



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL**

JUNIO BATISTA CUSTODIO

**A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES (AS) A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM
JESUS DA LAPA – BA.**

Salvador
2015

JUNIO BATISTA CUSTODIO

**A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES (AS) A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM
JESUS DA LAPA-BA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientadora: prof. Dra. Maria Sacramento Aquino

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Custódio, Junio Batista

A articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos de educação de jovens e adultos no município de Bom Jesus da Lapa - BA / Salvador. - 2015

160 f.

Orientadora: Maria Sacramento Aquino

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I

Contém referências, apêndices e anexos

1. Educação de adultos - Bom Jesus da Lapa (BA). 2. Professores de educação de adultos - Formação. I. Aquino, Maria Sacramento. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I.

CDD: 374.012098142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



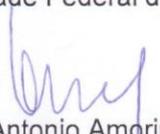
FOLHA DE APROVAÇÃO

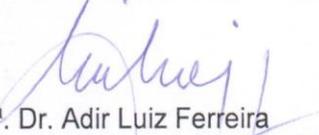
“A articulação de uma proposta de formação de professores(as) a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa-BA”

JUNIO BATISTA CUSTODIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 29 de setembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof^a. Dr^a. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN


Prof. Dr. Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Barcelona - Espanha


Prof^a. Dr. Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN
Doutorado em Educação
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, PARIS 3, França



Ao meu saudoso e amado irmão Felipe.
Ainda que os dias e anos passem aceleradamente, meu amor por
você é incondicional, inesquecível, eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom supremo da vida e pelas oportunidades que sempre tem colocado em meu caminho. Ele é meu alento e rocha firme, abrigo seguro e consolo nas horas de desespero.

A minha querida avó materna, Corina Alves de Souza, a quem devo grande parte do que sou como pessoa humana. Seus bons ensinamentos e seus incentivos são, hoje, a motivação que me faz cada dia ser sempre mais, sem desprezar os valores que ela me ensinou. A senhora permanece sempre viva em meu coração, minha avó.

Aos meus pais, Ana e Osmar, exemplos de luta, de honestidade e perseverança. Apesar de todas as dificuldades, sempre deram o melhor para mim e meus irmãos. São o exemplo de pai e mãe dedicados e presentes.

Ao meu saudoso e amado irmão Felipe, que no alvorecer de sua vida soube ser luz e ensinou que o amor é eterno, permanecendo vivo e latente no coração, mesmo depois da morte. Nunca lhe esquecerei.

A minha orientadora, professora Dra. Maria Sacramento Aquino, pela presença constante, apoio, ensinamentos e troca de experiências. Sua maneira cativante de ser foi inspiração e força motriz para o êxito desse trabalho.

Ao professor Dr. Antônio Amorim, que me honra ao compor a banca avaliadora deste trabalho. Obrigado professor pelas importantes contribuições à frente da disciplina Gestão Educacional em EJA, que certamente influenciaram na condução desse processo investigativo.

Ao professor Dr. Valdo Barcelos, por ter participado da banca de qualificação, e pelas contribuições no Campo da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos, que respaldam esse trabalho.

Ao professor Dr. Adir Luiz Ferreira, por ter aceito o convite de minha orientadora para composição da banca avaliadora deste trabalho.

Ao Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa, por possibilitar que eu participasse desse processo de qualificação e desenvolvimento profissional.

À universidade do Estado da Bahia por ter inovado e ousado, na implantação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Este projeto constitui-se hoje numa das mais relevantes propostas de formação profissional existentes em nosso estado.

Aos colegas do Mestrado, em especial ao meu amigo Ediênio, pela troca de saberes, pela solidariedade sempre demonstradas no fazer cotidiano, pela companhia agradável. As longas horas das diversas idas e vindas entre Bom Jesus da Lapa e Salvador não foram tão angustiantes, graças a sua companhia.

Aos amigos Ednalva, Ailton e Rodrigo, pelo incentivo, disponibilidade e cooperação no processo de correção e formatação desse trabalho. Os amigos são estrelas que iluminam as horas obscuras de nossa existência e que nos estimulam ao crescimento constante.

À secretaria de educação de Bom Jesus da Lapa, que prestou todo apoio ao desenvolvimento da investigação.

Aos professores da Educação de Jovens e Adultos do Município de Bom Jesus da Lapa, que durante toda a etapa da investigação-ação atuaram de forma investigativa e propositiva, no desejo de promoverem melhorias para essa modalidade educacional.

À Professora Lucimária Rodrigues (em Memória), Coordenadora da EJA do Município durante o desenvolvimento de parte da pesquisa. Meu muito obrigado pelas alegrias proporcionadas nos encontros de formação. Esteja com Deus, grande parceira!

A todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com esse fazer investigativo, meu muito obrigado!

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.

(FREIRE, 2002, p. 26)

CUSTODIO, Junio Batista. A Articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa-Ba. 160 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo geral articular uma proposta de formação continuada de professores a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Bom Jesus da Lapa-BA. Nesse percurso, refletimos acerca dos princípios teórico-metodológicos sobre os quais a modalidade se assenta; levantamos seus referenciais históricos, com enfoque sobre as questões relacionadas à permanência e ao abandono e; caracterizamos seus sujeitos *no* âmbito do contexto pesquisado, apontando possibilidades de constituição de políticas públicas e construção de metodologias para o seu fortalecimento no município. O processo investigativo foi organizado em duas fases, apoiando-se nos pressupostos da abordagem qualitativa sob as bases epistemológicas da Pesquisa-Ação. Na fase exploratória, participaram como sujeitos da investigação: 5 (cinco) alunos que abandonaram a EJA, 5 (cinco) alunos frequentando turmas de EJA, matriculados em escolas municipais, secretário municipal de educação e coordenadora geral da EJA na Rede. Na segunda-fase, compreendida como o desenvolvimento da ação propriamente dita, participaram 35 (trinta e cinco) professores (as) da Rede Municipal de Ensino que atuam com essa modalidade educacional. A construção e operacionalização do processo formativo, alinhado com os princípios da pesquisa-ação, possibilitou discutir os referenciais históricos, políticos e legais da EJA, repensar o conceito de formação continuada, refletir sobre a multiplicidade de saberes docentes, debater e implementar propostas e atividades pedagógicas para estimular a permanência do educando da EJA na escola e fortalecer o papel do professor enquanto investigador de sua própria prática. Acreditamos que o processo formativo serviu para reconfigurar o campo da EJA enquanto modalidade, colocando a questão da formação dos professores como o elemento central do debate em torno da melhoria da qualidade educacional na EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Diálogo. Sujeitos da EJA.

CUSTODIO, Junio Batista. The articulation of a proposal for teacher training from the dialogue with the subjects of the Education of Youth and Adults in the Municipality of Bom Jesus da Lapa-Ba. 160 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This research aimed to articulate a proposal for education of teachers from the dialogue with the subjects of the Education of Youth and Adults (EYA) in the Municipality of Bom Jesus da Lapa, Bahia. Along the way, we reflect about the theoretical and methodological principles on which the modality is based; we raise their historical references, focusing on issues related to the permanence and abandonment and; we characterize their subjects in the researched context, pointing possibilities of establishment of public politics and building of methodologies for its fortification in the municipality. The investigative process was organized in two phases, based on the assumptions of qualitative approach, under the epistemological bases of action research. In the phase exploratory, participated as subjects of investigation: 5 (five) students who abandoned the EYA, 5 (five) students attending classes of EYA, enrolled in municipal schools, municipal secretary of education and general coordinator of the EYA in the network. In the second-phase, understood as the development of action itself, participated 35 (thirty five) teachers of Municipal Education Network working with this educational modality. The construction and operation of the formative process, aligned with the principles of action research, enable discuss historical, political and legal references of EYA, rethink the concept of continuing education, reflect on the multitude of teaching knowledge, discuss and implement proposals and educational activities to stimulate the permanence of educating of the EYA in school and fortify the teacher's role as a researcher of her own practice. We believe that the formative process served to reconfigure the field of EYA as a modality, putting the issue of teachers training as the central element of the debate around improving of the educational quality in EYA.

Key-words: Education of Youth and Adults. Teacher training. Dialogue. Subject of EYA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Passos da Pesquisa-Ação.....	22
Quadro	1	Tendências Pedagógicas e Aspectos Didáticos	47
Quadro	2	Objetivos das entrevistas com os sujeitos da EJA.....	65
Quadro	3	Características do estudante da EJA.....	81
Quadro	4	Especificidades da EJA em relação ao Ensino Regular	83
Quadro	5	Dificuldades pelas quais passa a EJA	83
Quadro	6	Aspectos fundamentais para uma formação em EJA	85
Quadro	7	Possibilidades de Atuação na EJA	85
Quadro	8	Planificação do processo formativo	86
Quadro	9	Aspectos da formação que podem ser melhorados	100

LISTA DE TABELAS

Tabela	1	IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	20
Tabela	2	IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	20
Tabela	3	Matrículas na EJA – Zona Rural	39
Tabela	4	Matrículas na EJA – Sede	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SEA	Serviço de Educação de Adultos
CEEA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
MEC	Ministério da Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
MEB	Movimento de Educação de Base
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	18
2 METODOLOGIA.....	18
2.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	18
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E A PESQUISA-AÇÃO.....	20
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ACESSO E ESCOLHA	23
2.4 A PESQUISA-AÇÃO MATERIALIZADA NA PRÁTICA: AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE EVIDÊNCIAS	24
2.4.1 Entrevista	24
2.4.2 Roda de Diálogos	25
2.4.3 Encontros de Planejamento / Estudo.....	27
2.4.4 Observação participante.....	28
2.5 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS E A ANÁLISE DE DADOS.....	29
CAPÍTULO II.....	30
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	30
3.1 BREVE PASSAGEM PELA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL.....	30
3.2 BREVE ABORDAGEM SOBRE PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EJA.....	34
3.3 O APRENDIZADO CONTEXTUALIZADO NA EJA	37
3.4 A EJA EM BOM JESUS DA LAPA: PANORAMA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	39
CAPÍTULO III	41
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO: A PROPOSTA DE UMA DIDÁTICA EDIFICANTE	41
4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INOVAÇÃO DIDÁTICA EDIFICANTE	44
4.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	46
4.3 O PENSAR E O FAZER A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA.....	50
4.3.1 Concepção de formação	52
4.3.2 Os saberes profissionais e a formação de professores da EJA	55
CAPÍTULO IV.....	61
5 A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA EM BOM JESUS DA LAPA: CAMINHOS TRILHADOS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	61

5.1 O DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EJA E A ORGANIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	62
5.1.1 O diálogo como essência do processo interativo na Pesquisa-Ação.....	62
5.1.2 As entrevistas exploratórias do estudo: sujeitos e objetivos.....	65
5.2 DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS À SÍNTESE REFLEXIVA: A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA FORMAÇÃO	76
5.2.1 Conhecendo os professores e suas concepções de EJA	78
5.2.2 A construção do Plano de Ação da Formação	85
5.3 A METODOLOGIA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO	88
5.4 O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO: ASPECTOS FORMATIVOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	89
5.4.1 O Percorso formativo na visão dos Professores: elementos para reconfiguração do modelo de formação continuada empreendida no município	94
5.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) PARA A RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EJA EM BOM JESUS DA LAPA	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
APÊNDICE A - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com alunos que abandonaram a EJA.....	117
APÊNDICE B - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com Alunos da EJA	119
APÊNDICE C - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com Gestores.....	120
APÊNDICE D - Roteiro da Roda de Diálogos com professores	121
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista – Avaliação Intermediária do Curso.....	122
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista – Avaliação Final do Curso	123
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124
APÊNDICE H - Termo de Autorização Institucional	126
APÊNDICE I - Termo de Compromisso do Pesquisador.....	127
APÊNDICE J - Termo de Autorização Institucional.....	128
APÊNDICE K - Termo de Concessão	129
APÊNDICE L – Projeto e Relatório da Formação	130
APÊNDICE M- Proposições para redução do Abandono na EJA em Bom Jesus da Lapa	156
ANEXOS	160
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	160

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores se coloca, no contexto contemporâneo, como um dos campos de investigação mais debatidos no meio acadêmico. As discussões perpassam por perspectivas de formação que valorizam as histórias de vida e a etnoformação, que discutem os saberes profissionais docentes, ou mesmo, que colocam em xeque a eficácia e a eficiência dos programas de formação então oferecidos pelas Universidades, por julgá-los como projetos políticos do estado capitalista, os quais desprezam os saberes docentes e pouco contribuem para uma prática pedagógica emancipadora. Dentro dessa corrente, figuram os autores que defendem um projeto de formação de professores em que os mesmos sejam vistos como os autores/atores do processo, a exemplo de Veiga (2012), Barcelos (2012) e Tardif (2002).

São propostas interligadas a uma discussão inovadora, calçada na valorização dos saberes experienciais dos docentes, sem perder de vista, no entanto, a necessidade de articulação entre teoria e prática na construção de novos conhecimentos.

Sintonizando com essas novas premissas, o presente trabalho resulta de pesquisa que objetivou articular, na perspectiva da Pesquisa-Ação, uma proposta de formação de professores a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa - BA.

O desejo em contribuir com o processo de ressignificação das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nossa cidade, nasceu quando de minha passagem pela universidade, particularmente no momento que iniciei as atividades de estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Naquela ocasião, tive a oportunidade de estabelecer meu primeiro contato com a EJA, ao estagiar numa turma de 15 alunos, oriundos de diversos bairros da cidade de Bom Jesus da Lapa, com as mais diferentes histórias de vida, anseios, expectativas e dificuldades. No dia a dia, fui percebendo o quanto era difícil para eles se manterem na escola, e o quanto a escola precisava estar preparada para acolhê-los.

Aos poucos, fui sentindo a necessidade de fazer algo mais significativo por aquele segmento, criando metodologias diferenciadas, inovando na minha própria postura enquanto docente. Ao final do estágio, havia criado um vínculo com os alunos e percebido o quanto tinha sido salutar todo o trabalho desenvolvido, o qual, contudo, não podia se encerrar ali. E de fato, não parou. Nos três anos que se seguiram foi muita intensa minha relação com a Educação de Jovens e Adultos do município, quando atuei como servidor da Secretaria Municipal de Educação.

Hoje, compreendo que a participação no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos revelou-se uma oportunidade ímpar para desenvolver um trabalho mais consistente, sobretudo porque me possibilitou ampliar o olhar de investigador e tornou-me mais motivado na busca de novos caminhos.

Soma-se a essa questão, meu interesse pessoal em estudar e debater a temática da Educação de Jovens e Adultos, num processo contínuo de crescimento profissional e ao mesmo tempo de alcance social, por se tratar de uma modalidade educacional historicamente colocada em segundo plano no campo das políticas públicas educacionais. Visualizamos na EJA o campo propício para a discussão em torno do processo de emancipação dos sujeitos, com componentes intrinsecamente relacionados para a oferta de uma educação que possa de fato ser caracterizada como de qualidade, sintonizada com os seus demandantes e com o seu ambiente.

Necessário se faz, neste contexto, que seja apresentado um breve retrato da realidade em que se circunscreve a Educação de Jovens e Adultos da cidade de Bom Jesus da Lapa, na perspectiva de descortinar os porquês da escolha do objeto de pesquisa em questão.

Para tanto, quando de minha atuação como Coordenador Geral da Secretaria Municipal de Educação em Bom Jesus da Lapa, no período de 2009 a 2011, tive a oportunidade de iniciar um projeto de reorganização da Educação Básica do Município, que atendeu a diversos níveis e modalidades. Contudo, foi dado um olhar especial à Educação de Jovens e Adultos, com a construção de uma proposta curricular própria e a constituição de coordenações pedagógicas, em cada escola.

Entretanto, em 2011, desliguei-me do vínculo municipal e assumi como servidor do Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa, restando o compromisso de continuar contribuindo com o fortalecimento da educação naquela esfera, sobretudo por entendê-la como a base que propicia aos educandos os meios básicos para se desenvolverem em outros campos da construção do conhecimento.

Assim, mesmo estando trabalhando na esfera federal da educação na condição de Técnico em Assuntos Educacionais, continuei atuando como parceiro da Secretaria Municipal de Educação, agora munido do apoio institucional do Campus do IF Baiano em que atuo, ampliando a implicação investigativa com a causa da EJA.

No segundo semestre de 2011 e no ano de 2012, atuei como membro da Equipe Executiva do Plano Municipal de Educação, que traçou um diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos oferecida no município, de modo a perceber seus principais percalços e necessidades. Foram ouvidos, naquele momento, alunos, comunidade externa, gestores,

coordenadores pedagógicos, professores e equipes administrativas das escolas. O diagnóstico culminou com a elaboração do Plano, no qual a Educação de Jovens e Adultos aparece como sendo uma das prioridades a serem atendidas. Nesse contexto, a principal meta estabelecida foi a oferta de cursos de formação de professores da modalidade.

Assim, o que se propôs com esta investigação foi aprofundar esse diagnóstico iniciado em 2011, e, em seguida, desenvolver junto aos profissionais que atuam com a EJA no município uma proposta de formação que contemplasse a realização de estudos e ações voltados à resignificação da prática docente e conseqüentemente a melhoria das atividades de ensino nesta modalidade.

Apesar de não se tratar de uma questão propriamente nova, foi apenas nas últimas décadas que a temática da formação de educadores para a EJA ganhou dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo após a propagação da educação popular. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

Assim, a investigação se apoiou em pressupostos epistemológicos da pedagogia crítica, fazendo uso das reflexões de teóricos que discutem aspectos históricos, princípios filosóficos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, bem como a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade educacional, a exemplo de Freire (1987, 1992 e 1996), Oliveira (2007), Barros (2011), Favero (2009), Haddad (2000).

