] contanto que se dê à história o significado do “devir”, em uma *concordia discors* que não parte da unidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (e o fato de que se empregue a palavra ‘gênero’, de caráter naturalista tem o seu significado), enquanto em cada indivíduo se encontram características postas em relevo pela contradição com as de outros homens (GRAMSCI, 2001, v. 1, p. 245).

No sentido de buscar uma nova direção, é preciso um projeto educativo para efetivar condições e práticas que resultem na ampliação da consciência e do conhecimento.

O projeto educativo de uma sociedade, como produto histórico, no âmbito das relações sociais e de produção concretas, é marcado também pelo embate das forças sociais e, portanto, é nesse espaço contraditório que se insere o debate sobre o princípio que embasa a presente pesquisa. O princípio educativo é entendido como a “[...] forma através da qual cada sociedade, em seu estágio peculiar de desenvolvimento, educa seus intelectuais, a partir da função social que eles deverão desenvolver” (KUENZER, 1992, p. 20).

Gramsci apresenta, em seus estudos, uma relevante preocupação com a *questão da formação dos intelectuais* e da compreensão da cultura na constituição de um projeto social emancipador, situando a análise destes elementos no contexto do movimento histórico concreto em que se inserem.

Na perspectiva aqui assumida, faz-se necessário pensar a formação docente mediante um compromisso ético-político com as classes populares, trabalhando estrategicamente para que estas acessem ao conhecimento. Para Gramsci, cabe aos intelectuais '*do novo tipo*' esta função. Esses intelectuais devem sair diretamente das massas, para criar novos intelectuais para a potencialização do projeto educativo no sentido de construção de um movimento cultural que substitua o senso comum e as 'velhas' concepções de mundo (muitas vezes naturalizadas e aceitas passivamente pelos sujeitos).

Mediante esses pressupostos, na concepção de Giroux, os professores como intelectuais críticos participam desse projeto emancipador ao estarem envolvidos na compreensão das circunstâncias em que se dá o ensino, mas também devem trabalhar com os seus alunos a crítica e a possibilidade de transformação das práticas sociais escolares e daquelas externas à escola.

Seu modo de compreender os professores está articulado com a noção de emancipação e de que os docentes têm por obrigação problematizar os pressupostos por meio das quais se apóiam os discursos e valores que dão sentido às práticas sociais e escolares, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos (CONTRERAS, 2002, p. 158).

É necessário o reconhecimento, por parte dos educadores, de que a cultura escolar dominante está implicada na construção de práticas e de discursos hegemônicos que muitas vezes acabam silenciando grupos subordinados de estudantes, assim como estas também podem contribuir para a própria noção de incapacidade do professor. Desmitificar esta questão contribui para a sua desnaturalização e construção de processos contra-hegemônicos.

Nessa perspectiva, Giroux foi construindo suas reflexões teóricas no sentido de indagar constantemente qual o nosso papel como educadores para nos reposicionarmos contra a cultura dominante e reconstruir uma perspectiva crítica e emancipadora. É nesse sentido que

A pedagogia crítica fala a partir de questões deste tipo, cujas respostas exigem que se tome como ponto de partida os problemas reais, concretos, hoje enfrentados por estudantes e professores. As questões levantadas pela pedagogia crítica - questões que são relevantes e pertinentes à condição humana, questões que são formuladas como parte de uma luta mais ampla pela libertação humana - são aquelas que devem ser indagadas da própria história (McLAREN, 1997, p. xiv).

Uma das críticas feitas ao trabalho de Giroux refere-se à ausência de análise sobre as circunstâncias reais – sociais, institucionais e históricas dos professores no contexto do seu trabalho – olhando suas dificuldades no sentido de modificar essas condições. Segundo Contreras (1997, p. 163), parece uma concepção em que a mera “iluminação” pelas idéias de emancipação pudesse transformar os professores em intelectuais críticos.

Penso que esta crítica pode ser olhada por outro ângulo, se visualizarmos qual o foco central de estudo de Giroux – ao se propor a construir uma perspectiva em que as escolas possam ser vistas “[...] como locais de luta e possibilidade e que os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender quanto transformar as escolas em instituições de luta democrática” (McLAREN, 1997, p. xvi).

Nesse sentido, penso que suas contribuições podem ser fundamentais como perspectiva de análise para uma situação concreta e específica do estudo das diferentes mediações presentes na constituição da docência de professoras da escolarização inicial da Educação de Jovens e Adultos, neste estudo, do Município de São José/SC.

Uma pedagogia de libertação não tem respostas definitivas, mas está em constante construção. É possível afirmar que o trabalho de Giroux constitui uma pedagogia do concreto, na qual *o que pode ser já está plantado* nas sementes do que é no que é real e verdadeiro (McLAREN, 1997, p.xix e xx).

Analisar situações concretas e empíricas vivenciadas por um grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos na atualidade situa-se no âmbito da possibilidade da construção crítica de conhecimento, reafirmando o que diz Giroux (1997, p. 27):

Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades.

Compreender tais possibilidades e a pedagogia como forma de política cultural, constituída por um conjunto concreto de práticas sociais de produção de diferentes conhecimentos, experiências e constituição de subjetividades permite vislumbrar os professores como sujeitos que podem agir como intelectuais transformadores.

Perante isso, é necessária a apropriação do conhecimento, mas também a construção de novas políticas que permitam e favoreçam a socialização do conhecimento para os segmentos populares.

É imprescindível a vontade política e coletiva para a construção de projetos de ação para a formação de novos modos de pensar, de compreensão da realidade, no sentido de poder transformar a realidade, possibilitando ao sujeito a sua própria consciência como ser humano. Consciência que representa um diálogo de significados histórico-culturais internalizados pelo sujeito nas e pelas diferentes relações sociais.

É nesse âmbito que, para esta pesquisa, opto pela análise crítica dos dizeres e escritos de professores da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de buscar compreender as condições materiais em que se dá o seu trabalho e que possibilidades encontram e produzem para fortalecer ações e práticas como intelectuais. Nesse movimento, analiso a sua compreensão do processo de constituição da docência e das particularidades na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo numa sociedade produzida e reproduzida pelo modelo da exclusão.

Assumir a análise perante grandes posicionamentos críticos sobre o ideário político-educacional exige mergulhar no âmbito das práticas docentes e examinar seus conteúdos. Desse modo, é preciso situar o que entendo *por trabalho, pelo exercício da função social docente e por prática pedagógica*.

Um ponto fundamental é a compreensão do pesquisador espanhol Gimeno Sacristán (1998a), para quem o trabalho docente se define por uma multiplicidade de funções que não se esgotam no trabalho junto aos alunos, em ações estritamente didáticas. Para esse pesquisador,

Entender a função didática que os professores desenvolvem exige a configuração da sua profissão no sistema educativo, para não se cair em abstrações. As tarefas docentes do professor não são as únicas que este desenvolve com seus alunos, tampouco durante sua jornada de trabalho e inclusive fora dela, já que seu papel é mais amplo e complexo (SACRISTÁN, 1998, p. 235).

Com a complexidade das demandas sociais, também as funções sociais da escola vêm se redimensionando, o que implica em redefinições das próprias funções do professor. O exercício da função social do professor ocorre de acordo com as exigências postas na sociedade, sendo perpassada por valores e expectativas dos diferentes grupos que compõem a escola, em todo seu âmbito.

Compreende-se então, o trabalho como uma atividade de criação e transformação, que produz conhecimento. O produto do trabalho passa a ser usufruído por outros sujeitos que o renovarão e completarão, constituindo novas significações.

O trabalho docente caracteriza-se por um processo de transformação intencional e planejado, resultado de um produto que antes só existia na mente humana e ao se materializar como objeto do mundo, adquire vida própria, tornando-se independente do seu criador e do momento da criação. Nesse processo transforma o próprio sujeito humano, seu produtor.

No dizer de Saviani (1997, p. 15):

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Pensar o trabalho docente implica na análise de uma profissionalidade dividida entre a definição de suas próprias práticas e de um certo volume de regras e conhecimentos relacionados à própria atividade docente. Para o pesquisador espanhol Gimeno Sacristán (1995), é importante compreender estes elementos para que possamos analisar o significado da prática educativa e as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

A docência não depende somente de decisões individuais, mas é demarcada por normas coletivas já institucionalizadas por outros professores, assim como pela burocratização das instituições escolares e até por modos de agir socialmente valorizados em determinado momento histórico.

Em primeira instância, a prática pedagógica está intimamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem – a uma ação didática, porém, é marcada também por outros âmbitos de ação da prática do professor que incidem sobre a realidade escolar imediata. De fato, a prática pedagógica do professor está imbricada num turbilhão de ações que solicitam micro-decisões a todo o momento, e

que não esperam por uma 'consulta' a princípios político-sociais e pedagógicos, mas que sempre os carregarão nas respostas que forem dadas às diferentes situações.

Selecionar objetivos educativos em relação às diversas áreas do conhecimento e organizá-los na forma de saberes escolares, construir propostas de ação para as aprendizagens dos alunos, estruturar os recursos necessários, levantar e analisar dados sobre os alcances dos alunos são exemplos de elementos que ocorrem em meio a relações entre pessoas em contextos escolares e não escolares. Implicam todo um conjunto de múltiplas ações perpassadas por sentidos e, portanto, por vivências afetivas. Isto configura que a ação do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

O exercício da docência está, de certa forma, pré-configurado pela instituição educativa e por uma “rotina institucionalizada” no que se refere aos modos de acontecimento da prática educativa. No entanto, o professor é um agente ativo no seu fazer, pois precisa construir significados sobre as realidades nas quais opera e sobre as condições que encontra no seu ambiente de trabalho.

Por outro lado, a atividade docente é marcada por uma imprevisibilidade, por situações inesperadas para as quais não existem respostas pré-definidas a priori, não existem padrões reguladores específicos que a orientem. Os professores, durante a ação, não têm muito tempo para a reflexão, pois tais situações exigem ações imediatas, muitas vezes marcadas pela intuição ou por modos de agir que historicamente foram sendo organizados no âmbito escolar de formas reguladas. No entanto, também estas situações marcadas pela imprevisibilidade requerem que se lance mão de conhecimentos teórico-práticos e não de improvisos imediatistas.

Assim, com base nos estudos de Gimeno Sacristán e na minha própria prática como docente, ao refletir sobre a prática pedagógica, esta me remete a pensar nos seus principais *âmbitos de atuação* que se situam basicamente em três dimensões: o contexto social, dimensões escolares e de socialização profissional do professor.

Dimensões em Interação com o contexto social:

- atividades nas quais os docentes interagem com o contexto social;
- objetivação da função social do ensino e da escola na contemporaneidade;

- enfrentamento dos dilemas e das perspectivas da ação docente e, principalmente, da luta política pela escola pública, no momento histórico em que as escolas passam por redefinições políticas e curriculares definidas no âmbito governamental.

Dimensões propriamente ditas ‘escolares’:

- atuação na organização de tempos, espaços e conhecimentos escolares, em rituais e rotinas escolares;
- exercício da docência e o atendimento escolar de crianças, jovens e adultos;
- construção dos sujeitos da/na escolaridade;
- diálogo que estabelece com grupos que têm interface com o processo de ensino: família, equipe pedagógica, contexto social, proposições curriculares;
- exigências e atividades institucionais próprias da escola e do sistema de ensino;
- interação com relações de poder, prescrições e proposições para o currículo e, conseqüentemente, para o trabalho docente;
- provimento de condições de trabalho.

Dimensões da socialização profissional docente:

- atendimento às necessidades pessoais;
- análise e produção de materiais;
- estudo e formação inicial e continuada;
- desenvolvimento de estudo, pesquisas e ações culturais.

Temos, assim, um conjunto de elementos que configuram que a profissionalização docente se constitui também por esses aspectos de e na socialização com outros profissionais e com o contexto social.

Portanto, analisar a constituição da docência na EJA requer atentar para o fato de que nossa inserção como sujeitos de modo particular nas relações de formação e trabalho docente *constitui-se de um processo sempre inconcluso, pelo e no qual nos tornamos professores*, configurando-nos como sujeitos sempre em relação com e a um saber social e profissional.

Nessa perspectiva consideram-se as diferentes dimensões de atuação docente, tanto no âmbito institucional como social, tomando-se como foco um conceito de prática pedagógica como uma prática social inserida nas relações sociais de produção.

Para Sacristán (1999) e Pimenta (2000), ação e prática se diferenciam. A ação é o modo como os sujeitos se expressam e atuam sobre o mundo; já a prática insere-se no mundo social e expressa modos de viver e a cultura objetivada. Desse modo, as ações humanas expressam práticas sociais.

No exame das dimensões de atuação docente e de suas mediações, verifica-se que o *conceito de prática* amplia-se e, ao pensar a formação e o exercício docente, é preciso entender que a prática não se configura apenas por seu caráter metodológico, não se define apenas no espaço escolar e não se reduz à ação imediata dos professores.

Sacristán (1995) trabalha com o conceito *de sistema de práticas aninhadas* – que vem da existência de *uma prática educativa e de ensino*, no sentido antropológico, que é anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade e cultura. Nesta se desenvolvem *práticas escolares institucionais* – práticas que se referem ao funcionamento do sistema e da estrutura escolar, *práticas de caráter de organização* tanto das ações de ensino como também aquelas próprias da organização específica das escolas. E também temos aquelas *práticas exteriores* ao sistema educativo, que não sendo especificamente pedagógicas, são consideradas como *concorrentes* das atividades escolares e se apresentam como políticas, prescrições curriculares, mecanismos de supervisão e avaliação das escolas. “Trata-se de práticas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência directa sobre a própria actividade técnica dos professores” (SACRISTÁN, 1995, p.74).

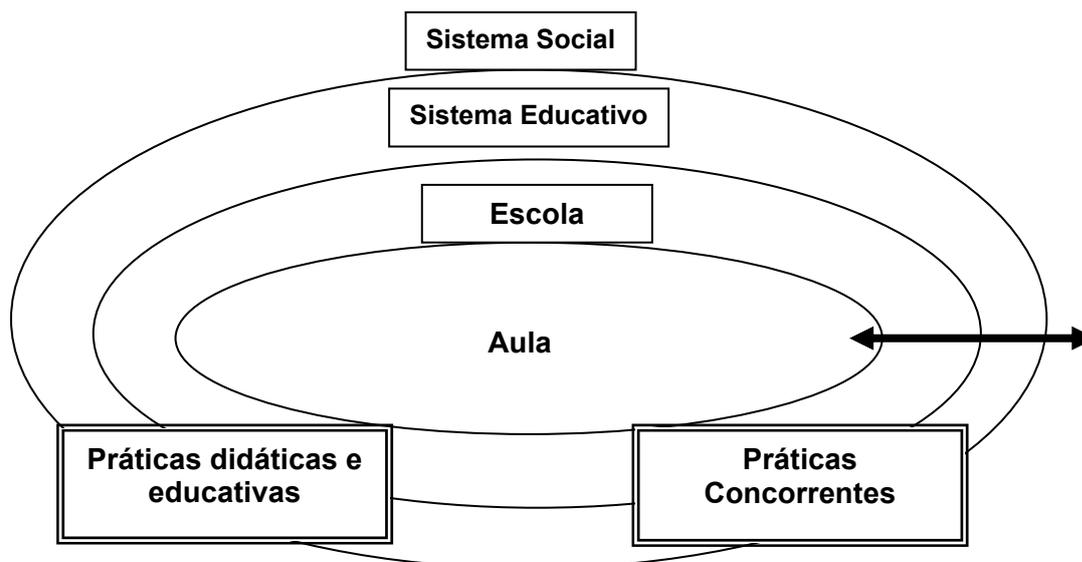


Figura 4: Sistema de práticas aninhadas

Fonte: GIMENO, Sacristán. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora: Porto, Portugal, 1995. p. 69.

Nessas práticas temos diferentes mediações e compreende-se o sujeito professor como atuante para além do âmbito da sala de aula. No entanto, a centralidade do seu trabalho encontra-se na relação que estabelece com os sujeitos junto aos quais realiza seu trabalho, *seus alunos*, condição primeira da ação docente.

Segundo Scheibe (1987), as mediações do trabalho educativo não podem mais ser pensadas como via de mão dupla – nem de reprodução social, nem de transformação, mas sim como o embate de duas forças sociais articuladas e necessárias uma à outra, mas que ao mesmo tempo se negam. Assim, segundo a pesquisadora, ao falar da universidade indica que as instituições educativas não podem ser consideradas boas ou más, certas ou erradas, mas acima de tudo como “um produto histórico, onde as marcas do embate encontram-se muito bem delineadas” (SCHEIBE, 1987, p. 3).

Na Educação de Jovens e Adultos temos, nesse âmbito, sujeitos originários em sua maioria dos segmentos populares, sujeitos que vivenciam situações de não-atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação) (GIOVANETTI, 2005, p. 244).

Jovens e adultos que vivenciam cotidianamente desigualdades sociais perante o mundo e, no caso, perante a escola, o que segundo Charlot (2003, p. 24) não significa um determinismo causal de condições de sucesso na escola, e na EJA

não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização na relação com o saber científico.

Os sujeitos interpretam suas vivências e produzem sentidos sobre o mundo; logo, ainda segundo Charlot (2003, p. 24), o aluno das classes populares, além de ocupar uma

[...] posição social dominada é também um sujeito, um ser de desejo, que fala, que interpreta o que lhe acontece, que age de modo mais ou menos eficaz, que tem uma história pessoal incluída nas histórias mais amplas (da família, comunidade, sociedade, espécie humana). Se quer compreender o que acontece na escola, quais as relações [...] com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito.

Nessa perspectiva o aluno é um sujeito que tem singularidades e que participa das relações sociais. A relação com a escola e com o saber constitui uma relação social, mas não é determinada automaticamente pela posição de dominação ou não que o sujeito ocupa. A relação com a escola e com o saber é uma relação construída pelo sujeito que, ao ler o mundo, busca sentidos e tenta responder ao seu contexto. Assim,

Há também sujeitos dominados para os quais a escola e o saber possibilitam compreender o que se vive e sair da dominação, alunos do meio popular que encontram no saber um sentido e prazer, que às vezes se engajam na conquista voluntarista do sucesso escolar e, graças a esse sucesso, de um futuro melhor. A posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, história do sujeito. Ela não determina direta e automaticamente o sucesso ou o fracasso escolar (CHARLOT, 2003, p. 27).

Diria também que esses sujeitos participam e produzem a história de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

Temos, assim, um processo de construção social da prática docente complexo e interligado com a ação de outros sujeitos – alunos, professores, técnicos administrativos, pais, filhos, a política governamental, com o modo de produção vigente... – ou seja, essa construção se insere no contexto de desenvolvimento dessa prática, de sua realidade e de acordo com as condições materiais, sociais e de produção do trabalho (SACRISTÁN, 1998).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é pensada como uma prática social permeada de contradições e materializada no contexto das relações sociais de produção e de existência humana. É preciso estudar a docência pela análise real de sua historicidade, como produção de homens e mulheres que nos precederam, no conjunto de relações sociais, nas quais os sujeitos se movem e atuam no âmbito

do conjunto de condições objetivas, modificando-as ou dando-lhes novos sentidos (GRAMSCI, 2001, v. 1, p. 297).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, essa historicidade é marcada por relações evidenciadas particularmente por dois elementos. O primeiro pela mesma se caracterizar por um processo de educação que atende, em sua maioria, a sujeitos que vivenciaram em suas vidas várias situações de desigualdade e exclusão social e escolar. O segundo, pelo fato de que as experiências desenvolvidas na EJA vêm instituindo um processo de seu reconhecimento e valorização constituindo, assim, um campo fértil de docência e pesquisa.

É preciso lembrar que os professores que participam desta pesquisa, ao desenvolverem ações para a organização e sistematização de sua prática pedagógica, atuam dentro de certos limites, adaptando-se às condições objetivas que os cercam ou provocando pequenas mudanças para a efetivação de suas ações. Entretanto,

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino (SACRISTÁN, 1998, p.166-167).

Verifica-se, nessa concepção, que as decisões dos professores estão, de certa forma, pré-configuradas pela instituição educativa, pelas determinações marcadas pelo currículo enquanto expressão da função social da instituição escolar, assim como pelas diferentes mediações e exigências políticas e sociais. Elementos sobre os quais é preciso historicizar e desvendar sua lógica, de forma a pensar os professores como sujeitos de sua história e que, mesmo de certo modo condicionados pelo presente, produzem ferramentas para a superação desses condicionamentos.

A institucionalização do conjunto das opções assumidas pelo grupo de professores investigado e pela instituição traz com certeza implicações e até definições para os modos de organização dos tempos, dos saberes e dos comportamentos de professores e alunos. Nesse sentido, a política curricular e a dependência em relação aos meios que os mesmos dispõem e produzem “[...] traduzem” para o professor o currículo [e] são instâncias socializadoras do papel profissional que prefigura a estrutura do cargo” (SACRISTÁN, 1998, p. 171).

Desse modo, o sujeito professor de EJA investigado nesta tese assume o papel de um agente ativo no seu fazer, pois vem construindo significados sobre as realidades nas quais opera e sobre as condições que encontra no seu ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva, Sacristán argumenta que nos últimos anos tem sido relevante e significativa a existência de pesquisas sobre níveis de atuação e independência dos professores, verificando-se que o professor decide no que se refere à interação com seus alunos, ao tipo de atividade que vão realizar, à seqüência de tarefas, seu espaçamento, duração, às formas e tempos de realizar a avaliação, escolhe materiais, livros-texto, estratégias de ensino, pondera conteúdos, fomenta um tipo de habilidade ou outra, etc. Mas, para Sacristán (1998), a docência não é uma atividade eminentemente pessoal e criativa, pois é exercida num espaço que molda e pré-determina o sentido e a direção de suas ações.

Desse modo, o sujeito professor interage dialeticamente com as condições da realidade que o cerca, com suas próprias representações e com os valores sociais atribuídos à docência e às condições do seu exercício.

Além disso, no caso da EJA, constatamos a ausência de documentos com uma intencionalidade de constituição de definições políticas e legais na configuração e consideração dos processos formativos para a docência na EJA e, portanto, justifica-se o estudo de uma situação formativa e do exercício docência na EJA que considere suas particularidades.

SEGUNDA PARTE: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ/SC

A opção por investigar a constituição da docência na escolarização inicial da Educação de Jovens e Adultos parte do pressuposto de que os professores que participam do estudo configuram um grupo definido, de sujeitos inscritos em características próprias que definem a sua atividade profissional. Afirma-se um constante processo de constituição do ser professor, uma vez que “Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas” (FONTANA, 2000, p.122).

Nesse percurso, não podemos esquecer que o grupo de professores investigado está inserido num contexto institucional e social que precisa ser examinado. Assim, ao pesquisar a constituição da docência de professoras da rede municipal de São José, em Santa Catarina, faz-se necessário situar histórica e geograficamente essa rede de ensino e o modo pelo qual os sujeitos foram se inserindo na sua atividade docente na EJA, desde os processos de sua formação até a constituição do seu trabalho, elementos que foram configurando o projeto de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal em São José.

Mediante questionário, foram coletados e analisados aspectos que evidenciam o perfil das professoras que participam da investigação e o percurso da constituição de sua formação. Nesse questionário também foram levantados dados objetivos e depoimentos sobre seu processo de formação continuada e o que constitui a docência na Educação de Jovens e Adultos.

A realização da técnica de grupo focal configurou-se como fundamental para ampliação e aprofundamento dos dados. O grupo focal tem como características lidar com um grupo que compartilha objetivos e interesses – a docência na Educação de Jovens e Adultos. As questões para aprofundamento emergiram da revisão de literatura e da análise dos documentos e questionários. O roteiro desse debate (Apêndice B) foi organizado priorizando o aprofundamento de questões específicas sobre formação continuada, o trabalho colaborativo e as particularidades que configuram o trabalho docente na atuação com jovens e adultos. Desse modo, a discussão com o grupo de professoras e professor no grupo

focal versou sobre o que constitui ser professor(a) na EJA, quais as particularidades que marcam esse trabalho, atividades e tarefas que caracterizam sua docência, o que faz efetivamente no seu dia-a-dia e as formas de organização desse trabalho.

4 A REDE DE ENSINO DE SÃO JOSÉ E OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Figura 5: Vista aérea Cidade de São José/SC e alunos de Educação de Jovens e Adultos

O Município de São José situa-se na região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, e tem sofrido significativas transformações sociais e econômicas nos últimos tempos. Com uma população de cerca de duzentos mil habitantes, conta com uma economia diversificada e com a existência de mais de quinze mil empresas no município²⁶ e cerca de sessenta mil empregos.

A Secretaria Municipal da Educação, na administração 2000-2004 e 2004-2008, apresentou como uma de suas principais metas o desenvolvimento de vários projetos que visem a assegurar a permanência de todas as crianças, jovens e adultos na escola "[...] através da melhoria da qualidade de ensino e da expansão da Rede Física." Em 2004, o número de matrículas no início de ano letivo correspondeu a 23.000 alunos.

O atendimento à Educação de Jovens e Adultos iniciou em setembro de 1998 mediante um projeto financiado pelo MEC, que incluía oitenta horas de curso presencial de formação em serviço de professores e alguns materiais para os alunos, sendo os professores remunerados desde o início pela própria rede

²⁶ Dados da Prefeitura Municipal de São José. In: <http://www.pmsj.sc.gov.br/>. Acesso em agosto de 2004.

municipal. Inicialmente, formaram-se dezessete turmas distribuídas em onze pólos, em todo o município, utilizando o espaço físico de escolas municipais, estaduais e um espaço cedido por um centro comunitário.

A forma de organização das aulas possibilitou que os alunos conciliassem trabalho e família, pois o horário de funcionamento é o período noturno, com duração de duas horas e meia, de segunda a quinta-feira. Nas sextas-feiras os professores participam de encontros, com o objetivo de avaliar, planejar sua prática pedagógica e para a realização de estudos. Periodicamente são realizados encontros de estudo e formação de professores, como aposta nas mediações entre os profissionais da Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento de um trabalho sério e comprometido com a apropriação do conhecimento.

Em 1999, mediante a necessidade de possibilitar a continuidade de estudos àqueles que haviam iniciado no projeto, foram abertas turmas de 5ª a 8ª Séries e, em 2000, turmas de Ensino Médio. Esses cursos foram regulamentados pela Resolução 004/99²⁷ do Conselho Municipal de Educação de São José (COMESJ). A rede atendeu, até o momento, a cerca de dez mil alunos, conforme demonstra o gráfico abaixo:

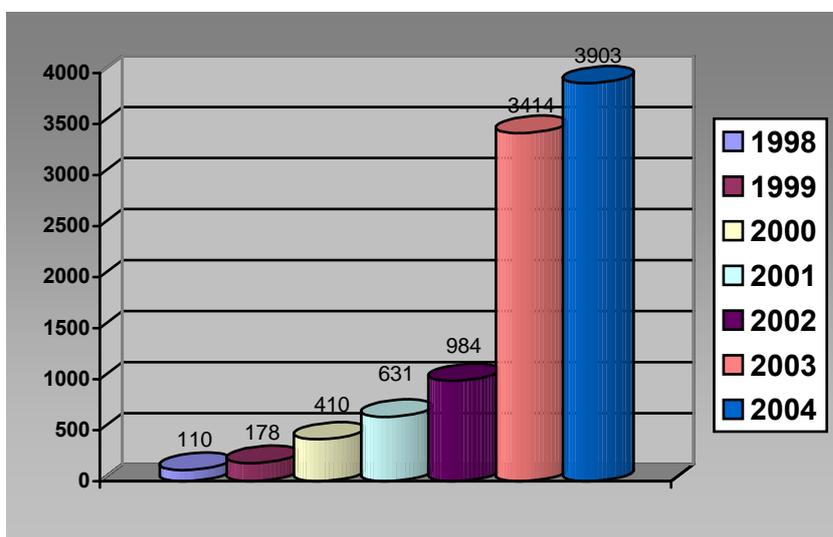


Gráfico 6: Estatística Educação de Jovens e Adultos – Modalidade Frequencial/ Início do Ensino Médio em 2003 – na modalidade EJA.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José.

²⁷ Esta resolução prevê também a realização dos chamados exames supletivos.

Em 2005, a rede atendeu a três mil, novecentos e três alunos (3903)²⁸ na EJA, com turmas que funcionam em diversas escolas do município e distribuídos do seguinte modo:

| NÍVEL DE ENSINO (FASE) | NÚMERO DE ALUNOS | NÚMERO DE TURMAS |
|---|------------------|------------------|
| Fase I (Alfabetização) | 179 | 8 |
| Fase II (Continuidade dos Anos Iniciais de Escolarização) | 170 | 9 |
| Quinta Série | 439 | 16 |
| Sexta Série | 391 | 15 |
| Sétima Série | 508 | 18 |
| Oitava Série | 453 | 16 |
| 1ª Fase Ensino Médio | 757 | 22 |
| 2ª Fase Ensino Médio | 651 | 20 |
| 3ª Fase Ensino Médio | 355 | 9 |
| TOTAL | 3903 | 133 |

Tabela 1: Número de alunos na EJA por Fase/Turma
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005.

Desse universo, quatro turmas da 1ª Fase do Ensino Médio funcionam em duas empresas da região²⁹, que mantêm convênio com a Secretaria de Educação Municipal.

Trabalham atualmente na rede municipal, na Educação de Jovens e Adultos, cerca de trezentos (300) professores, dezessete (17) na escolarização inicial – Fase I e Fase II, com turmas de 15 a 25 alunos, assim como com duzentos e oitenta e três (283) de 5ª a 8ª Séries e Ensino Médio. A rede conta com uma Equipe Pedagógica de quatro profissionais, constantemente preocupada com o processo pedagógico e a formação docente.

Investigaram-se, na fase inicial da pesquisa, mediante questionário, aspectos referentes aos professores que participam da investigação e o percurso da constituição de sua formação. O questionário foi organizado em cinco blocos:

- (1) Questões para identificação/ caracterização dos sujeitos
- (2) Questões para pensar a formação e o trabalho docente

²⁸ Em 2005, esse número manteve-se com aproximadamente 3600 alunos, conforme dados da Secretaria e Educação do município, referentes à matrícula final.

²⁹ Além das aulas presenciais em dezessete pólos distribuídos no município, a Secretaria Municipal da Educação possui parceria com algumas empresas de grande porte como Hoepcke Bordados e Frigoríficos Macedo, atendendo aos seus funcionários nos horários que antecedem o turno de trabalho ou após o horário, em espaço cedido pelas empresas.

- (3) Questões para pensar a formação continuada
- (4) Questões para compreender o ser professor/a e
- (5) Questões para analisar o ser professor/a no âmbito das diretrizes curriculares nacionais.

A identificação nominal dos sujeitos é mantida em sigilo, havendo algumas professoras escolhido um pseudônimo.

Embora atualmente tenhamos um universo de dezessete (17) professores atuando na escolarização inicial de Educação de Jovens e Adultos, foram convidados a participar da pesquisa trinta e cinco (35) professores, incluindo professores que já não estão no grupo, mas atuaram como docentes no período 1998-2003. Desses 35 docentes, houve um retorno de vinte e três (23) questionários, dos quais, vinte e duas (22) pessoas são do sexo feminino e uma (1) do sexo masculino. Essa condição de gênero, já amplamente discutida na pesquisa educacional, também aqui se caracteriza e permite afirmar que a docência veio e ainda vem sendo social e culturalmente constituída como uma profissão essencialmente feminina.