Além disso, são apresentadas contribuições de autores que discutem a formação de professores numa perspectiva crítica, em que a formação é entendida como um processo de investigação da própria prática e também se constitui enquanto prática dialógica coletiva, referenciada em saberes experienciais. Dentre esses autores, fazemos referência à Tardif (2002), Romão (2013) Barcelos (2012), Ludke (2008), Veiga e Dávila (2008), Veiga (2012) dentre outros.

Por se sustentar nos princípios metodológicos da Pesquisa-Ação, o processo investigativo não desconsiderou a sensibilidade política e pedagógica dos sujeitos em processo de formação, uma vez que as histórias de vidas de tais sujeitos revelaram que os mesmos estão imbuídos de um conjunto de saberes experienciais que os tornam singulares. Enquanto protagonistas da Educação de Jovens e Adultos, a atividade de pesquisa precisa ser entendida como componente inerente ao seu trabalho e como um instrumento de atualização e resignificação da própria prática pedagógica.

Os estudos de Tardif (2010) destacam a necessidade de que as pesquisas percebam os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e copesquisadores. Para Tardif o saber docente é um saber plural, que se concretiza na relação teoria-prática.

Alinhados ao objetivo geral deste trabalho, que é o de articular uma proposta de formação a partir do diálogo com os sujeitos da EJA, figuram os objetivos específicos, que, de maneira geral, buscaram: refletir acerca dos princípios teóricos, metodológicos e éticos sobre os quais se assentam a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade; levantar os seus referenciais históricos, com enfoque sobre as questões relacionadas à permanência e ao abandono; caracterizar os sujeitos da EJA no município de Bom Jesus da Lapa; apontar possibilidades de constituição de políticas públicas, construção de metodologias e recursos que contribuam com o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa e; construir, implementar, acompanhar e avaliar uma proposta de formação de educadores da EJA no município de Bom Jesus da Lapa-Ba.

Para atingir aos objetivos estabelecidos, ponderamos pela necessidade de levantar algumas questões problemáticas, sobretudo por entender a relevância de tais indagações no processo de construção dos instrumentos de coleta de informações, avaliação e acompanhamento de todo o processo de investigação, que incluiu a fase exploratória e a fase de desenvolvimento da metodologia da Pesquisa-Ação. As indagações pontuadas foram: que elementos ou subsídios o diálogo com os sujeitos da EJA pode oferecer para a organização de estratégias de formação docente que contribuam para a permanência dos alunos nessa modalidade educacional? Que aspectos da formação docente e da ação escolar de maneira geral podem ser melhorados a partir desse diálogo? A formação do educador da EJA pode contribuir para o fortalecimento e a (re) configuração desse campo e, conseqüentemente, para o melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização?

Algumas dessas questões foram respondidas na fase exploratória do estudo, que incluiu o levantamento de dados referentes a matrículas, taxas de evasão, aprovação, número de profissionais envolvidos com a EJA, escolas que oferecerem a EJA, delimitação do contexto e dos sujeitos pesquisados, a realização de entrevistas com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (alunos, gestores, coordenadores e professores), a consulta a documentos como: a Minuta do Plano Municipal de Educação, construído nos anos de 2011 e 2012, que traz um importante diagnóstico da educação ofertada no Município, inclusive pontuando elementos referentes à oferta da EJA e; a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos elaborada no ano de 2009, atualmente em processo de revisão.

Concluída a fase exploratória, os dados foram analisados e passaram a constituir parte do diagnóstico situacional da investigação, permitindo ao pesquisador conhecer com maior propriedade o campo investigado. A segunda fase do estudo compreendeu o desenvolvimento da Pesquisa-Ação que consistiu na realização de um diagnóstico coletivo com os professores da EJA que atuam na sede do Município, no sentido de discutir aspectos da formação docente e da organização da escola que podem ser melhorados com vistas à permanência e êxito dos alunos, bem como organizar e implementar estratégias de (auto)formação docente na perspectiva da dialogicidade e da valorização dos saberes experienciais. Nesse processo, foram construídos e aplicados instrumentos de coleta de informações junto ao segmento discente, que dentro desse contexto, também é entendido como “sujeito da EJA”.

Os estudos até então desenvolvidos para a concretização da presente pesquisa apontam para a importância de que sejam constituídas propostas de formação docente emergentes, que levem em consideração os diversos campos do saber, de maneira interdisciplinar, relacionando teoria e prática no processo de construção do conhecimento.

As expectativas traçadas diante do estudo são as de aprofundar o debate teórico em torno da formação continuada do professor da EJA como elemento que coadune para a melhoria da qualidade no ensino ofertado no âmbito dessa modalidade educacional.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, todos inter-relacionados. No Capítulo I, apresentamos e tecemos considerações sobre o percurso metodológico da investigação. Justificamos a escolha da abordagem qualitativa, enquanto estratégia que mais se correlaciona com as investigações no campo das Ciências Humanas. São apresentados conceitos e recortes de estudos que tipicam a abordagem e o método escolhidos, a constituição do campo de estudo, o acesso e a escolha dos sujeitos da investigação, a rotina, as técnicas e os instrumentos de coleta de evidências da Pesquisa-Ação. Neste capítulo, ainda, apresentamos os critérios para a categorização, tratamento e análise das informações coletadas.

No capítulo II, basicamente é feita uma breve caracterização do Campo da EJA. Passeamos pela reflexão sobre aspectos históricos princípios teórico-metodológicos e éticos da EJA, discutimos o conceito de contextualização e, por fim, analisamos a EJA em Bom Jesus da Lapa, caracterizando o atual panorama, os desafios e as perspectivas. Trata-se de uma discussão imprescindível para que possamos de fato adentrar o campo específico dessa investigação, que é a formação de professores. Discuti-la pressupõe, antes de tudo, compreender as características do chão em que “a gente pisa”, as necessidades dos seus sujeitos e as condições objetivas em que as práticas em EJA são desenvolvidas.

O capítulo III, por sua vez, foi constituído com o propósito de aprofundar questões relacionadas ao pensar e ao fazer a formação de professores e, em especial, de educadores da EJA. Longe de entender a formação numa perspectiva exógena, ou seja, como algo de fora para dentro, o capítulo coloca em debate o conceito de formação, os saberes profissionais docentes e os significados que os professores atribuem à formação. Nesse contexto, apresentamos concepções dos docentes acerca dos elementos que devem permear a prática formativa e tecemos considerações sobre a formação do professor pesquisador.

O Capítulo IV discorre sobre a experiência de formação de professores da EJA em Bom Jesus da Lapa na perspectiva da Pesquisa-Ação, que foi o intento do presente estudo. Apresentamos o “antes, o durante e o depois” da proposta de formação. Revelamos os principais diálogos estabelecidos durante esse processo. É nesse capítulo que emerge, em profundidade, a análise sobre a importância da Pesquisa-Ação na formação do professor pesquisador. São apresentadas também as principais observações de cada fase do estudo, bem como o resultado da avaliação do processo formativo.

Acreditamos que a proposta da formação, calçada nos pressupostos e metodologia da Pesquisa-Ação, trouxe resultados positivos para a rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa, na medida em que contribuiu para o fortalecimento das práticas pedagógicas em EJA. Entendemos, por fim, que esta pesquisa servirá de incentivo para a produção de conhecimentos teórico-práticos, bem como fomentará a realização de outras pesquisas nessa área.

CAPÍTULO I

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem o propósito de apresentar, de forma sucinta e objetiva, o desenho metodológico da pesquisa. Muitos trabalhos acadêmicos apresentam o capítulo da metodologia após o capítulo do referencial teórico, entretanto, optamos por inseri-la nesse espaço por entender que o leitor precisa acessar, logo nas primeiras páginas do trabalho, elementos que o permitam compreender como foi estruturado e conduzido o processo investigativo. Conhecer a contextualização do campo e dos sujeitos, bem como as técnicas de coleta de evidências, a abordagem e o método se constituem como importantes requisitos para uma avaliação positiva do trabalho.

2.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na organização de um processo investigativo em educação, optar por uma ou outra abordagem não é um trabalho que se faz de forma aleatória. A própria questão que se coloca como central na investigação conduz à escolha de uma ou outra abordagem.

O estudo que ora se delinea está sustentado numa abordagem qualitativa de pesquisa, cujos pressupostos preconizam um processo investigativo firmado no compartilhamento com pessoas, fatos e locais que constituem os sujeitos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2006). Trata-se de uma abordagem que mais se aplica ao contexto das pesquisas sociais, uma vez que investigar seres humanos requer muito mais do que a utilização de métodos e técnicas racionalistas que caracterizam a abordagem quantitativa.

Quanto ao objetivo geral, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa Explicativa, que segundo Gil (2002) tem como proposta identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Representa o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque busca explicar a razão, o porquê e os significados dos fatos.

Godoy (1995) assinala que a pesquisa qualitativa parte de questões amplas, que se definem ao longo do estudo, não havendo hipóteses estabelecidas *a priori*, separação sujeito-objeto, neutralidade científica, generalização, manipulação de variáveis. Este tipo de

abordagem se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, procurando “compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

As questões que se colocam como desafios reflexivos do estudo partem da observação do mundo real, em seus dilemas e contradições, buscando respostas e possíveis soluções para os problemas postos, o que requer do pesquisador um mergulho na interpretação de externalidades e subjetividades.

De modo que, em nosso caso, não apresentamos uma proposta que tenha a quantificação como premissa. O objetivo é analisar qualitativamente as relações entre os sujeitos pesquisados, estabelecendo inferências, confirmando ou refutando hipóteses, com o propósito de construir caminhos que possibilitem ultrapassar os problemas diagnosticados.

A abordagem qualitativa oferece ao pesquisador a liberdade de captar elementos implícitos nas ações e relações estabelecidas e vividas pelos sujeitos, para além de aspectos estatísticos. Paralelo a esse processo, vai sendo estabelecido o dialógico reflexivo entre as teorias estudadas e as informações coletadas e registradas. Ludke (1986, p. 1-2) afirma que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

A autora acrescenta ser impossível uma posição de neutralidade do pesquisador, diante das relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa. Isso, entretanto, não pode comprometer o rigor científico com que deve ser conduzido o processo investigativo, rigor este que deve ser observado desde a escolha da abordagem, do tipo da pesquisa, perpassando pelas técnicas e instrumentos de coleta de informações e também pelo tratamento dos mesmos. Nesse interim, ela destaca que:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LUDKE, 1986, p. 5)

Desse modo, inferimos que pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos.

Godoy (1995, p. 63) argumenta que “quando nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior de organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”. Nesta perspectiva, se insere a Pesquisa-Ação, tipologia que será utilizada nesse estudo.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa tem como palco a rede municipal de ensino da cidade de Bom Jesus da Lapa- BA. O município possui uma população de 63.400 habitantes (IBGE, 2010) e atualmente conta com 14.300 alunos matriculados na Educação Básica. Localiza-se no extremo Oeste do Estado, no Território de Identidade do Velho Chico, sendo banhada pelo Rio São Francisco. A economia da cidade gira em torno do comércio e da hotelaria, proporcionados pelo movimento anual de romarias que levam aproximadamente um milhão de pessoas à cidade entre os meses de julho e outubro de cada ano.

Nos aspectos educacionais, o município ainda precisa melhorar seus indicadores, que em algumas situações se encontram abaixo da média nacional avaliada levando-se em consideração todos os municípios. No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental a média observada foi de 3.6 (a média nacional foi de 4.9). Em se tratando dos anos finais, a média foi de 3.6 (a nacional foi de 3.8), de modo que se percebe uma leve melhora apenas se observamos a avaliação anterior.

Tabela 1- IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Observado					Projetado			
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
2.6	2.5	3.8	3.4	3.6	2.6	3.0	3.4	3.7

Fonte: INEP (2014).

Tabela 2 - IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Observado					Projetado			
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
2.9	2.5	2.9	3.2	3.6	2.9	3.0	3.3	3.7

Fonte: INEP (2014).

No contexto específico da EJA, aspecto importante que se faz necessário mencionar diz respeito à responsabilização total do Município pelas matrículas no âmbito do Ensino Fundamental. Graças a isso, elevou-se o número de alunos da EJA frequentando a Rede Municipal de Ensino, o que aponta para a necessidade de que sejam pensadas propostas e políticas que atendam qualitativamente essa parcela do alunado. Dados referentes a esse segmento encontram-se organizados no Capítulo II deste trabalho, quando é apresentado um diagnóstico breve da EJA no Município.

Caracterizado o campo, necessário se faz caracterizarmos o tipo do estudo. Trata-se de uma Pesquisa-Ação, que é uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual existe ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada.

Segundo Thiollent (2009), dessa interação resultam a priorização dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas em ações concretas; o objeto de investigação não se constitui em pessoas, mas sim, em situações sociais e seus problemas; o objetivo da Pesquisa-Ação é resolver ou esclarecer os problemas identificados na situação observada.

A pesquisa não se limita à ação, mas, acima de tudo, pressupõe um aumento do conhecimento e do “nível de consciência” das pessoas ligadas à situação e do próprio pesquisador. Levando-se em consideração os princípios da Pesquisa-Ação, os aspectos práticos de concepção e organização do trabalho apresentam fases que não são rigorosamente sequenciais, sendo seu planejamento flexível e passível de adequação às necessidades do pesquisador e dos participantes (THIOLLENT, 2009).

Para Ghedin e Franco (2011) existem vários motivos para se fazer uso da Pesquisa-Ação, dentre os quais elenca: preocupação com a necessidade de se ajudar os educadores a resolver problemas práticos do cotidiano pedagógico, efervescência das abordagens qualitativo-interpretativas nas pesquisas em educação, o aprofundamento de estudos sobre os modelos colaborativos, metodologia de caráter formativo e emancipatório.

A Pesquisa-Ação envolve, portanto, três momentos: investigação exploratória, visando o conhecimento da realidade, a sua compreensão e a transformação dos problemas vividos pelos grupos excluídos; a participação coletiva de todos os envolvidos e; a ação de cunho educacional e político.

A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de seus efeitos.

Figura 1 - Passos da Pesquisa-Ação



Fonte: Revista Eletrônica de Enfermagem da UFG (2014)

A identificação do problema dentro do contexto perpassa pelo diagnóstico com os atores envolvidos; o levantamento de dados pertinentes diz respeito ao processo de lançarmos mão de projetos, planos e informações estatísticas e outras evidências que ajudem a compreender o problema; a análise e significação de tais dados representa o processo coletivo de refleti-los à luz de uma teoria, buscando causas e conseqüências; a identificação da necessidade de mudança diz respeito ao momento em que o grupo toma consciência da sua condição e define os objetivos a serem perseguidos coletivamente; o encontro das possíveis soluções, por sua vez, caracteriza-se pela construção de um plano de ação que se materializa na intervenção e conduz o grupo à transformação da realidade observada.

De acordo com Barbier (2002) a essência da Pesquisa-Ação consiste em sua abordagem em espiral, uma vez que todo avanço exige o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Assim, não há um início e um fim demarcados em cada uma das etapas supra elencadas. Essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico e investigativo da Pesquisa-Ação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores.

Assim, a pesquisa-ação, caminhando numa perspectiva crítica, traz o diálogo como elemento essencial cujo objetivo central é a estruturação e socialização do conhecimento

produzido, enriquecendo o saber prático e é aperfeiçoado por experiências humanas dialogadas. Nesse sentido, em Barbier, há a recomendação de que os atores envolvidos na Pesquisa-Ação busquem um discurso explícito, favorecendo a transparência e valorização das vozes envolvidas. (BARBIER, 2002).

Quanto ao enfoque adotado neste trabalho, a Pesquisa-Ação assume o caráter emancipatório, uma vez que sua essência está no desenvolvimento de uma ação que objetiva beneficiar o contexto sociopolítico em que se circunscreve. Nesse prisma, a investigação traz em si traços dos estudos de Carr e Kemmis (1988 *apud* MIRANDA E RESENDE, 2006) que a compreendem como um processo de mudança social que exige trabalho coletivo dos agentes envolvidos. Assim, enquanto uma tipologia autorreflexiva, sua missão é ajudar as pessoas a se perceberem como agentes produtores de história, mediante procedimentos colaborativos, direcionados a processos de mudança. Assumir o enfoque emancipatório significa incorporar valores educativos e testá-los, sem perder de vista o contexto social e histórico em que a escola se insere. Buscamos pensar a ação educativa para além do espaço escolar, incorporando outras dimensões do cotidiano.

Nesse exercício, o espaço da investigação torna-se palco do debate sobre valores educativos, tanto na esfera teórica, quanto prática. Esse enfoque é defendido por Carr e Kemmis (1988) que preconizam a necessidade de que o projeto da pesquisa tenha uma vinculação com uma prática social suscetível de melhoria e se realize de acordo com espirais de planejamento, ação, observação e reflexão, atividades que devem estar inter-relacionadas sistematicamente e autocriticamente.

Em direção análoga de análise da Pesquisa-Ação, dentro do caráter emancipatório, Zeichner (1993 *apud* PIMENTA 2005) pondera que o principal desafio dos formadores de professores é ajudá-los a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere.

Em síntese, a utilização desta tipologia no âmbito da pesquisa com formação de professores traz em seu bojo a possibilidade de se desenvolver um trabalho articulado, coletivo e calçado nas experiências e nas demandas dos sujeitos envolvidos com a EJA de Bom Jesus da Lapa - BA.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ACESSO E ESCOLHA

Na fase exploratória, a investigação contou com a participação de 5 (cinco) alunos evadidos e 5 (cinco) alunos matriculados e cursando atualmente a EJA, a Coordenadora

Municipal da modalidade e o Secretário Municipal de Educação. A fase da Pesquisa-Ação propriamente dita (que correspondeu ao período da formação) envolveu 35 professores (dentre os quais alguns coordenadores pedagógicos). A adesão se deu mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, momento a partir do qual a investigação passou a ocorrer de fato.

Não tivemos dificuldades no acesso aos sujeitos, uma vez que a própria Secretaria Municipal de Educação sempre ofereceu o suporte necessário para locomoção às escolas, bem como viabilizou o envio de comunicado aos professores, estimulando-os a participarem dos encontros.