Embora a questão de gênero não seja o foco deste texto, vale ressaltar que as pesquisas que abordam as *questões de gênero* vêm buscando romper com os dados meramente estatísticos e, principalmente, com a abordagem que vinculava a condição do ser mulher à ausência de profissionalismo. Tem-se agora a reforçar que o papel de professora vai-se constituindo em nós, mesclado ao fato de assumirmos socialmente o papel de mulheres, filhas, esposas e mães³⁰. Esses estudos, ao tomarem a categoria *gênero* para compreender a atividade docente, evidenciam também a construção histórico-cultural do papel social de sermos mulheres e homens.

Com relação à idade dos sujeitos pesquisados, a Tabela 2 apresentada a seguir demonstra que, em sua maioria, o grupo de professores é constituído por jovens, ou seja, profissionais que têm entre vinte e cinco (25) e quarenta e cinco (45) anos.

³⁰ A pesquisa educacional sobre a questão de gênero vem abrindo novas dimensões para o estudo da docência. Apresento alguns estudiosos da questão: (Marília Carvalho, 1999); (Teresa Caldeira, 1984); (Madalena Assunção, 1996); (Nilma Lino Gomes, 1995); (Luisa Pereira, 1996); (Alicia Fernandez, 1994) e (Ana Beatriz Cerisara, 1996).

| Idade | Professores |
|--------------|--------------------|
| 25 a 30 | 3 |
| 31 a 35 | 6 |
| 36 a 40 | 3 |
| 41 a 45 | 7 |
| 46 a 50 | - |
| 51 a 55 | 3 |
| 56 a 60 | 1 |
| TOTAL | 23 |

Tabela 2: Idade dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Outro elemento observado na Tabela 3 sobre o tempo de serviço total/ tempo de serviço na EJA é que a maioria, dezoito professores, tem de três a dez anos de serviço, o que delinea a construção de um projeto de carreira a ser exercido na própria Educação de Jovens e Adultos, mediante uma continuidade na opção pela docência na EJA. Outro dado que reitera essa questão é a sua oferta pela instituição municipal e, logo, como possibilidade de exercício da profissão. Isto reforça a idéia de que os profissionais investigados assumem a docência na EJA como possibilidade de carreira.

| Tempo de Serviço Total | Professores | Tempo de Serviço na EJA | Professores |
|-------------------------------|--------------------|--------------------------------|--------------------|
| 1 a 6 meses | 1 | 1 a 6 meses | 2 |
| 01 a 02 anos | 2 | 01 a 02 anos | 3 |
| 03 a 05 anos | 3 | 03 a 05 anos | 10 |
| 06 a 10 anos | 2 | 06 a 10 anos | 8 |
| 11 a 15 anos | 7 | 11 a 15 anos | - |
| 16 a 20 anos | 1 | 16 a 20 anos | - |
| 21 a 25 anos | 2 | 21 a 25 anos | - |
| 26 a 30 anos | 3 | 26 a 30 anos | - |
| 31 a 35 anos | 2 | 31 a 35 anos | - |
| TOTAL | 23 | TOTAL | 23 |

Tabela 3: Tempo de Serviço Total/Tempo de Serviço na EJA dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Este fato apresenta-se na contramão de inúmeros programas de EJA desenvolvidos em todo o Brasil, nos quais há ênfase no voluntariado, cujos profissionais não precisam ser formados, ou então, são convidados professores aposentados. É preciso alertar, pois, que,

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial

específica e geral consistente, assim como, formação continuada (GUIDELLI, 1996, p. 126).

Conforme a Tabela 4, no Município de São José/SC esta especificidade de ensino ainda não se caracteriza como possibilidade de vínculo de contrato permanente na rede de ensino, pois todos os professores são contratados por um ano como professores temporários, conforme Estatuto do Magistério do Município, precisando no ano seguinte se submeter à nova seleção³¹ e escolha de vagas. Embora quatro pessoas façam parte do quadro permanente de professores, essa situação se refere apenas à função nas Séries Iniciais de Escolarização do ensino regular.

| | Rede Municipal | Rede Estadual | Rede Privada |
|------------|-----------------------|----------------------|---------------------|
| Temporário | 19 | | - |
| Permanente | 4 | 1 | - |
| Total | 23 | 1 | |

Tabela 4: Tipo de Vínculo Empregatício dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Logo, essa constituição de carreira na EJA pelas professoras investigadas também caminha em conflito com a própria valorização salarial da EJA e da sua inclusão nos próprios quadros de carreira docente.

Esses dados caracterizam uma situação presente também na atual configuração da EJA no âmbito legal. Na Constituição Federal de 1988, ficou assegurado o direito a Educação para todos, porém, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA vem caracterizada enquanto direito de todos, mas não como dever do estado, o que se torna contraditório, principalmente na viabilização de recursos e verbas para a EJA. Está prevista, pelo MEC, a implementação, em 2006, do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Nacional, em substituição ao FUNDEF, que se destina apenas ao ensino fundamental. O FUNDEB terá como objetivo investir em todas as etapas do ensino básico. Assim, deverá levar em conta suas diversidades como educação de jovens e adultos, educação no campo e educação especial³².

Além disso, mostra também o pouco investimento na melhoria das condições de trabalho docente, o que se contrapõe ao discurso da noção do desenvolvimento de competências na escola posto nos documentos oficiais, pois

³¹ Na seleção são considerados a formação inicial e continuada e o tempo de serviço no magistério e na EJA.

³² Fonte: MEC. **InformativoMec**. Ministério da educação, set./out., 2004, n. 2.

como é possível desenvolver tais competências e processos formativos se as condições de trabalho são as mínimas?

Conforme o afirmado nas respostas ao questionário, o grupo de professores assume sua opção pela docência na Educação de Jovens e Adultos, situando principalmente a satisfação profissional, pessoal e social do trabalho realizado na EJA, ao situarem nos seus dizeres a realização profissional e o gostar do que fazem, aliado a um compromisso social:

Optar por trabalhar na EJA me trouxe uma outra visão sobre educação e eu me realizo em todos os sentidos profissionais, gosto muito de trabalhar na EJA. Maria Heloisa – 38 anos

Trabalhar na EJA significa realização e afirmação como pessoa. Além disso, contribui com experiências de vida dos sujeitos o que enriquece a prática docente e me faz sentir cada vez mais cumpridora do meu papel social. Silvia – 35 anos

Sempre trabalhei sessenta horas por dois motivos, um por precisar e outro por amar de paixão a minha profissão. Pedro – 33 anos

Trabalhar na EJA se coloca como opção, como desejo, pois tem sido uma ótima experiência ver pessoas adultas com aquela vontade de aprender a ler. É gratificante ver as pessoas adultas que trabalham o dia todo e à noite vêm para aula para entrar no mundo letrado. Isabel – 59 anos

Eu já havia trabalhado com o MOBRAL na ação cultural. Até então, já tinha alguns conhecimentos de EJA. Quando decidi voltar a trabalhar na EJA, para poder ensinar de forma mais coerente tenho feito vários cursos de formação continuada. Mari – 51 anos

No entanto, apesar desses posicionamentos, reconhecem criticamente que as principais dificuldades e desafios no seu trabalho como profissionais se situam com relação à ausência de maior valorização salarial e de condições materiais e de trabalho:

Como maior problema eu vejo a falta de material, o desafio de organizar os professores para poderem trabalhar experiências, menos alunos por turma e melhor condições de trabalho, não esquecendo da questão salarial. Silvia – 35 anos

O maior problema é a falta de materiais. Eu me sinto feliz ao lecionar, mas ao mesmo tempo acho uma profissão desvalorizada e mal remunerada. Tais – 42 anos

O meu maior problema está sendo a falta de material específico e minha pouca experiência na docência e na EJA. Nívea – 38 anos

Se o professor não se sentir mais incentivado e valorizado não dá eco, é difícil trabalhar sem essa valorização. Isabel – 59 anos

Me sinto realizada quando meu aluno aprende o que necessita, mas por outro lado me sinto desvalorizada, pois o financeiro pesa. Maria Heloisa – 38 anos

Os elementos apontados remetem à discussão sobre o *processo de constituição do trabalho docente*, do saber fazer, cujo modo de acontecer só pode

ser analisado no movimento dialógico de sua constituição nas mediações e condições objetivas em que se desenvolve.

4.1 Da formação ao exercício, do exercício à formação ou a formação no exercício docente?

Com relação à habilitação (conforme Tabela 5) para o exercício do trabalho docente, verifica-se que o curso *Magistério* de nível Médio caracterizou-se para a maioria (dezessete) como formação inicial para esse exercício.

| Curso | |
|---|-----------|
| Magistério (Normal e Pedagógico) | 17 |
| Magistério + Adicional da Educação Infantil | 2 |
| Regular (Científico) | 4 |
| Total | 23 |

Tabela 5: Formação de Nível Médio dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Foi no decorrer da sua carreira que a maioria dos professores decidiram realizar a graduação, uma vez que ao analisar o tempo de formado percebe-se uma formação recente para um número significativo de doze (12) pesquisados. Essa formação foi direcionada para o curso de Pedagogia por dezenove (19) pessoas pesquisadas, uma cursou Ciências da Religião e outra cursa Licenciatura em Letras.

| Curso | |
|---------------------|-----------|
| Pedagogia | 15 |
| Cursando Pedagogia | 4 |
| Cursando Letras | 1 |
| Ciências Religiosas | 1 |
| Não tem Graduação | 2 |
| Total | 23 |

Tabela 6: Formação de Nível Superior dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Desses dezenove, treze (13) professores optaram pela docência nas Séries Iniciais, o que configura um perfil de decisões por manter o seu trabalho nas Séries Iniciais, conforme a Tabela 7, que situa a habilitação escolhida.

| Habilitação | |
|---|----|
| Pedagogia – Séries Iniciais e Educação Infantil | 12 |
| Pedagogia – Séries Iniciais e Educação Especial | 1 |
| Orientação Educacional | 3 |
| Administração Escolar | 1 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| Supervisão Escolar | 1 |
| Magistério | 1 |
| Outros cursos de Graduação | 2 |
| Não tem Graduação | 2 |
| Total | 23 |

Tabela 7: Habilitação no Curso de Pedagogia dos professores de EJA de São José/SC

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Essa tabela confirma a ausência de oferta nos cursos de pedagogia da região de formação específica para a Educação de Jovens e Adultos. Os cursos existentes oferecem eventualmente disciplinas que abordam questões sobre esta especificidade, mas não existe na região um curso com projeto político-pedagógico que contemple discussões permanentes sobre EJA. Isto confirma questões que vários estudos sobre Educação de Adultos têm apontado no que se refere à necessidade de formação de professores para a EJA:

A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º grau, tem sido colocada com freqüência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (PICONEZ, 1995, p. 37).

Por outro lado, apesar do reconhecimento da necessidade de formação específica, é preciso alertar para o fato de não estarmos fragmentando mais a formação no curso de Pedagogia.

Outro dado significativo é o que mostra que dos vinte e três professores, vinte e dois (22) *estudaram ou estudam trabalhando concomitantemente* (Tabela 8), ou seja, a formação inicial na graduação constitui-se como *processo de formação em exercício*, que se constitui como sobre/trabalho e precarização das condições de trabalho e de formação. O que aponta para uma questão a ser investigada sobre se este fato é considerado nos projetos de curso das instituições formadoras.

| | |
|---|-----------|
| Professores que Estudam(ram)e trabalham (ram) concomitantemente | 22 |
| Professores que apenas Estudam(ram) | 1 |
| TOTAL | 23 |

Tabela 8: Condições da Freqüência da Graduação em relação ao Exercício Docente

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Esse fato remete às discussões que surgem na década de oitenta sobre as especificidades dos cursos de Pedagogia acerca da questão das habilitações, principalmente da necessidade de que os cursos formassem o professor para as Séries Iniciais. Segundo Pimenta (2002), é nessa época que se destacam várias

experiências de formação de professores para as séries iniciais com cursos oferecidos em universidades conveniadas com os sistemas de ensino. Assim, “[...] esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem a formação em nível superior” (PIMENTA, 2002, p. 31).

O processo de formação em exercício também é percebido ao analisarmos a Tabela 9, que situa o tempo de formado dos professores, apresentando um total de dez (10) sujeitos com tempo de formados inferior ou igual a dois anos e tempo de serviço maior do que esse tempo de formado, e por cinco (5) professores que ainda estão cursando o nível superior.

| Tempo | Professores |
|-------------------|--------------------|
| 1 a 6 meses | 4 |
| 1 ano | 1 |
| 2 anos | 5 |
| 21anos | 4 |
| 26 anos | 2 |
| Cursando | 5 |
| Não têm graduação | 2 |
| TOTAL | 23 |

Tabela 9: Tempo de Formado dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Esses dados configuram o processo impulsionado pela exigência de formação superior³³ que emerge das políticas educacionais e do confronto dessas exigências com a realidade objetiva das condições de trabalho. Isso é enfatizado pelo número de dezesseis (16) professores (de acordo com a Tabela 10) que participam/ram de cursos de graduação do tipo de programas emergenciais incentivados pela rede municipal³⁴ com bolsa de estudos. Desses, quinze

³³ A possibilidade de formação em nível médio foi garantida pela LDBEN 9394/96, no artigo 62, como formação mínima permitida para os profissionais de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, assim como o reiterou a Resolução CEB N.º 01, de 20/08/2003, ao dispor sobre os direitos dos profissionais da Educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência. No entanto, tanto a Lei 9394/96 como a resolução propõem que os sistemas de ensino incentivem e promovam a formação de nível superior. Assim, muitos programas continuam e continuarão sendo desenvolvidos para oferecer esse nível de formação para os professores em exercício.

³⁴ Para a efetivação desse processo a Secretaria Municipal de São José assinou um convênio com a UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí – Campus VII – São José, visando à habilitação de todos os professores das Séries Iniciais e Educação Infantil no curso de Pedagogia, com início nos anos de 2000 e 2001. Segundo dados da Secretaria Municipal, já participaram da formação, até o momento, cerca de quatrocentos (400) professores entre efetivos e contratados temporariamente da rede municipal, atendendo também ao Convênio para entidades filantrópicas e escolas particulares da região, totalizando quinhentos e quarenta e sete (547). Para ingressar, os professores participam de processo seletivo. Em 2003 concluiu o curso a primeira turma de Pedagogia com Habilitação Séries Iniciais e Educação Infantil.

professores realizaram seu curso em universidade privada e um na pública – com funcionamento às sextas-feiras, sábados e período de férias escolares.

| Instituição | |
|---|-----------|
| Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) – Programa Emergencial incentivado pela Rede | 15 |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | 3 |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa Emergencial Magister | 1 |
| Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | 2 |
| Outras | 2 |
| Total | 23 |

Tabela 10: Instituição na qual frequenta(ou) a Graduação
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

As exigências legais geraram um movimento no qual professores em exercício se submetem a projetos de formação inicial – muitos do tipo emergenciais, como no caso desta pesquisa – que acabam se constituindo como *formação em exercício*, caracterizando múltiplas jornadas de trabalho.

Não se questiona aqui o valor desses cursos para os professores, pois talvez de outra forma, não pudessem realizar seu curso de nível superior. O que se questiona é o fato de os professores precisarem ter uma carga de “sobre/trabalho” elevada (conforme Tabela 11) para poder “banco” metade do ônus de sua formação na rede privada, pois a Prefeitura Municipal possibilitou bolsa de apenas cinquenta por cento do valor das mensalidades, o que gera dificuldades, tanto no exercício do trabalho como na realização dos estudos. Questiona-se a ausência de uma preocupação política com a formação, uma vez que não houve incentivos maiores para essa formação, tal como a redução de carga horária de trabalho remunerada.

| Horas/Semanais | Professores |
|-----------------------|--------------------|
| 20 | 4 |
| 40 | 16 |
| 60 | 3 |
| Total | 23 |

Tabela 11: Carga Horária de Trabalho dos professores de EJA de São José/SC
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Os dados revelam que os professores de EJA configuram uma situação de formação em que *‘formação inicial e continuada’* estão intrinsecamente articuladas num mesmo processo. Conjugando a formação com o exercício da docência, se não forem repensados tempos e projetos, principalmente no que se refere às condições efetivas de como tal formação acontece, pode significar a sua banalização, a necessidade apenas de certificação e, assim, comprometer a prática da docência.

Assim, a formação docente não se configura como ato educativo, no sentido de bem público produzido pelo estado, mas como mecanismo no contexto capitalista, no qual os professores precisam produzir sua formação e empregabilidade, na precarização das suas condições de trabalho.

Historicamente são requeridos, por intermédio dos movimentos sociais, investimentos na educação pública capazes de garantir processos e condições de trabalho que configurem a educação como bem público. Sobre essa consideração é pertinente lembrar a importância de uma sólida formação docente, que garanta a apropriação do conhecimento como requisito fundamental para a constituição do trabalho docente, da construção de novas políticas que permitam e favoreçam a socialização do conhecimento, assim como melhores condições de trabalho e salariais para professores.

Ao questionar aos sujeitos da pesquisa sobre a sua trajetória para se tornarem professores, situando o quando e em função do que tinham decidido ser professores e o que influenciou na sua decisão, busquei compreender as opções, desejos, saberes e possibilidades que emergiram para esses sujeitos no seu processo de constituição do ser docente no conjunto das relações sociais nas quais estamos imersos e participamos. É elucidativo para isso o que diz Fontana:

A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmo brasileiros estrangeiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para sobreviver etc... Muitos em um (FONTANA, 2000, p. 64).

É nessa multiplicidade de relações que meu olhar se volta para as falas de professoras e professor de Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender os significados construídos na sua história de constituição da docência, no processo em que se tornam professores.

Nessa perspectiva, nas suas vozes situa-se para um número significativo de professores o desejo e opção de ser professor, vinculados à sua *trajetória escolar e familiar*.

Foi uma decisão na 8ª série do 1º grau, quando faltou um professor, e eu assumi a turma por três meses, era uma primeira série. Nesta época de decisão, um dos professores me desafiou, dizendo-me que eu não iria dar

conta da turma, e eu mostrei a ele, que eu não era aquela menina irresponsável. Tanto que estou até hoje, gostei e fiquei!^{Mari – 51 anos}

Não possuo uma longa experiência profissional, mas corri atrás de um sonho, cursei a faculdade e hoje estou aqui.^{Nívea – 38 anos}

Desde criança eu queria ser professor.^{Pedro – 33 anos}

Desde criança tinha esta idéia. Em 1990 resolvi trabalhar no magistério.^{Maria Heloísa – 38 anos}

Escolhi ser professora porque gosto muito de trabalhar na transformação de pessoas, já trabalhei 30 anos no estado, lá estou aposentada.^{Isabel – 59 anos}

Minha família ajudou nessa decisão.^{Tais – 42 anos}

Quem mais influenciou na minha escolha de ser professora foi a orientadora do colégio.^{Ana Clara – 52 anos}

No entanto, para alguns essa decisão está intimamente correlacionada com as *possibilidades de formação presentes* em seu contexto histórico, por um acontecer decorrente do contexto social. O sujeito professor começa a se constituir pela sua subjetividade e pelas possibilidades contextuais:

Sempre admirava minhas professoras, na minha família tinha muitas professoras e onde morava só tinha magistério e ensino médio.^{Lais – 35 anos}

Como onde eu estudava só havia duas opções de curso de ensino médio, optei pelo magistério, pois pensava em ser professora.^{Simone – 34 anos}

Em 1986, o magistério era a única opção no colégio perto de casa e eu queria estudar, fazer vestibular para trabalhar como professora, já que esta categoria estava em falta.^{Ana Clara – 52 anos}

Decidi ser professora em 1986 em função de que não havia outro curso onde eu morava.^{Neli – 35 anos}

Minha mãe era professora e no local onde eu morava não havia muitas profissões de trabalho.^{Simone – 34 anos}

Decidi ser professora no 2º grau por achar o melhor curso que a escola oferecia. Assim, ingressei no magistério no segundo grau, parei, depois de 11 anos voltei para fazer a graduação.^{Sílvia – 35 anos}

Perceber o contexto social e as possibilidades de formação não significa assumir um determinismo diante das circunstâncias de vida dos sujeitos, ou seja, este fato, em nenhuma hipótese é um elemento único a ser considerado diante das possibilidades de bem produzir-se diante dessas circunstâncias, até mesmo pela fala de Nívea -38 anos: “Não possuo uma longa experiência profissional, mas corri atrás de um sonho, cursei a faculdade e hoje estou aqui.”

Para algumas professoras e professor, essa decisão se concretizou efetivamente no processo de formação:

No curso de Pedagogia decidi trabalhar como professora.^{Isabel – 59 anos}

Busquei a formação, quando senti vontade de lecionar, pois na minha família havia muitas professoras. Comecei a atuar na área depois de casada. Lais – 35 anos

Para me tornar professora cursei o curso de Magistério, a graduação em Pedagogia e cursos de capacitação. Tais – 42 anos

Estudando. Pedro – 33 anos

Cursei o Magistério e fiz cursos na área de educação e graduação para ser professora. Neli – 35 anos

Além do Magistério no Ensino Médio e da Graduação em Pedagogia, participo de cursos de capacitação de professores, seminários estaduais e nacionais, cursos de EJA e workshops. Ana Clara – 52 anos

Fiz magistério em 1985 e o curso superior em 2001 e coloquei em prática um sonho que tenho certeza ser capaz. Nivea – 38 anos

Cinco (5) professoras já exerceram outras profissões anteriormente e uma (1) atua numa micro-empresa da qual é proprietária, mas essas professoras diferenciam bem esses diferentes trabalhos ao assumirem a profissão docente como opção, identificando-a do seguinte modo:

Antes exercia a função de comerciária, mas me realizei mesmo foi sendo professora. Ana Clara – 52 anos

Trabalho por conta própria durante o dia, tenho uma M.E. junto com minha mãe, mas meu sonho sempre foi ser professora. Nivea – 38 anos

Sempre trabalhei como auxiliar de contabilidade. Lais – 35 anos

Já fui secretária da loja Makenji, mas depois optei pelo magistério. Neli – 35 anos

Em 1995 mudei-me de cidade e já faziam sete anos que atuava como professora e então resolvi mudar de profissão, no entanto, senti que não me identificava exercendo outra função e voltei decidida a dedicar-me à educação. Simone – 34 anos

Os demais participantes da pesquisa situam a docência como primeira opção do exercício do trabalho e Mari, Isabel e Paulo assim a definem:

Sempre exerci a função de professora. Sinto-me realizada nesta função. Mari – 51 anos

Ser professor para mim é uma profissão muito digna, na transformação de pessoas, isto me dignifica também. Isabel – 59 anos

Ser professor é um sonho que se tornou realidade. Pedro – 33 anos

O ser professor produz uma certa autonomia no exercício do trabalho, o que faz com que as pessoas se percebam como realizadas profissionalmente.

A participação em diferentes ações de formação, ou então, experiências anteriores foram situadas nos depoimentos dos professores como elementos importantes para qualificá-los ao exercício da docência na EJA, as quais foram organizadas no quadro seguinte:

| CURSOS DE FORMAÇÃO | EXPERIÊNCIA DOCENTE | OUTRAS ATIVIDADES FORMATIVAS |
|---|--|--|
| Curso de formação em EJA de oitenta horas oferecido pela rede no início do projeto. | Trabalhei no Mobral e na Ação Cultural. | Estudando e aprofundando o assunto. |
| Os encontros mensais de estudo para formação continuada do grupo de EJA, que vêm acontecendo desde o início do projeto. | Trabalhei na EJA em Florianópolis. | Ao longo dos anos fui procurando outros tipos de formação, como a realização de estudos e leituras. |
| O curso de Pedagogia como um todo, mas especialmente as disciplinas específicas sobre EJA. | A reflexão constante sobre o nosso trabalho no projeto de EJA. | Troca de informação e experiências com professores que atuaram na EJA em outras cidades. |
| A monografia de final de curso de Pedagogia, com o foco nos processos educativos de EJA. | | Desde 1998 venho me aperfeiçoando e cada vez mais sinto necessidade de buscar novidades sobre a EJA. |
| Eventos específicos sobre EJA. | | |
| Outros cursos relacionados à EJA | | |

Quadro 7: Formação/qualificação para atuar na Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Essas ações de formação foram inicialmente e vêm sendo organizadas constantemente pela rede municipal mediante “[...] curso de formação em EJA de oitenta horas oferecido pela rede”. ^{Silvia – 35 anos}, mas também por meio de cursos procurados pelas próprias professoras e professor:

Venho participando dos cursos da Secretaria Municipal de Educação sobre EJA, além de outros na área específica, mas ao longo dos anos fui procurando outros tipos de formação. ^{Maria Heloísa – 38 anos}

Tenho feito cursos de alfabetização para jovens e adultos. ^{Isabel – 59 anos}

Eu já havia trabalhado com MOBREAL, até então já tinha alguns conhecimentos para poder transmitir de forma mais coerente. Depois fiz alguns cursos de capacitação. ^{Mari – 51 anos}

Busquei me formar por meio de cursos de capacitação, estudando e aprofundando o assunto. ^{Pedro – 33 anos}

Desde 1998 estou constantemente me aperfeiçoando e cada vez mais, sinto a necessidade de ir em busca de novidades sobre a EJA. ^{Simone – 34 anos}

O curso de graduação em Pedagogia é percebido também como potencialidade formativa, seja pelo conjunto de suas disciplinas ou por aquelas que contemplam estudos específicos sobre a Educação de Jovens e Adultos, e também pela possibilidade de desenvolvimento do estudo monográfico de final de curso, vinculado ao tema:

Para atuar na EJA, contribui o curso de Pedagogia como um todo, mas especialmente as disciplinas específicas sobre EJA. ^{Maria Heloísa – 38 anos}

Estudei muito principalmente para elaborar a monografia de final de curso de Pedagogia, com o foco nos processos educativos de EJA. Angélica – 45 anos

Pode-se inferir, com base no conjunto dos dados, que as exigências legais geram um movimento no qual professores em exercício se submetem a projetos de formação inicial – muitos do tipo emergenciais, como no caso desta pesquisa – se constituindo como formação em exercício, movimento que se caracteriza com múltiplas jornadas de trabalho. Nesse contexto temos uma concepção de formação em que ‘formação inicial e continuada’ estão intrinsecamente articuladas num mesmo processo.

Apresenta-se uma docência marcada pela produção do trabalho docente, por uma possibilidade de configuração de carreira na Educação de Jovens e Adultos e por exigências da legislação para a formação de professores.

5 O TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Desde 1998 a rede municipal de São José vem realizando uma série de cursos de formação continuada para seus professores, especialistas e funcionários, tomando como metas prioritárias “[...] a ênfase ao Ensino Público de boa qualidade” (SÃO JOSÉ, 2003, p. 2) e estabelecendo a elaboração do documento da proposta pedagógica norteadora das ações educativas. Em 1999, a Secretaria estabeleceu o objetivo de,

[...] refletir sobre o cotidiano da escola a redimensionar a visão de mundo, homem e sociedade, sustentados pelos pressupostos teórico-metodológicos dos vários componentes curriculares, com vistas à constituição da identidade da rede Municipal de Ensino de São José e a elevação da qualidade de ensino (SÃO JOSÉ, 2003, p. 2).

No ano de 2000, a rede municipal envolveu-se na elaboração desse documento da Proposta Curricular mediante a sistematização de um referencial teórico-metodológico. Foram realizados, na rede, extensos debates e encontros de estudo, totalizando cem horas, para aprofundamento dos pressupostos dos diversos componentes curriculares. Participaram desse processo aproximadamente seiscentos e vinte (620) professores, especialistas, diretores e funcionários.

Para a Educação de Jovens e Adultos foi elaborado um documento específico³⁵, do qual participaram diretamente onze (11) professores e com a colaboração de outros vinte (20) profissionais. Objetivava-se “[...] a elaboração coletiva por parte do grupo de professores de reflexões sobre o seu trabalho pedagógico na EJA, de forma sistematizada e fundamentada teoricamente” (SÃO JOSÉ, 2000 p.1).

Já nessa época a perspectiva que norteou o trabalho foi a de considerar o professor como um sujeito que produz conhecimento, e que o documento pudesse representar o coletivo do grupo, mediante o registro das ações docentes que já vinham sendo desenvolvidas e o que efetivamente precisava ser ampliado e construído. Visualiza-se um sujeito que se produz no coletivo, gerando mudanças no seu contexto.

³⁵ Atuei como consultora na elaboração do documento de Educação de Jovens e Adultos, dando continuidade a um processo de educação continuada iniciado em 1998, quando do início do projeto de EJA em São José.

Esse processo de produção e análise do documento foi considerado, por um grupo de professoras de EJA que desenvolveram o documento, como um movimento importante para a sua constituição como professoras na EJA:

Houve grande contribuição das professoras e um crescimento do grupo, tanto como escritores do documento, como na nossa prática. Quando se vai trabalhar na EJA não se deseja mais sair ^{Giovana – 33 anos}

Ao estudar para ajudar a escrever o texto da proposta, aprendi a gostar de ler textos teóricos. ^{Maria Heloisa – 38 anos}

Nesse processo houve muito crescimento da minha prática pedagógica. Na escrita do texto para mim foi fundamental registrar a importância para os nossos alunos dos atos de ler e escrever que para eles trazem novidade, e aprendem a se ver como seres capazes, meu olhar de professora também muda e faz com que eu acredite mais ainda nos meus alunos como sujeitos. ^{Simone – 34 anos}

Foi um processo muito gratificante, eu até me surpreendi, pois formamos um grupo coeso, em que assumimos uma mesma linguagem, uma só preocupação com uma postura crítica e na construção de uma identidade da EJA. ^{Rósana – 42 anos}

Gostei muito de ter participado, pois houve a participação de todo o grupo de professores, com um bom rendimento no que escrevemos, além disso, o texto me toca no que penso. ^{Alice – 34 anos}

Tivemos uma contribuição muito rica, principalmente no processo de leitura e estudo para a escrita do documento, essa busca de fundamentação me ajudou na análise de minha prática pedagógica. Outro elemento foram as trocas estabelecidas entre os professores no grupo. ^{Tereza – 54 anos}

Voltando no tempo, lembrando do primeiro concurso seletivo de professores para o projeto, nos primeiros encontros, em que a gente só falava no que faltava nas diferentes situações difíceis que estávamos enfrentando. Hoje vemos uma mudança, que se percebe no nosso modo de falar, pois o processo de estudo e de elaboração do grupo, assim como a prática, vem nos permitindo ver como no nosso modo de falar situamos idéias fundamentadas do como é trabalhar com o adulto, de como compreendê-lo, distinguindo bem as diferenças do trabalho pedagógico com crianças e com adultos. ^{Sara – 28 anos}

Nas suas falas percebe-se a importância das diferentes interações estabelecidas no processo de estudo e de produção do documento norteador, processo que remete principalmente ao fato de o professor se visualizar como produtor de conhecimentos e de sua prática pedagógica.

A participação coletiva na proposição de princípios educativos para a EJA contribui para a constituição de novos objetos de conhecimento, mediado pelas singularidades de cada docente, permite não somente a proposição de novos projetos, mas também rever o percurso que está sendo construído.

No ano de 2001, a rede realizou uma série de cursos de formação continuada, totalizando cem (100) horas, com a participação de 700 professores, especialistas, diretores e funcionários nas diferentes áreas, com o objetivo de

aprofundamento teórico das concepções da Proposta Curricular, incluindo-se aí também a participação dos professores de EJA.

Em 2002, esse processo de formação continuada foi intensificado, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, ano em que os professores de todos os Segmentos da EJA tiveram oportunidade de participar mensalmente de encontros de quatro (4) horas, com o acompanhamento de um professor formador por turma. Nesse ano foram focalizadas questões como a especificidade da EJA e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Em 2003 estava prevista a continuidade desse processo, com o planejamento de quarenta e quatro (44) horas/aula por área, o que não foi efetivado em função de questões de gerenciamento e financiamento por parte da secretaria municipal.