Ainda na fase exploratória, nosso objetivo maior foi dialogar com alguns sujeitos para aprofundamento de diagnóstico e para que fossem estabelecidas algumas questões norteadoras do processo formativo. Por isso, no primeiro momento, priorizamos apenas 12 sujeitos, para o estabelecimento de um diálogo mais profícuo e qualificado.

No segundo momento, o da formação propriamente dita, fizemos a divulgação da proposta de formação-ação entre todos os professores da Rede, sendo que 35 demonstraram interesse em participar. Depois disso, realizamos o primeiro encontro para apresentar o resultado do diagnóstico, debater e definir o plano de ação do percurso formativo, melhor descrito nas etapas subsequentes.

2.4 A PESQUISA-AÇÃO MATERIALIZADA NA PRÁTICA: AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE EVIDÊNCIAS

Em se tratando da pesquisa que ora se relata, a primeira fase, a exploratória, consistiu em descobrir as expectativas dos interessados para realizar um diagnóstico situacional, evidenciando os principais problemas e as eventuais ações. Durante essa fase, foi feito o uso das seguintes técnicas:

2.4.1 Entrevista

Com o objetivo de diagnosticar a EJA no município, foram realizadas entrevistas com os sujeitos educacionais diretamente relacionados à Educação de Jovens e Adultos do Município, a saber: alunos evadidos, alunos matriculados e frequentando turmas da EJA, Coordenação Municipal da EJA e Secretário Municipal de Educação. As evidências coletadas

neste primeiro momento, aqui denominado diagnóstico prévio, subsidiaram a o segundo momento, que foi a realização de uma roda de diálogos com os professores da EJA.

A entrevista seguiu roteiros pré-estabelecidos, especificamente elaborados para diagnosticar os motivos que levaram os alunos a evadirem da escola, bem como levantar se existe relação entre essa evasão e a prática docente e como a prática docente poderia evitar que essa evasão acontecesse.

Em se tratando dos alunos matriculados e cursando, inquiriram-se os elementos da prática docente e da escola como um todo que poderiam ser melhorados com vistas a uma educação mais prazerosa e de qualidade. Ao secretário de educação e coordenação da EJA as questões tiveram o objetivo de mapear as ações de formação docente desenvolvidas, seus limites, possibilidades, temas de interesse, as concepções de formação de professores para a EJA, as problemáticas relativas à EJA e o papel dos docentes.

Tais elementos constituíram-se nas pistas iniciais para se pensar numa proposta de formação de professores sintonizada com as reais demandas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Representou a base do diálogo pretendido com essa investigação.

Segundo Trivinos (1987, 1987, p. 146) a entrevista "parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante."

Cada questão é aprofundada a partir da resposta do entrevistado, como um funil, no qual perguntas gerais vão dando origem a específicas. O roteiro apresenta poucas questões, mas suficientemente amplas para serem discutidas em profundidade sem que haja interferências entre elas ou redundâncias. A entrevista é conduzida, em grande medida, pelo entrevistado, valorizando seu conhecimento, com os devidos ajustes ao roteiro construído.

2.4.2 Roda de Diálogos

Concluída a primeira fase do diagnóstico, conforme acima explicitado, as falas foram consolidadas e reunidas em um relatório que subsidiou as etapas seguintes, uma delas, a roda de diálogos.

Na Direção do que discute Demo (2000), a abordagem qualitativa de pesquisa permite ao pesquisador a adequação dos métodos ao contexto pesquisado. Ela busca adentrar os significados das ações e das relações humanas, que não se permitem formatar em números e

equações, mas que exigem critérios de observação e análise, a fim de desvendar os sentidos e significações das interações. Assim sendo, por se tratar de uma pesquisa focada no princípio da participação, optamos por fazer uso das Rodas de Diálogo (ou rodas de conversa).

Para tanto, nos apoiamos em discussões realizadas por autores como Mélo *et al.* (2007), para o qual as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Trata-se de um exercício compartilhado que permite dar significados a determinado acontecimento, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

As rodas devem ser desenvolvidas em um contexto no qual as pessoas tenham a possibilidade de se expressar, libertando-se de possíveis entraves. Nesse processo, o pesquisador responsável pode criar estratégias para facilitar a interação, utilizar recursos e dinâmicas diversas, para que se atinja o objetivo almejado. Na perspectiva da Pedagogia do Oprimido de Freire, é na refletividade que os sujeitos são capazes de se comunicar e se entenderem mutuamente, rumo à autonomia intelectual e a transformação social.

As rodas propiciaram o diálogo, a escuta atenciosa, agregaram os interlocutores, por si próprias produziram consensos sobre as realidades. Nelas, o diálogo simboliza um momento singular de partilha, a construção e reconstrução de conceitos e sentidos próprios para o tema debatido. Freire e Shor (1986, p. 66) consideram que:

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer [...]. Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

Na Pesquisa-Ação, o pesquisador entra em relação colaborativa com os demais sujeitos e ajudam-nos a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências.

A pedagogia da Pesquisa-Ação envolve e deve considerar a complexidade, a imprevisibilidade e a oportunidade gerada por alguns acontecimentos. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 220):

A Pesquisa-Ação, estruturada de acordo com seus princípios geradores, é eminentemente pedagógica à medida que o exercício pedagógico se configure como uma ação que confira caráter científico à prática educativa, com base em princípios éticos que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

O papel do pesquisador é o de investigar a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino, a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica. Através dela, o coordenador (pesquisador responsável) estimulou os participantes a refletirem sobre os problemas relacionados à EJA no município, sobretudo o abandono, definindo em que medida seu próprio processo formativo pode oferecer elementos para combater esses problemas. Durante as atividades, foram utilizados recursos diversos, que colaboraram com o processo reflexivo, a exemplo de dados estatísticos, trechos de falas extraídas das entrevistas com os sujeitos que abandonaram a EJA e com alunos matriculados e em curso, bem como falas dos próprios professores.

2.4.3 Encontros de Planejamento / Estudo

Foram realizados 12 encontros de planejamento e estudo com os profissionais da EJA no Município de Bom Jesus da Lapa, os quais representaram momentos significativos de reflexão-ação-reflexão-crítica e de partilha de suas experiências, questionamentos e possibilidades de ressignificação da prática pedagógica.

Os encontros foram enriquecidos com materiais visuais e bibliográficos que versavam sobre princípios filosóficos, históricos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. Ocorreram quinzenalmente, aos sábados, no período de maio a outubro de 2014, em auditório disponibilizado pela Secretária Municipal de Educação.

Colocando-se a ação planejada (seja ela de caráter social, educacional, técnico ou outro) no centro do processo de pesquisa, pretendemos ficar atento não apenas às necessidades práticas da situação estudada, mas também às exigências teóricas de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 2009).

Desse modo, houve uma preocupação em organizar cada encontro, procurando sempre a utilização de um referencial teórico para trabalhar o tema do dia, com vistas a essa produção do conhecimento acerca dos problemas identificados na realidade. A Pesquisa-Ação torna-se dinâmica ao estudar as transformações e suas consequências, ocorridas durante o processo de intervenção do pesquisador. Assim,

[...] a ação não pode ser considerada somente a ação concreta, palpável como a construção de creches, fundação de associações, a criação de escolas, mas também devemos considerar as mudanças que se dão no âmbito do próprio sujeito e suas relações interpessoais e sociais. O processo dialógico – cujo objetivo é o entendimento entre os sujeitos que participam de uma certa comunidade, para que possam construir modelos dessa representação da realidade – pressupõe que os sujeitos debatedores alcancem, após o embate das idéias, uma modificação na forma de agirem diante das situações. A ação organizada coletivamente pode – ser ou não – uma consequência desse processo. (MACIEL, 1999, p. 32).

Nesse sentido, a pesquisa se propôs a desenvolver a reflexão dos participantes, atores e sujeitos do seu contexto histórico, político e social. É do entendimento, a partir da dimensão dialógica da linguagem, que é possível a reconstrução do conhecimento entre as pessoas envolvidas no processo de investigação, e seu engajamento na transformação de seu contexto sociocultural. É importante acrescentar que todas as etapas do processo foram marcadas pela avaliação individual e coletiva de todos os participantes do grupo.

A estratégia metodológica dos encontros guiou-se pelas questões norteadoras desse estudo. Durante a realização das atividades, foram criados instrumentos para o registro e relato de experiências docentes em relação ao seu trabalho junto aos alunos, bem como mecanismos de avaliação dos efeitos das ações propostas e efetivadas no cotidiano da escola.

2.4.4 Observação participante

Essa técnica buscou trazer à luz das reflexões momentos do processo formativo que foram significativos para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos no município, mediante a observação e participação nas atividades do grupo.

De acordo com Moreira (2002, p. 52), a observação participante representa “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Ainda de acordo com Moreira, a observação participante possibilita que os pesquisadores construam “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador” (MOREIRA, 2002, p.52).

Nesse sentido, nos implicamos como observadores participantes, situados dentro e fora do grupo simultaneamente, sendo capazes de vivenciar como membros do grupo o desenrolar dos fenômenos e ao mesmo tempo problematizá-los (BARBIER, 2002).

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de evidências: questionário socioeconômico; caderno de campo; máquina fotográfica e; gravador de voz. Aliados às técnicas supramencionadas, eles serviram de elementos para registro e coleta das principais impressões ao longo do processo investigativo, as quais subsidiaram a etapa de análise dos dados.

2.5 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS E A ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi conduzida num processo cíclico de agir e refletir criticamente sobre as ações: o pesquisador, fazendo uso de seu arcabouço teórico e os membros do grupo, a partir do conhecimento prático do contexto em que trabalham.

As evidências levantadas foram sistematizadas e passaram a compor esta dissertação, consistindo na triangulação entre os resultados das observações, das avaliações e contribuições do grupo e dos referenciais bibliográficos estudados.

A principal técnica utilizada foi a análise de conteúdo. Para Triviños (1987), o processo de análise de conteúdo pode ser feito da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação referencial (tratamento e reflexão).

A análise de conteúdo busca de forma sistematizada proporcionar maior objetividade, de forma a validar possíveis descobertas. Para Severino (2007, p.121), análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informação constante de um documento, sob formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens”.

CAPÍTULO II

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Não podemos discutir formação de professores da EJA sem nos remetermos aos elementos históricos e aos princípios teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. A historicidade, a reflexão em torno dos fatos teve referência e significância para a elaboração de propostas voltadas à formação de professores.

Os dados históricos possibilitarão entender como esse campo educacional se constituiu enquanto política pública ao longo das décadas, no sentido de buscar descortinar as principais ações desenvolvidas com vistas à formação de professores. Foram programas, projetos, ações de menor e maior grau de expressividade que contribuíram para que a EJA se constituísse enquanto campo educacional e passasse a fazer parte da agenda dos governos. Enquanto direito, a EJA foi ganhando corpo e um conjunto de intelectuais passou a defendê-la, a discutir seus pressupostos, seus desafios e perspectivas.

Daí, ganham evidência alguns princípios teórico-metodológicos e as tendências pedagógicas que a sustentam. Nesse trabalho, está explícito que cada momento histórico trouxe consigo uma forma de conceber a EJA enquanto política compensatória, o que refletiu sobremaneira no recrutamento e na formação de seus professores. A seguir, fazemos brevemente essa análise, no sentido de possibilitar uma leitura crítica da história e propor maneiras de suplantarem o esvaziamento de propostas de formação de professores, a nível local, sintonizadas com a premissa de uma educação libertadora, cujas raízes estejam concatenadas com os princípios da educação popular de Paulo Freire.

3.1 BREVE PASSAGEM PELA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Em sua gênese, as práticas de EJA ocorreram na face externa da escola, em instâncias como comunidade e família, entidades e organizações religiosas. Se tomarmos o contexto colonial, por exemplo, teremos ali sendo desenvolvidas as ações educacionais dos jesuítas. Nos dias atuais, podemos mergulhar em espaços que historicamente sustentaram essas práticas, como por exemplo, o Mosteiro de Jequitibá no município baiano de Mundo de Novo-Ba, calçado em práticas educacionais nos moldes religiosos.

Observamos, naquele período, que os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever, ter o domínio básico da língua oficial do colonizador. Até aqui, verificamos a importância da alfabetização (catequização) na vida dos adultos para que os mesmos, não só servissem aos interesses da igreja, como também para o trabalho. (SOUZA, 2007). Nos dias atuais, não estamos recorrendo às tecnologias? Cada contexto histórico é marcado por interesses e engrenagens diferenciadas.

Somente a partir da década de 1930 é que se fala efetivamente numa Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva um pouco mais formalizada, através da Constituição de 1934. O referido dispositivo apontava para a criação de um Plano Nacional de Educação, destacando a necessidade de que fosse atendido o público adulto, sem perder de vista os interesses e demandas da economia vigente.

Entretanto, o fosso entre o legal e o real sempre representou o maior entrave ao desenvolvimento do país, e a Educação de Jovens e Adultos, naquele momento, não saiu do campo teórico, apesar da massa de analfabetos que sempre predominou. Nesse contexto de exclusão social, nossa política educacional foi sendo gestada, sem existir uma preocupação com as questões relacionadas à escolarização da população fora de idade escolar regular.

A partir de 1940, algumas mudanças começaram a ser processadas no ensino de jovens e adultos. Segundo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 111):

O Estado Brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período Colonial, Imperial e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Com efeito, no ano de 1947, foi instituído o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que mais tarde passou a se chamar Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA). O referido serviço tinha como objetivo o desenvolvimento das ações de educação supletiva voltada para adolescentes e analfabetos. É nesse contexto que começam a serem gestadas as principais campanhas e ações voltadas à erradicação do analfabetismo em nosso país. O exemplo que pode ser elencado é o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, alicerçado nas contribuições de Freire.

As ideias do referido educador tinham como pressupostos a formação crítica e a emancipação social dos sujeitos, em meio a uma sociedade marcada, sobretudo, pelas desigualdades sociais vigentes. Era necessário promover o resgate da cidadania de uma significativa parcela de nossa população subordinada aos “ranços” do colonialismo e da

escravidão. A terra natal de Paulo Freire, Pernambucano, até hoje ainda cultiva a cana-de-açúcar, cultura que historicamente esteve relacionada com a opressão do povo negro.

Para Fávero (2009) o analfabetismo da população e particularmente da adulta só apareceu como problema quando se iniciava, ainda que timidamente, o processo de industrialização de nosso país. Segundo o mesmo autor, para a execução da CEAA, foi instalado o Serviço Nacional de Educação de Adultos, quando se elaboraram planos anuais subsequentes de ensino supletivo e cuidou-se da mobilização da opinião pública em favor da educação de adultos.

Notamos que houve na época forte participação da UNESCO, instituição criada no ano de 1946, na definição dos programas de educação de adultos em nosso país. Dentro da perspectiva do CEAA foram implantadas classes de emergência em vários municípios do país, sendo realizado o treinamento de professores e a distribuição de material didático. Observamos na década de 1950 uma forte inclinação dos movimentos de alfabetização com os interesses políticos, sobretudo para a formação de eleitores. Tratavam-se, em alguns casos, de campanhas massivas, bastante criticadas pelos intelectuais da época.

Segundo Fávero (2009) foi criada, em 1957, A Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo, por iniciativa de pesquisadores que trabalhavam com Anísio Teixeira no Ministério da Educação e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (MEC/INEP). Seu lema era “secar as fontes do analfabetismo”. Para a alfabetização de jovens e adultos, mantinha a proposta de classes de emergência, com preparação de professores e criação de escolas radiofônicas.

No final da década de 1950, foi organizado pelo MEC o Sistema Rádio Educativo Nacional, com emissões educativas gravadas por locutores da Rádio Nacional. O autor destaca também a importância dos Movimentos de Cultura Popular, que emergiram no início dos anos 1960, por iniciativa de municípios e organizações da sociedade civil, no processo de alfabetização de jovens e adultos. Dentre esses movimentos, destaca o Movimento de Cultura Popular, em Recife; Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler, em Natal; o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); O Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela igreja católica com apoio do Governo Federal; A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e; a experiência Freiriana de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. De acordo com Fávero (1999, p. 62):

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural das décadas de 1940 e 1950. São propostas que eram qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política.

Dentro dessa abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos, consideramos como destaque a proposta Freiriana de Alfabetização, que propunha uma educação libertadora dos sujeitos, diante da opressão do sistema capitalista então em ascensão.

A experiência de Angicos, em 1963, promovida pelo governo do estado do Rio Grande do Norte e financiada pela Aliança para o Progresso teve um sucesso espetacular, por alfabetizar 300 pessoas em 48 horas. A experiência de Angicos teve uma enorme repercussão, sobretudo pelo caráter inovador do método, com forte conteúdo político ideológico. (FAVERO, 1999, p. 68).

No que se refere à metodologia de trabalho com os grupos populares, Favero acentua que a mesma ocorria com base em pressupostos dialógicos, sendo firmada na reflexão sobre a própria prática das camadas populares, na organização do trabalho, e nas possibilidades de construção do conhecimento a partir das demandas de cada contexto.

Com a instalação da ditadura militar, os movimentos são extirpados ou abafados, passando a ser colocada em prática a chamada alfabetização funcional, que segundo a UNESCO significava um processo global e integrado de formação profissional e técnica do adulto, compreendendo aspectos funcionais, culturais, econômicos, sociais e políticos.

Nesse contexto, um conjunto de ações e programas de caráter oficial passou a ser desenvolvido. O primeiro deles foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1967-1985, criado pela Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967. O programa estava alicerçado nos ideais de estado do governo ditatorial, e não apresentava uma perspectiva crítica de formação.

Não houve, inclusive, uma preparação dos formadores que atuavam no programa, além do que os mesmos eram recrutados com pouca ou sem nenhuma experiência. Em outras palavras, o que se percebe é a prática de uma Educação de Jovens e Adultos silenciadora, distanciada dos interesses dos sujeitos sociais. Segundo Favero (1999, p. 75-76):

O Mobral atingiu praticamente todos os municípios brasileiros, nos quais foram criadas Comissões Municipais, montando uma estrutura paralela ao MEC, fortemente centralizada, inclusive nos aspectos didáticos pedagógicos, estrutura essa que garantia o controle político-ideológico de suas ações. [...] O Mobral redefiniu a alfabetização funcional proposta pela UNESCO, considerando-a funcional por induzir o aluno a descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive.

Com a extinção do Mobral em 1985, criou-se a Fundação Educar, a partir da qual passou a haver maior preocupação com a necessidade de os sistemas educacionais assumirem a EJA na rede pública de ensino, nos níveis de primeiro e segundo grau. A fundação foi extinta nos primeiros anos da Gestão de Fernando Collor de Melo.

Com a Constituição Federal de 1988, observamos uma maior preocupação do Estado com a formação dos Jovens e Adultos, com a inserção de artigos que tratam da sua responsabilidade para com a oferta do Ensino Fundamental a esse segmento, como forma de estimular o acesso, a permanência e o êxito do trabalhador no espaço escolar.

A Educação de Jovens e Adultos, a partir do Texto Constitucional, passou a fazer parte da agenda dos governos, com a implementação, sobretudo no âmbito do estado, de programas de combate ao analfabetismo, mediante a realização de projetos e campanhas em muitos casos pioneiras.

Em 2002, ganha corpo um programa de abrangência maior, que é o Brasil Alfabetizado. Com o fim expresso de combater o analfabetismo e proporcionar os meios para que os cidadãos possam se qualificar e se inserirem no mercado de trabalho, o referido programa tem ganhado conotações e encaminhamentos diferentes em cada estado da federação. Entretanto, estudos revelam que apesar de ter sido facilitada a universalização do acesso, pouco se tem feito em termo de qualidade, sobretudo em razão da falta de uma formação continuada dos profissionais de forma mais consistente e sistemática.

Em se tratando da organização da Educação Básica para a EJA, muitos aspectos continuam fazendo parte do debate de estudiosos da educação, que vão muito além da questão da universalização do acesso. Hoje, o maior problema com a EJA é a questão do abandono, que tem assustado aos gestores dos sistemas educacionais. Entretanto, este é um tema para um próximo debate, talvez de uma investigação de doutorado.

3.2 BREVE ABORDAGEM SOBRE PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil bem como na Bahia, numa perspectiva teórica, tem alcançado um grande avanço no sentido de mudanças significativas sobre o

pensar desta modalidade de ensino. Essas mudanças caminham por concepções de educação e de sujeito que vão para além dos elementos centrais apenas da sala de aula, ou seja, são elementos que caminham desde a concepção de currículo até às práticas pedagógicas numa visão em que ambos os elementos devem estar em sintonia com as necessidades dos sujeitos nela inserida, e não ao contrário.

Com base na Lei 9.394/96 e como consta na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, o objetivo geral da referida modalidade de ensino é atender àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos do Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária compreendida entre 6 a 17 anos, devendo ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Percebemos, portanto, que trata de uma modalidade educacional que apresenta um conjunto de peculiaridades, sobretudo pela especificidade da formação dos sujeitos que nela se inserem: jovens e adultos, de diferentes origens na estrutura social, imersos em diferentes espaços de trabalho e com histórias de vida diversas.

Essa é uma compreensão da educação como sendo processo de formação humana plena que, ao ser concebido no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos educadores (as), como processo, deve ser pautada nos ideários da educação popular e da pedagogia libertadora, espaços em que a necessidade vai se fazendo na realidade concreta de cada comunidade.

Para Freire (2001), o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Em diversos escritos, Freire tece importantes reflexões sobre a natureza libertadora que a educação deve assumir. Para além de se preocupar com aspectos técnicos e propedêuticos, a educação deve ser uma preparação para a vida social crítica e participativa.

Freire (2002) afirma que uma aprendizagem significativa se dará a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo. Sua pedagogia da autonomia revela que para homens e mulheres,

estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2002, p. 24)

No início da década de 1960, propõe um novo método de alfabetização, que se diferenciava de simples adaptações das cartilhas de crianças para os adultos, mas procurava despertar um público possuidor de uma visão de mundo e de uma experiência de vida que precisa ser ressignificada no cotidiano da escola.

O processo educativo poderia favorecer o compartilhamento de experiência de vida deste público, por meio de um método de alfabetização significativo, diferente e de reflexão, que possibilite a compreensão de pertencimento a uma determinada classe social e a superação da condição de dominação. Freire (2005, p. p. 43) considera que “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.” (FREIRE, 2005, p. 43).

O referido autor teve importante, senão a maior, contribuição para o processo de reflexão acerca dos princípios sobre os quais a Educação de Jovens e Adultos deve se assentar, numa perspectiva de desalienação e emancipação.

Mas apesar de todo o arcabouço teórico até então construído, norteado não só pelas contribuições Freirianas, como também por outros autores, vivemos o grande dilema que é o de dosar teoria e prática na organização dos processos pedagógicos, para o alcance da qualidade educacional. Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 128), o Brasil encontra-se, hoje, diante de um “grande desafio em termos de encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas de educação continuada em favor da superação de seus inúmeros problemas, como a universalização da alfabetização.” .

A esse respeito, Freire (2001, p. 119) ressalta que a alfabetização:

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.

O método Freiriano propõe não apenas a leitura dos códigos linguísticos, mas a leitura do mundo e das relações que nele se estabelecem. E se remetendo ao método Freiriano, Brandão (2005, p. 10) destaca que um dos seus pressupostos é:

A ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho [...]. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Nesse sentido, ressaltamos que o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Procurar a formulação de propostas que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas, diferentes abordagens na explicação da realidade presente interna e externamente à escola configura-se como o maior desafio a ser enfrentado. Sobretudo diante da sociedade capitalista na qual vivemos, onde não podemos perder de foco o verdadeiro papel da educação escolar.

3.3 O APRENDIZADO CONTEXTUALIZADO NA EJA

Falar em contextualização implica reconhecer que a aprendizagem significativa precisa estabelecer vínculos com o mundo da vida e do trabalho dos educandos. Implica ainda reconhecer a importância dos saberes experienciais na formação escolar pautada no ideário de liberdade dos sujeitos, no exercício da cidadania.

Oliveira (2009) em texto sobre Educação ao Longo da Vida aponta que historicamente os sistemas educacionais priorizam a educação estabelecida entre a faixa etária dos 6 aos 14 anos, num mecanismo de racionalização do tempo de trajetória escolar pelo fator idade. Com isso, acaba havendo uma centralidade de olhar para esse segmento, em detrimento da questão da Educação de Adultos, que fica colocada em segundo plano. Para a autora:

O tempo considerado para a aprendizagem é a infância, cuja perspectiva é a de futuro, e na fase adulta esse tempo de preparação já passou. Quem não teve acesso à escola, ou não concluiu sua trajetória escolar nessa faixa etária, passa a ter dificuldades em iniciar ou prosseguir seus estudos. (OLIVEIRA, 2009, p. 5-6)

Dentro dessa perspectiva a educação é tomada numa concepção essencialista, sendo que a atenção dos sistemas educacionais fica voltada para as crianças em estágio de desenvolvimento biopsicossocial. É como se os seres humanos tivessem uma completude orgânica e intelectual delimitada pelo fator tempo.

Na visão de Freire (2002) os seres humanos são seres inconclusos, estando em permanente busca do conhecimento, no processo de constituição enquanto pessoa humana. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2002, p. 22). O existir é algo que vai sendo construído,

à medida que vão sendo estabelecidas relações com o mundo. Cada uma dessas relações produzem aprendizados específicos na vida dos sujeitos que culminam na produção de novos conhecimentos.

Nesse movimento de construção de significados para a existência, é que a própria educação ganha seu sentido. O mesmo Freire (2000, p. 40 *apud* OLIVEIRA 2009, p. 6) alerta que:

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo.

O Direito ao aprender coloca-se, então, como direito fundamental à vida do ser humano. E a Educação de Jovens e Adultos precisa ser entendida como um processo que acontece ao longo de toda a vida, em diferentes espaços e com diferentes atores sociais. Abarca, portanto, processos formais, não formais e informais de educação, os quais devem buscar enriquecimento de conhecimentos, qualificação profissional e o atendimento das demais necessidades dos seus sujeitos.

Pensar a Educação ao longo da vida, ou aprendizagem ao longo da vida, implica superar as meras definições conceituais, concebendo a educação numa perspectiva ampla, refletindo sobre fatores como idade, espaço, igualdade no acesso, disparidades econômicas, fatores históricos e culturais ligados à oferta educacional.

Brandão (2002, p. 293-294) afirma que “a educação é por toda vida”, tendo em vista ser uma “vivência solidária de criação de sentidos ao longo da vida e em cada um dos momentos da vida do ser humano”. E isso só será possível, mediante uma prática dialógica e contextualizada com as realidades dos sujeitos aprendentes, as quais levem em conta seus problemas e suas necessidades.

A contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno [...], auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem. (RICARDO, 2003, p. 11).

Diante do que aqui foi discutido, pressupõe pensarmos que um debate atual sobre a Educação de Jovens e Adultos deve levar em consideração a concepção de educação enquanto aprendizagem ao longo da vida, realçando a importância das práticas não escolares para o processo de inclusão social e educacional dos jovens e adultos. Não é uma tarefa difícil, se

tomarmos as experiências de Cultura Popular desenvolvida na década de 1960, sob os pressupostos da pedagogia freiriana.

Portanto, o debate atual sobre a formação de professores não pode, e não deve, desconsiderar a experiência da educação popular, diante dos significados que ela teve para a EJA no Brasil, considerando que em níveis proporcionais, a desigualdade ainda existe.

3.4 A EJA EM BOM JESUS DA LAPA: PANORAMA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O município de Bom Jesus da Lapa conta 21 escolas que ofertam EJA – Educação de Jovens e Adultos, sendo que 6 (seis) destas estão situadas na sede do município com 859 alunos matriculados, e 15 (quinze) na zona rural com 559 alunos, compreendendo um total de 1418 alunos matriculados, cuja faixa etária varia de 15 a 75 anos de idade.

Tabela 3 - Matrículas na EJA – Zona Rural

SÉRIE/ANO	1º ANO	2º/3º ANO	4º/5º ANO	6º/7º ANO	8º/9º ANO	2014
QUANTIDADE DE ALUNOS	93	65	73	160	168	559

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

Tabela 4 - Matrículas na EJA – Sede

SÉRIE/ANO	1º ANO	2º/3º ANO	4º/5º ANO	6º/7º ANO	8º/9º ANO	2014
QUANTIDADE DE ALUNOS	62	74	114	283	326	859

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

O quadro de docentes para atender a essa demanda é de 44 professores no campo e 53 professores na sede. Ao todo, são 33 turmas no campo e 30 turmas na sede. Cumpre ressaltar que nem todos esses docentes atuam apenas na EJA. Alguns deles têm parte da carga horária desenvolvida com outras modalidades/níveis da educação básica.

O maior desafio do ensino da EJA em nosso município é a adoção de medidas que despertem interesse nos alunos para que os mesmos permaneçam na escola, pois, um dos mais sérios problemas observados tem sido o abandono escolar, visto que grande parte dos alunos que se matricula não comparece à escola; outros se afastam durante o período letivo por dificuldades em conciliar o tempo entre o trabalho e a escola.

Isso se dá principalmente a partir do mês de julho, período em que se inicia na cidade um período anual conhecido como ciclo de romarias, no qual muitos alunos exercem atividades comerciais em torno do centro religioso da cidade. Outros fatores que contribuem

para o abandono são a falta de motivação para os estudos, principalmente pela deficiência de políticas públicas voltadas para a EJA, precariedade de recursos didáticos adequados e suficientes, e ainda pela falta de formação específica de qualidade para os profissionais que atuam na EJA.

No ano de 2014, fato que merece ser mencionado diz respeito à municipalização do Ensino da EJA. Atualmente, todas as turmas de Ensino Fundamental da modalidade estão a cargo do município, o que aponta para a seriedade com que o segmento deve ser tratado.

Diante da caracterização e pré-diagnóstico efetivado, as evidências apontam que o município precisa investir maciçamente em ações de formação continuada dos professores da EJA enquanto política pública, garantindo o acompanhamento pedagógico das escolas e o atendimento às demandas formativas dos alunos, priorizando conteúdos curriculares a partir das relações culturais e ambientais da comunidade, sem perder de vistas as influências dos conhecimentos globalizados.

Entretanto, são muitos os desafios a serem enfrentados com vistas a evitar que os estudantes abandonem os estudos, garantir a qualidade do ensino e criar estratégias para atender ao alto percentual de jovens e adultos que ainda estão fora dos muros da escola.

CAPÍTULO III

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO: A PROPOSTA DE UMA DIDÁTICA EDIFICANTE

Sustentamos nesse trabalho a perspectiva de formação de professores a partir do princípio da investigação-ação. Dois elementos fundantes colaboram de forma decisiva nessa proposição: um deles diz respeito à necessidade de se pensar propostas de formação que ocorram de forma endógena, ou seja, de dentro para fora. A segunda tem origem a partir dos estudos de Veiga (2012), quando a autora discute os conceitos de docência, inovações didáticas e identidade profissional. Na obra intitulada *A Aventura de formar professores*, a autora reforça que existem duas possibilidades didáticas de formação de professores: uma baseada na inovação técnica e outra baseada na inovação edificante. O professor pode ser formado como tecnólogo ou como agente social.

Ao problematizar essas duas possibilidades didático-formativas, a autora traz à reflexão o conceito de docência e o processo de ampliação que o termo adquire na atualidade. Trata-se de “uma atividade especializada”, intimamente ligada ao conceito de inovação,

[...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado. (VEIGA, 2012, p. 25).

Sustentamo-nos nesses pressupostos teóricos e epistemológicos da docência, pensada na perspectiva da profissionalização, fortemente vinculada à experiência dos sujeitos “ensinantes” e “aprendentes”. Enxergamos a docência como o campo da experimentação constante, da pesquisa, da dialética edificante do conhecimento. Tomamos emprestada de Veiga a terminologia edificante para nos referirmos ao conhecimento que se reconfigura na prática, a partir dos saberes teóricos historicamente acumulados.

Discutir a docência na perspectiva da edificação traz consigo a necessidade de que desconstruamos padrões historicamente estabelecidos de compreendê-la, superando a racionalidade técnica que vigorou durante décadas nas formas de organizar a ação da escola e de se pensar o papel do professor. Para Veiga (2012), essa racionalidade técnica está ligada às concepções pedagógicas que historicamente estiveram atreladas ao modelo neoliberal de

sociedade, em que o saber fazer e a noção de competência são tidos como os principais elementos a serem perseguidos no processo formativo. Dessa forma, a perspectiva de formação de professores para atender às lógicas do mercado acaba por produzir uma concepção de formação que

[...] prepara aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada. (VEIGA, 2012, p. 17)

Percebemos que na década de 80, a racionalidade técnica insistia na prescrição de normas quanto ao fazer docente, reduzindo o professorado a executores de um projeto alinhado a objetivos políticos de manutenção da ordem social vigente. Nessa perspectiva, a certeza se constituía em referente do conhecimento válido – daquilo que é testável, experimentável, comprovável. (DÁVILA e SONNEVILLE, 2008).

A literatura revela que estudos assentados sobre a “epistemologia da prática” ganham corpo na última década do século XX, seduzindo educadores, “dirigindo-se inversamente ao caminho trilhado pela racionalidade instrumental: em vez de caminhar da teoria para a prática, “caminha-se da compreensão da prática para a ressignificação da teoria” (Cunha 2006, p. 488).”.

Para Dávila e Sonnevile (2008) a epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Destacam também que a mesma objetiva compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente, ao que chamam de saberes subjetivos que se objetivam na ação. Assim, a noção de saber traz em si conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. “Esse tipo de conhecimento, diferentemente das representações em estado inconsciente, reflete o que os profissionais dizem de seus próprios saberes.” (DÁVILA e SONNEVILLE, 2008, p. 33).

A inovação edificante concebe o professor como agente social de transformação. Nesse processo, a formação torna-se um processo orgânico e unitário, em que teoria e prática se apresentam como elementos indissociáveis. Forma-se o professor crítico e reflexivo, autônomo e emancipado. A docência é vista, por excelência, como campo político. Cabe aqui trazer à luz a concepção de intelectual orgânico defendida por Gramsci, em obra que discute o papel da escola e, por assim ser, o próprio papel do professor.

Em Gramsci, compreendemos que a educação precisa ser vista enquanto campo de possibilidades, de desconstrução de ideologias e, sobretudo, de negação da força repressora

que sempre predominou nos espaços educativos. Contrapor-se ao movimento de imposições objetivas que reduzem o conhecimento e à educação ao *status quo* exige de nós uma formação concreta, cujo dinamismo exponha as contradições que estão presentes na sociedade, ou seja, aquela que pressupõe o princípio de não-identidade entre realidade e conceito, entre forma social e existência humana. A formação é um exercício verdadeiro de crítica às estruturas sociais e de construção de possibilidades.

Com esse viés político e pedagógico tão abrangente, que integra em si o próprio conceito de democratização da escola e do seu fazer, é preciso que não perdamos de vista as diferentes dimensões que devem, dialeticamente, serem articuladas no exercício da profissão docente: a dimensão científica, a técnica, a político-social, a psicopedagógica, a ética, a estética e a cultural.

Essas dimensões dizem respeito aos diferentes saberes que devem ser acionados no exercício da docência, conforme discute Tardif (2010), na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, sobre os quais discorreremos adiante. Por ora, concentraremos esforços na continuidade da lógica textual que vem sendo apreendida desde o início desse capítulo, com o objetivo de discutir os conceitos de inovação técnica e inovação edificante.