Os diferentes documentos referentes aos projetos de formação continuada analisados remetem às exigências da LDBEn 9394/96, principalmente no aspecto que se refere às atribuições dos sistemas de ensino no desenvolvimento “[...] de estratégias de formação continuada que valorize os profissionais e mantenha-os atualizados para o desempenho de suas funções” (SÃO JOSÉ, 2003, p. 2).

O quadro a seguir apresenta os elementos priorizados pela rede de ensino como conteúdos dessa formação:

| ANO | CARGA HORÁRIA TOTAL | CARGA HORÁRIA POR CONTEÚDO | CONTEÚDOS |
|----------------------------|--|--|---|
| 1998 | 80 horas | 16 horas 08 horas 24 horas 08 horas 16 horas 08 horas | Fundamentos filosóficos e históricos da Educação Brasileira. O grupo: sua utilização e sua influência no cotidiano da escola. A questão metodológica do currículo e avaliação. Temas transversais do currículo (oficinas) Trabalho nas unidades escolares Seminário de avaliação |
| 1999 | 80 horas | 56 horas 24 horas | Pressupostos teórico-metodológicos dos diversos componentes curriculares. Fundamentos filosóficos e históricos da Educação Brasileira |
| 2000 | 116 horas | 100 horas 16 horas | Escrita da Proposta Curricular Seminário de Socialização |
| 2001 | 100 horas | | Aprofundamento teórico-prático nas diversas áreas do currículo |
| 2002 2003 ³⁶ | 60 horas 54 horas 80 horas 20 horas | | Aprofundamento teórico-prático nas diversas áreas do currículo Alfabetização nas múltiplas linguagens e acompanhamento “in loco”. Educação de Jovens e Adultos Curso diretores. |

Quadro 8: Cronograma/carga horária/conteúdos dos cursos de formação continuada
Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José.

³⁶ Em 2003, aconteceram apenas os encontros de EJA, totalizando cerca de 30 horas/aula, para estudo e aprofundamento das ações docentes.

Constata-se a preocupação com uma concepção de sujeito e sociedade para nortear teórico-metodologicamente o trabalho pedagógico.

Acompanhei o grupo de professores de EJA nesse processo de formação continuada no período de 1999 a 2005, o qual teve apenas algumas alterações, com a saída de um ou outro professor e entrada de novos colegas. Nesse percurso ressalto a relevância das diferentes ações de formação continuada e de produções docentes inscritas em uma perspectiva de continuidade, especialmente da constituição do projeto pedagógico de Educação de Jovens e Adultos. Esse movimento permite assumir uma compreensão de trabalho docente marcado por processos intencionais dirigidos a finalidades planejadas, o qual se materializa como práticas da cultura humana.

5.1 O encaminhamento coletivo da organização pedagógica

No período de 2002 a 2005 houve, por parte do grupo de professores, encontros mensais e/ou quinzenais voltados para a sistematização e autoria de uma série de documentos para o registro e documentação da ação docente na Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, mediante as concepções assumidas no documento da proposta curricular, foi reelaborado um planejamento coletivo com os principais conceitos a serem desenvolvidos no processo inicial de escolarização. Esse planejamento situa como objetivo apresentar a seriedade e o compromisso da proposta com a questão do conhecimento, evitando a fragilização do mesmo e um processo esvaziado de sentido. No entanto, cada professora observaria o contexto de cada turma e a partir disso constituiria seu próprio planejamento.

O planejamento coletivo foi estruturado do seguinte modo:

- Um pequeno texto introdutório apresentando os fundamentos, objetivos da EJA e pressupostos metodológicos para orientar a organização do trabalho pedagógico.
- Objetivos gerais da EJA.
- Objetivos gerais e apresentação da concepção da área do conhecimento.
- Organização curricular das diferentes áreas do conhecimento situando o quadro dos principais conceitos a serem enfatizados em cada área e Fase.

Nesse documento, os professores chamam a atenção para o fato de que a proposta do planejamento:

[...] não implica necessariamente em seguir uma seqüência linear de conteúdos, nem que estes serão trabalhados somente na fase de escolarização em que estão indicados nos quadros. No entanto, pensamos imprescindível situar qual a fase em que os conhecimentos devem ser sistematizados com maior profundidade. Dessa forma, ao repensarmos o planejamento de EJA – anos iniciais de escolarização, lembramos que cabe ao professor articular os conceitos e temas trabalhados com os interesses e conhecimentos dos alunos e os objetivos propostos para o período letivo. Além disso, é necessário integrar os conceitos de cada área, assim como das diferentes áreas sempre que possível. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada de um modo diferente, que leve em consideração o modo como os jovens e adultos pensam e aprendem e a melhor maneira de possibilitar aos sujeitos diversos tipos de interação e experiências. Lembramos, ainda, que este planejamento deverá ser desenvolvido de acordo com as especificidades de cada escola e com as características das diferentes turmas (SÃO JOSÉ, 2004, p. 1/2).

Como a proposta de ensino na EJA não prevê um período fixo para que o aluno conclua o processo inicial de escolarização, mas que avance de acordo com seu ritmo de aprendizagem, o que ocorre com uma duração média de dois a três anos, a questão da avaliação assume uma perspectiva de elemento integrante do processo ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesmo. Desse modo, pode-se afirmar que se insere numa compreensão denominada por Charlot (2000, p. 30) de leitura positiva do processo educativo, que opta por fixar o olhar não na ausência, mas sim, naquilo “[...] que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”.

Essa perspectiva se configurou no documento de avaliação, quando as professoras questionam:

O que queremos mostrar nesta avaliação? Queremos uma retrospectiva do trabalho, em que se repense, tanto o percurso do aluno, como o do professor em busca de novas ações que possibilitem o desenvolvimento e a efetivação do processo ensino-aprendizagem (SÃO JOSÉ, 2004, p.3).

Ainda sobre essa questão o documento alerta que no registro do processo ensino-aprendizagem é preciso considerar “[...] o conhecimento adquirido durante o processo escolar e aquele que ainda precisa ser trabalhado com a mediação do professor” (SÃO JOSÉ, 2004, p.3).

Isso se configurou no documento elaborado/adotado (Anexo A) pelos professores para efetivar semestralmente esse registro, o qual é composto por quadros com os conhecimentos trabalhados nas várias áreas de ensino, em que os professores assinalam alternativas de acordo com esses conhecimentos, que indicam sempre o que o aluno domina/realiza sozinho ou com ajuda e o que ainda precisa ser trabalhado por professor e aluno, conforme exemplo abaixo:

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|---------------------|--|--|--|
| Expressa-se oralmente de acordo com a situação. | | | | |
| Faz a leitura e produz por meio de imagens, símbolos, gestos e sons. | | | | |
| Compreende e lê pequenos textos. | | | | |
| Constrói sentidos possíveis a partir do texto. | | | | |
| Compreende idéias do texto e sua relação com a realidade | | | | |
| Reproduz, sintetiza e comenta textos ouvidos e/ou lidos. | | | | |
| Produz pequenos textos. | | | | |
| Domina relativamente a ortografia (escrita das palavras) | | | | |
| Escreve com clareza e seqüência de idéias pequenos textos, individual ou coletivamente. | | | | |

Quadro 9: Extrato do documento de Registro da Avaliação do Aluno/Fase I/Língua Portuguesa/Julho de 2005/São José/SC.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José/SC.

Nesse mesmo documento há um espaço para um pequeno registro descritivo, por parte do professor, com o objetivo de situar como se deu esse percurso de ensino/aprendizagem e, ainda, um espaço para que o próprio aluno faça seu registro. Nesse registro o professor indica também que o aluno *segue* em processo de escolarização inicial, ou a possibilidade de o aluno *prosseguir* no semestre seguinte para a Fase II ou para a 5ª série.

Para além da questão semântica, o vocábulo “*seguir*, do latim vulgar *sequire* e pelo clássico *sequi*”, traz uma conotação de movimento de continuidade, de percurso, do mesmo modo *prosseguir* também “do latim *prosequere*, por *prosequi*”, mantém a idéia de continuidade (HOLANDA, 1975, p. 1281/1148).

Essa questão semântica indicia uma concepção que considera o jovem e o adulto como um sujeito de saberes e potencialidades inserido num mundo em que se relaciona com uma gama de múltiplos saberes cotidianos, científicos, instrumentais, valores... É ver um sujeito que, apesar de ter vivenciado e viver situações de dominação e situações de fracasso, é

[...] um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. [Assim,] praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado (CHARLOT, 2000, p. 31).

Esse olhar possibilita, segundo Charlot, pensar nos processos de escolarização em especial como se produz esse fracasso escolar, ou seja, numa visão positiva questionar o que efetivamente aconteceu, e não o que faltou a esse aluno para ter sucesso. “É ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p.30).

Tal prática de avaliação possibilita questionar não somente o percurso do aluno, mas também como foi o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos/conteúdos anteriormente trabalhados na escolarização. Isto possibilita uma ação na busca da superação das chamadas dificuldades do aluno e ao mesmo tempo lhe permite um novo posicionamento frente ao conhecimento escolar.

A leitura positiva se configura também nas afirmações das professoras e professor ao responderem às questões do questionário que problematizam a avaliação. Ao solicitar informações sobre os modos pelos quais eles percebem que um aluno compreendeu/entendeu/aprendeu os conhecimentos trabalhados, situam que o fazem:

- Pela forma que ele participa, falando e expressando suas idéias. ^{Silvia – 35 anos}
- Dialogando sobre o assunto. ^{Lais – 35 anos}
- Quando ele consegue desenvolver as atividades solicitadas. ^{Mari – 51 anos}
- Pela sua participação. ^{Isabel – 59 anos}
- Pela forma como escreve, expressa e interage com o grupo. ^{Pedro – 33 anos}
- Pelo retorno oral ou escrito que o aluno te dá. ^{Maria Heloísa – 38 anos}
- Deve ser observado nos debates, nas avaliações diárias. ^{Neli – 35 anos}
- Quando ele se sente seguro em expressar o que pensa e como pensa. E na hora de fazer as atividades, fazendo-as sem ter medo de errar. ^{Ana Clara – 52 anos}
- Quando o aluno reflete o que ele absorveu do conteúdo trabalhado, pois ele não se satisfaz enquanto não superou todas as suas dúvidas. ^{Simone – 34 anos}

Quanto às formas utilizadas para realizar essa avaliação os professores situam que o fazem [...] no dia-a-dia em suas atividades ^{Maria Heloísa – 38 anos} durante todo o processo no decorrer das aulas ^{Silvia – 35 anos} com base na análise dos alunos ^{Nivea – 38 anos} mediante atividades individuais ou realizadas em equipes, ^{Tais – 42 anos} observando aluno num todo, ^{Mari – 51 anos} considerando como ele chegou e até onde ele foi ^{Simone – 34 anos}. Avalio pelo seu interesse, pela participação e pela perseverança de vir às aulas todos os dias, mesmo cansados da jornada de trabalho ^{Ana Clara – 52 anos}. Atividade que se dá por meio de uma ação, reflexão e ação construindo no coletivo. ^{Pedro – 33 anos}

A produção de materiais didático-pedagógicos possibilitou também um momento importante na constituição da docência na EJA, em função de que no atendimento pedagógico e em estudos desenvolvidos pelo grupo de docentes, constatou-se haver material didático-pedagógico insuficiente para atender coerentemente às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, é constante a solicitação dos professores que atuam nesse âmbito de ensino para que sejam desenvolvidos recursos didático-pedagógicos que se articulem às referências sociais dos alunos.

O grupo de professores vinha utilizando materiais variados, de consulta dos professores, mas o aluno não tinha acesso a um livro que se constituísse como elemento de acesso a novos conhecimentos. Não se trata de focalizar a ausência do livro didático, mas de materiais que possibilitem aos alunos ter acesso ao conhecimento sistematizado e para os professores, que se constituam como apoio ao planejamento de suas aulas, na expectativa de que os mesmos sejam trabalhados de acordo com as necessidades, ritmos e interesses dos alunos, nas diferentes turmas.

O trabalho de produção emergiu junto a um projeto de extensão/UFSC, desenvolvido com esses docentes, articulando estudos e a elaboração dos materiais didático-pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos na fase inicial de escolarização. Dados da realidade educacional brasileira³⁷ reforçam a necessidade de ações educativas como esta, que se proponham a avaliar, sistematizar e disseminar práticas na Educação de Jovens e Adultos, e a de adoção de medidas para a formação continuada dos professores em serviço ancoradas em processos de avaliação processual de resultados e de seu impacto sobre o aprendizado dos alunos.

Nos encontros mensais de organização docente e formação continuada, professores da rede estudaram elementos e critérios necessários para a elaboração de tais materiais didático-pedagógicos, assim como realizaram o levantamento de materiais já existentes para consulta sobre o desenvolvimento da prática pedagógica

³⁷ Segundo pesquisas do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003), “[...] evidências sobre a escolaridade dos jovens entre 18 e 25 anos apontam que aproximadamente 70% deles estão fora da escola e metade não tem formação no ensino médio. Trata-se de um baixo índice de escolarização, com implicações negativas muito claras, principalmente quando se percebe que existe uma forte relação entre nível de instrução e renda e que a conclusão do nível médio atua como uma proteção contra a exclusão do mercado de trabalho”.

da EJA nos anos iniciais de escolarização. Posteriormente, os materiais foram organizados e revisados. Esse movimento caracteriza-se perante um entendimento de que,

[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os *âmbitos práticos* que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas (SACRISTÁN 1998, p. 29).

Pode-se afirmar que ao pensar os materiais didático-pedagógicos, os docentes estão incidindo sobre os condicionantes materiais e objetivos da sua prática, mediante o provimento dessas condições, pois,

Os professores quando preparam sua prática, quando realizam seus planos ou programações têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto (SACRISTÁN, 1998, p.122).

Com esse intuito viabilizou-se a organização e a publicação dos referidos materiais para a EJA, mediante financiamento via MEC no ano de 2004, o que garantiu sua difusão e socialização junto aos alunos.

Esse trabalho desenvolvido pelos docentes desde 2002 possibilitou, assim, a produção de alternativas para *o fazer pedagógico* na escolarização inicial de jovens e adultos, principalmente na maneira de planejar as atividades de ensino e no modo de compreender os alunos, tendo em vista o melhor processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os materiais abordam diferentes gêneros textuais e sua função e as atividades planejadas buscam integrar as diferentes áreas de ensino de forma interdisciplinar, organizando-as por eixos temáticos. Constata-se que esse material não é perfeito, por apresentar alguns problemas com relação à sua organização, à seleção de materiais que precisarão ser constantemente revistos. No entanto, ressalta-se nesta pesquisa a importância do papel do sujeito professor na elaboração dos materiais que utiliza no âmbito de suas aulas.

Além disso, destaca-se a relevância desse processo na viabilização de pensar e materializar a relação com o saber. A interação social com o outro como portador de vários conhecimentos é de suma relevância para a reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados, pois a apropriação do conhecimento está diretamente relacionada às interações realizadas pelos sujeitos no seu contexto sócio-cultural, que se constitui como um espaço coletivo de aprendizagens.

É fundamental analisar esses aspectos para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado, pois

É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem promovendo o desenvolvimento psicológico (DURANTE, 1998, p. 19).

Segundo estudos de vários autores, tais como Vygotsky (1993), Köhl de Oliveira (1983), Luria (1990) entre outros, adolescentes e adultos diferem das crianças no processo de aprender, não pelo modo como compreendem o objeto do conhecimento, mas pelo modo como suas mentes trabalham para alcançá-lo. Frente a um problema cuja exigência seja operar com conceitos, uma criança e um adulto podem abordá-lo do mesmo modo, porém suas tentativas de resolução desse problema são completamente diferentes.

Quando trabalhamos com sujeitos jovens e adultos precisamos ter ciência que, embora estes sujeitos aparentemente interajam no processo de ensino-aprendizagem de forma semelhante à das crianças, eles já desenvolveram modos próprios de elaboração e de lidar com o real, mesmo na ausência da linguagem escrita e de conhecimentos sistematizados.

É na escola que o sujeito, ao interagir com os conhecimentos das diferentes áreas, aprende a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo, a refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-o para o modo intelectual típico da sociedade letrada. Para Oliveira,

Talvez a escola seja o protótipo da instituição social que, no âmbito da sociedade letrada, ensina o homem a transcender seu contexto e a transitar pelas dimensões do espaço, do tempo e das operações com o próprio conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Ao avaliar esta situação destaca-se a importância de trazer para a realidade da escola o contexto social, pois será por meio disso que, tanto professores como alunos, encontrarão objetivos e significados para a aprendizagem. Esse entendimento também remete ao fato de compreender o currículo como possibilidade de articular experiências de aprendizagem. Segundo Sacristán (1998, p.43),

[...] o currículo concebido como experiências de aprendizagem que os alunos recebem é garantir a continuidade das mesmas e definir uma linha

de progresso ordenado para o saber sistematizado, que continua sendo necessário; algo que está bastante obstaculizado por uma instituição que proporciona saberes entrecortados e justapostos arbitrariamente.

Tal concepção contribui para a construção de uma identidade própria e valorização da Educação de Jovens e Adultos como um espaço de direito do sujeito. No senso comum ainda existe a idéia equivocada de que basta superficializar os conteúdos para “resgatar”, assim, a escolaridade perdida. Esse fato veio exigindo dos professores que, ao pontuarem os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no processo de escolarização inicial, procurassem selecionar temáticas e conhecimentos a partir da expectativa e da necessidade dos alunos, uma vez que, principalmente na EJA, é preciso considerar que,

[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, “um sentido e um valor como tal”, são os que conferem um sentido e um valor ao saber-objeto sob sua forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Nesse processo de produção de elementos para a viabilização da sua própria prática pedagógica visualizou-se *um movimento importante para a formação docente, intrinsecamente constitutiva do trabalho docente*. Destaca-se nesse movimento, sobretudo, a importância do professor no estudo, na proposição de redefinições curriculares e de sua prática, caracterizando-se como atuante no conjunto das decisões que envolvem o seu trabalho. Nesse sentido, na seqüência focalizo a análise no modo como professores percebem sua formação em exercício, obtido por meio do questionamento: Qual o seu envolvimento com a formação e que contribuições destacam para a constituição da docência na EJA?

5.2. Formação continuada e o trabalho colaborativo

O grupo de docentes pesquisados indicou, em suas respostas ao questionário, que tem participado constantemente de processos de formação continuada em serviço. Conforme a tabela abaixo percebe-se que, em função de o próprio programa de EJA/São José ter como uma de suas características o desenvolvimento da formação docente, vinte e três professores configuram sua participação com cerca de 30 a 40 horas por ano, em média, de formação específica para a EJA.

| CURSOS | DURAÇÃO | NÚMERO DE PROFESSORES |
|--|----------------------|------------------------------|
| Educação de Jovens e Adultos e Processo de Alfabetização | 30 a 40 horas/ano | 23 |
| Libras | 340 horas | 2 |
| Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos | 30 horas | 2 |
| Pastoral da Criança sobre EJA | 30 horas | 1 |
| Libras para surdos como docente | 400 horas (4 cursos) | 1 |
| Alfabetização | 300 horas | 1 |
| Seminários nacional e estadual de EJA (anualmente) | 40 horas | 2 |

Tabela 12: Participação de professores em processos de formação continuada
 Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Nesta mesma tabela podemos perceber que nove desses professores têm participado de outras atividades formativas com temáticas relacionadas à alfabetização e à EJA. Temos três professores que realizaram cursos voltados para a Educação Especial, dois como ouvintes e um como docente. O interesse por esta temática deve-se ao fato de haver três turmas que atendem a jovens e adultos da Educação Especial.

Nesta pesquisa, opta-se pelo uso do termo *formação continuada*, pensado numa abordagem mais ampla, mais inclusiva, no sentido da construção do educador crítico, de colaborar com uma participação mais efetiva no mundo das relações que marcam a docência e a sociedade. Visualizo uma concepção de formação docente na perspectiva de educação permanente, na qual formação inicial e continuada estão intrinsecamente articuladas, como duas dimensões – diferentes, mas constitutivas – de um mesmo processo de aprendizagem e profissionalização.

Marin (1995, p.13) apresenta algumas reflexões sobre os termos utilizados na temática educação continuada, analisando seu uso e abordagem. Segundo a pesquisadora, os termos mais utilizados tanto no âmbito escolar como nas instâncias administrativas da educação são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. O termo específico *reciclagem* significa o processo de modificação de objetos ou materiais: papéis, copos e garrafas alterados para outras finalidades, ou produção de outros materiais. Dessa forma, o material sofre grandes e radicais alterações, o que torna o termo inapropriado para o processo pedagógico. Nesta concepção, também o termo treinamento apresenta como inadequado, pois,

[...] em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas (MARIN, 1995, p.15).

Esse termo até poderá ser utilizado em eventos de formação relacionados à educação física, que exige treinamento com significado de desenvolver destreza muscular. Nesse sentido, também o termo *aperfeiçoamento* seria inadequado no contexto educativo, por não mais se acreditar em processos de aprendizagem conclusos, pois desse modo se estaria negando a própria especificidade da educação. Quanto ao termo capacitação, ao ser pensado no sentido de tornar capaz, rompe com a noção inatista de aprendizagem; no entanto, ele pode significar convencer, persuadir, e concordo com Marin quando afirma que os profissionais da educação não precisam ser convencidos ou persuadidos, mas sim precisam e esperam participar de processos efetivos de conhecimento. Para a autora, *educação permanente, formação continuada, educação continuada* são termos que podem ser apresentados em um mesmo bloco, pela sua proximidade e por tomarem como eixo o conhecimento, a idéia de processo como percurso: “A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (MARIN, 1995, p.18).

Assumir esta perspectiva implica que os sujeitos envolvidos no trabalho com a formação continuada de professores assumam outros papéis e estabeleçam com os professores uma,

[...] relação de reciprocidade, eliminando a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe, promovendo os ajustes entre parcelas dos sistemas educativos, assim como estabelecendo coordenações entre instituições (MARIN, 1995, p.18).

Para os sujeitos investigados, os cursos de formação continuada dos quais têm participado significam possibilidades de base para o desenvolvimento e melhoria no meu trabalho ^{Silvia – 35 anos} e como orientação, para nos dar mais apoio no nosso trabalho. ^{Maria Heloísa – 38 anos}. Além disso, traz possibilidades de levarmos novidades aos nossos alunos ^{Tais – 42 anos} e de troca de experiência com as colegas de trabalho para melhorar a atuação. ^{Lais – 35 anos}.

Desse modo, na sua ótica, os momentos de formação continuada têm colaborado bastante para o dia-a-dia em sala de aula. ^{Mari – 51 anos}, tendo em vista que os cursos têm mudado, pois antes era só teoria, agora está tendo também relação com a prática. ^{Pedro – 33 anos}

Para o grupo, os elementos dos cursos de formação continuada que têm sido considerados relevantes e significativos são as interações, o trabalho em grupo,

as trocas de experiências ocorridas entre os professores no período das sextas-feiras destinado ao estudo, planejamento e produção de documentos e materiais didático-pedagógicos. Nos seus dizeres, verificamos os seguintes destaques:

Muito importante, pois podemos conhecer melhor a opinião dos outros. Silvia – 35 anos

A troca de idéias, socialização, trabalhos em grupos. Tais – 42 anos

A integração do grupo da EJA. Lais – 35 anos

A forma de ser trabalhada e aplicada em sala de aula. Mari – 51 anos

Participação em grupo. Isabel – 59 anos

O trabalho do grupo e os resultados que temos alcançado com esse trabalho. Maria Heloísa – 38 anos

As trocas de experiências. Neli – 35 anos

A troca e experiências entre as colegas e a nossa valorização enquanto profissionais da educação. Simone – 34 anos

(Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005)

Nos depoimentos dos docentes percebemos a importância das diferentes interações estabelecidas nos processos colaborativos de estudo, de produção de práticas e de formação continuada. Estas interações e as trocas de conhecimentos, de experiências, de materiais e de estudos caracterizam também espaços de sociabilidade. Tais trocas baseadas, sobretudo, no “fazer”, no “que fazer”, no “saber fazer”, “no registro e na teorização das suas práticas constituem importante aspectos de constituição da docência”. Estas práticas, conhecimentos e imagens de docência na EJA são socializados e debatidos num movimento de tensões permanente, que permite problematizar esses diferentes elementos produzindo, assim, formas particulares de atuar junto aos jovens e adultos.

Esses processos, marcados por possibilidades, tensões, dificuldades e pela luta por condições materiais, de tempos de organização do trabalho docente, vem lhes permitindo atuar sobre os âmbitos que mediatizam a sua prática docente.

Nesse processo de formação, como um dos elementos que constituem o seu trabalho, os professores buscam mediações que façam ressonância com sua prática. Há uma busca de um conhecimento teórico e prático que estabeleça relações significativas com o trabalho docente.

Ao lidar com o cotidiano do seu trabalho, professores constroem significados para a sua prática, *ampliando necessidades formativas e o sentido tanto*

da formação como da sua própria prática. Dessa forma, o grupo aponta como questões a serem aprofundadas na formação continuada os seguintes elementos:

| | |
|--|--|
| <p>CONTEÚDOS INDICADOS PELO GRUPO DE PROFESSORAS PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Aprofundar estudos da psicologia para entender melhor o jovem adulto. •Estudo das teorias, principalmente da elaboração conceitual e da atividade. •Conhecimentos em áreas específicas dos conteúdos escolares, especialmente sobre o ensino de matemática. •Construção de materiais didáticos específicos para a EJA. •Conhecimentos/reflexões sobre a prática na EJA. |
|--|--|

Quadro 10: Conteúdos necessários para continuidade do processo de formação continuada do grupo de professoras de Educação de Jovens e Adultos de São José

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Na análise da figura acima percebe-se um conjunto de temas para aprofundamento, que se movimentam na dialética teoria-prática. Há a solicitação de questões teóricas que possibilitem ampliar a concepção da prática na/da Educação de Jovens e Adultos; no entanto, por sua vez também há o reconhecimento da necessidade de ampliar estudos sobre o modo *do acontecer* dessa prática, além do provimento de recursos para a sua materialização. Tais elementos nos remetem ao fato de que a experiência docente é geradora e produtora de conhecimento. Ghedin aponta que:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas *isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências*. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, *mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico)* (GHEDIN, 2002, p.135). (Grifos acrescentados)

A perspectiva de compreensão do professor como um sujeito que assume uma postura crítica e de autoria no seu trabalho evidencia um entendimento desse sujeito na perspectiva de um intelectual crítico em que se considera sua ação no estudo, na proposição de sua prática e na produção de saberes. Dessa forma,

Reivindicar o papel do conhecimento nos professores [como] analistas reflexivos de sua prática e das condições *nas* quais e *pelas* quais se produz a mesma. [...] a imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhe de

capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa (Smyth, 1987), do modo como Gramsci concebia o papel do intelectual na sociedade (SACRISTAN, 1998, p.269).

Salienta este autor a idéia da formação em exercício como uma das facetas da atividade docente, na perspectiva de continuidade e não de encontros esporádicos, mas como processo substancial em que se articulem teoria e prática.

Assume-se uma formação e uma concepção de docência em que

O professor criativo não é, pois, somente aquele que busca novas tarefas ou pretende realizá-las de forma pessoal numa área curricular determinada, mas é quem, além de enriquecer seu conhecimento de recursos, possui os fundamentos das tarefas que realiza. A formação e o aperfeiçoamento de professores deve sintetizar esses dois componentes sem separá-los: idéias que contribuem para afiançar, revisar ou encontrar práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que se devem fundamentar (SACRISTAN, 1998, p. 267).

A formação configura-se num processo de compreensão e do domínio do próprio trabalho docente, desde sua institucionalização, da sua organização e de realização das tarefas práticas do cotidiano. Para Gimeno Sacristán (1998a), são essas tarefas práticas que se constituem o primeiro motivo de reflexão crítica dos professores. Assim,

Estudar a continuidade-descontinuidade entre pressupostos científicos, crenças do professor, planos docentes ou estratégias mentais para atuar e práticas reais que se estabelecem num quadro escolar e social determinado permite analisar os caminhos pelos quais, teoria e ação se interpenetram em educação (SACRISTAN, 1998, p. 268/269).

Percebo que estão envolvidos no processo de constituição da docência do grupo de professores sobre o qual se reflete neste texto, elementos como a análise dos pressupostos teóricos e dos planos docentes, os quais têm estado constantemente articulados na relação teoria-prática, na busca de uma pedagogia crítica. E mais:

É a consequência de uma proposição de pedagogia crítica em que o pensamento pedagógico deve contribuir para um esclarecimento de todos os pressupostos que se escondem nas práticas educativas e nos campos nos quais se realizam (SACRISTAN, 1998, p. 270).

Tais elementos cruciais na ação docente remetem à busca da compreensão da própria especificidade do trabalho docente, como uma prática social complexa, uma vez que,

Procurar la mayor comprensión posible respecto de dichas prácticas demanda un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes, límites y posibilidades. Labor de suma complejidad, ante un objeto de estudio que se desarrolla en contextos socio-históricos concretos y no en ámbitos prefigurados, en el que los problemas no se encuentran

claramente definidos y se requiere dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones ambiguas y contradictorias (EDELSTEIN, 2004, p.2).

Por outro lado, nesse processo constantemente venho me interrogando sobre o modo de organização de tempos específicos para a produção científica em meio ao turbilhão das atividades cotidianas. Que elementos considerar? Como sistematizar e socializar as produções docentes? Como valorizá-las no âmbito institucional e acadêmico?

No caso desta pesquisa, o tempo de organização docente é também um tempo de formação, processos que redimensionam a própria formação e possibilitam a ampliação de princípios teóricos orientadores da docência.



Fotografia 11: Momento de planejamento docente coletivo (2005)

Merece atenção, nessa análise, o destaque de Gimeno Sacristán (1998), de que é fundamental na formação de professores o desenvolvimento da pesquisa e do estudo do seu trabalho no sentido de possibilitar “[...] graus mais altos de racionalidade em sua prática, de que apliquem o conhecimento e de que sejam estimulados nos processos circulares de conexão teoria-prática” (SACRISTÁN, 1998, p. 276).

Assim, venho constatando que o processo de formação continuada, aqui analisado, apesar de estar constantemente mergulhado numa atitude investigativa, não vem se constituindo como pesquisa sobre a prática, mas como um trabalho

aberto a processos de troca, de apropriação e de negociação, composto por uma *colaboração* entre o grupo de professores. Esse processo é marcado por ações que envolvem a produção de conhecimentos sobre as práticas educativas em que os docentes estão envolvidos.

Em função do modo como veio historicamente se configurando a docência, marcada por uma organização individual, além do fato de que o programa de Educação de Jovens e Adultos em São José foi se constituindo em diferentes escolas do município, inclusive em um centro comunitário, corria-se o risco de um isolamento do sujeito professor e da ausência de uma identidade da proposta político-educativa do mesmo.

Ao conquistar junto à Secretaria de Educação espaços e tempos coletivos de planejamento para o desenvolvimento de uma ação política de análise e avaliação do programa, formação docente, produção de materiais e proposições para a prática pedagógica, o grupo de professores passa, a constituir um grupo com *um trabalho colaborativo*.

A perspectiva do trabalho colaborativo vem sendo estudada por autores como Ponte (2003 e 2004) e Fiorentini (2003 e 2004), ao analisarem práticas de desenvolvimento de estudos, trabalhos e pesquisas envolvendo professores da escola básica e da universidade.