A formação dentro da premissa da inovação edificante traz consigo a necessidade de que sejam reservados tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e de solidariedade. Para Veiga (2012) deve passar também pela descoberta do outro, bem como pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que deem aos sujeitos o poder de decidir por si mesmos.

A premissa anunciada no título desse capítulo, que apresenta a perspectiva da investigação-ação, coloca para nós profissionais da educação um grande desafio: o de superar a racionalidade técnica pelo compromisso social para com a complexidade que circunda o fazer educativo. Uma nova lógica educacional, uma nova dimensão didática precisa ganhar contornos mais bem delineados. A dimensão didática superadora da instrumentalidade, da espontaneidade e, sobretudo, do neoliberalismo mascarado presente em nossos sistemas.

Propomos, a seguir, discutir a categoria Prática Pedagógica como inovação didática edificante, com o intuito de, brevemente, apresentar as bases epistemológicas sobre as quais se assentou a proposta formativa desenvolvida no município de Bom Jesus da Lapa, com os professores da Educação de Jovens e Adultos.

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INOVAÇÃO DIDÁTICA EDIFICANTE

Há um posicionamento ético e político assumido desde o início desse trabalho, que é o de conceber a formação como um processo de investigação da própria prática, valorizando os saberes experienciais e as competências dos professores. Deixamos claro, que somos contrários a toda e qualquer forma de imposição de pacotes educacionais voltados à instrumentalização técnica dos professores. Discutimos o conceito de didática no bojo da inovação técnica e didática enquanto inovação edificante.

A proposta formativa dos professores nas pedagogias tradicional e tecnicista os colocava como “modelo a ser seguido, transmissor ou difusor do conhecimento, técnico, disciplinador, possuidor de um elenco de qualidades” (VEIGA, 2012, p. 35). Desse modo, a prática pedagógica figurava como um campo neutro e objetivo, desprovido de qualquer resquício de “curiosidade epistemológica”.

Não raro, as propostas de formação ocorrer sob as bases de uma pedagogia calçada numa visão utilitarista, técnica e empiricista. Para Veiga (2012), dentro dessa conjuntura, a concepção que identifica a prática com a realidade da escola desconhece o papel da subjetividade e das marcas interpretativas dos protagonistas (professores e alunos, sujeitos do processo educativo) na configuração do real e na reorientação da ação. A figura do professor é a de um burocrata, administrador do conhecimento.

A esse respeito Contreras (1997 *apud* VEIGA 2012, p. 35) ressalta que a autonomia do professor é ilusória e virtual, visto que reforça a dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa ante a incerteza.

Em contraposição, pensar a prática pedagógica enquanto didática edificante requer, em primeiro lugar, situá-la em um novo patamar de discussão, que considere o caráter social e humano do processo educativo e a natureza orgânica do ato de ensinar. Sendo assim,

Ao considerarmos a inovação edificante, partimos da ideia de que suas bases epistemológicas estão assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. Ela procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano. (VEIGA, 2012, p. 36).

A autora fala no surgimento de uma nova concepção de ciência, calçada em metodologias dialógicas, que estabelece um vínculo contextual e apontam para o surgimento de diversas possibilidades de se organizar a ação pedagógica da escola. Sendo assim, a

didática enquanto inovação edificante busca reconfigurar o conhecimento com base na prática que valoriza e reconhece os saberes advindos da comunidade.

Para Santos (1987 *apud* VEIGA 2012, p. 36) a inovação edificante tem sempre “[...] lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação.”. Nesse entendimento, ela propõe uma ruptura com o arcaico, cobrando dos sujeitos sociais a indagação e a participação ativa.

Uma formação de professores que se queira didática e edificante precisa buscar a politização de tais agentes, e isso só pode ser conquistado mediante um processo de reflexão, mediante a investigação-ação implicando em processos de participação e protagonismo. “Significa considerar a prática fortemente marcada pela maneira como os sujeitos a percebem e constroem. [...] reafirmamos a necessidade de delinear uma proposta didática inovadora que inclua a reflexão sobre a prática como um de seus núcleos fundamentais.” (VEIGA, 2012, p. 38)

Não pretendemos aqui estabelecer um estudo aprofundado da didática, mas é imperativo reconhecer os elementos que a caracterizam. Além das contribuições já mencionadas, passeamos também pelos estudos de Farias *et al* (2011) que discute *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Na obra em questão, os autores depreendem uma leitura crítica e fundamentada dos princípios da didática, passeando pelas contribuições de Comênio, considerado o pai da didática, Rosseau e Herbart. Tais pensadores contribuíram com a organização dos saberes da pedagogia e da didática, ora enfatizando o sujeito que ensina ou o sujeito que aprende, ora destacando a questão metodológica, ou mesmo os procedimentos e os materiais como eixo central do processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto Veiga se refere à didática como inovação técnica, Farias *et al* usa a terminologia didática instrumental (que em termos conceituais possui o mesmo valor semântico), segundo o qual o fazer docente é visto numa perspectiva de neutralidade e a noção de competência emerge da qualificação meramente técnica, resultado do domínio de um conjunto de métodos e procedimentos para uso em aula, sendo totalmente isenta de valores e projetos político-sociais.

De forma paralela à ideia de didática como inovação edificante, aparece em Farias *et al* a concepção de didática crítica, que entende a prática pedagógica como uma atividade social, que deve articular teoria e prática, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa, concebendo os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando.

As contribuições de Veiga e Farias são salutares para o entendimento de que a didática não é um pacote pronto, um conjunto de procedimentos metodológicos ou uma fórmula para ensinar a ser um bom professor. Na verdade, servem para desconstruir a falsa ideia de que alguém é capaz de transformar outros em bons professores, pois “a adjetivação bom professor é sempre relativa e historicamente situada.” (FARIAS, 2011, p. 18).

Em se tratando especificamente da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, os estudos sobre a didática trazem importantes elementos para que possamos organizar nossos encontros com educadores, pois refletem o trabalho sintonizando com as questões contextuais, com a experiência dos sujeitos em formação. Formar professores não é trabalho análogo a formar técnicos para atuarem em setores da burocracia estatal, por exemplo. É, ao contrário, um exercício de construir significados para diversas situações com as quais nos deparamos no desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas.

Formar professores é revelar a boniteza de uma prática milenar, muitas vezes ofuscada pelos interesses de um sistema social que vilipendia a educação e seus atores, criando mecanismos de sucateamento da escola e desvalorização da profissão docente.

Propor uma didática edificante como eixo estruturante da formação dos educadores da EJA traz consigo um compromisso político e ético, em que a os sujeitos são pensados na perspectiva de serem seres dotados de autonomia moral e intelectual, cuja prática deve vir permeada de comprometimento e responsabilidade também com a Educação de Jovens e Adultos engajados com o desenvolvimento de suas comunidades.

O exercício de reflexão sobre como podemos propor um trabalho nesses moldes, perpassa, necessariamente, pela compreensão de como a formação de professores se constituiu historicamente no Brasil, o que requer uma breve análise das características de cada tendência pedagógica que perpassou e ainda perpassa as práticas pedagógicas na história da educação brasileira, exercício que será feito no tópico seguinte.

4.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este tópico analisa, brevemente, as tendências pedagógicas adotadas no Brasil, no sentido de entender como cada uma propunha as políticas de formação de professores em sintonia com as políticas de educação em seus diversos contextos e espaços.

Tendências pedagógicas referem-se a um conjunto de ideias e valores que se constituem como orientações gerais à luz das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas. Estão intimamente relacionadas aos aportes científicos.

Com base na leitura de Farias *et al* (2011), sistematizamos um quadro que apresenta cada tendência, pontos em comum dentro de um mesmo aporte teórico e os respectivos aspectos didáticos. São nesses aspectos que têm se focalizado as políticas de formação de professores historicamente. Cada tendência está relacionada a um objetivo de educação e a uma concepção filosófica e ideológica.

Quadro 1 – Tendências Pedagógicas e Aspectos Didáticos

APORTE TEÓRICO	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	CARACTERÍSTICAS	PONTOS EM COMUM	ASPECTOS DIDÁTICOS
Positivismo	Tradicional	Escola como única transmissora do saber universal	Tais tendências veem o indivíduo sempre de modo isolado. Visão essencialista de homem. Teorias não críticas (Saviani, 1985). Teorias liberais (Libâneo). Não questionam o sistema capitalista, antes dão sustentação ao liberalismo econômico.	Exposição verbal e unilateral do professor. Educação bancária.
	Renovada progressista	Pragmatismo		Só se aprende a fazer, fazendo.
	Renovada não diretiva	Psicologização do ensino		Ensino afetuoso. Aprendizagem como ato individual.
	Tecnicista	Formação técnica para o trabalho, lógica mercadológica		Comportamentalismo. Ênfase na técnica. Treinar, moldar, condicionar, prever e controlar resultados.
Crítico-reprodutivista	Não possuem uma tendência pedagógica definida. Opõem-se de forma radical ao positivismo. Negam harmonia no sistema capitalista. Criação de uma outra ordem social.			
Crítico-Dialética	Progressista Libertadora	Promoção de situações educativas que promovam a consciência política (Paulo Freire)	Concepção dialética de educação e visão da escola como instrumentalizadora de classes. Percebem as contradições sociais e pregam a transformação das velhas estruturas. A escola como espaço de luta. Concepção existencial de homem. São transformadoras e advogam mudanças substantivas na estrutura social capitalista. Busca por uma sociedade pautada na ética do bem-comum. Didática como mecanismo de emancipação humana	Problematização da prática social nos círculos de cultura. Nasce nas experiências de educação não formal com classes subalternas.
	Progressista Libertária	Experiências coletivas e democráticas de organização grupal e autogestão pedagógica.		Congressos, assembleias, e outras experiências de autogestão pedagógica.
	Histórico-Crítica	A educação escolar deve assegurar aos dominados a apropriação crítica do saber científico e universal.		Apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Farias *et al* (2011).

Em muitos casos, esse objetivo esteve atrelado a interesses neoliberais e econômicos, de modo que reafirmamos que o professor, ao planejar suas atividades não pode perder de vista as questões básicas: o que? Para que? Com quem? Para quem? Como? Indagações que nortearão toda a reflexão e diagnóstico antes da execução de qualquer atividade pedagógica.

Conforme se percebe no quadro, as tendências relacionadas ao método crítico-dialético trazem consigo a premissa de processos educativos focados na transformação social, ou seja, na emancipação dos sujeitos sociais. Surgem para se contrapor à visão essencialista de homem, propondo uma visão existencial.

Vivíamos, na década de 80, o fértil momento da redemocratização do país, e no campo da educação, a concepção crítico-dialética emergia apontando as possibilidades reais de a educação escolar unir-se a outras estratégias de transformação social. Estávamos diante da propagação das tendências pedagógicas progressistas. (FARIAS *et al*, 2011)

É claro que as tendências não são fenômenos cíclicos, que possuem um início e um fim. Pelo contrário, elas convivem o tempo inteiro juntas, permeando as mais diversas práticas profissionais no campo da educação. Elas influenciaram fortemente as ações de formação docente. A mais importante delas, para o presente trabalho, é a tendência progressista libertadora, que melhor se alinha às propostas de Educação de Jovens e Adultos.

Todo nosso movimento de investigação-ação esteve voltado à sensibilização dos sujeitos sociais para a importância da educação na perspectiva da reconstrução das bases da cidadania ativa, sobretudo por parte dos educandos da EJA. A crença na possibilidade de uma educação libertadora traz consigo a motivação necessária para reacendermos o debate sobre o papel da educação no processo de emancipação dos sujeitos sociais. E isso não pode ser feito sem as bases teóricas necessárias para superação da consciência ingênua, visando à passagem para uma consciência crítica. Em estudo que discute a escola e o Projeto Político Pedagógico, Gandin (2008) assim se refere à Educação Libertadora:

A educação libertadora não pode se firmar como uma concepção de mundo e de educação transformadora, que busca a ruptura com a atual organização social capitalista e com a educação reprodutora, se não incorporar um instrumental científico e analítico que supere a incipiente análise da realidade social e educacional baseada apenas no senso comum. (GANDIN, 2008, p. 89).

Isso significa que o “partir da realidade do aluno” não pode ser feito se não houver a incorporação científica de elementos que proporcionem o crescimento intelectual e transcenda os muros dessa realidade, ao tempo que não se procede a incorporação científica

ao processo de construção do conhecimento sem a intermediação competente e qualificada dos profissionais da educação.

Esse raciocínio nos leva a necessidade de embasarmos nossas propostas formativas em concepções teóricas críticas, superando a ausência de concepções teoricamente densas no dia a dia das escolas. “Essa ausência se dá principalmente porque, segundo se diz, estas limitavam a ação, ao criar excesso de teoria e até um ceticismo em relação às possibilidades de transformação”. (GANDIN, 2008, p. 90).

Ao discutir desempenho e autonomia do professor, em artigo que compõe a obra *Entre Flores e Muros: Narrativas e Vivências Escolares*, Aquino (2006) assinala a relação que existe entre prática docente e modelo de sociedade, esta última com todas as implicações ideológicas que lhe são inerentes. A autora ressalva que:

O que será colocado em prática pelos profissionais da educação da luta política empreendida, dos recursos econômicos, das políticas públicas. As finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional, e conseqüentemente, a formação de seus professores depende do projeto político pedagógico de cada povo, de cada nação. (AQUINO, 2016, p. 140).

Queremos, com essa afirmação, endossar que o propósito de construir um quadro que apresenta as diversas tendências pedagógicas teve como premissa básica realçar que cada uma delas trouxe ou traz consigo as marcas de uma época histórica, com seus dilemas e contradições, o que interfere, em grande medida, nas políticas de formação de professores empreendida pelo estado.

É preciso romper com a lógica da formação fragmentada e tendenciosa, buscando a construção de novos caminhos, que apontem para a integração da teoria com a prática. De acordo com Amorim (2012, p. 113) “Atualmente os nossos professores tem uma formação pedagógica fragmentada e não conseguem realizar um processo formativo interdisciplinar, unindo a teoria com a prática”. O autor considera que a construção do conhecimento perpassa pela concepção da ação docente como uma atividade que deve ser desenvolvida de maneira interdisciplinar. Reforça a tese de que “a construção do saber passa pela via dos conhecimentos técnicos” (AMORIM, 2012, p. 112), que para o autor dizem respeito a aqueles que são “referendados e demonstrados pela competência e pelas habilidades práticas que a pessoa exerce no cotidiano da vida” (AMORIM, 2012, p. 112).

Amorim (2012) discute também o conceito de professor inovador, o que pode nos levar a estabelecer uma ponte com o conceito de didática edificante aqui discutido. Trata-se de um professor que tem amor à profissão, desenvolve um trabalho pedagógico prazeroso,

revelando-se ser flexível e aberto ao diálogo. Naturalmente, é preciso que seja pensada a dimensão processual e planejada do ato educativo, que o conceba em sua totalidade e temporalidade. A inovação é, pois, relacional, e está intimamente ligada a um contexto, com todas as mudanças pelas quais ele passa. A obra de Amorim (2012) considera a importância da ação integrada dos segmentos escolares, que devem, em conjunto, discutir os problemas sociais, culturais e pedagógicos, no sentido de que sejam planejadas ações que possibilitem o melhor desempenho pedagógico. O professor é visto dentro de uma comunidade e precisa, portanto, integrar-se e relacionar-se com ela.

4.3 O PENSAR E O FAZER A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA

Dentre os desafios postos para a melhoria da qualidade educacional no cenário nacional, está, certamente, o desenvolvimento de uma Política de Formação de Professores (as) que esteja sintonizada com as reais demandas dos contextos formativos.

Formar professores, ao contrário do que tem sido equivocadamente feito através de programas e políticas públicas em muitos sistemas e redes de ensino, vai além do oferecimento de cursos, palestras e oficinas. Formação não é um processo exógeno, de fora para dentro. “Temos construído propostas de formação de professores sem muita consciência de suas consequências para o sistema educativo” (VEIGA, 2012, p. 32)

Formar-se requer o envolvimento pessoal de cada ente do processo educacional com a natureza coletiva e humana do ato de ensinar. Requer, antes de tudo, o reconhecimento da função de ser educador, o valor a ela imbricado, as renúncias que devem ser feitas e os compromissos a serem estabelecidos. Compromissos com a vida do outro, com o seu crescimento, maturação e, sobretudo, com sua formação autônoma.

A defesa de uma formação pautada na atitude edificante visa atender aos objetivos de um contexto educacional cada dia mais diverso e democrático, cujas práticas devem pautar-se em atitudes de investigação e fazer coletivo. De acordo com Veiga (2012, p. 39) essa atitude edificante:

[...] tem suas bases epistemológicas no conhecimento voltado para a emancipação, a solidariedade e a singularidade. Em outras palavras, a formação de professores deve emergir de um processo de investigação, em que o pensar e o fazer são entrelaçados pelo diálogo, pela argumentação. O projeto de formação deve ser, portanto, um produto que reflita a realidade interna, embora referenciada a um contexto social mais amplo.

O ato educativo não está sendo tomado, aqui, como prática altruísta. Pelo contrário, está sendo entendido como um processo humano, em que o professor aparece como um dos principais protagonistas. Trata-se de um papel social de grande relevância, uma vez que contribui com a constituição de uma sociedade mais justa, participativa e autônoma.

A autonomia do processo formativo em Freire (2002) é uma condição que se conquista mediante um projeto educativo humanizador, permeado de valores éticos, políticos e estéticos, em que a postura do educador seja a de um profissional comprometido com o ato educativo. Desvencilhar de uma concepção bancária de educação, em que os educandos são vistos como seres desprovidos de conhecimento é um dos desafios a serem atingidos pelo profissional verdadeiramente consciente de seu papel.

Como protagonista social, o professor torna-se, como discutiu Gramsci, um intelectual orgânico, um agente fundamental no processo de conscientização dos educandos acerca da realidade social excludente, fazendo-os se enxergarem capazes de construir novas relações, pautadas na autonomia, na crítica e na solidariedade.

Diante dessas considerações, falar em formação de professores pressupõe pensá-los como agentes desse processo. Os professores trazem consigo um conjunto de saberes experienciais, resultantes não apenas de suas histórias de vida, mas de sua prática profissional.

Diversos autores, ao longo, sobretudo, da década de 90, se puseram a pesquisar e a discorrer sobre a prática docente, no sentido de compreender os aspectos a ela subjacentes e levantarem hipóteses que contribuíssem com o processo de planejamento dos cursos de formação de professores.

Foi nas duas últimas décadas também que se acendeu o importante debate sobre o processo de profissionalização docente, merecendo destaque os estudos de Tardif (2002) e Gauthier (2006), que discutem a pluralidade dos saberes dos docentes e a complexidade que envolve a sua ação.

Para Nóvoa (1997, p. 26) a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. O autor aponta, ainda, a necessidade de novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Isso corrobora com o pensamento de Veiga (2012, p. 39) ao completar que:

Consequentemente, se as propostas de formação de professores transcenderem o sentido puramente técnico e visarem competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre a (e na) prática, então serão necessariamente inovadoras. Daí, a relevância de compreender a didática como inovação mais no sentido de equilibrar o político e o técnico.

Dentro da análise do pensar e do fazer a formação de educadores da EJA, três questões se colocam como fundamentais. A primeira diz respeito ao entendimento etimológico e contextual da formação em relação aos saberes dos docentes. A segunda se refere à compreensão do conjunto de saberes que constituem a profissão docente.

A terceira, por fim, está relacionada ao como articular as questões referentes à formação aos princípios da Educação de Jovens e Adultos, entendendo essa modalidade educacional como um espaço singular em que a prática docente se entrecruza com os saberes próprios do universo dos sujeitos escolares. Na sequência, discutimos brevemente cada uma dessas questões.

4.3.1 Concepção de formação

Na etimologia, formação vem do latim *formare*; “como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p. 138).

Em se tratando da formação de educadores, Freire (1996) a definiu como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Nessa perspectiva, a formação é um processo que exige a responsabilidade individual e coletiva dos professores com seu próprio crescimento, mediante o estudo, a reflexão sobre a prática, a socialização de experiências, a busca por fontes diversificadas de saber. Para o autor, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. Nesse entendimento, cabe ao professor da EJA a intermediação para despertar em seus alunos a reflexão crítica para a desconstrução, construção e reconstrução do conhecimento em um processo contínuo de interação.

Garcia (1999), por sua vez, entende a formação como um processo complexo, permeado de aspectos éticos, políticos que traz na sua essência a dimensão pessoal do desenvolvimento humano. O autor assinala que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Barros (2011) também se dedicou a discutir o conceito de formação. Para a autora o surgimento do conceito de formação está atrelado ao movimento de criação dos sistemas de formação profissional. Avanzini (1996 *apud* BARROS, 2011) assinala que a formação limita-se ao desenvolvimento de uma competência específica. Já para Pineau (1994 *apud* BARROS, 2011) a formação é uma atividade ontológica, de modo que a restrição atualmente atribuída ao conceito deve-se ao fato de relacionar-se com a formação profissional disseminada com o advento das sociedades industriais.

A formação aqui discutida compreende os processos de formação dos professores que ocorrem ao longo da vida do ser humano-professor, sobretudo os processos sistemáticos e planejados. Esta formação pode acontecer mediante diversas situações do cotidiano que viabilizem aprendizagens para o exercício profissional docente.

Entretanto, é necessário salientar que, tratando-se de uma profissão caracterizada pelo trabalho acadêmico, a formação continuada precisa estar constituída por atividades devidamente organizadas para viabilizar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, de tal forma que os professores como cidadãos e como docentes possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional.

Entendemos, portanto, a formação continuada como aquela desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes.

Ressaltamos aqui a formação na perspectiva de construção de uma competência específica, que é a competência de educar. Porém, devemos tomar cuidado com a utilização desse termo, uma vez que no meio acadêmico o seu uso incorre em algumas preocupações pertinentes, como, por exemplo, a de que pensar a formação na perspectiva da competência pode ser uma maneira de atrelá-la aos interesses das elites dominantes no que se refere aos objetivos das ações educacionais.

A esse respeito, Oliveira (2007) alerta para a necessidade de que a competência deixe de ser compreendida apenas pelo viés mercadológico, em que a formação é associada á ideia

de treino, com base em valores empresariais. Nessa perspectiva, o entendimento de competência estaria associado à reprodução de relações sociais de poder. Num outro viés, a competência associa-se ao domínio de conhecimentos diversos que permitem ao profissional articulá-los numa dada situação.

Isso requer do professor o domínio de conteúdos de diferentes situações, em que a competência lhe possibilitará filtrar, depurar o que de fato interessa às diferentes correntes de poder na estrutura social. Eis aí uma das funções da intermediação: perceber os interesses antagônicos presentes na sociedade, a fim de se posicionar criticamente diante deles.

Dessa forma, o saber é visto como uma ferramenta para novas aprendizagens construtivas. Oliveira critica o fato de o estado, através de seus organismos oficiais estabelecerem competências nas Diretrizes Curriculares para a formação de Educadores da Educação Básica. Para a autora, é a comunidade quem deve definir essas competências, com base nas pesquisas, no diálogo com os segmentos envolvidos com o processo educacional e no conhecimento amplo das práticas sociais. Conclui ressaltando que

é necessário refletir sobre um novo conceito de competência, que se afaste do “ranço neoliberal”. Para isso, é necessário refletir a respeito da própria instituição em que se desenvolve o projeto pedagógico, para compreender o cotidiano dos sujeitos que compõem os diferentes segmentos, as interações do micro/macrossistema e para rever conflitos curriculares que se constituem entraves ao processo de aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA, 2007, p. 48).

A formação precisa ser compreendida como o elemento integrador de práticas diversas numa prática singular que é o exercício da docência. Há que se considerar diversos aspectos nesse processo: a diversidade e as adversidades presentes nos contextos educacionais; o projeto de escola e de sociedade que sustentamos; os recursos de que dispomos; as diferenças sociais, culturais e econômicas dos sujeitos escolares; os saberes dos sujeitos que ensinam e dos sujeitos que aprendem.

Se falar em formação pressupõe falar em saber, sobretudo saber docente, importa que discutamos também o que são esses saberes e de que forma as práticas formativas devem articulá-los, no sentido de promover melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem.

4.3.2 Os saberes profissionais e a formação de professores da EJA

A questão da consolidação do professor como “profissional do ensino” faz parte de um movimento desencadeado na década de 80 e trouxe consigo a existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. Tais saberes resultam das práticas de formação para o trabalho e do cotidiano desses profissionais. Para Amorim,

O novo professor, deste início de século, precisa conhecer melhor as dificuldades colocadas no contexto de sua formação, para poder saber enfrentar os desafios da vida profissional e social, e contribuir para a mudança exigida no processo de consolidação de sua profissão docente. (AMORIM, 2012, p. 126).

Estudos diversos têm sido realizados no sentido de compreender a importância desses saberes, uma vez que os mesmos relacionam-se a uma prática pedagógica complexa, cujos agentes são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares. Romão e outros (2013, p. 20-21) caracterizam muito bem o “ser professor” na perspectiva de nos estimular a compreender a especificidade desse relevante ofício, ao ressaltarem que:

O docente mostra em seu rosto e carrega em seu corpo os fios da teia de lembranças e as influências que o fazem diariamente professor. Não dá para “fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte”. Carregamos tudo da escola para casa e da casa para a escola. (ROMÃO *et al*, 2013, p. 20-21).

Já Tardif (2010) ressalta que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

O Autor evidencia que o saber docente é um saber plural, uma vez que se adquire no contexto das histórias de vida e carreira profissional. Assim, ensinar pressupõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa tanto o que ele aprende sozinho em sua atividade quanto o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

Tardif fala da existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por último, os saberes

experienciais. Desse modo, nos propõe uma reflexão no que se refere à articulação das relações entre teoria e prática na questão da formação de professores.

A formação sistemática não poderá desconsiderar esses saberes, mas, antes de tudo, deverá colocá-los a serviço de melhorias nos processos de ensinar e aprender, entendendo os docentes não como objetos, mas como atores do processo educacional. Na perspectiva da profissionalização, o saber docente é singular, contextual e deve estar no cerne das discussões relativas à ressignificação das práticas de ensino.

Importa que aqui discutamos, brevemente, cada um dos saberes de que trata Tardif, no sentido de que possamos compreender se as ações de formação docente dos professores da EJA no município de Bom Jesus da Lapa estão alicerçadas no propósito de estimular o debate entre esses diversos saberes:

- a) **Saberes da Formação Profissional:** refere-se a saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores ao longo do processo de formação inicial e/ou continuada. Também representam o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e metodologias de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
- b) **Saberes Disciplinares:** representam os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (língua, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
- c) **Saberes Curriculares:** dizem respeito aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
- d) **Saberes Experienciais:** são os saberes constituídos a partir do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Dessa forma, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de

habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2010, p. 39). Podem ser chamados de saberes práticos.

Depois de discutir esses quatro tipos de saberes, Tardif acaba por reconhecer a existência de um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. Para o autor:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11).

Os professores não trabalham com objetos, mas com seres humanos, o que torna necessário compreender que se trata de uma prática relacional, de intensa reciprocidade. Sendo uma profissão de natureza social, os elementos a ela relacionados (a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino) são construções sociais "cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.” (TARDIF, 2010, p. 14)

Nesse sentido, também Tardif faz uma alerta para o fato de os saberes disciplinares representarem uma predominância no meio educacional, em detrimento dos saberes da experiência. Como já dissemos uma grande importância é atribuída a esses saberes, pois constituem:

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, p. 48 e 49).

Por fim, Tardif aponta que os saberes experienciais conduzem à oportunidade que se pense em uma epistemologia da prática docente, que longe de ser inspirada na técnica dos modelos dominantes de conhecimento, corresponda à epistemologia de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização seja fundamentalmente interativo.

Assevera a necessidade de que sejam repensadas as relações entre teoria e prática na formação de professores, de forma que este último passe a ser compreendido como um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Essa forma de conceber o professor visa suplantiar concepções históricas de que o saber está somente do lado da teoria, e de que a prática é desprovida de saber ou portadora de um falso saber e que de igual modo, vinculam a produção do saber ao campo da ciência e da pesquisa pura, estando longe da prática.

As teses defendidas por Tardif conduzem a uma proposição de que paremos de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e passemos a considerá-los como sujeitos do conhecimento. Os professores precisam deixar de ser cobaias e passarem a ser entendidos como colaboradores, como co-pesquisadores. Isso justifica inclusive, as propostas de formação docente que estejam apoiadas em pressupostos que os colocam como atores do processo, como é o caso dessa proposta.

O desafio posto às redes e sistemas de ensino é o de articular uma formação que não desconsidere essa mescla de saberes, sobretudo esse saber específico dos professores, uma vez que sua compreensão é essencial para o entendimento do ofício do professor na perspectiva de se pensar no oferecimento de uma educação calçada em índices de qualidade. Corroborar no entendimento desses pressupostos os escritos de Romão (2013, p. 31) ao afirmar que

constata-se a importância de encontrar formas de estabelecer práticas formadoras que atendam ao repertório de desafios que se agregam em diferentes frentes: a realidade dos alunos, o diverso e a diversidade, processos alfabetizatórios, formação de professor, condições objetivas de trabalho a altura de seu tempo. Todos esses quesitos são provocações que desafiam a docência, a pedagogia, o pedagogo de par com sua base de formação e a mentalidade dominante imiscuída nas práticas educativas.

Precisamos, portanto, aprofundar as reflexões sobre o como desenvolver projetos de formação que coadunem e dialoguem com esses saberes, entendendo os docentes não como objetos, mas como atores do processo educacional. Da mesma maneira, os processos formativos precisarão dialogar com os diversos atores educacionais, no sentido de resgatar a autoridade edificante do processo pedagógico, mediante o desenvolvimento de ações que tenham vinculações com os problemas da comunidade, conforme assevera Aquino (2006, p. 143), a partir de suas experiências acadêmicas.

De acordo com experiências do cotidiano da vida acadêmica e dos resultados de pesquisa que a educação tem apresentado entendemos que o processo de formação de professores deveria ser orientado para uma aprendizagem a partir de problemas da comunidade, com o confronto dos conteúdos sistematizados para a experiência da sala de aula.

A docência está situada em um espaço e tempo próprios, e seus sujeitos não são “quaisquer sujeitos”. Ensinar exige rigor metódico, conforme nos diz Freire (1996). Por isso, diferente de teses historicamente sustentadas de que qualquer um pode exercer o ofício de ser professor, e de que a docência pode ocorrer em qualquer lugar, Barcelos (2012, p. 19), em *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*, destaca que “não existe professor ou professora na abstração [...] quem é professor (a) ensina/aprende alguma coisa, com alguém, e em algum lugar.” E esse lugar para o autor, é a escola. Acrescenta que:

O trabalho educativo acontece em um tempo-espaço muito peculiar: o tempo espaço da escola e das suas relações. A escola como um lugar da experiência sensível. Um lugar de palavras, gestos, silêncios, atitudes. Lugar de experiências vivas e vividas. (BARCELOS, 2012, p. 22)

A prática docente é uma prática, antes de tudo, contextualizada, desenvolvida por pessoas engajadas e atuantes em um dado recorte espacial e temporal. Pessoas com histórias educacionais e sociais próprias, cujos saberes se constituíram de modo peculiar.

A esse respeito, Tardif (2010, p. 12) assinala que todo saber do professor “é um saber social”. Desse modo, ele concorda com Freire, segundo o qual os saberes sociais resultam de um comprometimento ético e político, constituído no ambiente social. A responsabilidade social do professor extrapola o fazer da sala de aula. É uma das poucas profissões cujo título se carrega para além dos muros da instituição em que se trabalha.

Por entendermos o ofício da docência na perspectiva da profissionalização, precisamos ter clara a ideia de que o professor, ao tomar para si a tarefa de ensinar, precisa firmar consigo mesmo um compromisso ético, estético e político, conforme muito bem discutiu Paulo Freire (1996), ao nos propor uma pedagogia da autonomia.

Assumir esse compromisso requer do educador uma postura vigilante, rigorosidade metódica, a dedicação aos estudos, a corporeificação das palavras pelo exemplo, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento. Requer uma conduta baseada em conhecimentos, valores e virtudes, sustentada em princípios de autonomia e conscientização.

Estudos diversos apontam a necessidade de que a formação de professores, inclusive da EJA, leve em consideração as novas e emergentes demandas dos sujeitos em formação, e aconteçam privilegiando a construção de uma escola democrática, permeada pelo diálogo e

respeito às diferenças. Em *Pedagogia da Autonomia*, por exemplo, Freire (1996) elenca os saberes necessários à prática educativa, asseverando a importância de

uma prática formativa que estimule o diálogo, o escutar, pois, escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119).

Essa perspectiva dialógica da prática educativa propõe superar o aspecto biológico do ato de escutar, no sentido de que os interlocutores possam desenvolver a sensibilidade necessária para respeitar, acolher e valorizar o “falar do outro”. Uma melhor análise acerca disso será realizada no próximo capítulo, cujo objetivo é apresentar a experiência de formação dos professores (as) da Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa.

Por ora, diante de todos os contributos teóricos que foram objeto de análise desse capítulo, resta-nos o grande desafio e o esforço de realizar uma síntese integradora que, numa perspectiva transdisciplinar, supere as dicotomias teoria-prática nos processos de formação de professores, buscando, inclusive, aproximar os conhecimentos construídos pela academia da realidade em que se circunscrevem nossas práticas. Refletir sobre a didática edificante em Veiga, sobre os saberes profissionais dos docentes em Tardif, sobre a escola enquanto espaço de escuta sensível em Barcelos e sobre a experiência dialógica em Freire nos estimula à construção de um novo modelo de educação, pautado no respeito ao modo humano de ser, que integre diversas experiências, tendências e concepções pedagógicas num espaço de novas possibilidades.

CAPÍTULO IV

5 A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA EM BOM JESUS DA LAPA: CAMINHOS TRILHADOS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A investigação teve início efetivamente no mês de janeiro de 2014, com o desenvolvimento de um conjunto de entrevistas exploratórias com os sujeitos da EJA no Município de Bom Jesus da Lapa-BA. Este quarto capítulo traz como propósito geral abordar as estratégias metodológicas adotadas e desvelar os principais diálogos estabelecidos com vistas a nortear a construção da proposta de formação dos professores da EJA, sem perder de vista todos os referenciais discutidos nos capítulos anteriores.

Estruturamo-lo da seguinte maneira: inicialmente, é apresentada a fase das entrevistas exploratórias, quando se discute a forma como o diálogo foi estabelecido com os sujeitos e suas contribuições à proposta de formação. Neste item, são reveladas as principais falas e percepções dos investigados. Partimos aí do pressuposto de que desenvolver uma Pesquisa-Ação deve ser um processo guiado, sobretudo, pelo diálogo, em um movimento que valorize “a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado.” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 218).

Logo em seguida, apresentamos as principais dinâmicas adotadas na fase de desenvolvimento da Pesquisa-Ação propriamente dita, a qual foi inspirada nos constructos teóricos de Thiollent (2009), Barbier (2002) e Ghedin e Franco (2011). Neste item, aparecem os movimentos dialógicos e dialéticos de se pensar o principal tema e problemas a serem discutidos no processo formativo, a definição dos objetivos e metas a serem alcançados, a eleição dos conteúdos e a metodologia do processo. Trata-se da construção do Plano de Ação. No terceiro tópico, apresentamos o desenvolvimento da formação. Desvelamos as nuances dos encontros de planejamento, os círculos de estudo e os relatos de experiências. É feita também uma breve abordagem sobre a autoavaliação das práticas formativas e a gestão do Plano de Ação (aqui denominado Plano de Formação).