Esses estudos buscam referências em Andy Hargreaves (1998), que discute o trabalho docente no contexto de mudanças em que vivemos. Para tanto, este autor aprofunda essa noção no contexto da crise da modernidade³⁸, discutindo conceitos como pós-modernidade, a cultura, o tempo e a mudança.

³⁸ Ciente de que esta não é uma discussão academicamente tranqüila, trago contribuições do pesquisador latino-americano Néstor Garcia Canclini (1998, p.18), no livro *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade* (1998), no qual apresenta a discussão sobre estudos da cultura na América Latina, abordando a questão das estratégias de entrada e de saída no contexto da modernidade. Levanta a tese de que a *incerteza* em relação ao sentido e ao valor da modernidade se origina, não apenas do que separa nações, etnias e classes, mas principalmente da configuração dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam. Cruzamentos marcados pela existência concomitante do artesanato indígena, dos meios televisivos e de comunicação eletrônica, imagens pré-colombianas e a nova indústria cultural, entre outras manifestações e grupos culturais. Com esse olhar, a modernidade torna-se um projeto polêmico mediante uma história heterogênea, híbrida de inovações difusas na América Latina, em que o problema não reside no fato *de que não tenha havido modernização*, mas de que esta ocorreu de modo contraditório e desigual. Contradições marcadas por diferentes espaços em que convivemos com práticas de emancipação, mas também de exclusão; de renovação e de uma distribuição desigual dos benefícios de produção e de consumo nos diferentes países, regiões, classes e etnias; de democratização conquistada em sobressaltos, mediante a difusão da arte e a ciência, participação em partidos políticos e sindicatos, porém, esta difusão foi propiciada pelos meios eletrônicos, que muitas vezes reproduzem apenas os valores dominantes, não dando espaço para o híbrido. Em

Essa discussão emerge de um tempo de mudanças dialéticas e historicamente situadas e, segundo Hargreaves (1998), nesse contexto a colaboração assume um papel importante nesse mundo em constantes mudanças que geram novas expectativas. Esse autor, ao falar da cultura do trabalho docente, apresenta-a em quatro dimensões: *o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração*.

O *individualismo* caracteriza-se pelos momentos de ações individuais. Vale lembrar que o trabalho escolar, na sociedade capitalista, dá-se mediante uma organização individualista, até mesmo em função da contratação docente se dar por hora/aula ministrada.

A *colegialidade artificial* é assim chamada em função de ser marcada pelas ações que são reguladas administrativamente e, logo, não emergem da iniciativa dos próprios professores, mas existe um suposto trabalho coletivo que é exigido no âmbito institucional, que deixa pouca iniciativa para o singular e tem um caráter de previsibilidade dos resultados.

A *balcanização* caracteriza-se pela divisão dos professores em diferentes grupos que poucas vezes interagem entre si ou produzem algo juntos.

Por sua vez, quando existe um trabalho organizado mediante a iniciativa dos próprios professores como um grupo social, voltado a objetivos e finalidades comuns, este se caracteriza como um *trabalho colaborativo*.

O que percebo, ao analisar os dados, mediante as falas dos professores ao se remeterem às ações de formação continuada, nas quais estudam e produzem proposições e alternativas para o exercício do seu trabalho, é que essas ações se constituem como processos de *trabalho colaborativo*. Embora possamos perceber tensões e conflitos, há uma produção, ou seja, caracteriza-se por trabalhar com a

síntese, a crise conjunta da modernidade e das tradições, de sua combinação histórica, conduz a uma problemática (não uma etapa) pós-moderna, no sentido de que o moderno se fragmenta e se mistura com o que não é, afirmado e discutido ao mesmo tempo. (CANCLINI, 1990, p. 353) Este movimento caracteriza-se por uma história que se move em muitas direções, marcada por múltiplas incertezas, principalmente se tentamos definir se estamos reafirmando ou saindo da modernidade. Canclini (1990) afirma que a análise cultural da modernidade requer pôr, lado a lado, os modos de nela entrar e dela sair, não como entradas e saídas de um período histórico, mas *como situações de passagem que sugerem mudança de estado*. E o autor finaliza questionando se é possível falar criticamente da modernidade e buscá-la ao mesmo tempo, se ainda estamos passando por ela, assim como crítica o uso equivocado do termo pós-moderno, afirmando que talvez fosse mais apropriado falar *de pós-intra-moderno*.

finalidade do alcance de objetivos comuns que são debatidos, negociados e compartilhados.



Fotografia 12: Grupos de professores em momento de trabalho colaborativo (2005)

Um trabalho ou grupo colaborativo pode se orientar por diversas naturezas: o enfrentamento de desafios educativos, a busca de melhorias de condições de trabalho, o desenvolvimento profissional, a realização de estudos, a proposição curricular... Desse modo,

Esse desejo de trabalhar e estudar em parceria com outros profissionais resulta de um sentimento de inacabamento e incompletude enquanto profissional e da percepção de que sozinho é difícil dar conta desse empreendimento (FIORENTINI, 2004, p.50).

Nesse sentido, o grupo situou em resposta ao questionário, quais e como eram as atividades realizadas em conjunto com outros professores na organização do processo ensino-aprendizagem, as quais foram agrupadas na figura abaixo:

| DIMENSÃO | ATIVIDADES |
|---|---|
| Institucional/ formação /produção de conhecimento | Cursos de formação continuada. |
| Institucional/ organização do trabalho na EJA | Reuniões pedagógicas. |
| Institucional/organização da prática pedagógica | Encontros semanais das sextas-feiras para planejamento das atividades e socialização do trabalho da semana. |
| Organização da prática pedagógica | Construção/planejamento em grupo, atividades diversificadas e das temáticas a serem desenvolvidas. |
| Organização da prática pedagógica e produção de conhecimento | Elaboração conjunta do planejamento semestral. |
| Organização da prática pedagógica e produção de conhecimento | Seleção e produção de materiais didáticos. |
| Organização da prática pedagógica e produção de conhecimento | Seleção e socialização dos conteúdos a serem trabalhados e das experiências vivenciadas, via registro. |
| Organização da prática pedagógica e produção de conhecimento | Elaboração do documento de avaliação na EJA e dos seus instrumentos de registro. |

Quadro 13: Atividades realizadas em conjunto com outros professores na organização do trabalho docente

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Temos, assim, três dimensões na organização do trabalho docente do grupo: a institucional, a de organização do trabalho e da prática pedagógica e a de produção do conhecimento.

Nos tempos e espaços destinados ao desenvolvimento do trabalho em colaboração há a construção de uma identidade para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos. Os próprios professores situam esses espaços como possibilidades para a redefinição de suas ações e até para o debate dos elementos de conflito e tensão do seu dia-a-dia:

Foi muito importante a participação nos diferentes momentos de produção do grupo: no planejamento coletivo, na escrita do documento de avaliação e na elaboração dos livros de EJA. É muito importante o espaço em que sentamos juntos para produzir. É preciso abrir mais espaços destes, em que trabalhamos juntos. É o espaço em que colocamos nossas angústias, redefinimos caminhos, isso nos dá mais chão!^{Pedro – 33 anos}

Um elemento importante é o fato de estudarmos e planejarmos no grupo, pois agora sinto que não estou sozinha!^{Ana Clara – 52 anos}

Trabalhar em grupo é um processo muito bom. Não esperamos que alguém traga tudo pronto, mas no grupo explicitamos as diferenças, os anseios, as certezas, colocamos tudo na roda! É preciso continuar buscando alternativas, pois isto tem sido gratificante e houve um crescimento do grupo.^{Silvia – 35 anos}

Percebe-se, nas falas dos professores, que nos momentos de trabalho colaborativo o docente passa a compreender o seu processo de trabalho e assim se percebe em condições de produzir alterações, gerido pelo seu conhecimento empírico e teórico.



Fotografia 14: Professores em momento de interação (2005)

Outra questão refere-se ao que o grupo situa, no questionário, como atividades que os docentes valorizam no desenvolvimento da formação continuada e que reconhecem como contribuição para o seu conhecimento e prática:

Os estudos teóricos permitindo refletir sobre a prática e sobre os princípios da EJA. Silvia – 35 anos

Os trabalhos realizados por nós, como planeamento, documento de avaliação e os materiais didáticos. Táis – 42 anos

As atividades escolhidas (troca) com os demais professores. Laís – 35 anos

Planos de curso, troca de idéias, planejamentos das aulas. Mari - 51 anos

Conteúdos estudados das diferentes áreas e os debates. Isabel – 59 anos

Os materiais produzidos pelo próprio grupo e a leitura de diversos textos. Maria Heloísa – 38 anos

Práticas, estratégias e outros. Pedro – 33 anos

Os textos em debate e as oficinas. Neli – 35 anos

As trocas de idéias entre os professores atuantes da EJA e materiais novos trazidos pelo grupo. Ana Clara – 52 anos

Os trabalhos de pesquisa que nos abrem caminhos para melhorar nossa prática pedagógica. Simone – 34 anos

Temos, assim, um conjunto de elementos que configuram diferentes mediações do exercício docente, tais como estudos teóricos e metodológicos,

elaboração de documentos de orientação curricular, produções didáticas, trocas de experiência. Assim constata-se, nessas falas, elementos apontados por Sacristán (1998a) como algumas das múltiplas categorias de conhecimento que contribuem para legitimar o professor como possuidor de um saber profissional específico. Para esse autor, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade, sobre os fundamentos desse conteúdo, sua estrutura, seu significado educativo e sua dimensão social e histórica (SACRISTÁN, 1998, p.184).

Sacristán, com base em Shulman (1986; 1987), situa ainda que os tipos de conhecimento que apóiam a profissionalização dos docentes são os seguintes:

Conhecimento do conteúdo do currículo. Conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe. Conhecimento do currículo como tal, especialmente dos materiais e programas. Conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional. Conhecimento dos alunos e de suas características. Conhecimento do contexto educativo. Conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico (SACRISTÁN, 1998, p.184).

Tais elementos são percebidos nas respostas dos professores e do professor ao situarem um conjunto de elementos da formação relacionados aos princípios educativos da EJA, conteúdos específicos das diferentes áreas, conhecimento pedagógico e curricular e de materialização da prática mediante a elaboração de materiais e programas.

Esse processo de produção implica condições de trabalho para a sua materialização. O que observo na pesquisa é que a rede vem reconhecendo esse *processo do trabalho em grupo* como fundamental para a docência na EJA. No entanto, esse reconhecimento é também marcado por tensões e por exigências burocráticas, com relação à necessidade de apresentação constante de relatórios das ações efetivadas nos encontros. Por esses fatores é que percebo no trabalho colaborativo a possibilidade de situações profícuas na constituição de uma proposta de EJA e da sua docência.

Sobre a questão do grupo, é fundamental deixar registrado que trabalhar em grupo não é tarefa fácil, pois implica aceitar a heterogeneidade do outro, pois mesmo compartilhando uma profissão, temos histórias de vida singulares e trajetórias de formação diferentes. Na constituição do grupo as concepções teóricas podem ser próximas, mas não necessariamente coincidirem em tudo, o que pode

gerar certas tensões e também diversidade de alternativas no desenvolvimento do trabalho.

Além disso, é preciso considerar que temos no grupo sujeitos que vivenciam diferentes momentos como professores – os iniciantes na profissão docente, os mais experientes, os mais animados, os mais desestimulados, aqueles na expectativa da aposentadoria. Esses elementos geram heterogeneidade e a necessidade de diálogo, de estabelecer relações de confiança, de realizar negociações na hora do desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Destacam-se na concepção de trabalho colaborativo as seguintes características: relações de trabalho estabelecidas coletivamente pelo grupo, com tendências a não provocar constrangimentos, mas voltadas a um desenvolvimento produtivo com finalidades e tarefas estabelecidas no grupo. Os encontros são marcados por um caráter informal e, muitas vezes, de encaminhamento e resultados nem sempre previsíveis.

Outra questão apontada por autores como Ferreira e Almeida (2003, p. 8 e 9) é que geralmente as ações colaborativas não são “calendarizadas administrativamente num tempo fixo nem num local designado”, pois se assim o for passam a ter um caráter de *colegialidade artificial*.

No entanto, no caso desta pesquisa percebo que, mesmo os encontros realizados pelo grupo de docentes, ao serem “calendarizados” em conjunto entre professores e administração, com um tempo e espaços definidos no horário de trabalho do grupo, acabam se constituindo como conquista do grupo, pela respeitabilidade e valorização adquirida junto à administração. Penso que neste caso, o trabalho constitui-se como *colaborativo*, uma vez que é valorizado e desejado pelo próprio grupo ao reivindicar que os encontros deveriam ser mais freqüentes Maria Heloisa – 38 anos e que deveriam acontecer também na unidade escolar Isabel –

59 anos

Além disso, nessa perspectiva de trabalho destaca-se a importância que os professores atribuem ao trabalho colaborativo:

| TRABALHO EM COLABORAÇÃO / EM GRUPO | |
|---|---|
| POSSIBILIDADES | REIVINDICAÇÕES |
| Conhecer a opinião dos outros | Nem sempre todos participam |
| Troca de conhecimentos | Deveria acontecer também na unidade escolar |
| Troca de idéias | Deveriam ser mais freqüentes |
| Forma de interação com outros profissionais da área | |
| Enriquecedores para nosso conhecimento | |

Quadro 15: O trabalho em colaboração/em grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos de São José

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Assim, o grupo destaca que o trabalho colaborativo possibilita conhecer a opinião dos outros ^{Silvia – 35 anos}, a troca de conhecimentos e idéias ^{Nívea – 38 anos, Pedro – 33 anos e Tais – 42 anos}, enriquecer seus conhecimentos ^{Neli – 35 anos} e uma forma de interação com outros profissionais da área ^{Simone – 34 anos}.

Outro elemento destacado nos estudos sobre práticas colaborativas refere-se às discussões sobre a possível perda de autonomia e individualidade do professor ao desenvolver o trabalho coletivo, em função de maior coerência num projeto global. No entanto, Sacristán (1998) afirma que essa possível perda acaba sendo compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão, e que se configuram, nesta pesquisa, pelas definições das orientações e materiais para a sistematização curricular desenvolvidos pelo grupo. Ou seja,

O enfoque coletivo da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós. O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas. O individualismo dos professores, que pode cobrir inseguranças profissionais, modelos discutíveis e nem sempre confessáveis de relação com seus alunos, se faz tanto mais impermeável à mudança quanto menos desenvolvidas estão as estruturas de funcionamento coletivo. A pedra angular da profissionalização dos professores está em entendê-la de forma coletiva, como assinalou Berg (1983), superando o espaço da aula como lugar proeminente de exercício da profissão, e evitando, por outro lado, que o poder do professor sobre os alunos fique salvaguardado nesse espaço de “intimidade” (SACRISTAN, 1998, p.198-199).

Mas, ao se pensar esse percurso de trabalho colaborativo, um dos riscos é que esse se configure apenas sobre questões da experiência docente, uma vez que a experiência docente é compreendida como um espaço gerador e produtor de conhecimentos. Para Ghedin (2002, p. 135), tais saberes da experiência e da cultura emergem como centrais do saber docente, diferenciam-se dos demais saberes e contribuem na formação de novos saberes, sendo na prática refletida (ação e

reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

Nessa relação teoria-prática questionamos aos professores qual a sua compreensão sobre os momentos de estudo teórico, de debate e da produção teórico-metodológica e dos materiais didático-pedagógicos no processo de formação continuada de professores mediante o trabalho colaborativo.

Com relação aos momentos de estudo teórico, os professores situam esses momentos como significativos ^{Taís – 42 anos}, como possibilidade de melhorar o conhecimento ^{Lais – 35 anos} e, portanto, muito importantes, pois toda prática se torna melhor quando enriquecemos a teoria. ^{Simone – 34 anos}

Esses dados estão organizados na figura abaixo:



Figura 16: Contribuições dos momentos de estudo teórico no processo de formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos de São José
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Os momentos de debate são percebidos como uma possibilidade de refletir sobre teoria e prática e de escutar os colegas ^{Silvia – 35 anos}. Momentos necessários ^{Pedro – 33 anos} para a socialização de idéias ^{Taís – 42 anos} e para debater a respeito da Educação de Jovens e Adultos, como uma forma de crescimento. ^{Simone – 34 anos} Nesse processo, cada um coloca as experiências vivenciadas no seu dia-a-dia. ^{Lais – 35 anos}

Em tais falas destacam-se as mediações realizadas na relação com o saber teórico e prático, pois “[...] o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo” (GHEDIN, 2002, p.132).

Com relação aos momentos de *produção teórica* o quadro abaixo foi elaborado de acordo com o que afirmaram os professores:

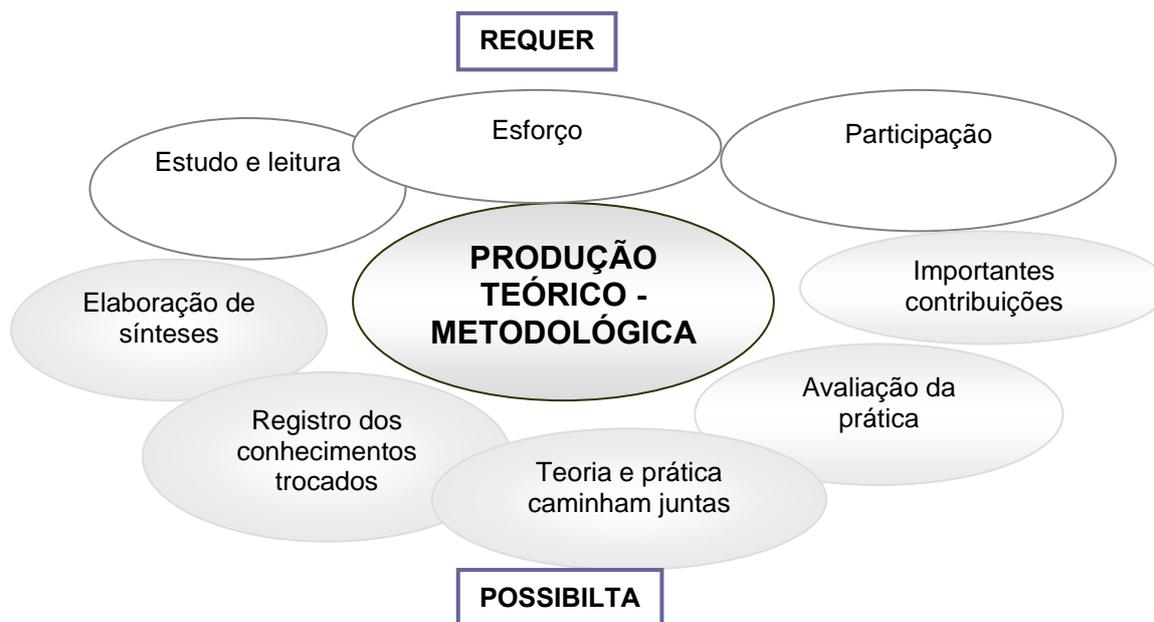


Figura 17: Significados do processo de produção teórica na formação continuada/trabalho colaborativo de professores de Educação de Jovens e Adultos de São José.
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

Percebe-se que o trabalho de produção teórico-metodológica de documentos e de reflexões é um trabalho árduo, uma vez que na cultura escolar, historicamente esta nem sempre se configurou como uma tarefa docente. Nesse sentido, essa produção teórica é percebida pelo grupo como importante, mas cansativa, que requer esforço ^{Lais – 35 anos} e maior necessidade de aprofundar mais a psicologia e a didática ^{Isabel – 59 anos}. Portanto, é um movimento que requer estudo, leitura e tempo para isso ^{Maria Heloísa – 38 anos}.



Fotografia 18: Professoras em momento de estudo teórico (2004)

Esses elementos configuram que “[...] não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas” (GHEDIN, 2002, p. 141).

Percebo, no conjunto do conteúdo das falas apresentado até aqui, um processo que se configura exatamente pela sistematização de conhecimentos teórico-práticos, pelo trabalho sério e comprometido do grupo de professoras e professor com um determinado projeto de Educação de Jovens e Adultos. Processo marcado por possibilidades, tensões e dificuldades, pela luta por condições materiais e tempos de organização do trabalho docente. Mas, também, marcado por conquistas dessas condições e de respeitabilidade com relação ao seu trabalho.

Nos dados analisados encontro elementos que remetem a pensar o processo de formação continuada como possibilidade de colaborar na constituição de um profissional crítico, pois,

A figura do intelectual crítico é assim a de um profissional que participa ativamente no esforço que se apresenta a nós como “natural”, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. O intelectual crítico está preocupado pela captação e potenciação dos aspectos de sua prática profissional que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa (CONTRERAS, 1997, APUD GHEDIN, p. 140).

Esse movimento é marcado também pela atribuição de significados à relação teoria prática, uma vez que é entendido como “[...] uma forma de avaliarmos nossa prática, pois acredito que prática e teoria caminham juntas e se temos uma boa produção teórica não pode ser diferente na prática” Simone – 34 anos.

A produção dos documentos assume assim “[...] a possibilidade de elaboração de orientações curriculares e novas sínteses de conhecimento” Silvia – 35 anos e “[...] uma maneira de registrar os conhecimentos trocados.” Nívea – 38 anos

Já a produção de materiais didáticos é percebida pelo grupo em três dimensões, sintetizadas por Pedro, Néli e Laís:

Significa parte do conjunto do nosso trabalho. Pedro – 33 anos

Um bom exercício, pois é produzido pelo grupo que atua na área de EJA. Néli – 35 anos

A possibilidade de seleção dos conhecimentos escolares pertinentes às especificidades de Educação de Jovens e Adultos. Laís – 35 anos

A formação e a produção de preposições teórico-metodológicas ao serem compreendidas como “[...] parte do conjunto do nosso trabalho” Pedro – 33 anos evidencia um movimento de formação docente em exercício intrinsecamente constitutiva do trabalho docente e um entendimento da prática pedagógica inserida num contexto amplo de atuação. Compreende-se assim, que

A prática de ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de

determinações que é dinâmico, *flexível e vulnerável à pressão*, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos (SACRISTÁN, 1998, p. 91). (Grifo acrescentado)

Pelos dados analisados, que configuram um quadro de materialização de produções teórico-metodológicas pelo grupo de docentes, percebo uma atuação objetiva, em que vêm interferindo ativamente na prática com certa margem de autonomia, no nível de decisões pedagógicas, curriculares e até político-administrativas. Nessa atuação, os professores materializam um trabalho que reflete o reconhecimento de particularidades da docência na Educação de Jovens e Adultos, questão a ser focalizada na seqüência no sexto capítulo desta tese.

6 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PARTICULARIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“[...] Menino, daqui a quinze anos vais sentir falta. Tu vais querer emprego e não tens estudo.”



Fotografia 19: Jovem e adulta, alunas da EJA (2005)

Ao analisar a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos é preciso considerar, no caso desta pesquisa, que essa atuação se dá no processo inicial de escolarização, ainda marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho nas séries iniciais para crianças, ou seja, para o ensino de um sujeito-aluno, marcado pela imagem social da criança, uma vez que não encontramos nos dados analisados, desenvolvidos no quarto capítulo, projetos formativos com uma proposta pedagógica que contemple a Educação de Jovens e Adultos.

Mediante esse aspecto entende-se primeiramente que, tanto a formação inicial como a trajetória de exercício profissional do grupo de professores investigados nesta pesquisa, caracterizavam um quadro de uma docência específica para a escolarização inicial do Ensino Fundamental de crianças. Na sua maioria, esses profissionais trabalhavam já alguns anos com crianças e atualmente com crianças (no turno diurno) e jovens e adultos (no turno noturno), o que nos levou a questionar: Como diferenciam as particularidades desses dois âmbitos de sua atuação docente? Tais particularidades, sistematizadas na seqüência deste texto,

indicam modos de agir coerente com uma determinada concepção de Educação de Jovens e Adultos.

6.1. Percursos e tempos de jovens e adultos: uma escolaridade ‘não perdida’

Ao apresentarem o modo como compreendem o que constitui as diferenças entre o trabalho pedagógico com crianças e com adultos, destacam-se, na fala dos professores, três aspectos principais: *a vontade de aprender dos sujeitos envolvidos, os objetivos dos sujeitos ao freqüentar a escolarização e a história de vida desses sujeitos*. Tais aspectos foram agrupados na figura a seguir:

| | TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS | TRABALHO PEDAGÓGICO COM JOVENS E ADULTOS |
|----------------------------------|--|---|
| A VONTADE DE APRENDER | Com crianças você precisa motivá-las. <small>Silvia – 35 anos</small> | Com os adultos é necessário conquistá-los e <i>fazê-los acreditar que têm capacidade para aprender, criar um vínculo de amizade e respeito.</i> <small>Silvia – 35 anos</small> |
| | A diferença está na vontade de aprender. A maioria das crianças vai para sala de aula porque são obrigadas socialmente. <small>Nivea – 38 anos</small> | A diferença está na vontade de aprender. Os adultos vão porque precisam ou porque querem. <small>Nivea – 38 anos</small> |
| | As crianças ficam mais na expectativa do que acontecerá. <small>Mari – 51 anos</small> | Os adultos são mais exigentes. <small>Man – 51 anos</small> |
| | | Com os adultos se estabelece uma <i>relação muito especial</i> porque eles realmente querem aprender. <small>Maria Heloisa – 38 anos</small> |
| OS OBJETIVOS DOS SUJEITOS | Adultos e crianças têm objetivos diferentes e realidades também. <small>Tais – 42 anos</small> | Os adultos retornam com um único objetivo: aprender porque o mercado de <i>trabalho exige</i> <small>Lais – 35 anos</small> |
| | Uma realidade completamente diferente, visto que crianças e adultos tem objetivos diferentes. <small>Simone – 34 anos</small> | |
| HISTÓRIA DE VIDA | | O que diferencia é que o adulto já vem com uma <i>bagagem variada</i> , nosso trabalho é ajudá-lo a <i>desenvolver potencialidades.</i> <small>Isabel – 59 anos</small> |
| | | A diferença é a <i>experiência de vida (vívida)</i> que o adulto traz consigo <small>Ana Clara – 52 anos</small> |

Quadro 20: Características do Ensino de Crianças e de Educação de Jovens e Adultos
Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

A reflexão sobre esses três aspectos nos encaminha a pensar elementos importantes no processo de escolarização de jovens e adultos. Ao nos defrontamos

com questões como “*a vontade de aprender dos sujeitos envolvidos, os objetivos dos sujeitos ao freqüentar a escolarização e a história de vida desses sujeitos*”, uma das questões que logo se põe é a construção de uma docência em outra lógica da lógica da escola para a infância. É preciso pensar nesse sentido, tanto uma concepção de escola como de sujeito do conhecimento.

A questão da *não infantilização* se coloca principalmente no sentido de visualizarmos jovens e adultos como sujeitos de direito à educação. Verifico essa concepção de infantilização, no âmbito das políticas públicas e dos encaminhamentos escolares, quando se apresenta a noção de atendimento ao jovem e ao adulto como uma *segunda oportunidade de escolarização, ou à escolaridade perdida na idade própria*. Essa perspectiva remete a uma concepção de EJA em que a escolarização não é assumida como um direito dos nossos educandos, mas apenas como uma ação temporária de suplência – superar o “que foi supostamente perdido na infância” – baseada no assistencialismo e muitas vezes no voluntariado.

Essa concepção emerge também de uma lógica do senso comum, focalizada no entendimento de que existe uma idade própria para aprender – na infância/adolescência. A pesquisadora Marta Kohl de Oliveira vem desenvolvendo estudos que focalizam elementos constitutivos para se pensar uma psicologia do adulto. Oliveira afirma que,

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarramos aqui com uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, muito predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2001, p.17).

Palacios (1995, p. 312), ao estudar o desenvolvimento humano aponta para o fato de que a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e não como fase substantiva do desenvolvimento. Os pesquisadores alertam para o fato de que é preciso considerar a importância dos elementos sócio-culturais na constituição das características da idade adulta. Ou seja, as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais contribuem para promover constantemente situações de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.

Oliveira (2004) apresenta reflexões no sentido de sistematizar elementos na busca de uma formulação de uma psicologia do adulto, mediante uma noção de “desenvolvimento psicológico como transformação que ocorre ao longo de toda a vida e da postulação da idade adulta como uma etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana”. (2004, p.1)

Essa noção de transformação emerge rompendo com uma perspectiva universalizante e etapista do estudo do desenvolvimento humano. Temos, assim, na perspectiva histórico-cultural³⁹ uma concepção de desenvolvimento entendida como percurso de mediação com os aspectos e conhecimentos da cultura humana, pelo/e no qual competências e possibilidades de ação emergem, contribuindo para que o sujeito interaja com autonomia com relação a algumas ações, e possibilite o processo de ‘vir-a-ser’ de novas emergências e competências.

Para tanto, é preciso considerar a historicidade na compreensão dos elementos sócio-culturais no desenvolvimento humano, ou seja, buscar compreender o percurso contextualizado desse desenvolvimento, uma vez que as diferentes instâncias sociais são organizadas com base na noção de idade, com comportamentos sociais pré-estabelecidos ligados à expectativa de idade biológica do ser humano.

Oliveira (2004, p. 215) considera que, mesmo observando a historicidade do processo de desenvolvimento, podemos estar falando de ciclos de vida ligados ao fato de o sujeito ser considerado criança, jovem, adulto ou idoso. No entanto, para a pesquisadora, o que se faz necessário é dar substância a esses *ciclos* “[...] atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas”. Desse modo, ao falarmos de desenvolvimento como percurso de transformações historicamente contextualizadas, não estaremos situando processos baseados em análises abstratas e naturalizantes da vida humana, mas estaremos concebendo um sujeito concreto e historicamente situado.

Em estudos sobre adultos pouco escolarizados, Marta Kohl de Oliveira indica que os mesmos têm a tendência a agir com modos de pensamento

³⁹ Perspectiva que se fundamenta principalmente em Lev S. Vygotsky, Alexander Luria e Alexander Leontiev. No Brasil, pesquisadores como Angel Pino, Ana Luiza Bustamante Smolka, Maria Cecília Rafael de Góes, Andréa Zanella, entre outros, vêm desenvolvendo pesquisas e aprofundando a perspectiva histórico-cultural. Marta Kohl de Oliveira também trabalha nessa perspectiva e vem focalizando especialmente estudos envolvendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos jovens e adultos.

fundamentados na experiência, nas relações cotidianas e atividades práticas, enquanto os mais escolarizados operam mais desvinculados dessa experiência.

Uma categoria explicativa importante nesse processo é a *atividade* realizada pelos sujeitos. Essa pesquisadora, partindo da premissa de que o pensamento humano em qualquer cultura é heterogêneo por natureza, trabalha com a idéia de P. Tulviste, que se fundamenta nos estudos da teoria da atividade, proposta por Leontiev, de que as atividades desenvolvidas no contexto de determinada cultura, ou seja, o que as pessoas fazem e como o fazem, possibilita explicitar o modo de funcionamento da mente humana. Desse modo,

As atividades humanas são as formas do sujeito relacionar-se com o mundo dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. O conceito de atividade envolve a noção de que o homem se orienta por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. A capacidade de conscientemente formular e atingir objetivos distingue o homem dos outros animais. A atividade de cada indivíduo ocorre sempre num sistema de relações sociais, onde o *trabalho* ocupa lugar central. *Segundo Leontiev [...]* a atividade humana tem uma qualidade social, ou seja, onde os indivíduos realizam suas atividades sociais com a realidade, com os outros indivíduos e consigo mesmo (FICHTNER, 1996, p. 10-11). (Grifo acrescentado)

Com esse entendimento, Oliveira (2004, p. 216) opta por trabalhar com a noção de desenvolvimento com base em diferentes *ciclos de vida* dos sujeitos, uma vez que tais ciclos são entendidos como organizados culturalmente na existência humana, mediante as *atividades* nas quais os sujeitos estão socialmente envolvidos, que por sua vez envolvem usos de diferentes instrumentos de mediação, signos e modos de pensar.