No último subitem desse capítulo, apresentamos a autoavaliação dos sujeitos sobre o percurso formativo, bem como as proposições apontadas para a construção de uma nova proposta efetiva de formação para os anos subsequentes, que dê continuidade ao trabalho desenvolvido em 2014, priorizando, sobretudo, a participação ativa dos sujeitos do processo educacional.

5.1 O DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EJA E A ORGANIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Propor a construção e o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores a partir dos referenciais discutidos até aqui levou em consideração três aspectos fundamentais:

- a) a natureza e a singularidade intrínsecas à Educação de Jovens e Adultos (Fundamentos legais, teóricos e metodológicos);
- b) a concepção de formação e sua vinculação com o conceito de didática edificante;
- c) a necessidade de embasar a proposta nas necessidades e nos anseios dos sujeitos jovens e adultos.

Atender a esses três aspectos foi essencial para que pudéssemos pensar em algo que fosse de fato inovador e edificante e trouxesse contribuições à escola pública. Nossa ideia não foi realizar um curso de modo exógeno, mas mergulhar no universo da Educação de Jovens e Adultos de Bom Jesus da Lapa e, nesse processo, captar elementos para o estabelecimento de uma prática dialógica que possibilitasse a construção de metodologias, sua aplicação e a consequente socialização de experiências exitosas entre o corpo docente.

Nesse sentido, o ponto de partida foi o diagnóstico que nos possibilitou conhecer quem são esses sujeitos da EJA, quais são suas histórias de vida, seus anseios, suas principais demandas formativas. Participaram dessa fase exploratória: alunos que abandonaram a escola; alunos com matrícula regular e em curso; secretário municipal de educação e coordenador municipal da EJA.

De acordo com Thiollent (2009) a fase exploratória da Pesquisa-Ação diz respeito ao momento em que o pesquisador adentra o campo da investigação, com o objetivo de conhecer seus sujeitos e expectativas, estabelecendo um primeiro levantamento ou diagnóstico da situação.

5.1.1 O diálogo como essência do processo interativo na Pesquisa-Ação

O diálogo é o conceito fundamental presente neste trabalho. Tem como uma de suas principais bases a Pedagogia do Oprimido, obra na qual Freire discute o paradigma de exclusão do ser humano numa sociedade que se funda sob as bases de um capitalismo exacerbado e alienante que sucumbe as possibilidades de uma vida digna, sobrepujando os seres humanos a processos empobrecedores de vida. Trata-se de uma forma de reconhecer

naqueles excluídos uma superioridade epistemológica e científica até então não vista no meio acadêmico.

Assim, o diálogo passa a constituir o caminho para que se possa efetivar essa superioridade, e se firma sob o prisma de uma ética pedagógica estabelecida sob o viés da horizontalidade nas relações. É um instrumento de libertação que busca produzir uma efetiva emancipação e um processo de tomada de consciência dos sujeitos. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2005, p.45).

Na esfera educacional, falar em diálogo pressupõe se pensar mecanismos de valorização dos saberes e pensamento dos sujeitos que compõem os diferentes segmentos da educação. Preconiza, acima de tudo, a superação de uma concepção bancária de educação enquanto instrumento de dominação.

Em Freire (2002 e 2005), a educação bancária é aquela que considera apenas o educador como sujeito do processo, uma vez que vê o educando somente como “depósito” receptor de conteúdos, memorizados de forma passiva e ingênua, sem participação nem diálogo. Esta última reflete um processo educacional em que educadores e educandos aprendem e ensinam mediatizados pelo mundo.

Quando o diálogo é colocado no cerne do presente processo investigativo, nos apoiamos nestes pressupostos teóricos de Freire, que nos estimulam a pensar uma escola atenta às diversas vozes que se fazem presentes em seu interior e no seu entorno, vozes que na maioria das vezes não são ouvidas e respeitadas, mas sufocadas.

A Pedagogia do Oprimido de Freire denuncia essa situação de imposição vivida por pessoas que perderam sua condição de sujeitos ativos da própria história, tornando-se objetos passivos de uma “ordem” social que as exclui do chamado a conhecer, a saber, a questionar, a decidir, a transformar. Além disso, cobra da educação e de seus protagonistas um posicionamento ético e responsável, com vistas à realização de uma prática pedagógica compromissada com a transformação dessa realidade social.

Sobre essa necessidade de se ouvir as vozes silenciadas na EJA Barcelos (2012, p. 35) considera que

pensar a Educação de Jovens e Adultos sem levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade avançada, tentam retornar à escola é um grande equívoco. Trata-se de um grave equívoco político seguido de uma incompreensão pedagógica.

Diante disso, a Pesquisa-Ação tem como uma de suas características próprias a ação dialógica, que se contrapõe de forma radical aos ranços da pesquisa positivista permeando os sistemas educacionais. Para Ghedin e Franco (2011, p. 226), “o exercício da Pesquisa-Ação como investigação formativo-emancipatória requer essencialmente o modelo do agir comunicativo.”.

Outrossim, consideram que a ação comunicativa representa uma iniciativa eminentemente interativa, nascida do coletivo, da equipe. Mostra-se dialógica, vitalista, por emergir do mundo vivido. Busca, pois, o entendimento entre as partes, com vistas à harmonia do todo.

Nesse sentido, é preciso que sejam superadas as contradições que historicamente permearam o ideário escolar e colocaram o professor na posição do detentor do conhecimento, como sendo aquele que sabe, pensa, impõe a disciplina, decide pelos conteúdos e métodos; enquanto os educandos são “seres vazios”, não sabem, são pensados, só escutam docilmente, são disciplinados e seguem tudo o que se prescreveu para eles.

O raciocínio até aqui depreendido objetiva justificar a defesa do diálogo como elemento central de todo processo de ensino-aprendizagem, contemplando não apenas as etapas do ensino propriamente dito, como também as fases de planejamento.

Assim sendo, justificamos, também, a importância de se ouvir as distintas categorias que atuaram como sujeitos dessa investigação, como forma de se garantir que suas subjetividades, anseios e necessidades pudessem ser colocados como elementos de reflexão e análise ao longo da proposta de formação dos professores. Corrobora com esses pressupostos o próprio Freire (2005, p. 44) ao afirmar que

quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

A busca pela palavra diz respeito à busca por sentidos. Nesse processo de ouvir e ser ouvido os seres humanos desconstruem preconceitos e formas ultrapassadas de conceber a própria existência, passando a ressignificá-la, dando-lhe novos contornos.

Freire (2005) assinala ainda que o diálogo é o ingrediente fundamental rumo à construção de uma pedagogia ética, calçada no compromisso social, na conscientização que conduz à emancipação e faz os seres humanos desvencilharem-se de toda e qualquer marca da opressão.

Neste trabalho, o diálogo é enxergado, portanto, como a grande essência do ato educativo, de modo que através da dialogicidade podemos pensar e repensar as nossas práticas pedagógicas, com vistas à formação da pessoa humana integral. Pronunciar a palavra é pronunciar o mundo e humanizar-se, ao mesmo tempo.

5.1.2 As entrevistas exploratórias do estudo: sujeitos e objetivos

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a cinco representantes de cada segmento considerado “sujeito” da EJA, a saber: alunos que abandonaram a modalidade e alunos matriculados e frequentando turmas de EJA. Todos os sujeitos investigados nessa fase pertenciam a 05 escolas do município, sendo 03 da sede urbana e 02 do interior do município. A escolha se deu de forma aleatória, considerando os critérios de acessibilidade às escolas e aos sujeitos. Fizeram parte do diagnóstico também o secretário municipal de educação e a coordenadora geral da EJA do município.

No que diz respeito às orientações que motivaram a escolha destes sujeitos, faz-se necessário recorrer a Thiollent (2009, p. 67) quando o autor assevera que “pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada” (p. 67). Assim, ele pondera que o critério de representatividade nem sempre deve ser o quantitativo, mas levar em consideração a expressividade dos sujeitos no que se refere a questões ideológicas e políticas.

No quadro abaixo, sintetizamos os objetivos das entrevistas realizadas com cada um dos segmentos elencados no parágrafo anterior, com vistas a situar o leitor e a estabelecer links de compreensão com os objetivos gerais deste trabalho. Os roteiros dos referidos instrumentos de investigação encontram-se organizados nos apêndices deste trabalho.

Quadro 2 - Objetivos das entrevistas com os sujeitos da EJA

SUJEITOS	OBJETIVOS
Alunos que abandonaram a EJA	Captar informações que permitam compreender o “porquê” do abandono; investigar se existe relação entre este e a prática docente; captar aspectos concernentes à organização da escola e ao papel do professor no que podem ser melhorados.
Alunos matriculados e cursando a EJA	Captar sua percepção da escola e do papel do professor; caracterizar o segmento; captar aspectos concernentes à organização da escola e ao papel do professor; perceber anseios e expectativas.
Secretário Municipal de Educação / Coordenação	Levantar evidências atualizadas de matrículas e nº de docentes, oferta da EJA no interior e na sede do município; levantar a existência de ações concernentes à formação continuada dos profissionais da EJA no

Municipal da EJA	município, plano estratégico de intervenção, evasão e proposta Curricular da modalidade; identificar aspectos essenciais na proposta de formação de professores.
------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.2.1 Os sujeitos, suas subjetividades e as contribuições ao projeto de formação

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade marcada não apenas pelas questões etárias, mas, sobretudo, pela existência de um conjunto de especificidades socioculturais. Desse modo, mesmo havendo a definição de um recorte cronológico, os sujeitos da EJA não são quaisquer jovens e adultos, mas uma parcela específica da população, pertencente a uma classe social de baixa condição socioeconômica, inseridos precocemente no mercado de trabalho, em razão de necessidades familiares. Tal condição faz com que os mesmos tenham dificuldades em acompanhar a até mesmo frequentar os trabalhos escolares, elevando, assim, os índices de abandono.

Entretanto, existem poucos estudos voltados à compreensão dos elementos que contribuem para o abandono, na perspectiva do sujeito estudante. Acerca disso, Haddad (2000) assinala que as pessoas têm pesquisado sobre psicologia da educação, práticas de educação, currículos e metodologias de pessoas jovens e adultas, mas se faz necessário pesquisar também os fatores relevantes do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de que as práticas escolares possam ser reconfiguradas.

5.1.2.1.1 Diagnóstico com os estudantes que abandonaram a EJA

Nesse subitem trazemos reflexões em torno das falas dos sujeitos que abandonaram a EJA. Em que pese o fenômeno do abandono, onde estão suas principais causas? Na inexistência de um currículo escolar contextualizado? Na falta de gestão escolar de forma participativa? Ou na incipiência de uma proposta pedagógica elaborada com a participação de todos os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem? A escola é atrativa para os alunos da Educação de Jovens e Adultos? A prática docente se desenvolve em sintonia com as reais necessidades formativas? Buscando provocar inquietações sobre essa problemática, Ireland (2005, p. 96) afirma que:

Na EJA, os números da evasão escolar que expressam o acesso sem permanência são alarmantes, atingindo, em muitos casos, 50% dos alunos matriculados. Embora o fenômeno do fracasso escolar não seja exclusividade da EJA, constitui-se em uma marca forte dessa educação dirigida aos jovens e adultos. Na busca de uma explicação para tal, já se culpou o aluno, ora por ele ser "burro", ora por ele estar cansado, com fome, carente; culpou-se também o professor, por ser malformado, incompetente ou mal remunerado; culparam-se também os métodos utilizados, por serem inadequados, por utilizarem materiais retrógrados ou infantilizados, por não estarem sendo bem aplicados; culparam-se os sistemas avaliativos, a seriação do ensino, o sistema de provas; culpou-se também o governo pelo seu descuido com as escolas públicas, ou para com a educação de um modo geral.

Para que possamos compreender de fato o abandono, precisamos, antes de tudo relacioná-lo à forma como a escola pedagogicamente se organiza internamente. Que relações são estabelecidas entre os seus agentes, quais os mecanismos e maneiras de funcionamento dessa engrenagem que faz com que poucos tenham sucesso e grande parte dos estudantes a abandone.

As respostas dos entrevistados oferecem algumas pistas para compreendermos essas questões. Dos cinco sujeitos investigados que abandonaram a escola, três ressaltaram ser a primeira vez que o fizeram. Sobre as causas do abandono, realçaram questões como falta de motivação para os estudos, monotonia das aulas, problemas familiares e dificuldades em conciliar trabalho e emprego. “Abandonei a escola porque senti a necessidade de procurar um emprego noturno, pois o trabalho diário como servente de pedreiro não tava dando pra pagar as contas de casa.” (Participante 1). Houve ainda as seguintes evidências:

Não gostava da aula da professora. Ela pareceria alguém com muitos problemas, sempre irritada, não explicava o assunto direito e eu ficava boiando na aula. Até tentei não desistir, mas você sabe como é, se a gente não é motivado, não dá pra aguentar as aulas chata. (Participante 2)

Eu sempre tive medo de assistir aula. Mas se a aula é boa, ai a gente, ai não tem como deixar de ir, porque a gente sabe que vai aprender, mas depende muito do professor também, pois têm alguns que não fazem atividades práticas. Eu não gosto de aulas que não mostra a utilidade dos assuntos. (Participante 3)

Fica perceptível diante das interlocuções com os sujeitos que para além das questões de ordem socioeconômicas e culturais, a organização do ensino e a prática docente, em geral, constituem os principais elementos motivadores do processo de ensino-aprendizagem. São eles que dão vida e significado aos conteúdos escolares, fazendo com que os estudantes de fato aprendam.

As falas são indicadores de que o abandono, em grande medida, está atrelado a aspectos metodológicos do ensino. Entretanto, outras questões não podem ser deixadas de

lado quando se discute o abandono, a exemplo das dificuldades em se conciliar trabalho e estudo, conforme se observa na primeira fala.

De acordo com Oliveira (2004), extensas jornadas de trabalho, associadas ao tempo gasto com deslocamentos, podem indicar sérios impedimentos ou mesmo incompatibilidade entre o trabalho e a escola. Estes fatores externos são determinados muitas vezes pela premência em atender às necessidades básicas de sobrevivência sua e de seus familiares, concorrendo, assim, para afastá-lo dos estudos.

Não houve entre os entrevistados dessa categoria sujeito que não dissesse que não está arrependido em ter abandonado a escola. Pelo contrário. As falas demonstram o peso atribuído ao processo de escolarização e o remorso de alguns por terem saído antes do tempo.

Deixar de estudar não é bom não, né mesmo não, sabe? As veis dá um aperto aqui no peito ó, de ter saído, mas você tem que pesar o que a gente precisa mais no momento, e também ver se a gente tá tendo resultados. Eu mesmo não tava tendo resultado, pois não intindia nada e sentia muita dificuldade. É duído, muito mesmo. (Participante 2)

Outros sujeitos indagados sobre o que esperavam que a escola lhes oferecesse, mas não ofereceu, fizeram questão de destacar que esperavam ser alfabetizados em pouco tempo, mas que estavam, em certa medida, frustrados por não terem conseguido adquirir a referida competência. “Esperava ter aprendido a leitura mesmo e a escrever pelo menos meu nome, mais não deu não, eu fiquei mais de seis meses e não consegui mesmo.” (Participante 3)

Observamos um sentimento de frustração em não ter atendidos os objetivos pessoais em relação ao processo de escolarização. Tal condição retrata uma problemática manifestada em diversas realidades, sobretudo em razão do que Ferrari (2011, p. 1) denomina de “dificuldade de o professor atender num mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens”.

Quando questionados sobre o que menos lhes agradou na escola, as principais referências foram: a forma de ensinar dos professores, iluminação das salas de aula, assuntos trabalhados, cansaço diário. Sobre a relação entre os conhecimentos trabalhados na escola e a realidade dos estudantes, pontos que merecem destaque na fala dos sujeitos são:

Não via relação nenhuma não, nunca vi isso. Parece até que o mundo das letras é outra coisa, que a gente não nasceu pra isso. Mas eu sei meu filho que a vida nossa é matemática ni tudo, em cada coisa. Só não sei como é que a gente casa uma coisa com a outra, na escola não teve isso não. (Participante 4)

Olha, tinha, sabe, a professora fazia gostava de ensinar que a matemática era coisa que a gente usava pra comprar, vender, fazer coisas com dinheiro mesmo. Um dia ele levou umas calculadora pra ensinar a gente a mexer, mas eu mesmo sei fazer as contas de cor, mas não entendi como que usava aquele trem lá não. (Participante 1)

Foram respostas que divergiram no aspecto relacionado à prática docente. De um lado, uma prática pedagógica que não realizava a contextualização; de outro, uma experiência educativa em que havia sim o esforço da professora para promover a articulação dos conhecimentos propedêuticos com aqueles relacionados à vida dos estudantes. Essa questão, dentre outras, traz importantes elementos para a reflexão oportunamente realizada com os docentes do processo de formação. Por ora, nos limitaremos a fazer uma abordagem geral sobre as falas dos sujeitos.

Três dos sujeitos investigados realçaram a vontade de voltar a estudar. Os outros dois não esboçaram o mesmo desejo. Inquiridos se gostavam das aulas de seus professores, 04 deles disseram que não e apenas um disse que sim. Nas justificativas para as respostas negativas figuraram os mesmos elementos presentes nas respostas à primeira questão da entrevista: problemas com a metodologia e o perfil do docente, bem como os aspectos motivacionais da aula.

A última pergunta, por fim, buscou captar como seria a sala de aula ideal para o entrevistado desse segmento, no que diz respeito ao papel do professor, metodologias, conteúdos. Obtivemos respostas como:

A sala de aula ideal, deixa eu ver, acho que precisava ter alegria, muita coisa boa pra gente aprender de verdade, com contentamento, né. Eu tenho muito respeito pelos professor, mais tem que ter um jeito diferente deles ensinar, precisam ter mais cuidado com a gente, pois nossa vida não é fácil, a gente luta muito e chega na escola cansado. Não foi só eu que desisti não, teve muita, mas muita e muita gente mesmo. (Participante 3)

Os aspectos motivacionais da sala de aula apareceram em profundidade nas interlocuções proporcionadas por essa indagação, de modo que as evidências apontam para os desejos que alimentam no que diz respeito à organização das práticas docentes.