Fotografia 21: Adultos da Fase I, turma inicial de escolarização (2005)

Sujeitos que socialmente têm disponíveis diferentes instrumentos na resolução de suas tarefas operam mentalmente com modos diferenciados de pensar. No seio da cultura o ser humano pode dispor de distintos modos de pensar, de acordo com o conjunto de atividades em que estiver envolvido.

Nessa concepção, processos de escolarização de jovens e adultos situam-se como possibilidades para que o sujeito, ao relacionar-se com os conhecimentos das diferentes áreas, aprenda a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo. Aprende também a refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-o para o modo intelectual de pensar, típico da sociedade letrada. Até mesmo por que esse sujeito, jovem e adulto, já vem com uma bagagem variada, desse modo, nosso trabalho é ajudá-lo a desenvolver potencialidades. ^{Isabel – 59}

^{anos} e, por isso, é preciso considerar sua história de vida ^{Ana Clara – 52 anos}.

Este entendimento é fundamental, uma vez que,

A EJA somente será reconfigurada se [o] olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. *Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos.* Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga (ARROYO, 2005, p. 23). (Grifo acrescentado)

Reconhecer os sujeitos jovens-adultos em seus tempos e percursos de jovens e adultos é essencial. Tempos e percursos pensados nos modos concretos de inserção dos sujeitos no mundo social, nas suas situações particulares de existência.

Nos seus depoimentos, os docentes situam constantemente o fato de seus alunos adultos estarem ligados ao mundo do trabalho, afirmando que “os adultos retornam com um único objetivo de aprender porque o mercado de trabalho exige. ^{Lais – 35 anos}, e que os jovens buscam na escolarização espaços de lazer e sociabilidade: “Com os adolescentes já é diferente, precisa mostrar que é ‘a sério’. Eles vão mais para a escola para participar, se socializar” ^{Silvia – 35 anos}.

Os depoimentos nos obrigam a buscar mais significados, para além do explícito: é preciso compreender a dimensão simbólica que está implícita nos discursos docentes, por isso, observar essas diferentes expectativas é prestar

atenção ao modo de inserção dos sujeitos no mundo social, observar jovens e adultos nas suas ações e atividades cotidianas.

Segundo Oliveira (2004, p. 217), o adulto desenvolve, nessas relações cotidianas, ações que em si mesmas já trazem um potencial de transformação e desenvolvimento, que se materializam mediante sua atividade de trabalho, a formação da família, as relações emocionais, a educação de seus filhos, a realização de seus projetos de vida, entre outras. Logo, essas atividades são diferenciadas daquelas realizadas pelos jovens e pelas crianças, conferindo ao adulto um modo próprio de inserção nas relações sociais, tanto no mundo do trabalho como no âmbito das suas relações interpessoais. O adulto

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, *maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem* (OLIVEIRA, 2001, p. 18). (Grifo acrescentado)

Por outro lado, pensar o jovem no processo de escolarização é pensar um sujeito inserido especialmente no mundo urbano, que na maioria das vezes ingressa na EJA em fases mais adiantadas, pois é muitas vezes um recém-excluído do ensino regular, tendo assim maiores chances de conclusão desse processo de escolarização. Além disso, com base em suas pesquisas, Oliveira (2004, p. 218) afirma que o jovem “[...] tende a ser mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana”.

Essa inserção na atividade sociocultural colabora na compreensão da juventude, situando para além do âmbito biopsicológico da adolescência e também, diferenciando-a da idade adulta.

Quando se insistia em conhecer quem era o aluno da Educação de Adultos, as pesquisas sobre o perfil do estudante do ensino noturno muito contribuíram para conhecer melhor esse aluno, a partir da sua realidade sócio-econômica, principalmente: era um trabalhador adulto, que freqüentava o ensino noturno. Uma das contribuições desses estudos resultou na *descoberta do jovem*, como parcela significativa, entre os participantes dos projetos e programas da educação de adultos. Essa descoberta influenciou a ampliação do campo, que passou a incorporar o segmento juvenil. Outra contribuição tem sido revelar o quanto esse jovem e esse adulto, em situação de exclusão social, possuem características distintas, quando se considera a sua diversidade cultural: gênero, raça e/ou etnia, religiosidade, de origem rural ou urbana etc. Nos últimos anos, têm-se

intensificado os estudos para melhor entender os processos de vivências desses sujeitos, ou seja, os hábitos e atitudes desses jovens e adultos nos diferentes contextos da vida social (SOARES, 2001, p. 214).

Ao considerarmos essa multiplicidade de atividades em que os jovens estão envolvidos na sociedade atual, podemos falar de *juventudes e não de juventude*. As condições materiais da existência humana, na forma como nossa sociedade está organizada, fazem com que a sua inserção no contexto social seja marcada por processos nos quais temos jovens que efetivamente vivenciam o acesso aos bens culturais, ao mundo da informatização, do consumismo enfim, poderíamos chamar de uma noção de juventude hiper-realizada⁴⁰, e temos outros diferentes modos de viver essa juventude, por sujeitos inseridos em contexto da ausência de sua participação e acesso a esses bens culturais, mas que constroem modos próprios de envolvimento e de atuação social.

Esses jovens vivenciam desde cedo o mundo da rua, do trabalho e de sua inclusão em outras formas de participação cultural, nos diferentes grupos de convívio juvenil. São, assim, sujeitos emersos em um mundo urbano, na sua maioria da periferia – na cultura hip-hop, dos skatistas, dos surfistas, dos funkeiros, dos grafiteiros, entre outras “tribos” nas quais esses jovens se inserem, além de muitas vezes estarem rodeados pelo mundo das drogas e da violência. Portanto, “Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade”. (DAYRELL, 2005, p. 55).

Com esse olhar, ao avaliarmos a crescente juvenilização da EJA,⁴¹ é preciso repensar esse processo, na constituição da sua ação pedagógica, pois,

Isso demanda, em primeiro lugar, ampliar a nossa concepção sobre os jovens, principalmente aqueles da periferia, como afirmamos anteriormente. Não podemos nos esquecer do aparente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Torna-se necessário escutá-los, ver nas

⁴⁰ Tomo emprestado o termo *hiper-realizado* de Mariano Narodowski ao tratar do conceito de infância, no seu texto “Adeus à infância (e à escola que educava)”.(In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Vozes: Petrópolis, 2000) no qual o autor afirma existirem, no contexto atual, duas noções de infância: uma infância *hiper-realizada*, que tem acesso e uso aos bens culturais e à realidade virtual, e a outra a noção de infância *desrealizada*, caracterizada pela realidade concreta, das crianças que desde cedo vivem na rua, que se inserem no mercado do trabalho, por não viverem efetivamente essa infância como um ciclo da vida de desenvolvimento pleno e de sua proteção como sujeito de direito aos bens culturais e materiais.

⁴¹ O processo de juvenilização vem sendo observado com maior incidência nos II e III Segmentos de Escolarização de Jovens e Adultos; no entanto, também se faz presente no I Segmento, embora em menor número, conforme dados empíricos desta investigação.

práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los, e, na perspectiva do protagonismo juvenil, tomá-los como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiência de vida. (DAYRELL, 2005, p. 65).

Desenvolver essa escuta nas práticas educativas de EJA se torna imprescindível, pois cada vez é maior o número de jovens excluídos do ensino denominado *regular*, em função de um descomprometimento político com os jovens. As próprias políticas públicas atuais incentivam ações de aceleração da defasagem idade/série, estimulando os alunos maiores de quatorze anos e que não tenham concluído o ensino fundamental a procurarem outro espaço, no caso, a EJA. Isso se dá também em função da diminuição da idade na legislação para ingresso na EJA. Essa situação contraditória é constatada por um grupo de professoras investigadas, e apresentada no âmbito do debate do grupo focal:

- Um problema que enfrentamos é com relação aos alunos que “incomodam”, ou que são considerados mais problemáticos durante o dia, e que já têm mais de 14 anos, a escola encaminha para a EJA. É ainda mais sério, pois para que os alunos se matriculem na EJA precisam ter 15 anos ou mais e querem nos encaminhar alunos de 14 e até de 13 anos. Isso não está certo! É preciso repensar essa exclusão do diurno, é necessário que se façam outros encaminhamentos no próprio ensino regular. Pensar essa faixa etária! Mirna – 40 anos

- É preciso repensar, não é só jogar os alunos para a noite. Alguns quando vêm que é sério e que têm que trabalhar, chegam até a desistir. Mirna – 40 anos

- Daí eles vêm para noite e pensam que aqui não precisa fazer nada mesmo! Vêm com uma visão da EJA, de que aqui não precisam estudar! Quando eles vêm que tem que trabalhar, eles não entendem o professor! Silvia – 35 anos

- As pessoas de mais idade levam muito a sério. O adolescente já é diferente, precisa mostrar que é “a sério”. Eles vão mais para a escola para participar, se socializar. Tive um adolescente que faltou muitos dias, então encaminhei umas tarefas para casa. Essas primeiras tarefas ele não fez, então, encaminhei um bilhete para a mãe, pois ele é menor de 18 anos, *a gente se sente responsável*. A mãe veio falar comigo e me agradecer dizendo que não sabia que na EJA as aulas eram tão a sério, mas que estava consciente que ele tinha faltado. Mas, como ela viu que era tão sério, tanto ela como o filho iam levar a sério e ele não iria faltar mais. Realmente ele tem vindo sempre. Os adolescentes vêm para ficar no pátio, paquerar, conversar, *precisamos trabalhar com eles sobre a função da escola de EJA*. Silvia – 35 anos (Grifos acrescentados)

Estas falas destacam particularidades importantes para a docência na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que localizar a diferença no trabalho pedagógico com jovens e com adultos é pensá-los na atividade em que estão inseridos socialmente, e nesse caso, temos sujeitos que, na sua maioria são

oriundos das camadas populares, excluídos da escola, participantes de diferentes grupos culturais e inseridos no mundo do trabalho.

Vale considerar que trabalhar com o aluno trabalhador, com o aluno jovem, com o adulto, com o mais idoso é diferente de estar lidando com um aluno que podemos chamar de já institucionalizado no âmbito das práticas escolares ditas regulares. É atuar numa docência que requer outros modos de lidar com os sujeitos, que requer rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar. Requer a constituição de uma docência que precisa ser ampliada, incorporando e apropriando novos saberes e práticas e a produção do próprio trabalho.

Ao situarmos principalmente os jovens que participam da EJA, na sua maioria são sujeitos que recentemente passaram pela escola regular e que vivenciaram situações de fracasso escolar, já que “[...] muitos alunos têm já uma situação de vida muitas vezes precária, que quando estão na escola se sentem bem, e participam ativamente, mas já tiveram histórias na escola que não foram tão bem assim.” ^{Taís – 42 anos}

Nessa perspectiva, Charlot (2000) afirma que o “fracasso escolar” não existe, mas o que temos são situações de fracasso vivenciadas pelos sujeitos. Essas vivências fazem com que esse jovem, além de se sentir marcado por

[...] ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras [...] o fracasso escolar é “não ter”, “não ser”. Pode-se primeiro pensá-lo como desvio, como diferença – isto é, pensar o não-ser em referência ao que, precisamente, ele não é. O fracasso escolar é uma diferença: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos (CHARLOT, 2000, p. 17).

Ao conviver com essa noção do fracasso como uma ausência sua, o jovem constrói uma concepção de escola como aquela que o exclui, à qual não atribui significação positiva. É preciso então explicitar que modelo de escola estamos construindo na EJA e qual o papel do sujeito-aluno nesse processo. E para tanto, é necessário, que os docentes trabalhem com seus alunos *a função da escola de EJA*. ^{Silvia – 35 anos}, mas que também possam reconhecer que *os adolescentes vêm para ficar no pátio, paquerar, conversar*. ^{Silvia – 35 anos} e que esse espaço reivindicado de socialização fala da necessidade desses jovens serem reconhecidos como produtores e participantes dos bens culturais. Desse modo,

Trilhando outro caminho podemos encontrar uma concepção de educação que aponta para “a emergência do sujeito” (Pérez Gómez 1997, p.62). *Em lugar de reduzir o processo educativo à mera preparação para o mundo do trabalho, podemos avançar em direção a uma concepção mais ampla, que considere as demais dimensões da educação: a emergência e o fortalecimento do sujeito situa-se como o objetivo prioritário da prática*

educativa. A ênfase não deve situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho, e sim no enriquecimento do indivíduo, *constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos* (Pérez Gómez 1997). O sujeito passa a ser visto não mais como passivo no processo histórico, mas capaz de converter-se em agente consciente de interpretação, criação e transformação (id., *ibid.*, p.63) (HADDAD, 2001, p.205). (Grifo acrescentado)

Além disso, o reconhecimento por parte dos professores investigados de que [...] trabalhar com adolescente é diferente de trabalhar com pessoas de mais idade. É totalmente diferente, pois [...] as pessoas de mais idade não aceitam que os alunos atrapalhem quando querem aprender, e ainda dizem para os adolescentes: *“Menino, daqui a 15 anos vais sentir falta. Tu vais querer emprego e não tens estudo.”* ^{Tais – 2 anos}, indica a importância daquilo que os docentes captam nas falas de seus *alunos de mais idade* ao valorizarem a escolarização como um elemento importante para o seu desenvolvimento, no sentido de lhe permitir maior participação social. Sabemos que esse desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da escolarização, mas também em outras práticas e atividades culturais. No entanto, a escola representa o lugar socialmente organizado com a função de trabalhar intencionalmente nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana.

Considerar as singularidades que marcam a história dos sujeitos jovens-adultos constitui uma das particularidades da docência de EJA. Nesse movimento se inscrevem outras particularidades que se configuram nos modos de lidar, não só com os sujeitos, mas também com as próprias práticas pedagógicas de EJA, o que constitui indagação central na continuidade deste estudo.

6.2 Jovens e adultos: a busca de uma relação com o saber



Fotografia 22: Turma de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos/FASE 2 (2005)

Caracterizar a docência no processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos constitui-se como um dos objetivos desta tese e, para tanto, indagamos ao grupo de professores os seguintes elementos:

- Quais atividades são diferenciadas ao trabalhar na EJA?
- O que considera quando organiza sua aula?
- Que critérios você utiliza para selecionar conteúdos de ensino?
- Quais suas atividades como professor de EJA?
- Como pensa a aula? Como define as atividades? Que modificações desenvolve no planejamento, em nome do quê?
- Como lida com seu aluno de EJA?
- Existem alunos predispostos a aprender e alunos com dificuldades de aprender? A que você atribui isso? O ensino pode ajudar a superar estas diferenças? Como?
- Como você percebe que um aluno compreendeu/entendeu/aprendeu o que você está ensinando?
- Como você avalia seus alunos?

Mediante as respostas a essas questões foi organizada a figura a seguir, situando tais aspectos característicos do Ensino na Educação de Jovens e Adultos e o modo como os professores compreendem os seguintes elementos: o aluno, o processo de ensino, a aprendizagem, a organização de suas aulas, a escolha de atividades, metodologias e critérios para a seleção dos conteúdos do ensino e a avaliação desse processo.

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Aluno</p> | <p>Os alunos adultos vêm em busca daquilo que não tiveram. Os alunos da EJA já têm uma história que já viveram. O aluno da EJA traz consigo uma grande bagagem de vida. <i>Todos são capazes de aprender.</i> São pessoas com <i>vontade de aprender a ler.</i> O adulto realmente <i>quer aprender.</i> Vem para a aula para entrar no mundo letrado. O principal de tudo é a <i>vontade e a disposição de aprender dos adultos.</i> Atribuo ansiedade e insegurança aos que têm dificuldades. Alguns já vêm de um sofrimento muito grande e bloquearam suas mentes.</p> |
| <p>Ensino</p> | <p>Consiste na valorização da individualidade sem constranger. Estabelece-se uma relação, uma troca. Todos são capazes de aprender, no entanto não acreditam que são capazes de aprender, então preciso ajudar mostrando alternativas para o aluno desenvolver seu potencial. O ensino pode ajudar oferecendo oportunidades ao aluno. É mediador para despertar o entusiasmo e interesse dos alunos. Posso ajudar meus alunos oferecendo-lhes maior tranquilidade e dando mais atenção a ele. Podemos ajudar os alunos, dependendo da forma que conduzimos nosso trabalho, pois na maioria dos casos o que falta é aumentar a auto-estima de nossos alunos. Considero a vontade que cada um tem em aprender e adquirir um pouco mais de conhecimento. Com paciência e amor é possível superar essa diferença com certeza.</p> |
| <p>Aprendizagem</p> | <p>O aluno do EJA traz consigo um conhecimento; cabe ao professor sistematizá-lo. Troca de saber. É uma melhor compreensão por parte dos alunos, facilitando assim a troca de informações. Pela forma que o aluno reage participando, falando e expressando suas idéias. Conversando. Dialogando sobre o assunto. Quando ele consegue imediatamente desenvolver as atividades aplicadas, após a transmissão das mesmas. Pela participação dos alunos. Pela forma como escreve, se expressa e interage com o grupo. Quando ele te dá um retorno oral ou escrito, vejo que meu aluno aprendeu. Mediante os debates e avaliações diárias. Quando ele se sente seguro em expressar o que pensa e como pensa. E na hora de fazer as atividades. Fazendo-as sem ter medo de errar. Quando o aluno reflete na hora que ele absorveu do conteúdo trabalhado, pois ele não se satisfaz enquanto não superou todas as suas dúvidas.</p> |

| | |
|---|---|
| Atividades/ Metodologia | <p>A maior parte das atividades na EJA é planejada partindo do cotidiano e da necessidade do nosso aluno.</p> <p>Os alunos do EJA necessitam de atividades voltadas para sua idade e realidade.</p> <p>Procuro proporcionar inúmeras atividades prazerosas com a participação de todos.</p> <p>As atividades são passadas de forma diferente.</p> <p>As atividades são diferenciadas, pois os objetivos são diferentes.</p> <p>Leituras, teatros, dinâmicas, enfim diversificadas estratégias.</p> <p>Posso ajudar meus alunos a superar suas dificuldades partindo de várias atividades lúdicas.</p> |
| Organização da aula | <p>As <i>necessidades</i> dos meus alunos e as suas dificuldades.</p> <p>As necessidades dos alunos.</p> <p>A cronologia.</p> <p>Penso primeiro nos alunos.</p> <p>O interesse do aluno pela atividade desenvolvida.</p> <p>Busco ir ao encontro das necessidades de cada um.</p> <p>Penso no planejamento como um todo. (planejamento, objetivo, como? para quê? para quem?)</p> |
| Crítérios para a seleção dos conteúdos do ensino | <p>Os critérios principais são as necessidades trazidas por eles junto com o conhecimento científico.</p> <p>A investigação, pesquisa, leitura, dramatização, expressão.</p> <p>Partindo da necessidade dos alunos.</p> <p>O nível de meus alunos e necessidades dos mesmos.</p> <p>De interesses, de valorização (pessoal), de acordo com os conhecimentos prévios.</p> <p>De acordo com o interesse dos alunos.</p> <p>Elencamos um tema comum para os grupos e organizamos as atividades pelos interesses e ritmos dos alunos.</p> <p>Baseio no planejamento e na necessidade do aluno.</p> <p>Sigo o planejamento (não na ordem que está), mas o que acho mais importante para os alunos.</p> <p>Livros, materiais didáticos e outros.</p> <p>Procuro materiais de fácil compreensão.</p> |
| Avaliação | <p>Quando faço uma avaliação oral ou escrita.</p> <p>Durante todo o processo no decorrer das aulas.</p> <p>Com base na análise dos alunos.</p> <p>Com atividades individuais ou em equipes...</p> <p>Interesse, participação, etc.</p> <p>Observando aluno num todo.</p> <p>Pelo seu esforço e vontade de progredir.</p> <p>Mediante uma ação, reflexão e ação construindo no coletivo.</p> <p>No dia-a-dia em suas atividades realizadas em sala de aula.</p> <p>Interessados, participativos, dinâmicos e autênticos.</p> <p>Avalio pelo desempenho do interesse, pela participação e pela perseverança de vir às aulas todos os dias, mesmo cansados da jornada de trabalho.</p> <p>Em todo o processo, como ele chegou e até onde ele foi.</p> |
| Relação professor-aluno | <p>As atividades no ensino de crianças e na EJA se assemelham, o que diferencia é a forma que se estabelece a relação professor – aluno que envolve paciência e muita compreensão.</p> <p>É possível ajudar o adulto por meio da confiança do educando no educador.</p> <p>Na EJA procuro deixá-los bem à vontade e mostrar-me bem aberta para conversar sobre qualquer dúvida ou assunto.</p> |

Quadro 23: A escolarização na Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005

No âmbito de processos de escolarização de jovens e adultos, ao deparar com dados das respostas dos professores ao questionário e situados no quadro acima, destacam-se três elementos fundamentais que remetem “à *vontade de aprender dos sujeitos envolvidos, aos objetivos dos sujeitos ao freqüentar a escolarização e à história de vida desses sujeitos*”. Desses elementos focaliza-se a preocupação com uma ação de pensar como efetivamente são compreendidos esses alunos no processo de escolarização.

O grupo de docentes investigados indica, nas respostas ao questionário, que compreendem seus alunos como “[...] adultos que vêm em busca daquilo que não tiveram”, “[...] pessoas com vontade de aprender a ler”, sujeitos “[...] com vontade e disposição de aprender”, “para entrar no mundo letrado”.

Nesse sentido, uma das questões debatidas no grupo focal refere-se ao que efetivamente situam como *os objetivos dos sujeitos* ao procurarem a escolarização. Capta-se, nas suas falas, que um dos principais objetivos dos sujeitos configura-se pela intencionalidade em busca do conhecimento, do ato de aprender:

A gente vê o *interesse deles em aprender*, há aqueles que têm muita dificuldade, estão ali para interagir, crescer como ser humano, querem uma companhia, por mais diferenças que tenha em sala de aula, para eles é bom estar ali para continuar a estudar, para dialogar, ir avançando aos poucos. A primeira necessidade deles é ler e escrever corretamente. Simone – 34 anos

Eles vêm com muita vontade de querer aprender. Jane – 23 anos

São pessoas que são *capazes de aprender*. Atribuo ansiedade e insegurança aos que têm dificuldades. A diferença é a experiência de vida (vívida) que o adulto traz consigo. Ana Clara – 52 anos

Com os adultos se estabelece uma relação muito especial porque eles realmente querem aprender. Maria Heloísa – 38 anos

Assim, configura-se nessas falas que a primeira necessidade/interesse dos alunos é percebida pelos docentes como uma necessidade ligada ao conhecimento – ler e escrever. Não necessariamente numa situação utilitarista, havendo uma preocupação com o conhecimento e saberes valorizados socialmente. Isto é configurado durante o debate no grupo focal sobre o que significa esse atender às expectativas e necessidades dos alunos. O grupo assim se situa:

Eles querem aprender, para isso é preciso propiciar ambiente de alfabetização incentivador, não basta apenas trabalhar *só o interesse dos alunos*, mas de ver o que o aluno já faz e o que ainda necessita aprender, o que ainda precisa ser trabalhado, aos poucos vai introduzindo o conhecimento novo. Pedro – 33 anos.

Eles mesmos dizem *que querem aprender* para ter oportunidade de emprego, conseguir um emprego melhor. Tais – 42 anos

Os adultos retornam com um principal objetivo, que é aprender, porque o mercado de trabalho exige. É preciso ter conhecimento. Lais – 35 anos

Segundo Ribeiro (1999), realmente a questão da funcionalidade das aprendizagens está inscrita nas práticas de escolarização de jovens e adultos como um fator de motivação para os sujeitos que voltam à escola. No entanto, a autora reafirma que essa dimensão não deve comprometer outros processos que dão sentido à escolarização, pois,

A orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar *a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata*. A oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à *elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade*. Certamente é fundamental desenvolver pesquisas que esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho (Manfredi 1998) e por outras dimensões da vida cotidiana (Ribeiro 1999). Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal (RIBEIRO, 1999, p. 7). (Grifos acrescentados)

Também Paulo Freire (1987, p.102) aponta que a tarefa do educador dialógico é levantar do universo temático dos alunos, recolhido mediante rigorosa investigação de seus problemas e visões da realidade, elementos que possibilitem devolver essa temática aos educandos como questões problematizadoras, para que possam fazer a crítica dessa realidade. Freire (1980, p. 25) alerta que essas questões problematizadoras possibilitam a aproximação crítica da realidade. Segundo ele,

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Lembramos mais uma vez que, no caso da Educação de Jovens e Adultos, temos sujeitos originários em sua maioria dos segmentos populares, sujeitos que vivenciam situações de não-atendimento a questões básicas de sobrevivência. Desse modo,

Na história da EJA, podemos encontrar uma relação tensa com os saberes escolares. Os próprios jovens-adultos levam à EJA essa tensa relação. Não pode ser ignorada. Suas trajetórias escolares truncadas e retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância (ARROYO, 2005, p.38).

Esses indivíduos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais e raciais perante o mundo, no qual se inclui a escola, que também é desigual, o que não pode traduzir-se num determinismo causal de condições de sucesso na escola, e no caso da EJA, não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização na relação com o saber científico, com o conhecimento.

Então, hoje, indica-se no processo da EJA que as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas, imediatistas, ou seja, selecionar e trabalhar com conteúdos que partem e ficam especificamente somente na realidade próxima dos seus alunos, mas que possam avançar no sentido de aprender os conhecimentos ditos do mundo letrado e que podem ajudar o aluno a fazer, como diz Paulo Freire, uma leitura mais ampliada de mundo, uma vez que,

É preciso considerar que os alunos da EJA já têm uma história que já viveram. O aluno da EJA traz consigo uma grande bagagem de vida. Pedro - 3 anos.

O que diferencia é que o adulto já vem com uma bagagem variada, nosso trabalho é ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades. Isabel - 59 anos

Visualizando essa história de vida é que se experiencia o desafio de analisar, no processo de escolarização de Jovens e Adultos, a realidade da escola e do contexto social, em que tanto professores como alunos vêm construindo e encontrando objetivos e significados para a aprendizagem.

Nesse sentido, o grupo de docentes indica a importância de considerar a *história de vida e a intencionalidade dos sujeitos* ao procurarem a escolarização, ao pensar a organização metodológica da aula, os critérios para a seleção dos conteúdos do ensino e as atividades.

Os professores apontam ainda que, ao definirem os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no processo de escolarização inicial procuram construir temáticas a partir da escuta dos alunos.

Percebe-se, assim, no trabalho da EJA indicações de um compromisso com a questão do conhecimento, quando os professores situam que os critérios principais para a seleção de conhecimentos, dos conteúdos escolares são [...] as necessidades trazidas por eles junto com o conhecimento científico, seus interesses, a valorização (pessoal), de

acordo com os conhecimentos prévios, seu nível de conhecimento; logo, as necessidades dos mesmos, a partir das quais elencamos um tema comum para os grupos e organizamos as atividades pelos interesses dos alunos (Dados de Pesquisa – 2003/2005).

Capta-se nesses dados o quanto os professores, nos seus depoimentos, valorizam a *intencionalidade dos sujeitos na constituição da sua relação com o saber* ao procurarem a escolarização, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado. Dessa forma, o sujeito se vê inserido num contexto, para o qual Charlot (2000) afirma que isso significa,

[...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização”, de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para esse pesquisador, esta é uma condição que faz do filho do homem um sujeito, sempre em interação, partilhando o mundo com os outros. Para isso faz-se necessário que o sujeito “[...] se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado” (CHARLOT, 2000, p. 49).

Um conceito fundamental levantado por esse pesquisador refere-se à noção de devir do sujeito humano. Para ele, o sujeito humano não é, mas [...] deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’”(CHARLOT, 2000, p. 52).

O sujeito constrói sua própria história singular inscrita na história do gênero humano, e dessa forma ocupa um lugar social, no qual exerce uma atividade. Na sua atividade ele produz e se produz a si mesmo. Mas Charlot (2000, p.54) alerta que essa produção só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. Para que esse processo se efetive é necessário que o sujeito tenha essa intencionalidade, ou seja, que consinta e que colabore nesse processo. Para tanto, o sujeito precisa encontrar também mediações e condições objetivas no mundo que oportunizem e possibilitem esse processo educativo.

Pensa-se uma escola em que se produzem novos saberes e heranças culturais no sentido de promover maior compreensão sobre o mundo em que se vive.

6.3 Diferentes mediações da organização do trabalho pedagógico

Um aspecto fundamental indicado por esta pesquisa refere-se ao modo como os educadores de EJA constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Essas alternativas ficam evidentes nas interações entre os professores durante o desenvolvimento do grupo focal, ao situarem os modos como lidam com seus alunos jovens e adultos, como pensam a aula e como definem as atividades para a sua ação, isto é, como definem as ações específicas de atuação no âmbito da aula como professores de jovens e adultos.

Este momento do grupo focal mostrou-se bastante fecundo em termos de diálogo e de interações entre o grupo, por isso opto por situar essas falas na sua íntegra:

- Eu organizo a aula dependendo do grupo, do número de alunos que tem na sala. Eu faço assim, tem o plano da aula programado e sempre uma aula de apoio. Maria Heloísa – 38 anos

- A minha turma é sempre o mesmo número de alunos, então eu tenho sim, uma certa rotina. Faço chamada, distribuo atividades e vou vendo quem fez ou o que não fizeram em casa. Vou corrigindo a atividade, as tarefas e ajudando os que não fizeram em casa, uns por falta de tempo, outros porque não conseguiram. Vou ajudar os que não fizeram, sempre tem aquele que já está na terceira atividade, pois tenho aqueles que têm mais dificuldade, e outros que vão avançando. Não consigo trabalhar num movimento em que todos estão fazendo as mesmas atividades ao mesmo tempo! Tem uns que fazem mais rápido, com maior autonomia e outros que vão precisando de ajuda, de mediação. Aqueles que conseguem trabalhar sozinhos, vão avançando. Simone – 34 anos

- Mas e quando não temos acesso a xerox, ou mimeógrafo? Maria Heloísa – 38 anos

- Não trabalho só com atividades mimeografadas, mas dou uma seqüência, deixo atividades no quadro. Simone – 34 anos

- Mas tens só Fase I? Maria Heloísa – 38 anos

- Sim, agora tenho, mas quando tinha as duas fases juntas na mesma sala, eu já me organizava assim também. Eu concordo que é muito mais difícil, mas a gente consegue dividir o quadro em três partes e distribuir as atividades. Muitas vezes trabalho o mesmo texto e os exercícios é que vão sendo desenvolvidos por grau de profundidade, e vou realizando várias produções com base naquele texto. Simone – 34 anos

- Eu tenho diferentes níveis e como estou sozinha na escola, não tem outras turmas, muitas vezes dependendo das atividades agrupo os alunos em duas salas diferentes. Quando termina a aula, se sentar não levanto! Aí vou organizando as atividades e trabalho muito em grupo, e agora consigo perceber que os que tinham mais dificuldade hoje já conseguem ler e me dizem “eu agora já sou inteligente”, já sei ler. Ou seja, oriento o trabalho. Agora quando os alunos vão terminando suas atividades um vai ajudando o outro, mas mesmo assim eles ficam cobrando o olhar da professora. Foi decidido com a turma, faço sempre a avaliação com eles do que funciona,

se tem alguma coisa que eu não estou conseguindo oportunizar. A turma decidiu fazer assim, e muitas vezes, reúno a turma para realizar atividades com todos juntos. Eu sempre digo para eles, eu sou a professora, mas não trabalho sozinha, trabalho no grande grupo, sempre junto com os alunos.
Mirna – 40 anos

- É o trabalho do professor como mediador, mesmo ele não estando ali eles trabalham.
Simone – 34 anos

-Trabalho muito em grupo, mas sempre estabelecendo pautas de trabalho. Ao final faço a socialização das atividades. Mais ou menos de duas em duas semanas faço atividades relâmpago, eles gostam, e cobram, eles querem saber como estão, me dizem: “Ó Pedro, será que estou melhorando”? É muito importante estabelecer essa relação na sala de aula, seja no EJA ou até mesmo com crianças.
Pedro – 33 anos

Materializam-se nas falas indícios de práticas organizadas diferentemente das previstas na escola dita “regular”, na qual temos um conteúdo programático previsto e todos os alunos devem apreendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens.

No processo de escolarização de jovens e adultos situado pelos professores desta investigação, percebem-se nos seus dizeres modos de lidar efetiva e objetivamente com esses diferentes ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento:

[...] pois tenho aqueles que têm mais dificuldade, e outros que vão avançando. Não consigo trabalhar, num movimento em que todos estão fazendo as mesmas atividades ao mesmo tempo! Tem uns que fazem mais rápido, com maior autonomia e outros que vão precisando de ajuda, de mediação. Aqueles que conseguem trabalhar sozinhos, vão avançando.
Simone – 34 anos

[...] quando tinha as duas fases juntas na mesma sala, eu já me organizava assim também. Eu concordo que é muito mais difícil, mas a gente consegue dividir o quadro em três partes e distribuir as atividades. Muitas vezes trabalho o mesmo texto e os exercícios é que vão sendo desenvolvidos por grau de profundidade, e vou realizando várias produções com base naquele texto.
Simone – 34 anos

Eu tenho diferentes níveis e como estou sozinha na escola, não tem outras turmas, muitas vezes dependendo das atividades agrupo os alunos em duas salas diferentes. Eu sou a professora, mas não trabalho sozinha, trabalho no grande grupo, sempre junto com os alunos.
Mirna – 40 anos

É o trabalho do professor como mediador, mesmo ele não estando ali eles trabalham.
Simone – 34 anos

O grupo de docentes situa que lidam com pessoas com mais conhecimento de que outros em determinado momento, com mais experiência no conhecimento e outras pessoas com um pouco menos. Uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge nos dados é essa flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes

ritmos de aprendizagem e com essas diferenças de apropriação do conhecimento. Destaca-se o fato da ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem, o que os leva a organizarem diferentes modos de lidar com a diversidade ao organizarem as atividades de ensino:

[...] a gente consegue dividir o quadro em três partes e distribuir as atividades. Muitas vezes trabalho o mesmo texto e os exercícios é que vão sendo desenvolvidos por grau de profundidade, e vou realizando várias produções com base naquele texto. Simone – 34 anos

[...] dependendo das atividades, agrupo os alunos em duas salas diferentes. Eu sou a professora, mas não trabalho sozinha, trabalho no grande grupo, sempre junto com os alunos. Mirna – 40 anos

Tenho um grupo bem dinâmico, organizo uma rotina sistematizada com as áreas do conhecimento, mas procuro fazê-lo de forma interdisciplinar. No início das aulas, mostro para os alunos o que eu vou trabalhar. Trabalho texto, as palavras, nada solto, mas sempre com sentido e significado, vendo o que dá liga com os alunos. Trabalho muito em grupo, mas sempre estabelecendo pautas de trabalho. Ao final faço a socialização das atividades. Pedro – 33 anos

[...] outros que vão precisando de ajuda, de mediação. Simone – 34 anos

Percebe-se assim que os docentes investigados indicam, nos seus depoimentos sobre suas ações, que “ensinar consiste na valorização da individualidade sem constranger” Neli – 35 anos. Esse movimento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas nesse atendimento, uma vez que os docentes indicam: “Eu sou a professora, mas não trabalho sozinha, trabalho no grande grupo, sempre junto com os alunos. Mirna – 40 anos, ou seja, “ É o trabalho do professor como mediador, mesmo ele não estando ali eles trabalham”. Simone – 34 anos

Outra dimensão percebida nas suas falas remete aos tempos que os jovens e adultos acabam tendo para dedicar a seus estudos e às ausências que são obrigados a ter em função das necessidades de trabalho, de questões de sobrevivência e familiares.

O maior problema que enfrento é quando uns alunos, senhores e jovens que trabalham com empreiteira. Então quando estão perto, fica fácil, mas quando vão para longe, vêm só umas duas vezes na semana, e eles mesmos trazem livros, eles pedem ajuda e dizem: “Professora, não me tira da chamada que eu preciso estudar”! Mirna – 40 anos

Eles valorizam, querem vir à aula. Maria Heloísa – 38 anos

Destaca-se nas falas destes profissionais a sinalização de um processo de constituição dos processos de escolarização que respeita e procura articular o

processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens e adultos. Essas particularidades remetem a uma necessidade de flexibilização, tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares, uma vez que,

Os sistemas que pretendem garantir [os] direitos [de jovens e adultos] têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência. Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos (ARROYO, 2005, p. 49).

Arroyo alerta ainda para o fato de que, muitas vezes, as análises sobre a EJA consistem em situar suas fragilidades relacionadas às suas características de ensino não-formal, tendendo a buscar valorização no seu enquadramento como ensino formal. No entanto, o que vejo é que a EJA, ao se constituir em processo de escolarização, já está inscrita em certa sistematização e organização. No entanto, é uma organização que precisa se constituir com práticas e tempos singulares, como *uma escola efetivamente dos sujeitos jovens e adultos, uma escola que saiba “ensinar consistindo na valorização da individualidade sem constranger”*⁹⁹ Neli – 35 anos.

Os professores, ao se referirem ao que significa o ensino na EJA, indicam (conforme quadro 23, p. 139 e 140), nessa relação – um ato de ensinar, subentendido como mediação por um lado, e como ajuda por outro – o que traz imiscuído, em termos discursivos, uma visão na qual se esforçam por pensar seus alunos em termos de sua “positividade”, mas também com uma visão condescendente do aluno:

O ensino pode *ajudar oferecendo oportunidades* ao aluno.

É mediador para despertar o entusiasmo e interesse dos alunos. Posso *ajudar* meus alunos oferecendo-lhes maior tranquilidade e dando mais *atenção a ele*.

Podemos *ajudar os alunos dependendo da forma que conduzimos nosso trabalho, pois na maioria dos casos, o que falta é aumentar a auto-estima* de nossos alunos.

Considero a vontade que cada um tem em aprender e adquirir um pouco mais de conhecimento. Com *paciência e amor* é possível superar essa diferença com certeza.

Essa positividade e esse olhar de ajuda para com os alunos se inserem num processo de tentar romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização.

Nos dados analisados capta-se, nas diferentes mediações propostas pelos docentes para lidar com o atendimento pedagógico na EJA, uma tensão permanente de relações de continuidade/descontinuidade entre as práticas tradicionalmente vinculadas ao ensino fundamental dito regular (origem da maioria dos professores, em relação à sua experiência anterior e formação inicial) e a necessidade de recriá-las, de modo a atender às necessidades dos sujeitos jovens adultos.

Essa tensão se indicia pela recriação dos modos de atendimento próprio do ensino regular, tais como a organização dos alunos de acordo com os diferentes ritmos de trabalho, a idéia da potencialidade dos sujeitos na aprendizagem, o uso de recursos lúdicos, a necessidade de se conhecer efetivamente o sujeito real de direito à educação, entre outras práticas. Esse processo evidencia a possibilidade de situarem as particularidades das práticas escolares da EJA e vem fazendo com que se revise a lógica da organização do sistema escolar “dito” regular, buscando-se “formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos.” (ARROYO, 2005, p. 43-44).

6.4 A valorização do sujeito da aprendizagem: uma outra construção social na relação com o saber

Pensar uma escola que efetivamente considere os sujeitos jovens e adultos, uma escola que saiba “ensinar considerando a valorização da individualidade sem constranger” Neli – 35 anos é fundamental, principalmente ao constataremos o que afirmam os professores sobre o modo como os sujeitos jovens/adultos se identificam ao se inserirem nos processos de escolarização:

Eles têm muita insegurança neles próprios, em si. Quando eles se sentem mais seguros, parece que a aprendizagem fica mais rápida para eles, as coisas têm mais sentido, têm outras visões. Maria Heloisa – 38 anos

Alguns já vêm de um sofrimento muito grande e bloquearam suas mentes. Mirna – 40 anos

Eles querem melhorar a própria auto-estima deles. Mari – 51 anos

Dirigir o olhar para essa questão é perceber o sujeito que procura o conhecimento na escolarização na EJA como um sujeito inscrito nas práticas da história humana, já que os

Sujeitos sócio-culturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história (TEIXEIRA, 1996, p.183).

Nessa perspectiva, ao analisarmos essa imagem apontada pelos docentes, de desvalorização que os alunos de EJA fazem de si, precisamos lembrar *que essa imagem é construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo*. Construída na sua relação com o “saber” e com a valorização social desse saber. Desse modo, essa desvalorização não está no sujeito em si, mas é uma imagem que constrói na distância em que ele se percebe cotidianamente com relação às suas vivências com esse saber. Charlot (2000, p.17/18) evidencia que tal relação é marcada assim por uma percepção de ausência e de diferença ao lidar com dificuldade com situações que impõem o uso desse saber, construindo assim *“uma imagem desvalorizada de si”*.

Vale lembrar que enquanto o aluno desenvolve ou não ações de aprendizagens com relação a determinados conhecimentos, ele aprende também sobre suas potencialidades, suas capacidades e dificuldades de lidar com o saber e modos de enfrentar tais dificuldades.

Desse modo, ao pensarmos os sujeitos jovens-adultos na sua “[...] relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34).

Nessa relação com o saber, em que se constrói *“uma imagem desvalorizada de si”* precisamos considerar que,

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000, p. 70).

Também Paulo Freire (1980, p. 73), ao falar da marginalidade dos sujeitos, apontada, muitas vezes, em visões equivocadas sobre a situação do sujeito dito analfabeto, afirmava que essa visão dava-se em função do não reconhecimento e da ausência de análise da realidade histórica, social, cultural e econômica em que esse sujeito se encontrava inserido. Sobre essa identificação de que o sujeito estaria “à

margem”, “fora de”, Freire interroga: se ele está à margem, quem é o autor desse movimento que o “põe de fora”? É o próprio sujeito marginalizado que decide se colocar à margem? Essa marginalidade consiste em opção do sujeito? Ora,

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social *em relação* de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 1980, p. 74-75). (Grifo acrescentado)

No seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 50), Freire aponta que na sua relação com o mundo os sujeitos oprimidos quase sempre não se percebem como quem “conhece”, como quem tem um conhecimento, ainda que este seja no nível da pura *doxa*, descrendo de si mesmo, assumindo assim uma característica de autodesvalia. Os sujeitos

Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. [...] Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração (FREIRE, 1987, p. 51).

Essa noção de desvalia percebida pelo sujeito é, portanto, construída na sua relação com o mundo e com o outro e, segundo Freire (1987, p.53/54), para que nos processos educativos dialógicos e emancipadores possamos contribuir para a construção de uma outra auto-imagem dos sujeitos é fundamental que acima de tudo “[...] creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”.

Dessa forma, para Freire, a sensação de dependência emocional do sujeito constitui-se fruto de uma situação objetiva de dominação em que esse se acha, e que acaba gerando também sua visão inautêntica do mundo.

Estas reflexões são extremamente relevantes, pois no cotidiano, principalmente da EJA, ouvimos constantemente alertas de que primeiro de tudo é preciso trabalhar a *auto-estima dos educandos*. O problema com esta expressão é que, semanticamente, *auto* remete a ‘por si próprio’, ‘de si mesmo’, já *estima*, indica ‘sentimento da importância ou do valor de alguém ou de alguma coisa; apreço,

consideração, respeito’. (HOLANDA, 1975, p. 162 e 582). Logo, o termo auto-estima nos leva a pensar o *‘valor de si mesmo, considerado por si próprio’*.

Ora, nesse sentido, seria legitimar a visão de que o problema da questão da distância do sujeito na sua relação com o saber estaria centrado no próprio sujeito, quando na realidade essa é efetivamente uma relação construída e inscrita nas práticas excludentes da história humana, já que,

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade, adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição (TEIXEIRA, 1996, p. 185).

Nesse sentido opto por tomar emprestado de Charlot o termo *“uma imagem desvalorizada que os sujeitos têm de si”* no contexto das relações sociais. Imagem que é construída sócio-historicamente.

E como as professoras e professor de EJA lidam com essa questão no âmbito de sua prática docente?

6.5 Reciprocidade e acolhimento: ações intencionais no processo ensino-aprendizagem

Em primeira instância, o trabalho docente está intimamente relacionado ao processo ensino-aprendizagem – a uma ação didática; porém, é marcado também por outros elementos que constituem a docência.

Uma questão que se salienta nos dizeres dos professores é o envolvimento do trabalho docente com a questão relacional, como uma dimensão primeira desse trabalho na mediação com o conhecimento, pois “Professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos. E estes, de igual forma”. (TEIXEIRA, 1996, p.187)

Nessas relações há um envolvimento humano, marcado por trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e uma intimidade entre docentes e discentes. A própria pesquisadora Inês Castro Teixeira questiona:

E por que são também *relações de intimidade*? Aqui se observa o gesto e a palavra não programados, enredando o professor e aluno numa convivência

impregnada de calor humano, de sentimentos e não apenas estabelecida em funções e papéis sociais. *Essa intimidade transparece na espontaneidade presente em situações corriqueiras, em que as palavras e gestos estão mais soltos. Na verdade, a proximidade e convivência cotidiana faz surgir uma certa liberdade e acolhimento mútuo entre professores e alunos.* Há momentos em que as teias e tons de suas relações extrapolam os conteúdos e normas escolares, escapando aos figurinos e regulamentação. Nesse sentido, sua convivência caracteriza-se também por uma certa imprevisibilidade. Nem sempre uma aula é o que dela se espera... Nem sempre é possível cumprir tudo o que estava programado... Alunos e professores podem surpreender-se uns aos outros... (TEIXEIRA, 1996, p.188). (Grifos acrescentados)

As falas dos professores investigados vêm mostrando a sala da aula de EJA como um espaço do fluir dessa intimidade em que [...] procuro deixá-los bem à vontade e mostrar-me bem aberta para conversar sobre qualquer dúvida ou assunto. Maria Heloisa – 38 anos

Capta-se a sinalização de uma perspectiva em que ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados com uma relação de reciprocidade, de diálogo entre os alunos e docentes, uma vez que,

Trabalho o conhecimento, mas converso muito com ele sobre a vida, sobre o exercício. É diferente, por exemplo, tenho cinco níveis, tenho um aluno que eu já estava alfabetizando, teve toxoplasmose, perdeu grande parte da visão, preciso escrever com letra bem grande para ele enxergar, mas ele continua, é muito inteligente. Tenho uma senhora de 70 anos que está se alfabetizando agora, vou mais cedo para trabalhar com ela individualmente, quando os outros chegam já estou trabalhando com ela. Passo a mão na cabeça, há uma relação de carinho grande. Tais – 42 anos

É pensar a relação com o saber inscrita numa relação com o outro e consigo mesmo, por compreender que,

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 47).

Essa relação dialógica constatada nas falas do grupo de professores, enquanto uma forma de lidar também com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, pelo acolhimento para o processo ensino-aprendizagem nos aponta um fazer docente no sentido de criar um espaço de relações apropriadas para esse processo.

Marília Carvalho (1999), em seu livro *“No coração da sala de aula”*, com base nos estudos de gênero analisa ações de atenção aos alunos, no contexto do trabalho docente nas séries iniciais de crianças.

Enfim, em sua prática docente, as professoras e professores [...] usavam de muitas formas, até mesmo pelo avesso, conhecimentos, valores e estratégias aprendidos na vida familiar e doméstica e em suas experiências como mulher ou homem. E também pareciam fazer o inverso, levando para casa modelos, práticas e saberes desenvolvidos na experiência docente. Em suas falas, associavam em certa medida as relações com filhos e com alunos, mas não as confundiam ou identificavam plenamente e suas práticas de “cuidado” em sala de aula eram informadas ao mesmo tempo por uma cultura escolar e por características adquiridas na socialização familiar. *Na medida em que sua identidade pessoal estava intensamente imbricada a sua ocupação e que o trabalho com as crianças envolvia fortes pressões emocionais, elas e ele atuavam na sala de aula com suas entranhas e emoções, seus sonhos e suas angústias, que são inevitavelmente em nossa sociedade, entranhas, emoções, sonhos e angústias de mulher ou de homem, de pessoas marcadas [também] pelas relações de gênero* (CARVALHO, 1999, p. 230). (Grifo acrescentado)

Essas entranhas e emoções, sonhos e angústias de mulher ou de homem, de pessoas marcadas [também] pelas relações de gênero, são perceptíveis também nas falas das professoras que participaram desta pesquisa, ao situarem as tensões com as quais convivem cotidianamente ao optarem na atuação da EJA, por esta se dar no noturno, horário em que situam que gostariam de dividi-lo para dar atenção e cuidado aos filhos e marido:

Não consigo largar a EJA, lógico que preciso trabalhar, mas precisaria no turno da noite ficar mais em casa com meus filhos, pois já trabalho o dia inteiro, no entanto, não consigo me desvincular da EJA, pois gosto muito de trabalhar na EJA. Geovana – 38 anos

Se eu quisesse parar de trabalhar na EJA, pois se me organizasse conseguiria viver sem esse dinheiro, os meus filhos e marido me cobram para ficar à noite, mas não consigo parar de trabalhar na EJA, pois gosto muito de trabalhar no EJA, posso estar cansada, mas trabalhar à noite com adultos me dá prazer. Andréa – 43 anos

Pedro, apesar do forte envolvimento e prazer com relação ao que faz, destaca aspectos mais relacionados à carga de trabalho, uma vez que tem uma carga semanal de sessenta horas:

Tem que gostar! Eu sempre pensei em ser professor, para sobreviver decidi ser professor. Me formei e trabalho de manhã, à tarde e à noite em aula. Com a diversidade, de manhã com surdo, à tarde com autista, que é totalmente diferente, e à noite com adultos com necessidades educativas, eles trazem muitas contribuições para a sala de aula. É difícil, posso chegar em casa e chorar, mas no dia seguinte estou com a pilha ligada e os alunos sentem isso, sentem que a gente gosta. Isso é gratificante, já estou há cinco anos na EJA. Pedro – 33 anos

As mulheres professoras apontam questões mais ligadas ao fato de cuidarem e se dedicarem mais à família, enquanto Pedro aponta para o fato de necessitar trabalhar à noite, porque gosta, mas também porque precisa sobreviver.

Estes aspectos diferenciados apontam para os papéis sociais que homens e mulheres acabam assumindo em função do que se considera, em determinados momentos históricos, como papéis femininos e masculinos.

Já Mari destaca o lado relacional fortemente ligado ao aspecto emocional e de gratificação no exercício do seu trabalho:

Eu sempre trabalhei com EJA, em São José. Faz cinco anos que estou na EJA e uma das opções, pois eu fico indignada de ter pessoas com idade adulta que não sabem nem escrever o seu próprio nome. Então me envolvo no trabalho em que tem que pegar na mão para ensinar o nome para poder assinar documentos. Isso me motivou para que permanecesse na EJA e outro motivo é uma forma agradável, emoção imensa, ver o adulto terminar uma fase e já saber ler e escrever alguma coisa! Mari - 51 anos

Nessa perspectiva, a pesquisadora Marília de Carvalho (1999, p. 15) trabalhou com a hipótese de uma matriz comum entre as práticas de maternagem no seio da família e o fazer da escola, a qual se funda nas idéias socialmente construídas de infância, da relação adulto-crianças e “cuidado”, e dos lugares de homens e mulheres adultos nesse processo. Na pesquisa, Carvalho examinou essas relações escolares como práticas e valores articulados a idéias e imagens **sociais sobre o que** significa ser homem e ser mulher na sociedade atual.

Com relação às práticas de cuidado⁴², a pesquisadora vai conceituá-las como um componente fundamental na educação das crianças por parte dos professores, compreendida como uma *disponibilidade emocional e uma intencionalidade que não se opõe ao ensino e à apropriação do conhecimento*. Mas o que significa esse cuidado, no caso do aluno jovem e adulto?

Ribeiro (1999, p.3,4 e 6) vai alertar para o risco desse cuidado vir a ser compreendido numa perspectiva elitista, de julgamento moral dos alunos e de suas famílias, ao ser visto como um aspecto específico da educação de crianças quando dirigido a compensar pretensas carências, além de poder ser entendido como uma ação assistencialista para com o educando jovem-adulto. Nesse sentido, Ribeiro ressalta esse cuidado como a *importância do estabelecimento do diálogo como princípio educativo numa relação de reciprocidade entre professor e aluno*.

⁴² O conceito de cuidado vem sendo estudado no âmbito dos estudos da Educação Infantil, na qual o binômio educar/cuidar constitui um dos seus principais objetivos. Além disso, Kramer vem trabalhando com a noção de que o cuidado está envolvido em todos os processos educativos, tanto de crianças, jovens e adultos. (KRAMER, 2003, p.74)

Nesse caso, opto por definir as ações de cuidado das professoras e professor investigados como uma *intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento*.

Essa intencionalidade ao acolhimento é percebida quando as professoras e professor indicam que:

Todos são capazes de aprender, no entanto não acreditam que são capazes de aprender, *então preciso ajudar mostrando alternativas para o aluno desenvolver seu potencial.* Silvia – 35

Tudo depende *do mediador para despertar o entusiasmo e interesse dos alunos.* Láís – 35 anos

Posso ajudar meus alunos, *oferecendo-lhes maior tranquilidade e dando mais atenção a eles.* Mari – 51 anos

Posso ajudar meus alunos a superar suas dificuldades, partindo de várias atividades lúdicas. Pedro – 33 anos

É possível *ajudar o adulto por meio da confiança do educando no educador.* Neli – 35 anos

Podemos ajudar os alunos, dependendo da *forma como conduzimos nosso trabalho*, pois na maioria dos casos o que falta é aumentar a auto-estima de nossos alunos. Simone – 34 anos

O que diferencia a EJA é a forma que se estabelece a relação professor – aluno, que envolve paciência e muita compreensão. Mirna – 40 anos

Aponta-se nessas falas um movimento de provimento de condições para o ato de conhecer, como ação de *'mobilização para'*, de diálogo no sentido da desmitificação da própria imagem de desvalorização dos alunos, na sua própria relação com o processo de aprendizagem desse saber. O provimento dessas condições pode viabilizar uma outra relação com o saber.

Segundo Charlot (2000, p.54), essa relação implica atividade e para tal o sujeito precisa se mobilizar. Para que haja essa mobilização para com o ato do conhecimento é necessário que o sujeito perceba sentidos e significados nessa atividade. “Mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p.55)

Nesse sentido,

[...] a intervenção educativa teria que atuar sobre os indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeitos e objetos de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 60-61).

Transformações que poderão possibilitar também que o sujeito se *perceba como sujeito de conhecimento* e, portanto, também de se sentir como capaz de pensar certo também. [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo

‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE 1987, p. 54).

6.6 Uma escolarização que se faz e se refaz: interlocuções humanas traçando caminhos

Iniciei a caminhada desta tese com uma afirmação de António Nóvoa (1995, p.7) ao situar a exclusão do sujeito professor na proposição de políticas de formação e alternativas curriculares nos diferentes âmbitos de ensino. Também na Educação de Jovens e Adultos essa exclusão da voz dos docentes se faz presente⁴³. Nesse sentido, nesta tese a opção foi pelo desenvolvimento da análise do trabalho docente, situando-o historicamente, tanto no âmbito das pesquisas, dos documentos legais/prescritivos para a formação e exercício docente, como no âmbito do exercício das práticas docentes de processos de escolarização inicial de jovens e adultos.

Na análise desses elementos é possível afirmar que, ao situarmos a constituição da docência na EJA, reafirma-se “[...] que não há uma escola que está, que é (*a priori*), mas ‘há uma escola que se faz e refaz considerando que as interlocuções humanas lhe vão traçando o caminho” (MOLL, 2004, p. 6).

Escola essa que é construída e reconstruída por sujeitos humanos, pessoas reais, vivas no âmbito dos meandros das construções e determinações sócio-históricas, inscrita num movimento de um constante devir. Pessoas humanas que,

[...] se constituem historicamente, a partir de sua experiência cotidiana, de seu mundo vivido, inseridos em estruturas, instituições e processos sócio-históricos. Os sujeitos se constroem a partir de sua experiência, num mundo que delimita potencialidades, circunstâncias e limitações (VELHO, 1986, In: TEIXEIRA, 1996, p.182).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as particularidades do trabalho docente na EJA é preciso lembrar que,

O professorado é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos e graus de ensino, por exemplo. Esses atributos pessoais e as particularidades da instituição escolar matizam a experiência e identidade docentes, mesmo diante de seus

⁴³ A pesquisadora Silmara Campos (1998), em pesquisa desenvolvida com professores e monitores da Educação de Jovens e Adultos em São Paulo, constata na sua revisão bibliográfica o silêncio das vozes de professores ao situarem o trabalho docente nas pesquisas analisadas.

aspectos comuns – a atividade do magistério e o assalariamento. Nesse sentido, existem professores e professoras, professoras e professoras (TEIXEIRA, 1996, p.181).

Professoras e professores constituídos e constituidores nesse e desse processo histórico. Logo, para a compreensão da docência na escolarização na EJA, ou o que é próprio dela – sua estrutura, funcionamento, a organização dos saberes, modos de participação dos professores nas decisões institucionais, a organização dos tempos, dos espaços escolares e das definições curriculares – foi preciso a inserção da pesquisa nesses meandros.

Um outro aspecto importante da pesquisa foi olhar professoras e professor, para além da ótica das denominadas “carências” ou “ausências” dos sujeitos. Tentar praticar uma leitura positiva também do sujeito professor (CHARLOT, 2000), procurando compreender como o seu trabalho se inscreve em situações reais de múltiplas determinações. Questionar, assim, pela e na pesquisa, o que efetivamente acontece ou não, o que é possível produzir ou não e o que se faz necessário para avançar no sentido dessa produção, visualizando uma perspectiva crítica de docência, assumindo e registrando novamente o pressuposto de Charlot (2000, p.30) “É ler de outra maneira *o que é lido como falta* pela leitura negativa”⁴⁴.

Nesse sentido, um último dado analisado junto com o grupo de docentes investigado buscou debater se as condições objetivas em que o processo de escolarização de EJA no qual atuam está ou não em processo de consolidação, assumido/inserido no projeto político-pedagógico da escola em que trabalham. O debate sobre essa questão no grupo focal emergiu do seguinte modo:

– Vejo que a EJA está bem amparada e incorporada na escola, nas atividades de planejamento, avaliação, conselho de classe, participação em festas e campeonatos....
Neli – 35 anos

– À noite na escola está só a minha turma, estou sozinha, só tem o coordenador de EJA, que me dá todo o apoio necessário, mas não tem outras turmas de EJA. Lá no morro onde trabalho, as minhas alunas são mulheres dos traficantes, mas eles respeitam muito a gente, então há uma boa aceitação também das pessoas da comunidade.
Mirna – 40 anos

– Na escola tem uma orientadora e a coordenadora de EJA, que atendem tanto a Fase Inicial como de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio em EJA, tenho uma boa assessoria.
Tereza – 54 anos

⁴⁴ Tanto no senso comum como também no âmbito do discurso acadêmico há, ainda hoje, a incorporação de uma lógica baseada na *incompetência docente*. Essa lógica desconsidera, na maioria das vezes, os condicionantes e o contexto sócio-histórico em que se dá a docência.

– Eu, a Lígia e a Vera temos boa assessoria da escola, tanto nós como as turmas de 5^a a 8^a e do Ensino Médio. Quando não temos todas as condições de material e de apoio, a gente tenta suprir. Pedro – 33 anos

– Tem turmas de EJA de 5^a a 8^a e Ensino Médio. Estou muito bem assessorada, tanto material como conto com o acompanhamento da diretora de EJA. Geovana – 38 anos

– Na escola, à noite temos turmas de ensino regular e de EJA, e contamos com o trabalho da orientadora integrado com supervisora. Simone – 34 anos

– Nesta escola tem a minha turma do I Segmento de Escolarização, as turmas de 5^a a 8^a Séries de EJA e ainda tem três turmas do estado. Temos uma diretora de EJA. Material didático é meio complicado, nem sempre tem, então às vezes trago emprestado de outra escola. Mas, tenho acesso à biblioteca, sim, mas lá não tem muitos dos livros que eu queria, que eu vejo serem apropriados para alunos de EJA. Neli – 35 anos

-Tenho assessoria da equipe pedagógica, da diretora de EJA, acesso tranqüilo à biblioteca, e geralmente a materiais e a tudo o que queremos. Sim, hoje é tranqüilo! Anos atrás não tínhamos essa assessoria e confiança. Hoje, já há maior respeitabilidade para com a EJA na rede, e nos atendem em nossas solicitações. Maria Heloisa – 38 anos

Estes elementos indicam que, ao examinar o atendimento escolar na Educação de Jovens e Adultos, este se dá em espaços diferenciados: na escola, na qual funcionam outras turmas de EJA, tanto da fase inicial de escolarização, de quinta a oitava séries e ensino médio; na escola em que convivem turmas de EJA e de ensino regular; a turma de escolarização inicial que funciona sozinha na escola; e a turma que estuda no centro comunitário.

Percebe-se também que as particularidades de atendimento escolar na Educação de Jovens e Adultos sinalizam semelhanças com relação ao atendimento no ensino regular – ter assessoria pedagógica, ter ou não materiais didáticos, modos de organização escolar – ou seja, inscreve-se num movimento amplo do que significa hoje ser professor.

As falas identificam que atualmente há a construção de uma [...] maior respeitabilidade para com a EJA na rede, contando com o atendimento de nossas solicitações.

Maria Heloisa – 38 anos

Há a constatação, por parte do grupo, de que existe a consideração da EJA nas ações efetivas da escola em que as turmas estão inseridas, uma vez [...] que a EJA está bem amparada e incorporada na escola, nas atividades de planejamento, avaliação, conselho de classe, participação em festas e campeonatos [...] Neli – 35 anos, dispondo o grupo de docentes de ações e certas condições materiais que permitem aos professores dizer [...] estou muito bem assessorada, tanto material, como conto com o acompanhamento da diretora de EJA. Geovana – 38 anos

No entanto, constata-se ainda várias contradições, principalmente com relação à materialização de certas condições de trabalho, tanto no nível de contratação, de obtenção de materiais como sobre o local de funcionamento das turmas de EJA:

- Algo que nos incomoda bastante é a incerteza que temos todo o final de ano sobre a nossa contratação para o ano seguinte. ^{Mirna – 40 anos}
- Pelo menos este ano a gente sabe que nossos contratos vão ser prorrogados, isso já é alguma coisa. ^{Simone – 34 anos}
- Um problema, ainda por exemplo, é que precisamos solicitar armários para guardar nossos materiais, não temos um armário próprio na sala de aula. ^{Maria Heloísa – 38 anos}

Essas e outras questões exigem um pensar constante sobre o exercício da docência na EJA e das condições em que esta se desenvolve, até mesmo para que não se fique só na denúncia esvaziada das condições de trabalho, mas para que se possa trabalhar coletivamente no sentido de reivindicá-las e tentar suprir essas condições, pois [...] quando não temos todas as condições de material e de apoio, a gente tenta suprir. ^{Pedro – 33 anos}

Essas falas remetem mais uma vez ao posicionamento de Sacristán (1998a, p. 269), ao situar o papel do conhecimento na análise das práticas docentes como elemento importante na análise reflexiva também das condições *nas quais e pelas* quais ela se produz. Dessa forma, conceber uma

[...] imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhe de capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa (Smyth, 1987), do modo como Gramsci concebia o papel do intelectual na sociedade.

Tais elementos são passíveis de observação no registro das falas de um grupo de professoras, ao analisarem o contexto político-ideológico do exercício de seu trabalho. Sobre o local de funcionamento das turmas de EJA, a interação no grupo focal constituiu-se como bastante profícua, principalmente ao inscrever uma importante reflexão crítica sobre a concepção de EJA assumida pelo grupo:

- *Trabalho sozinha no centro comunitário*, mas tenho livros à disposição, acesso a refeitório, sala bem iluminada, ambiente tranquilo, o espaço é bom. Tenho acesso a vídeo. Eu que pago xerox. ^{Tais – 42 anos}
- Mas aí fica uma pergunta: Será que este é o espaço ideal a ser trabalhado no EJA? Será que estão tendo acesso ao direito deles? ^{Maria Heloísa – 38 anos}

– Vejo que tem alguns problemas, temos muitas necessidades. Não é o ideal. No centro comunitário os alunos ficam isolados de outras turmas, *mas aos poucos vamos tendo conquistas! Hoje a proposta de EJA, a gente já a sente integrada, fazendo parte da escola.* Tem lugares que a EJA não tem uma proposta como nós! Mirna – 40 anos

– Eu acho que na escolarização inicial de EJA, lá no centro comunitário até dá para trabalhar, é preciso levar em conta que o ambiente é bem calmo, *tenho muitas pessoas de idade, que gostam mais do ambiente tranquilo.* Tais – 42 anos

– Mas tudo o que a gente *vem estudando e debatendo é que a proposta de EJA seja um direito, seja integrada na escola, dentro da escola, então tem que estar incorporado na escola,* sim. Lá na escola, o trabalho de orientação às turmas é maravilhoso! Maria Heloisa – 38 anos

– Mas eu trabalho *isso com eles, que este espaço é diferente da escola, mas eles trabalham bem com o silêncio, eles vêm concentrados para aprender.* Tem ex-alunos meus que já estão na faculdade... Tais – 42 anos

– *Ela está sozinha em termos, pois apesar da aparente solidão, estamos aqui juntas às sextas-feiras, pensamos o projeto, e temos que fazer valer este tempo de reunião.* Hoje temos coordenador de EJA nas escolas. Tem turmas de EJA de 5^a a 8^a e acompanhamento da diretora de EJA. Há um acompanhamento sério e sólido! Andréa – 43 anos

O fato de as aulas serem no centro comunitário, espaço em que a professora está sozinha com seus alunos, gera o questionamento sobre direitos da EJA, e de como esses direitos devem ser debatidos com os próprios alunos, interrogando-os e situando com eles as contradições do mundo em que vivemos. Por outro lado, essas próprias professoras reconhecem a importância do trabalho colaborativo, realizado às sextas-feiras, que lhes possibilita afirmar: Ela está sozinha em termos, pois apesar da aparente solidão, estamos aqui juntas às sextas-feiras, pensamos o projeto, e temos que fazer valer este tempo de reunião. Hoje temos coordenador de EJA nas escolas. Tem turmas de EJA de 5^a a 8^a e acompanhamento da diretora de EJA. Há um acompanhamento sério e sólido! Andréa – 43 anos

No caminhar, em que a docência de EJA se constitui nas múltiplas possibilidades do fazer humano, posso afirmar que essa constituição se dá nas relações com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho docente, relações nas e pelas quais ‘vamos nos tornando professores’. Elementos situados pelos sujeitos investigados e analisados nesta tese.

7 E PARA CONTINUAR A CAMINHADA...

Analisar a docência no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no ‘*caminhar*’ das múltiplas potencialidades do fazer humano, mediante a opção teórico-metodológica assumida, permite afirmar que a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho. Tais elementos emergem no conjunto dos dados empíricos e de sua (res)significação teórica, o que possibilita sinalizar algumas considerações sobre a constituição dessa docência. No processo desta tese evidenciaram-se três categorias de análise: formação docente, trabalho colaborativo e particularidades de EJA, inscritas no desenvolvimento desse trabalho.

Assumi, nesta pesquisa, a perspectiva do *professor como um intelectual crítico*, no sentido de situar referenciais que indicassem um modo de estudar o trabalho docente nas condições objetivas do seu acontecer, mediante a análise de sua historicidade.

Compreendo, nessa perspectiva o trabalho pedagógico como um conjunto de práticas, modos de ação e valores regidos por regras sociais e coletivas diferenciado de outras práticas sociais, mas imerso nas reais condições sociais em que é produzido, estando assim marcado por possibilidades e contradições.

Tal concepção de trabalho pedagógico considera na análise da atividade docente a ação e os dizeres dos professores. No entanto, a docência não se produz apenas em tais práticas, mas no conjunto de fatores sociais que a envolvem e nos elementos e dimensões que marcam o seu movimento.

A pesquisa centrou a atenção na compreensão da constituição da docência na Escolarização Inicial de Jovens e Adultos, da rede municipal de São José/SC. É interessante observar que o projeto de escolarização de EJA nesse município iniciou-se em 1998, data que marca, por parte das políticas públicas, o não-incentivo à municipalização das ações de EJA, em função da criação do FUNDEF⁴⁵, que excluiu jovens e adultos do financiamento educativo.

Foi importante situar o contexto mais amplo da docência mediante o estudo das opções epistemológicas dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais para

⁴⁵ FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

a formação inicial de professores, bem como da reflexão sobre o exercício da docência. Tanto em estudos teóricos como em documentos oficiais a valorização da docência e da prática pedagógica como elementos centrais para a formação docente situa-se como a tônica dos discursos.

Nesses documentos encontramos, na maioria das vezes, um entendimento de trabalho docente e uma concepção de prática pedagógica estreitamente relacionada ao saber fazer da sala de aula. Tais políticas educacionais inseridas no âmbito do atual contexto social colaboram na emergência de uma concepção de formação e de docência permeadas pela exigência de formação e de certificação.

Essas políticas indicam também formas específicas de materialização da própria prática pedagógica e da formação docente – ao situarem, por exemplo, que competências e habilidades são necessárias para o profissional e que formas de participação na escola deverão ser desenvolvidas. Introduziram assim uma lógica curricular descentralizada no discurso, mas centralizada na sua efetivação por mecanismos de controle e avaliação.

No entanto, pelos dados analisados na pesquisa, configura-se uma concepção de docência mais ampla. É uma docência constituída pelas atribuições que a configuram, mas também é uma constituição que vai além dessa configuração, pois a docência se constrói nas relações sociais que a mediatizam. No caso da EJA, temos uma docência marcada pela ausência de condições e de seu reconhecimento social e pela ação dos seus docentes no sentido de provimento das condições básicas de trabalho e pelas institucionalizações dessa atividade.

Foram necessários o registro e o estudo desse processo amplo com relação à configuração da docência na atualidade, além do mapeamento e contextualização das propostas educativas da rede municipal de São José, dos percursos de formação continuada e do que dizem as professoras e o professor sobre o desenvolvimento da docência na escolarização inicial de jovens e adultos.

Indiciava-se, já no início da pesquisa, a existência de práticas singulares na organização pedagógica da EJA, que sugeriam também a existência de uma constituição profissional particular. Nesse sentido, busquei analisar o que há de singular nas práticas pedagógicas pesquisadas e que me permitem afirmar a existência de “particularidades nessa docência”.

A análise dos dizeres/escritos dos professores possibilitou compreender as particularidades que se instalam na docência na EJA mediante a análise das

condições materiais em que se dão o seu trabalho e suas práticas formativas, no sentido de captar as possibilidades que encontram e produzem para fortalecer ações e práticas intelectuais no conjunto de elementos em que se inscreve essa docência. Para tanto, foi importante analisar as exigências do contexto educativo e social, no sentido de melhor compreender que interlocuções são decisivas na definição da profissionalidade e na coerência ao trabalho docente.

O sujeito professor interage dialeticamente com as condições da realidade, com suas próprias representações e com os valores sociais atribuídos à docência e às condições do seu exercício. Inclui-se, aí, identidade pela área de formação inicial, remuneração, inserção e fluxo de quadros de carreira entre outros. Nessa interação, produz ações e conhecimentos que constituem suas práticas de docência na Educação de Jovens e Adultos, as quais só podem ser apreendidas como práticas construídas socialmente na relação escolar.

Uma constatação relevante na pesquisa é a de que *o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência*, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Ou seja, inscreve-se num constante 'vir-a-ser', marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na Educação de Jovens e Adultos.

A investigação remete também aos processos formativos dos quais esses docentes participam em função das exigências legais. Pode-se afirmar que as atuais políticas educacionais fazem emergir projetos com *uma concepção de formação, em que 'formação inicial e continuada'* estão intrinsecamente articuladas num mesmo processo.

Tal qual para o aluno, em que a aprendizagem é um processo inconcluso, também para o docente, ser humano em suas múltiplas dimensões, o processo de tornar-se professor é ininterrupto. O requisito mínimo de sua profissionalidade é a exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se também pelas e nas experiências no trabalho, confrontados com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

A formação continuada assume, assim, para esses professores, um espaço relevante na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. Pode-se inferir que essa relevância atribuída à formação continuada constitui-se na tensão

entre formas precarizadas de formação, o que se configurou para a maioria pela formação superior em serviço em projetos emergenciais.

Por outro lado, essa relevância é caracterizada no confronto entre os processos de trabalho ainda precarizados – pelas formas de contratação, ausência de materiais – e uma experiência de formação constituída a partir de um outro conjunto de referências sobre a própria formação e sobre educação de jovens e adultos, conferindo ao professor/a um lugar de sujeito de conhecimento, diferentemente de outras concepções formativas.

Ressalta-se, assim, que no modelo capitalista, também o processo de formação continuada tende a se constituir em mecanismo de produção de valor e de mais-valia. Ou seja, é preciso defender a integralidade e a qualidade tanto da formação inicial quanto da formação continuada para que estas assumam o status de formação plena, crítica e emancipatória e não se configurem como produto da mercantilização da educação.

Nesse contexto de proliferação de documentos oficiais e de literatura da área, o ‘olhar’ se volta para o sujeito professor como sendo uma figura fundamental para o processo de mudança educacional. O sujeito professor então, é nomeado teoricamente como professor pesquisador, professor reflexivo, investigador da prática, entre outras qualificações. Apesar de esse ‘olhar’ possibilitar também a emergência de uma lógica que centra as responsabilidades pelo processo educativo no sujeito professor, nem sempre fazendo uma leitura do contexto social e econômico onde ele desenvolve seu trabalho, gera visões equivocadas sobre suas possibilidades de ação. Esse mesmo ‘olhar’ vem contribuindo para que se desenhe socialmente uma outra concepção de professor, que o visualiza como sujeito de suas ações, o que poderá colaborar também para sua valorização social.

Nos depoimentos dos docentes percebemos a importância das diferentes interações estabelecidas nos processos colaborativos de estudo, de produção de práticas e de formação continuada. Esses processos, marcados por possibilidades, tensões, dificuldades e pela luta por condições materiais, de tempos de organização do trabalho docente, vêm lhes permitindo atuar sobre os âmbitos que mediatizam a sua prática docente. As possibilidades de trocas – sejam elas de informações, de experiências, de materiais e de estudos caracterizam o espaço da colaboração como um espaço de sociabilidade, mostrando que essas trocas são fundadas, sobretudo, no “fazer”, no “que fazer” e no “saber fazer”. Constituem assim importante espaço de

constituição da docência, na medida em que práticas, imagens de docência e de EJA, modos de agir são socializados e debatidos num movimento de tensão permanente que permite problematizar esses elementos, produzindo, por esse movimento, formas particulares de atuar junto aos jovens e adultos.

Esse processo formativo é marcado, também, por conquistas nas condições de trabalho e na construção de respeitabilidade pela rede e pela própria Secretaria de Educação do Município com relação ao trabalho docente na EJA.

Nessas práticas colaborativas desenvolvidas a formação continuada é entendida pelos docentes como um dos elementos que constituem o trabalho, no qual os professores buscam mediações que tenham ressonância e façam articulações com sua prática. Há uma busca de conhecimento teórico e prático que estabeleça relações significativas com o trabalho, referenciando-se na idéia de que a formação em exercício representa uma das facetas da atividade docente. A formação configura-se num processo de compreensão e domínio do próprio trabalho docente, desde sua institucionalização, sua organização até a realização das tarefas práticas do cotidiano.

Essa perspectiva de trabalho docente contribui para a construção de uma docência coerente com as particularidades da Educação de Jovens e Adultos. Nela se visualiza um sujeito que assume, como postura de professor/a de EJA, a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta. O grupo de professores sustenta esse trabalho muito mais em função desse compromisso com a EJA, do que nas ‘facilidades’ ou ‘vantagens da carreira docente’.

Em síntese, analisando os discursos dos professores, é possível identificar que neles se inscrevem indícios das soluções encontradas pelos mesmos para o atendimento de jovens e adultos e ao mesmo tempo de tensões que se expressam, por exemplo: em situar a EJA tanto como uma concepção vista como oportunidade de acesso ao conhecimento e também como direito; na convivência e no atendimento pedagógico a alunos marcados pelo estigma social da exclusão e pelas “imagens sociais” da EJA como educação de segunda categoria, o que se evidencia no tratamento dos governos/estado para essa questão.

Evidenciam-se assim, nas falas e nas ações dos professores investigados esforços pela construção de uma imagem profissional valorizada positivamente no âmbito da escola e da sociedade. Esse fato destaca-se na leitura de diferentes falas

dos professores, que em vários momentos apresentam uma visão comprometida politicamente com relação à forma com que assumem seu trabalho.

Essa forma de significação do seu trabalho pode ser compreendida por um distanciamento do estigma e da desvalorização social que ainda hoje estão vinculados a esta modalidade de ensino, aos alunos que a freqüentam e, por extensão, também aos professores que nela trabalham.

Ao situarem as particularidades dessa docência, os professores percebem o seu trabalho como constituído por um conjunto de elementos intrinsecamente articulados à ação de ensinar e aprender no âmbito de relações sociais. Em primeira instância, o trabalho docente está ligado a uma ação didática, ao espaço da aula. Porém, professoras e professor afirmam que seu trabalho está inscrito no contexto de outras práticas educativas, caracterizadas por sua atuação nas dimensões de âmbito: institucional, formativo, relacional, do diálogo com os problemas sociais, da organização das práticas de escolarização, da produção do conhecimento, de reivindicação e provimento de condições de trabalho. Nesse sentido percebe-se uma relação de continuidade/descontinuidade entre as práticas pedagógicas que já faziam parte de suas histórias como docentes e a constituição de novas práticas em função das necessidades de uma outra atuação com o grupo de jovens e adultos.

Nessas diferentes mediações, compreende-se o sujeito professor como atuante para além do âmbito da sala de aula. No entanto, a centralidade do seu trabalho encontra-se na relação que estabelece com os sujeitos junto aos quais realiza seu trabalho, *seus alunos*, motivo primeiro da ação docente.

Alunos jovens e adultos, homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos sócio-culturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo. Essa inserção e interação nas atividades e situações histórico-culturais específicas, por sua vez, envolvem usos de diferentes instrumentos de mediação, signos e modos de pensar que possibilitam o desenvolvimento constante desses sujeitos.

Os docentes investigados indicam que captam nas falas de seus *alunos de mais idade* uma valorização da escolarização como um elemento importante para o seu desenvolvimento, ao lhes permitir maior participação social e maiores possibilidades de inclusão e manutenção do trabalho. Sabemos que esse desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da escolarização, mas também em

outras práticas e atividades culturais; no entanto, a escola representa o lugar socialmente organizado com a função de trabalhar intencionalmente nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana.

Perceber essa inserção dos sujeitos na atividade sociocultural colabora também na compreensão da juventude, situando-a para além do âmbito biopsicológico da adolescência e diferenciando-a da idade adulta.

Ao considerarmos a multiplicidade de atividades em que os jovens estão envolvidos na sociedade atual, podemos falar de *juventudes e não de juventude*.

Esse olhar possibilita reconhecer os sujeitos jovens-adultos em seus tempos e percursos de jovens e adultos, com modos concretos de inserção e de ação no mundo social, em situações particulares de existência, como produtores de saberes e com o direito de participar dos bens culturais produzidos historicamente.

Localizar essas peculiaridades no trabalho pedagógico com jovens e adultos nas práticas educativas de EJA se torna imprescindível, pois cada vez é maior o número de jovens excluídos do ensino denominado *regular*, em função do ainda presente descomprometimento político com a própria educação de jovens e adultos.

O sujeito jovem/adulto, ao ter convivido apenas com uma noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e percebê-lo como uma falta sua, visualiza uma concepção de escola identificada como aquela que o excluiu e à qual não atribui significação positiva. Além disso, nessa relação truncada que estabelece com o saber, constrói uma imagem desvalorizada de si. Imagem construída na sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desse modo, essa imagem não está no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se percebe estar em relação a esse saber.

No entanto, ambigualmente, é essa relação com o saber que os docentes percebem ser a primeira intencionalidade dos alunos ao procurarem a escolarização – interesse na apropriação do conhecimento, marcado pelo desejo de ler e escrever, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, mesmo a idade adulta passa a ser percebida como possibilidade do aprender.

É preciso, então, explicitar que modelo de escola estamos construindo na EJA e qual o papel do sujeito aluno nesse processo, contribuindo para a construção de uma docência em outra lógica, diferente da lógica da escola para a infância.

Os processos de escolarização de jovens e adultos constituem oportunidades para que o sujeito, ao interagir com os conhecimentos das diferentes áreas, aprenda a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo. Desenvolve também a capacidade de refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-se para o modo intelectual típico de pensar valorizado pela sociedade letrada.

Reconhecer que os jovens e adultos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais perante o mundo não significa acreditar em um determinismo causal de insucesso na escola. No caso da EJA, não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização e da relação com o conhecimento. Essa reflexão contribui, no entanto, para a construção de proposições de escolarização que possam fazê-los avançar no sentido de apreender os conhecimentos ditos do mundo letrado, ajudando o aluno a fazer uma leitura mais ampliada de mundo. Por outro lado, apostar em particularidades nas práticas pedagógicas da EJA significar não aceitar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos são excluídos dos processos escolares e de acesso aos bens culturais. Logo, pensar a docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social e da 'configuração atual da EJA' ainda marcada pelo âmbito do voluntariado e do assistencialismo.

Um aspecto fundamental indicado por esta tese refere-se ao modo como os educadores de EJA apontam alternativas para se organizar pedagogicamente de acordo com os diversos níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula, buscando lidar efetiva e objetivamente com esses diferentes ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento.

Os professores configuram um percurso que respeita e procura articular os processos pedagógicos às particularidades dos sujeitos jovens e adultos. Isso remete à necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização e validação dos tempos escolares. É um percurso que busca uma respeitabilidade frente a uma situação do ser docente sem a institucionalização de uma escola para Jovens e Adultos, que vai se dando mediante ações cotidianas do pensar, do estudar e do fazer pedagógico.

Um outro elemento constitutivo das práticas dos docentes estudados situa-se no envolvimento do trabalho docente com a questão relacional. Inscreve-se em uma perspectiva em que ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados por

uma relação de intencionalidade, de reciprocidade e de diálogo entre os alunos e docentes.

Essa relação dialógica é percebida como uma forma de lidar também com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, mediante seu acolhimento para o processo ensino-aprendizagem. Uma intencionalidade e disponibilidade docente de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento provê condições que podem viabilizar uma outra relação com o saber, mobilizando o aluno para o ato de aprender.

Penso assim que a Educação de Jovens e Adultos, não se dá somente pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.

Além disso, tais particularidades remetem a pensar a escolarização na EJA como uma prática construída e reconstruída por sujeitos humanos, pessoas reais e vivas, no âmbito dos meandros das determinações sócio-históricas, inscrita num movimento de um constante devir – movimento permeado ainda pela contradição e por tensões, principalmente no que se refere às condições de trabalho: financiamento, implementação e concretização de políticas públicas, contratação, possibilidade de carreira na EJA, obtenção e garantia de condições materiais para o funcionamento das turmas de EJA.

Percebem-se as contradições e tensões que marcam esse processo de “ser docente da EJA”, evidenciando um movimento que caracterizou todo o trabalho de formação continuada – qual seja, compreender a EJA como modalidade da Educação Básica, condição que não significa a subsunção da mesma às demais modalidades de ensino, e nem uma perspectiva adaptacionista ao ensino regular e de crianças, mas ao contrário, questões que contribuem para forjar um estatuto próprio para esta modalidade de ensino, o que implica criar também outro modo de ser docente.

Temos, assim, uma docência que se constitui ao mesmo tempo em que promove a constituição de um estatuto próprio de EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos como potencialidade de consolidação de um campo pedagógico e de pesquisa. O que dizer, então, sobre o que seria uma formação para a docência na EJA?

Defende-se uma formação que contemple suas particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior.

Caminhamos, assim, na constituição de uma docência que se dá num constante devir inscrito nas múltiplas possibilidades do fazer humano: nas relações com outros sujeitos, práticas e interlocuções cotidianas, *pois como caminhantes precisamos saber que* “[...] não há caminhos [elaborados a priori], faz-se o caminho ao andar – tornamos-nos professores e professoras nesse fazer e nesse caminhar”.

*Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar
(MACHADO, 1973, p.158).*

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos**: uma construção a partir da prática do professor. Rio de Janeiro, 1991. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 1991.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto : Porto Editora, 1996.

ALEXIN, J.C. A certificação no contexto da educação profissional e do mercado de trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.2, maio/ago. 2001.

ALMEIDA, José Luiz V. de. **A questão pedagógica da educação popular**: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80. Campinas, 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 1988.

ALMEIDA, Laurinda R. de. **O Projeto Noturno**: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1992.

ALVARIM, Vânia Maria de Sousa. **Escola noturna**: sonhos e lutas dos trabalhadores. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

ANDALÓ, Carmen Silvia. **Fala, Professora!** São Paulo : Summus, 1986.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa na articulação entre saber e pratica Docente. In: ENDIPE, 7., **Anais...** . Goiânia, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: **Anais do 9º. ENDIPE**. Águas de Lindóia. v. 1. p. 257-266, 1998

ANDRÉ, Mari. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/comped/formacao_professores/textos/Estado%20da%20Arte.rtf>. Acesso em: jul. de 2004.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Gerador do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

ASSUNÇÃO, Madalena. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, 1996. 96 p.

AURAS, Marli. Gramsci: O pensamento vivo do marxista Antônio Gramsci. In: **Revista Plural**, Florianópolis : APUFSC, n. 2, jan./jun. 1992.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARROSO, João. (Org.) **O estudo da Escola**. Porto, Portugal : Porto Editora, 1996.

BAZÍLIO, L. C. ; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. 136 p.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: Esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2001. 142 p.

BOAVIDA, Ana Maria. **Investigação colaborativa: potencialidades e problemas**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=cache:G9dAkNcRFiwJ:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida>>. Acesso em: out. de 2004.

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. **Universidade e Educação**. Campinas, SP: Papyrus/Cedes, Ande, ANPEd, 1992.

BRANDÃO. C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 198 p.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **A Formação Docente e a Educação Nacional** – Carlos Roberto Jamil Cury/PUCMG de 23/10/2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ldb_art64.pdf>Art. 64 da LDB<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ldb_art64.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2003.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior** (Documento Preliminar). Brasília: maio de 2001.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/021.pdf>>. Acesso em: jun. de 2005.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: jan. de 2006.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394, dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. **Portaria nº. 1.403 - Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores**. Brasília: Junho de 2003.

BRASIL, MEC. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Referencial Pedagógico-curricular para a Formação Inicial de Professores para as Séries Iniciais do Ensino-Fundamental** (Documento Preliminar). Brasília: Dezembro de 1997.

BRASIL, MEC. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Referências para a Formação de Professores** (Documento Preliminar). Brasília: Dezembro de 1998.

BRITO, Celso Caciano. **Informática na educação de jovens e adultos: estudo de caso na elaboração e execução de trabalhos a partir de temas geradores.** Florianópolis, 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Reconciliação integrativa sobre pesquisas de formação de professores. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 5, n. 4. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>>. Acesso em: 03 ago. 2004.

CAFFER, Maria Aparecida Menezes. **O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano.** São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1990.

CALDEIRA, Teresa P. **A política dos outros.** O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984. 300 p.

CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso (Orgs.). **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. 149 p.

CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis. **Alfabetização de adultos: a procura de um referencial metodológico.** Porto Alegre, 1991. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

CAMPESTRINI, Bernadette Beber. **Aprender e ensinar nos espaços prisionais uma alternativa para a educação a distância, incluir jovens e adultos no processo de escolarização.** Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CAMPOS, Roselane F. Do professor reflexivo ao professor competente – os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: EVANGELISTA, O.; PACHECO, J. A. ; MORAES, M. C. M. de. **Políticas de Educação: Portugal e Brasil.** Porto: Porto Editora, 2003.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.** Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CAMPOS, Silmara de. **O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina / Paulo Freire no município de São Paulo.** Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas / SP, 1998.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola; problemas e perspectivas. In. BARROSO, João. (Org.) **O estudo da Escola.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza.** Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A Relação entre Psicologia e Alfabetização sobre a óptica dos Professores.** São Paulo, 2000. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

CARVALHO, D. C.; MAFRA, Ezir. A escola como objeto de estudo: um levantamento das dissertações produzidas no PPGE/UFSC sobre a instituição escolar no período de 1984-2001. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 4., **Anais...** 2002. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002. p.170.

CARVALHO. Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho.** São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, Elza Maria N. Vieira de. **De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma práxis educativa: estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto.** Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

CERISARA Ana Beatriz. **A Construção da Identidade das profissionais de Educação Infantil.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano - Artes de Fazer.** (Trad. de Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. In **ANPED-**, Poços de Caldas, SC: 5/10/2003 (CD-Room).

CHODREN, Ivana da Silva. **A contribuição do projeto Espaço de Aprender para o processo de letramento de servidores da UFSC**. Florianópolis, 2001. 81 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CHRISTOV, Luiza H. da Silva. **Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia**. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

CIANFA, Célia Regina de Lara. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: CNTE. UnB, 1999.

COLTRO, Deborah F. Pires. **Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno**. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

CONTRERAS. J. A. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. Apresentação In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 5, Edição Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

CRUZ, José Maria Simeão da. **A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?** Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **A prática pedagógica do bom professor:** influências na sua formação. Campinas, 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos:** a formação humana no assentamento conquista na fronteira. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarciso. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarciso. **De olho na escola:** as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

DE CAMILLIS, Maria de Lourdes S. **O conteúdo do ensino supletivo:** uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de Suplência II no Estado de São Paulo. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1975.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo: [s.n], 2001. p. 321-338.

DI PIERRO, Maria Clara. RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES,** Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

DIAS, Edmundo. **Gramsci em Turim:** a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar do professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M.; FLORENTIM, D.; PEREIRA, E. M. de (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In **PERSPECTIVA**. Florianópolis, UFSC, n° 29, jan./jun. de 1998.

DURANTE, Marta. **A diversidade textual na educação de adultos: um estudo de caso com operários da construção civil**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDELSTEIN, G. **La reflexión sobre las prácticas: algo más que un lema**. Fotocopia aportada por la cátedra. 1997.

EDELSTEIN, G. y Coria, A. **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**, Kapelusz, Bs. As. 1995.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto . Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia M. de; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares**. 1 ed. Porto/Portugal, 2003, v., p. 27-45.

EZPELETA, Justa ; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez / Editores Associados, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, Isabel M. S. de. **Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente**. Disponível em: <www.anped.org.br/26/trabalhos/isabelmariasabinodefarias.rtf>. Acesso em out. 2004.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: as representações sociais de alfabetizandos e alfabetizadores.** João Pessoa, 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1990.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERRAZ, Marilene de Carvalho. **O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão dos professores.** Recife, 1989. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

FERREIRA, Nadia; ALMEIDA, Paula. **A Colaboração em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.** Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula(vf).doc)>. Acesso em: out. 2004.

FERRI, Cássia. Etnografia e estudos sobre currículo: uma aproximação possível. **Contrapontos.** Universidade do Vale do Itajaí. ano 1, n.1 Itajaí: UNIVALi, jan./jun. 2001.

FICHTNER, Bernd. A Escola Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade: a Importância na Pedagogia Moderna. **Cadernos de Pesquisa,** Santa Maria: [s.n], 1996.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, v.1. 2003,

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo .C.; ARAUJO, Jussara L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: [s.n], 2004. p. 47-76.

FLAUZINO, Simone. **Uma proposta digital para escolarização de jovens e adultos Luz das Letras - um software para a cidadania.** Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FOLTRAN, Nerilda Santos. **Voltando aos bancos escolares: um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos do Balneário de Camboriú.** São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. In: GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Formação dos Profissionais da educação Básica em Nível Superior: desafios para as Universidades e Faculdades/Centros de Educação. In: BICUDO, Maria aparecida V.; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. (Orgs.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREITAS, L C. Organização do Trabalho Pedagógico. **Revista de Estudos**, v. 14, n. 1. p. 10-18, 1991.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote. 1992:51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. El desarrollo profesional de los profesores. In: **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona, EBU, 1995 (p.313-380).

GARCIA. Carlos Marcelo. Pesquisa Sobre Formação de Professores: O Conhecimento Sobre Aprender A Ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75. 1998. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel; PIMENTA, Selma G. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN (Org.). **Formação Continuada.** Campinas: Papyrus. 2000.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GERALDI, C. M.; FLORENTIM, D.; PEREIRA, E. M. de (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente / professor(a)-pesquisador(a)** Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos **Elaboração de projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores do EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

GRAMSCI, Antonio. La língua única e l'esperanto, GP, 16/2/1918, cf. In: DIAS. Edmundo. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo, Xamã, 2000.

GRAMSCI, Antonio. "Utopia", In: DIAS. Edmundo. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo, Xamã, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 1, edição Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 2, edição Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 4, edição Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 5, edição Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**, 2ª edição. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978b.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª edição. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1995.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos... São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: Inep, Reduc, 1987.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/PUBLIC2.HTM>>. Acesso em: 22 jul. 2004.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas/SP, v. 01, 2001. p. 15-43.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Como os Docentes Aprendem. **Revista Pátio**, v.1, n.4. Porto Alegre: [s.n], fev./abr. 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.998.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira, 1975.

JOSÉ, Emiliano e LEITE, José Corrêa Leite. Carlos Nelson Coutinho. In: **Revista Teoria e Debate**, Revista Trimestral da Fundação Perseu Abramo, jun/jul/ago, 2002.

JUNQUEIRA, Liliane Rezende. **Uma investigação sobre a consciência política do educando de alfabetização de adultos**. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C. ; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia Leitura e escrita de professores – Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 7, 1998

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. In: **25ª ANPED: Educação: Manifestos, lutas e utopias**. Caxambu: 2002. (CD-Room)

KUENZER, Acácia.Z. **Para estudar o Trabalho como Princípio Educativo na Universidade:** Categorias teórico-metodológicas. 1992. 209 f. Tese (Concurso de Professor Titular) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

LACERDA Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria.** Rio de Janeiro: Philobliblion / Fundação Rio, 1986.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Do Trabalho docente à Formação: Processos Que Se Articulam. In: **12º. Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino/ENDIPE**, Curitiba: 2004. (CD-Room)

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Saberes, reflexões e produção do trabalho docente In: **10º. Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino/ENDIPE**, Rio de Janeiro: 2000. (CD-Room)

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As vozes de Carolina, José e Daniel.** 1996. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da educação e jovens e adultos:** construindo práticas de alfabetização. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, abr. 2001. p 43- 58

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. **Um (re)trato pedagógico a partir do olhar de educadores/as de jovens e adultos do MST.** Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LOUREIRO, Tereza Cristina. **A formação do educador na prática pedagógica com adultos.** Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

LUCKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

MACHADO, Antonio. **Poesias completas**. 14. ed. Madri: Espasa / Calpe, 1973. 158 p. Disponível em: <<http://ocanto.webcindario.com/destaque/machado.htm>>. Acesso em: dez. 2005.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências. **Proposições**, Campinas/SP:UNICAMP, v.1, n.1, mar. 1990.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93 / 96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**. Goiânia, 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MACHADO, Terezinha C. da Silva. **O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem**. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

MAGNANI, Maria do Rosário Meirelles. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1993.

MARIN, Alda. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES 36**. Campinas, SP, Editora Papirus/CEDES, 1995.

McLAREN, P. In: GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEC, RAAAB. **Construção coletiva: contribuição à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1982.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. **Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno.** São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista/UNESP, São Paulo, 1994.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAES, Maria Célia M. de Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal: Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001.

MORAES, Maria Célia M. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada.** A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2000.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: Edufal, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Vozes: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **As organizações Escolares em Análise.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho Educativo**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Cibele. **O alfabetizador e a leitura**: análise de uma experiência de formação em serviço. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Marília Villela. **O papel do professor no construtivismo**: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas/SP, 2001, v. 01, p. 15-43.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Analfabetos na sociedade letrada**: diferenças culturais e modos de pensamento. Travessia Revista do Migrante, v. 12, p. 17-20, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 45-54, fev.1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: _____. OLIVEIRA, Marcos Barbosa de (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: [s.n], 1999, p. 55-64.

OLIVEIRA, Marta Köhl de. **Vygotsky** – Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OZELAME, Beloni. **Alfabetização de adultos: idéias centralizadoras e organizadoras**. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1998.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 11-33, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIXÃO, Lucíola L. de C. P. **Dimensões Pedagógica e Política da Formação Contínua**. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/cape/tessitur/revista/01.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2004.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência In: COLL,C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.1. Tradução de Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PASQUALOTTO, Maria Marlene do Carmo. **Educação para o aluno trabalhador com dificuldades de freqüentar o ensino regular**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado).

Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7560.pdf>>. Acesso em: dez. 2004.

PAZ, Carolina Rodrigues. **Comunidade EJA on-line**: uma proposta para integração dos profissionais e pesquisadores da educação de jovens e adultos (EJA) na web. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PENIN, Sonia T. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. São Paulo: Cortez, 1994.

PENIN, Sonia T. **Escola e cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREIRA, Luisa. **De donzela angelical e esposa dedicada... a profissional da educação**: a presença do discurso religioso na formação da professora. Faculdade de Educação, USP, Tese de Doutorado, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Série Idéias n. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 205-251.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Thurler, Mônica Gather. (Orgs.) **As competências para Ensinar no século XXI**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de adultos**: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1995.

PIMENTA, Selma G. **A Didática como mediação na construção da identidade do professor**: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. ; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). Alternativas do Ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil** – Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

PONTE, João Pedro da. **A Colaboração em Educação**. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula(vf).doc)>. Acesso em: out. 2004.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. **Professores e formadores investigam a sua própria prática**: o papel da colaboração . In: ZETETIKÉ – Cempem – FE – Unicamp – v.11 – n. 20 – Jul/Dez 2003.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **A formação em serviço de docentes de adultos**. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.

QUEIROZ, Norma Lúcia N. **As motivações sobre alfabetização de jovens e adultos**: um estudo de caso em três experiências do Distrito Federal. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 1993.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo: Cedi; Campinas: Papyrus, 1992.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. *Educ. Soc.* [online]. dez. 1999, vol.20, no.68 [citado 03 Agosto 2005], p.184-201. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas/São Paulo, 2001, v. 01, p. 15-43.

ROMBALDI, Maria Rosa. **O ensino noturno e a formação do trabalhador**. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

SACHETTI, Virginia A. Reis. **A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor.** São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC, 1998.

SÃO JOSÉ, **Resolução 004/99.** Estabelece diretrizes para a Criação, Autorização e Credenciamento de Cursos e Exames visando a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de São José (COMESJ), 1999.

SÃO JOSÉ, **Socialização do Documento de Educação de Jovens e Adultos da Proposta Curricular de Rede Municipal de São José.** Prefeitura Municipal de São José, 2000.

SÃO JOSÉ, Documento de Educação de Jovens e Adultos. In: **Proposta Curricular de Rede Municipal de São José.** Prefeitura Municipal de São José, 2000.

SÃO JOSÉ, **Proposta Curricular de Rede Municipal de São José.** Prefeitura Municipal de São José, Santa Catarina, 2000.

SÃO JOSÉ, **Relatório das ações do Setor de Educação de Jovens e Adultos.** Prefeitura Municipal de São José, 2003.

SÃO JOSÉ, **A Avaliação do Processo-Ensino Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos em São José – Fases I E II**. Documento Curricular. Secretaria de Educação/ Prefeitura Municipal de São José, 2004.

SÃO JOSÉ, Documento On-line. **Dados da Prefeitura Municipal de São José**. Disponível em: <<http://www.pmsj.sc.gov.br/>>. Acesso em: ago. de 2004.

SÃO JOSÉ, **Planejamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação/ Prefeitura Municipal de São José, 2004.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a Especificidade da educação. **Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações**. SP: Ed. Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda. O saber fazer na escola: novos caminhos para a Didática. In: **ANDE- Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 1, n. 5, 1982.

SCHEIBE Leda. **Pedagogia Universitária e Transformação Social**. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

SCHEIBE, Leda. O ensino de 1º Grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. In: **ANDE- Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 6, n. 12, 1987.

SCHEIBE, Leda. Licenciaturas: Novas demandas de Investigação. In: **Anais do IX ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.

SCHEIBE, Leda. Para repropor a prática de formação de professores na UFSC. **Revista Perspectiva**, n. 21. Florianópolis: UFSC, 1994.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; EVANGELISTA, Olinda; BAZZO, Vera Lúcia. (2002) Os institutos superiores de educação ontem e hoje: o reverso da medalha. In: **IV ANPED-SUL**, Florianópolis, SC: 2002. (CD-Room)

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1985.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata 1987.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Vozes: Petrópolis, 2000.

SILVA, Samuel Ramos da. **Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

SILVA, Vânia. Beatriz Monteiro da. **Escolarização e trabalho pedagógico: um olhar sobre a construção da Didática**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

SILVEIRA, Maria da Graça Tavares; **Política de recursos humanos para a educação de jovens e adultos em instituições de ensino superior um estudo de caso do PREPESUFSC (1997-2000)**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado) - Unversidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

SHULMAN, L. S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In Merlin Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3rd Edt. 3-35. New York: Macmillan, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57, 1-22, 1987.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. 1. ed. Campinas/SP, 2001, v. 01, p. 15-43.

SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. As Pesquisas nas Áreas Específicas Influenciando o Curso de Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias**. Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Escrita e ação educativa**: a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova / SP. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica / PUC, São Paulo, 1995.

SOUZA, Aparecida Néri de. **Sou professor, sim senhor!** Campinas / SP, Papyrus, 1996.

SOUZA, Suzani Cassiani de. **Supletivo individualizado**: possibilidades, equívocos e limites no ensino de Ciências. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas/SP. 1995.

TALAVERA, João Roberto. **Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte**: os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação'. Cuiabá, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso / UFMT, Cuiabá/MT. 1994.

TARDIF, Maurice; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários In: **Revista Brasileira da Educação**. ANPEd Nº 13., Jan/Fev./Mar./Abr., 2000.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TELLES, Silvia de A. da Silva. **Todo ser humano tem condições de construir conhecimento**: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo – Mova/SP. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói/RJ. 1998.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOLEDO, Paulo de Tarso G. de. **O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói/RJ. 1998.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, M. Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TULVISTE, Peter. **Activity as explanatory principle in cultural psychology. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus, Oxford, Oakville: Aarhus University Press, p.66-78. , 1999.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEBER, Sueli Wolff. **Gramsci e Vygotsky: na educação para os excluídos**. Florianópolis, 1998. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC, Florianópolis. 1998.

WERTSCH, J.V.; TULVISTE, P.L.S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o praticum: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação** (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 115-138, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente / professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da Pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9 ANPEd, set./dez. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Questionário

Florianópolis, Fevereiro de 2004

Caro (a) Professor(a)

Este *questionário* tem como objetivo contribuir para a construção de minha tese de doutoramento sobre a concepção de docência e de *formação continuada do(a) professor(a) dos Anos Iniciais de Escolarização/EJA (o que identifica e o que diferencia seu exercício) que estou realizando* no Programa de Pós-Graduação Educação/CED na UFSC.

O questionário está organizado em CINCO blocos:

(1) *QUESTÕES* Identificação/ Caracterização; (2) *QUESTÕES para pensar a formação e o trabalho docente*; (3) *QUESTÕES para pensar a formação continuada*; (4) *QUESTÕES para compreender o ser professor(a)* (5) *QUESTÕES para analisar o ser professor(a) no âmbito das diretrizes curriculares nacionais.*

A sua resposta, abaixo de cada uma das questões, poderá contribuir para ampliar o tema.

A sua participação, com as respostas-reflexões é de fundamental importância para a tese e para o aprofundamento teórico sobre o tema e sobre a profissão. Caso sua resposta seja mais longa, use as folhas em anexo, numerando a questão.

As repostas serão mantidas em sigilo assim como a identificação nominal.

Desde já agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores informações.

Atenciosamente.

Prof^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

herminia@ced.ufsc.br

mariaherminia@brturbo.com.br

Rua das Cerejeiras 186 residência 4

88.040-510 Florianópolis SC

fone: 2341020 /99805957

(1) DADOS para Identificação /Caracterização

Nome (Opcional) / Idade:

R:

Curso de Ensino Médio/ Área e ano de Conclusão:

R:

Curso de Graduação e Instituição:

R:

Observação: se cursando, qual a fase?

Tempo de formado no curso Superior:

R:

Outros cursos de Formação (será ampliada no (3) Bloco):

R:

Tempo de atuação como professor(a):

R:

Tempo de atuação como professor(a) na EJA:

R:

Instituição e município onde trabalha:

R:

Disciplinas e/ou áreas com as quais trabalha:

R:

Tipo de vínculo: permanente ou temporário

R:

Outras dados/informações que julgar importante:

R:

(2) QUESTÕES para pensar sua formação inicial e o trabalho que desenvolve hoje

1. Qual a sua trajetória de formação para se tornar professor(a)?

R:

2. Quando e em função do quê você decidiu ser professor(a)?

R:

3. O que influenciou na sua decisão de ser professor(a)? Exerce ou já exerceu outras atividades?

R:

4. O que você diferencia na profissão, no ser professor(a) ao trabalhar nos Anos Iniciais de crianças e de adultos?

R:

5. Trabalhar na EJA contribui na sua formação e atuação como professor(a)? Em quê?

R:

6. Ao resolver ser professor(a) na EJA buscou alguma formação para a nova atividade? Qual? ou Como você se qualificou para ser professor(a) de EJA?

R:

7. No seu entender o que seria necessário na formação do professor(a) dos Anos Iniciais de Escolarização de crianças?

R:

8. O que seria necessário para a formação na formação do professor(a) dos Anos Iniciais de Escolarização na EJA?

R:

9. Quais situações e elementos se apresentam como desafio/dificuldade/problema/ no seu trabalho como professor(a)?

R:

10. O que se apresenta como gratificante/facilidade no seu trabalho como professor(a)?

R:

11. Que leituras você tem realizado que o auxiliam no seu trabalho como professor(a)? Você assina algum periódico/revista? Qual (is)?

R:

12. Qual é o seu entendimento sobre a importância da EJA no processo de participação social de alunos e professor(a)es(as)?

R:

(3) QUESTÕES para analisar os processos de formação continuada dos quais você tem participado

13. Você tem participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual a duração desses cursos?

R:

14. Como você vê esses cursos para a sua formação/atuação como professor(a)?

R:

15. Que elementos dos cursos de formação continuada têm contribuído para a ampliação do seu conhecimento e de sua prática?

R:

16. O que você considera mais importante nesses cursos?

R:

17. O que considera que precisaria ser melhorado e/ou mais aprofundado?

R:

18. Como você compreende:

a) O trabalho em grupo nos cursos de Formação Continuada?

R:

b) Os momentos de estudo teórico?

R:

c) Os momentos de debate?

R:

d) Os momentos de produção teórica?

R:

e) Os momentos de produção de materiais didáticos?

R:

f) Outras considerações que queira fazer.

R:

(4) QUESTÕES sobre o seu trabalho como professor(a) dos Anos Iniciais de escolarização de Jovens e Adultos

19. Que expectativas você tem ao realizar o seu trabalho como professor(a)?

R:

20. O que significa ser professor(a) dos Anos Iniciais? Qual o seu papel?

R:

21. O que significa para você trabalhar na EJA?

R:

22. Para você quais são as atividades do(a) professor(a) dos Anos Iniciais?

R:

23. Para você quais atividades são diferenciadas ao trabalhar na EJA?

R:

24. Existem alunos predispostos a aprender e alunos com dificuldades de aprender? A que você atribui isso? O ensino pode ajudar a superar estas diferenças? Como?

R:

25. O que você considera quando organiza sua aula?

R:

26. Como você percebe que um aluno compreendeu/entendeu/aprendeu o que você está ensinando?

R:

27. Como você avalia seus alunos?

R:

28. Você tem realizado pesquisas científicas na sua formação? Que temáticas tem abordado? Elas podem contribuir para o ensino dos Anos Iniciais de escolarização e /ou na EJA? Como?

R:

29. Qual a sua opinião sobre seus alunos e o preparo que mostram para acompanhar suas aulas? Os alunos trazem para aula alguns saberes que poderão relacionar-se com o que você ensina? Como você diagnostica isso?

R:

30. Na organização do ensino-aprendizagem existem atividades que são realizadas em conjunto com outros professor(a)es? Quais e como?

R:

31. Que critérios que você utiliza para selecionar conteúdos de ensino?

R:

32. Os alunos trazendo questões práticas, às vezes trazem para nossas aulas problemas relacionados ao seu cotidiano. Como você reage quando acontece isso? Não sendo tema de sua especialidade, você arrisca sugestões e caminhos de aprendizagem para o aluno?

R:

33. Como você se vê como professor(a)? Como você se sente em relação à carreira docente? Por quê?

R:

(5) QUESTÕES sobre a realização das diretrizes curriculares nacionais e o trabalho do Professor (a)

34. Você conhece as atuais diretrizes para a educação básica?

R.

35. Caso conheça, quais os elementos que mais lhe chamaram a atenção?

R.

36. . E as atuais diretrizes para a formação de professor(a)es, você conhece?

R.

37. Você já ouviu falar da aprendizagem por desenvolvimento de competência? Qual a sua compreensão sobre esta questão?

R.

38. As leis de educação interferem no trabalho que você desenvolve? Como e por quê?

39. Outras considerações que julgar importantes.

R.

APÊNDICE B:

**ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DO GRUPO FOCAL
SOBRE A DOCÊNCIA NA EJA**

O que o levou a decidir ser e continuar como professor de EJA?**Antes de trabalhar na EJA, atuava com que nível de ensino?****Como é a instituição onde trabalha?**

É escola? É centro social? Funciona no turno noturno? Existem outras turmas na escola? De EJA ou de ensino regular? Quantos alunos estudam nesse turno? Quais as condições materiais de trabalho? Tem assistência pedagógica? É integrado ao projeto pedagógico da escola? Como ocorre planejamento, reuniões da escola, conselho de classe, festas, etc?

Como define quais são suas atividades diárias como professor de EJA? O que efetivamente faz diariamente? Quais os critérios usados para planejar sua aula?

- Quais atividades são diferenciadas ao trabalhar na EJA?
- O que considera quando organiza sua aula?
- Que critérios que você utiliza para selecionar conteúdos de ensino?
- Quais as atividades como professor de EJA?
- Como pensa a aula? Como define as atividades? Que modificações desenvolve no planejamento, em nome do que?
- Como lida com seu aluno de EJA?
- Existem alunos predispostos a aprender e alunos com dificuldades de aprender? A que você atribui isso? O ensino pode ajudar a superar estas diferenças? Como?
- Como você percebe que um aluno compreendeu/entendeu/aprendeu o que você está ensinando?
- Como você avalia seus alunos?

Como os elementos a seguir influenciam no seu planejamento e desenvolvimento do seu trabalho?

Os alunos, Materiais existentes ou pela sua ausência, Tempo das aulas, tempo que os alunos levam para aprender, o trabalho com turmas concomitantes. Como estabelece é o que é relevante para selecionar como saber a ser trabalhado?

Quando o grupo situa que um dos seus principais objetivos é atender as expectativas e interesses dos alunos, o que significa isso?

O que marca essa expectativa? O que chama de seus interesses?
Como capta/percebe esses interesses? Quais as necessidades desses alunos?

**Que tipo de relação constrói ou construiu com seus alunos
Como é a sua relação com os alunos?**

Jovens
Adultos
Idosos

O que é mais difícil nessa relação? E mais gratificante nessa relação?

Há conflitos? Como lidam com esses conflitos?
Em que essa relação se diferencia da relação com as crianças?
O que significa o cuidado com adulto?
O que significa ver o adulto no processo de aprendizagem?

Com relação ao processo de formação continuada, qual o significado do trabalho em grupo?

Qual a importância da colaboração dos colegas professores?
O que significa se sentir autor?

O que significou o processo de elaboração de:

Documento de avaliação
Planejamento coletivo
Material didático

O que é escola para a EJA?

O que é uma escola para todos?

Prof^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
herminia@ced.ufsc.br
mariaherminia@brturbo.com

Rua das Cerejeiras 186 residência 4
88.040-510 Florianópolis SC
Fone: 2341020 /99805957

ANEXOS

ANEXO A



Prefeitura Municipal de **São José** De braços abertos para o futuro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ/SC

A avaliação do processo-ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos em São José/SC
I SEGMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO
FASES I E II

Os alunos do EJA são Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de acesso em freqüentar a escola no período tido socialmente como o adequado, ou seja na infância/adolescência, que fazem parte do mercado de trabalho formal e informal.

A Educação de Jovens e Adultos do Município de São José busca por intermédio do projeto de escolarização, possibilitar condições de acesso à escolarização, para que se sintam cidadãos conscientes e participantes da sociedade, atuando como sujeitos construtores e transformadores de sua história.

Nesse sentido, é importante repensar as ações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, pois estas podem ser marcadas por concepções tanto de exclusão como emancipadoras.

Uma das questões que mais preocupa os educadores é o processo avaliativo. A avaliação que queremos, deverá ser feita mediante ato intencional, ou seja, avaliar para melhor observar o processo e constatar o que ainda precisa ser trabalhado. Logo, a avaliação deve ser dinâmica processual e contínua, entendendo a educação como um processo de construção histórica.

Ao pensarmos as funções da avaliação, identificamos três modalidades: **diagnóstica, formativa e somativa**. Estas modalidades são inter-relacionadas e poderão ocorrer simultaneamente. Desse modo, entende-se que

“A **avaliação diagnóstica** é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A **avaliação formativa** com função de acompanhamento, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o propósito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos nas atividades. E assim colaborar com o processo de construção de conhecimento do aluno.

A **avaliação somativa**, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.” (Laffin, Bittencourt, Lunardi e Santos, 2002)

Ao considerarmos estas dimensões da avaliação, a nota passa a não ser o centro do processo, nem representa uma medida do conhecimento, recolocando assim a avaliação no seu devido lugar como integrante do processo ensino-

aprendizagem e não como um fim em si mesma. Quanto à atribuição de notas, constatamos que ela só será possível desde que a mesma seja entendida meramente como forma de incentivo na realização das atividades diárias e como um processo combinado entre aluno e professor, e não como um elemento classificatório de verificação do rendimento.

Assim, situamos a seguir alguns princípios fundamentais no processo de avaliação na EJA:

- a) A avaliação é entendida como processo que envolve: professores, alunos e toda a comunidade escolar.
- b) Devemos avaliar considerando a história pessoal de cada aluno e sua relação com os trabalhos realizados e seus registros.
- c) Deverão ser consideradas no processo avaliativo todas as atividades desenvolvidas na aula, ou seja, todo trabalho desenvolvido de maneira ampla e dinâmica.
- d) Nesse processo, o professor deverá buscar novas ações de ensino, considerando o que já foi aprendido e o que ainda precisa ser mediado. Dessa forma, teremos uma avaliação consciente e produtiva.
- e) O "erro" passa a ser visto como parte importante do processo e não como um elemento de rótulo e de classificação dos alunos. É mediante o erro que o professor poderá planejar outras atividades de ensino para a apropriação desse e de novos conhecimentos.
- f) O que queremos mostrar nesta avaliação? Queremos uma retrospectiva do trabalho, em que se repense, tanto o percurso do aluno, como o do professor em busca de novas ações que possibilitem o desenvolvimento e a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Conselho de classe

Todo o processo de ensino-aprendizagem e avaliação do percurso deverão ser debatidos no conselho de classe organizado pelo respectivo pólo.

Quanto aos instrumentos de avaliação:

Com relação aos instrumentos de avaliação, os professores do EJA, trabalham com registros diários, do professor e dos alunos, fotos e documentação de atividades, produção de texto individual e coletivo, painel, pesquisas de campo, vídeos, auto-avaliação, trabalhos em grupo, dinâmicas. Dependendo da diversidade dos grupos, os instrumentos podem e devem ser adaptados. Tais possibilidades de registro possibilitam que o trabalho pedagógico seja norteador do processo de avaliação do ensino-aprendizagem e vice-versa.

O registro do processo avaliativo no final do semestre dar-se-á de forma semi-descritiva (conforme roteiro em anexo), considerando assim, o conhecimento adquirido durante o processo escolar e aquele que ainda precisa ser trabalhado com a mediação do professor.

Nesse parecer o professor indicará, além do percurso do aluno na apropriação do conhecimento, a possibilidade do aluno avançar no semestre para a 5ª série.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DAVIS, Cláudia & SPOSITO, Yara L. **Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar.** In: Cadernos de Pesquisa. Agosto de 1990 (74): 71-75, São Paulo, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTRELA, Albano & NOVOA, António (Org.). **Avaliações em Educação: Novas perspectivas**. Porto Editora Ltda., 1993.

GIMENO, José. e GÓMEZ, A. I. PÉREZ. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

GIMENO, José. **O Currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

GÓES, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M.C.R. **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas SP: Papirus, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre, RS, 1995.

LAFFIN, M. HERMÍNIA L. F., BITTENCOURT, Jane., LUNARDI, Geovana. Mendonça, SANTOS, Rejane dos. **Didática Geral**. 1ª ed. Florianópolis: Laboratório de Educação a Distância/UFSC, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SILVA, Luiz Heron da. **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Pp. 172 - 177.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro e Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ/SC
SETOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
I SEGMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO:
AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO - FASE I

ALUNO(A): _____ TURMA: _____
 DATA: _____ PROFESSOR(A): _____

LÍNGUA PORTUGUESA:

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|---------------------|--|--|--|
| Expressa-se oralmente de acordo com a situação. | | | | |
| Faz a leitura e produz por meio de imagens, símbolos, gestos e sons. | | | | |
| Compreende e lê pequenos textos. | | | | |
| Constrói sentidos possíveis a partir do texto. | | | | |
| Compreende idéias do texto e sua relação com a realidade | | | | |
| Reproduz, sintetiza e comenta textos ouvidos e/ou lidos. | | | | |
| Produz pequenos textos. | | | | |
| Domina relativamente a ortografia (escrita das palavras) | | | | |
| Escreve com clareza e seqüência de idéias pequenos textos, individual ou coletivamente. | | | | |

MATEMÁTICA:

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|---------------------|--|--|--|
| Identifica e representa os números estudados. | | | | |
| Lê, interpreta e resolve situações matemáticas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão. | | | | |
| Domina/utiliza medidas de tempo, de capacidade, de massa e de comprimento. | | | | |
| Lê, interpreta e constrói tabelas e gráficos. | | | | |
| Domina noções de porcentagem | | | | |
| Reconhece/domina noções de geometria. | | | | |

CIÊNCIAS NATURAIS

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Reconhece/domina o conceito de Meio Biótico (o homem, os animais, as plantas e outros seres vivos, bactérias, fungos e vírus). | | | | |
| Reconhece/domina o conceito de Meio Abiótico (solo, água, ar, ciclo da matéria e energia, sol, lua, interação meio Biótico e Abiótico.) | | | | |
| Identifica, classifica e interage com o meio ambiente. | | | | |
| Identifica, classifica e interage com o corpo humano e sua relação com outros seres vivos. | | | | |
| Domina noções de planejamento familiar | | | | |
| Identifica questões relacionadas ao gênero e sexualidade. | | | | |
| Identifica questões relacionadas à higiene e saúde. | | | | |
| Domina noções de prevenção e tipos de drogas. | | | | |

CIÊNCIAS SOCIAIS

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Domina/representa o conceito de espaço geográfico e social. | | | | |
| Percebe a ocupação da sociedade em diferentes espaços físicos e sociais. | | | | |
| Compreensão do processo histórico pessoal e social. | | | | |
| Reconhece os diferentes modos de ser e de viver, tanto na sociedade em que vivemos quanto em outras culturas. | | | | |

PLURALIDADE CULTURAL

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Compreende as relações estabelecidas em sua vida. | | | | |
| Estabelece relações interpessoais (convivência no grupo). | | | | |
| Respeita a pluralidade de crenças, religiões e idéias. | | | | |

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Reconhece e utiliza linguagens dramáticas, plásticas, musical e corporal. | | | | |
| Produz, comunica e expressa por meio de imagens, sons e gestos suas idéias e sentimentos. | | | | |

COMO FOI O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO:

REGISTRE COMO FOI O SEU PROCESSO ESCOLAR NESTE SEMESTRE/ANO:

Documento/registro do aluno.

| | |
|--|----------------------------|
| PREFEITURA DE SÃO JOSE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA SETOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGISTRO DA AVALIAÇÃO SEMESTRAL DA TURMA - FASE I | |
| ESCOLA: _____ | TURMA: _____ |
| DATA: _____ | PROFESSOR(A): _____ |

| NOME DOS ALUNOS | PARECER DO(A) PROFESSOR (A) | SEGUE PARA A FASE II | PROSSEGUE EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM | FREQUENCIA |
|-----------------|-----------------------------|----------------------|---------------------------------------|------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |

Documento/registro da/na unidade escolar.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ/SC
SETOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
I SEGMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO:
AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO - FASE II

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

DATA: _____ PROFESSOR(A): _____

LÍNGUA PORTUGUESA:

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|--|---------------------|--|--|--|
| Expressa-se oralmente de acordo com a situação. | | | | |
| Faz a leitura e produz por meio de imagens, símbolos, gestos e sons. | | | | |
| Lê e interpreta textos diversos.. | | | | |
| Constrói sentidos possíveis do texto. | | | | |
| Compreende idéias do texto e sua relação com a realidade | | | | |
| Reproduz, sintetiza e comenta textos ouvidos e/ou lidos. | | | | |
| Lê com fluência, entonação, pontuação e ritmo. | | | | |
| Produz textos de acordo com o destinatário, a situação de uso e o tipo de texto. | | | | |
| Domina relativamente a ortografia (escrita das palavras) | | | | |
| Escreve com clareza e seqüência de idéias textos, individual ou coletivamente. | | | | |

MATEMÁTICA:

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|---------------------|--|--|--|
| Identifica/representa os números estudados. | | | | |
| Lê, interpreta e resolve situações matemáticas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão. | | | | |
| Identifica/representa os números fracionários | | | | |
| Reconhece noções de múltiplos e divisores. | | | | |
| Domina/utiliza o conceito de fração. | | | | |
| Domina/utiliza medidas de tempo, de capacidade, de massa e de comprimento. | | | | |
| Lê, interpreta e constrói tabelas e gráficos. | | | | |
| Compreende e aplica o conceito de porcentagem | | | | |
| Identifica e reconhece os números decimais | | | | |
| Reconhece/domina noções de geometria. | | | | |

CIÊNCIAS NATURAIS

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Reconhece/domina o conceito de Meio Biótico (o homem, os animais, as plantas e outros seres vivos, bactérias, fungos e vírus). | | | | |
| Reconhece/domina o conceito de Meio Abiótico (solo, água, ar, ciclo da matéria e energia, sol, lua, interação meio Biótico e Abiótico.) | | | | |
| Identifica, classifica e interage com o meio ambiente. | | | | |
| Identifica, classifica e interage com o corpo humano e sua relação com outros seres vivos. | | | | |
| Domina noções de planejamento familiar | | | | |
| Identifica questões relacionadas ao gênero e sexualidade. | | | | |
| Identifica questões relacionadas à higiene e saúde. | | | | |
| Domina noções de prevenção e tipos de drogas. | | | | |

CIÊNCIAS SOCIAIS

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Domina/representa o conceito de espaço geográfico e social. | | | | |
| Percebe a ocupação da sociedade em diferentes espaços físicos e sociais. | | | | |
| Compreensão do processo histórico pessoal e social. | | | | |
| Reconhece os diferentes modos de ser e de viver, tanto na sociedade em que vivemos quanto em outras culturas. | | | | |

PLURALIDADE CULTURAL

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Compreende as relações estabelecidas em sua vida. | | | | |
| Estabelece relações interpessoais (convivência no grupo). | | | | |
| Respeita a pluralidade de crenças, religiões e idéias. | | | | |

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

| CONHECIMENTOS TRABALHADOS | DOMINA E/OU REALIZA | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE SOZINHO | DOMINA E/OU REALIZA PARCIALMENTE COM AJUDA | AINDA PRECISAMOS TRABALHAR MAIS UM POUCO |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Reconhece e utiliza linguagens dramáticas, plásticas, musical e corporal. | | | | |
| Produz, comunica e expressa por meio de imagens, sons e gestos suas idéias e sentimentos. | | | | |

COMO FOI O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO:

REGISTRE COMO FOI O SEU PROCESSO ESCOLAR NESTE SEMESTRE/ANO:

Documento/registro do aluno.

| | |
|---|---------------------|
| PREFEITURA DE SÃO JOSE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA SETOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGISTRO DA AVALIAÇÃO SEMESTRAL DA TURMA - FASE II | |
| ESCOLA: _____ | TURMA: _____ |
| DATA: _____ | PROFESSOR(A): _____ |

| NOME DOS ALUNOS | PARECER DO(A) PROFESSOR (A) | SEGUE PARA A 5ª SÉRIE | PROSSEGUE EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM | FREQUÊNCIA |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------------------------|------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |

Documento/registro da/na unidade escolar.