Refletir sobre a motivação na educação requer que resgatemos algumas contribuições de Freire (1986), autor que compreendia a motivação como um problema, realçando que a mesma recai sobre as escolas como uma pesada nuvem. Entretanto, Freire pondera que alunos

desmotivados na escola podem encontrar muita motivação fora dela. Isso porque a escola passa a estar em um segundo plano, ou mesmo passa a não ocupar lugar algum na ordem de prioridade dos alunos. Fora do espaço escolar, está à espera do aluno a cultura de consumo que manipula o hábito dos sujeitos a cultura subjetiva do sexo, da amizade, dos esportes, das drogas e da música.

Desse modo, existem várias outras oportunidades prontas para serem apreciadas/vividas pelos jovens e adultos. Isso mostra que a escola tem perdido seu espaço neste jogo e não tem chances de ganhar, frente a estes fatores que contribuem para que o abandono aconteça. A escola tem se mantido atrasada, sem inovação, sem condições de competir com o mundo social. Para que possa vencer essa batalha e se tornar um espaço acolhedor e motivador, as escolas terão que ressignificar suas metodologias, em busca de criatividade nas ações didático-pedagógicas.

Como então pensar numa escola diversa, harmônica, cuja organicidade intrínseca contribua para uma formação que motive e faça com que o aluno aprenda? As literaturas não nos oferecem mais que reflexões. Entretanto, o legado de um professor em especial – Paulo Freire – traz consigo um conjunto de experiências que nos mostram sim ser possível contribuir para a permanência e êxito dos educandos na escola. Trabalhos como o de Angicos – RN, e a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler servem-nos de inspiração para que possamos construir uma escola que promova a autoestima dos estudantes, numa perspectiva de formação que reconheça os seus saberes e os situe como sujeitos partícipes e ativos do processo de ensino-aprendizagem. Aqui, corroboramos com o que nos diz Andrade (2011, p. 2):

É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, assim como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino (ANDRADE, 2011, p.2).

Mais a frente, este trabalho aprofunda as reflexões sobre as experiências e contribuições freirianas, bem como a discussão sobre esse “modo específico” de se fazer educação na EJA, como nos propõe Andrade. Vale salientar que essas considerações nos remetem ao que acontece no cotidiano da educação básica como um todo.

5.1.2.1.2 Diagnóstico com estudantes da EJA

Dando continuidade ao processo diagnóstico, ouvimos 5 (cinco) sujeitos que estão atualmente matriculados e cursando turmas de EJA em escolas da sede e do interior do município de Bom Jesus da Lapa. Sobre esse processo de ouvir as vozes da EJA, Barcelos (2010 p.56) citado por Fortunato (2010, p. 282), complementa que:

Escutar as histórias dos educandos é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontece.

No que diz respeito à compreensão dos sentidos que os estudantes da EJA atribuem ao que lhes acontece, colocamos no cerne do processo aquilo que ocorre dentro da escola, especificamente na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, marcado pela interação professor-aluno. Nesse sentido, é que os significados presentes nas interlocuções com os estudantes da EJA nos possibilitam tessituras densas do cotidiano pedagógico, servindo de elementos para fomentar o debate sobre a formação de professores assentada nas demandas dos sujeitos da EJA.

Os cinco estudantes da EJA relataram serem trabalhadores inseridos no mercado informal de trabalho: pedreiro, doméstica, trabalhador rural, diarista rural, auxiliar de cozinha. Para eles, as maiores dificuldades em se conciliar trabalho e escola estão no fato de que quando chegam a casa, ainda tem que desenvolver tarefas domésticas, ligadas à alimentação, limpeza, educação dos filhos. “Quando a gente chega cansada, tá lá a cozinha suja pra limpar, a cumida pra fazer, os prato pra lavar, minino chorando pedindo banho. É agonia muita, viu.” (Estudante 1)

Essa fala de uma entrevistada revela que no cerne do “ser jovem e adulto trabalhador” estão as marcas de uma vida de sofrimento, cuja sobrevivência depende necessariamente do desempenho de diversas tarefas, as quais, muitas vezes inviabilizam a participação de tais sujeitos nos processos de escolarização. E quando essa participação acontece, os estudantes não criam muitas expectativas em relação à escola, conforme nos revela outra estudante questionada sobre o que espera que a escola lhe ofereça: “Ah é difícil a gente dizer assim, sabe, fico até perdida. Eu num quero muita coisa não, só aprender o básico mesmo, ser analfabeta nem dá certo (Estudante 2). Diante dessas evidências da pesquisa, convém realçar a

colocação de Stoco (2010, p.6), que ao promover uma análise sobre a relação do aluno trabalhador da EJA em sua trajetória escolar, assinala que:

Percebe-se que a histórica necessidade de trabalhar para a conquista da sobrevivência, que afasta o indivíduo ainda criança da escola, permanece e se agrava à medida que ele vai se tornando jovem e adulto, acompanhando-o nas suas saídas e retornos da sala de aula que se acumulam ao longo de sua vida escolar fragmentada. Ou seja, a mesma sombra que obscurecia a escola para a criança carente, que dela se afastava para trabalhar, continua a obscurecer a permanência desses alunos, agora jovens e adultos em idade produtiva, nos cursos da EJA.

Em contraponto, e mesmo reconhecendo as dificuldades postas, existem também estudantes que visualizam na escola a oportunidade de mudança, de conquista de sonhos, da estabilidade financeira, conforme se expressa a seguir:

Olha, (da escola) espero muita coisa. A mais que quero é aprender pra passar num concurso, arrumar um trabalho bom, porque assim, desse jeito mesmo, que a gente vive, parece que nem tem vez, que nem somos gente. Mas vou aprender muito e a escola tá aqui pra isso. (Estudante 3)

Mas esperar algo da escola simboliza caracterizá-la como espaço de transformação social e a escolarização por ela oferecida como instrumento de crescimento pessoal e intelectual. Em assim sendo, os estudantes entrevistados apresentaram também suas percepções sobre o que lhes agrada ou não dentro do espaço escolar.

Nessa perspectiva, no tocante ao que mais agrada, emergiram elementos como: o jeito como os colegas se tratam mutuamente, a vontade de aprender, a solidariedade, as atividades culturais e pedagógicas ligadas ao cotidiano do sujeito aprendente, o respeito como que os estudantes são tratados. No que se refere ao que menos agrada, observamos críticas relacionadas à: forma como o conteúdo é abordado, falta de elementos motivacionais nas aulas, tempo curto para realização das atividades, vínculo estabelecido por alguns professores (alguns queixaram de que os professores não são cordiais e solidários), falta de aulas e atraso dos alunos.

Prestes *et al* (2009) discute o papel do professor no processo de construção de uma aprendizagem significativa. Para ela, estimular os alunos para o estudo é fazer com que a atenção e a atitude sejam despertadas; assim, a motivação para as tarefas, o empenho que mostram frente à explicação da matéria e dos exercícios dependem da atuação direta e permanente do professor em motivar seus educandos.

Foi nesse prisma, que os pesquisados foram estimulados a refletirem sobre a aula de seus professores, se lhes são satisfatórias ou não. Três deles responderam que as aulas são

boas, que os professores se esforcem e dão o melhor de si para o ensino. Outros apontaram algumas peculiaridades acerca do trabalho de seus professores, de modo que convém trazermos uma das falas para o cerne desta análise:

Assim, eu reclamo que a professora que ensina português não tira as dúvida da gente. Eu fico meio receoso de indagar muito, ai acaba que não aprende direito. Acho que era bom se ela perguntasse a gente mais, se passasse atividade de reforço, de tirar dúvida mesmo, ai ficava melhor. Mas ela dá muito assunto e as vezes até embola tudo. (Estudante 1)

Sobre as maiores dificuldades que enfrentam nos estudos, a maior queixa apresentada diz respeito ao ato de conciliar trabalho e vida familiar. Outra questão levantada por uma entrevistada foi a “falta de motivação nas aulas, pois eu as vezes cuchilo aqui dentro, pois fica muito massante quando a professora fica o tempo todo copiando no quadro e mandando a gente repetir.” (Estudante 4)

Reforça-se com essa interlocução uma problemática do ensino na EJA que é o excesso de conteúdos e de métodos convencionais de ensino que em certa medida desmotivam os estudantes. Enquanto o conteúdo poderia ser tratado de maneira dialógica, a forma utilizada pela docente é conservadora e não privilegia a interlocução e a troca de saberes.

Segundo Valente (2004), educar precisa deixar de ser visto apenas como o ato de simplesmente transmitir informação e passar a ser o de criar ambientes de aprendizagem para que o aluno possa interagir com uma variedade de situações e problemas, auxiliando-o na interpretação dos mesmos para que consiga construir novos conhecimentos, inclusive conhecimentos sobre aprender a aprender.

Depois de inquiridos sobre essas dificuldades relacionadas às aulas, buscamos ouvir também como seria a sala de aula ideal para os estudantes, no que se refere ao papel do professor, metodologias de ensino, conteúdos, etc. As falas mais uma vez remeteram a um processo de ensino calçado em mecanismos dialógicos de aprendizagem, em que o conteúdo não seja o elemento central, e sim o método. Segundo os estudantes, é preciso uma didática inovadora, que estimule o aluno trabalhador e que o envolva no processo de ensinar e aprender.

Aprendemos melhor numa sala cheia de movimento e de assuntos importantes na nossa vida e quando nós também participemos mais também das aulas, com perguntas, dinâmicas que coloque a gente pra falar, tirar nossas dúvida, isso tudo é preciso dentro da escola.” (Estudante 3)

Percebemos nos estudantes investigados um nível de elevada maturidade no que diz respeito às discussões afetas à organização da escola, do ensino e do papel do professor, de modo que as percepções ajudam a traçar o modelo de escola ideal, sem carecermos de um instrumento de pesquisa tão rigoroso e complexo. Em que medida, portanto, a escola pode contribuir para despertar o interesse dos estudantes jovens e adultos? Sobre isso, Villela (2006) assevera ser importante que a escola estimule os alunos a compreenderem a sociedade na qual estão inseridos, refletindo sobre o momento que estão vivendo e sobre os mecanismos de intervenção. Acrescenta ainda:

ela pode fazer com que os alunos sintam-se atuantes, responsáveis e capazes de interferir para modificar o meio sob uma ótica positiva e ética; ela pode inserir o empreendedorismo na escola para o resgate da auto-estima dos alunos; ela pode, enfim, aprimorar competências e habilidades através de estratégias diferenciadas. Cabe a cada um de nós fazer a diferença no ambiente em que atuamos, persistir, manter o ritmo, realizar, amar aquilo que fazemos. Este é o verdadeiro motor do empreendedorismo na educação: a atitude de cada um de nós. Não há papel que não tenha sucesso quando ensaiado e desempenhado com amor e competência. (VILLELA, 2006, p.43).

Todas as evidências caminham no sentido de comprovar a tese central desse trabalho, que é defender a construção dialógica de um processo de formação de professores que capte as sensibilidades dos sujeitos e estimule o debate acerca da necessidade de que as escolas de EJA estejam abertas ao diálogo e valorizem as experiências e contribuições dos sujeitos pertencentes aos diversos segmentos que a compõem.

Nosso papel de educadores é o de favorecer o diálogo em torno da construção de um novo modelo de escola, que seja alimentador de sonhos e que coloque o ser humano em primeiro lugar, em contraponto a uma lógica pedagógica elitista e excludente que permeou o ideário escolar brasileiro por décadas. Isso corrobora e contribui para o desejo que estes jovens e adultos têm em fazer da escola o passaporte para a sua transformação social. Contudo, avanços significativos só serão possíveis:

[...] 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 [...] Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (ARROYO, 2005, p, 41).

Se a esses sujeitos historicamente privados de oportunidades resta um espírito forte e esperançoso, que diremos a nós protagonistas da educação e agentes de transformação social, se não mantivermos também nosso olhar de esperança e nosso desejo em conquistar uma

escola atenciosa, acolhedora, cativante e acima de tudo promotora de um ensino de qualidade. É uma tarefa indelegável e intransferível que se coloca em nossas mãos: construir um mundo mais justo e humanizado através da educação libertadora.

5.1.2.1.3 Diagnóstico com a Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação

Depois que concluímos a fase de entrevistas com os estudantes e também com os sujeitos que abandonaram a EJA, realizamos algumas visitas à Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento da EJA no município, em se tratando das políticas e ações que vêm sendo desenvolvidas, sobretudo no que se refere à formação de seus professores.

No encontro diagnóstico, estiveram presentes o Secretário Municipal de Educação e a Coordenadora Geral da EJA no município. Conforme assinalado pelos mesmos, atualmente existe uma proposta pedagógica de EJA no município, construída na gestão anterior, mas que atualmente está passando por um processo de reformulação. Proposta essa que, infelizmente, ainda não teve sua operacionalização nas escolas da rede, em razão de entraves políticos e até mesmo operacionais.

Ao discutirmos as problemáticas relacionadas à EJA na Rede Municipal, o secretário ressaltou que a maior das dificuldades diz respeito ao abandono dos estudantes, em função dos longos períodos de romaria, nos quais os alunos trabalhadores evadem da escola em busca de oportunidades de emprego em torno do circuito religioso da cidade. Tais períodos se estendem por quase todo o segundo semestre de cada ano, sendo que os estudantes não mais retornam à escola.

Uma proposição apresentada pelos gestores entrevistados para esse problema foi o desenvolvimento de uma proposta de oferta da EJA na modalidade semipresencial ou sob a forma de pedagogia da alternância, com o desenvolvimento de projetos ou o aproveitamento de atividades relacionadas ao campo de trabalho dos estudantes. Isso, em certa medida, minimizaria os efeitos do abandono, na medida em que criasse possibilidades para a manutenção do estudante na escola, ao oportunizar que suas vivências extraescolares fossem aproveitadas e reconhecidas no escopo do processo pedagógico escolar.

Sobre a temática específica da formação dos professores, a Coordenadora de EJA da rede salientou que em 2013 o município realizou uma formação de 80 horas para os docentes, distribuída em encontros presenciais ao longo do ano. Entretanto, o processo contemplou

todos os professores do Ensino Fundamental, não havendo uma diferenciação metodológica no que se refere à EJA.

No geral, em se tratando de avanços na gestão da EJA, o Secretário citou a expansão da oferta da alimentação escolar e a universalização do acesso à modalidade, mediante a criação de novas turmas na sede e no interior do município. Sobre os desafios da EJA hoje, na perspectiva dos gestores da Secretaria de Educação, figuraram: dificuldades dos estudantes do campo para chegarem à escola; forma de contratação e formação dos professores da Educação do Campo e; falta de um material didático específico do município para a EJA, assim como existe para outras modalidades da Educação Básica Municipal.

Dialogamos com os gestores ainda, no sentido de compreender que elementos relacionados à formação dos professores da EJA precisam ser ressignificados no âmbito do município, sendo que eles pontuaram a urgência de que fosse construído e operacionalizado um processo de formação de cunho mais prático, que articulasse formação continuada e acompanhamento pedagógico nas escolas, a exemplo do que hoje já acontece com o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

Para a Coordenação Geral da EJA, o processo de definição de um projeto de formação deverá envolver os professores, e ser calçado numa perspectiva desafiadora, a partir do diagnóstico e da reflexão sobre as problemáticas levantadas, articulando teoria e prática no processo pedagógico. Propuseram também a realização de projetos estruturantes e intersetoriais, articulando conhecimento propedêutico, cultura e saberes experienciais dos estudantes. Tais projetos estruturantes compreendem a seleção de temáticas específicas para serem trabalhadas ao longo de uma unidade de aprendizagem, em torno das quais seriam organizados os conteúdos curriculares de todas as disciplinas. A intersetorialidade, por sua vez, diz respeito a ultrapassar os muros da escola, propondo ações pedagógicas articuladas com secretarias, instituições filantrópicas e sem fim lucrativo e sociedade civil em geral, no sentido de fortalecer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

5.2 DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS À SÍNTESE REFLEXIVA: A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA FORMAÇÃO

A construção do plano de ação da formação foi um processo que teve como premissa básica a integração e a convergência de todas as percepções captadas nas etapas exploratórias, mediante o desenvolvimento de um encontro envolvendo todos os professores da EJA que

trabalham no Município. Esse encontro objetivou a realização de uma roda de diálogos para aprofundamento do diagnóstico.

Para realizá-lo, o pesquisador responsável junto com a Coordenação Geral da EJA do município enviou convite a todos os professores da EJA da rede para um encontro no dia 31 de maio de 2014, a fim de dar início aos trabalhos. Foi organizado um ambiente para recepcioná-los, sendo que participaram do encontro 35 profissionais.

Naquela oportunidade, objetivamos apresentar a proposta de construção e operacionalização do Projeto de Formação, no sentido de captar se havia o interesse dos professores em aderirem ao projeto. Revelado o interesse, o pesquisador apresentou-lhes uma síntese diagnóstica das evidências coletadas na fase exploratória, a fim de que o grupo refletisse sobre as demandas apresentadas pelos sujeitos da EJA. Esse trabalho inicial teve como propósito provocar no grupo uma inquietação no sentido de que os dados e informações apresentadas pudessem de algum modo, possibilitar que fossem pensados temas e estratégias a serem discutidos durante a formação. A partir daqueles dados primários, coube ao grupo definir os objetivos da formação, que segundo Thiollent (2009, p. 54) “dizem respeito aos problemas considerados como prioritários ao campo da observação”.

O autor sugere também que com base nesse diagnóstico, o grupo estabeleça a designação do problema prático e das áreas do conhecimento a ser abordado. “Na Pesquisa-Ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes.” (THIOLLENT, 2009, p. 55)

Consultados sobre a possibilidade de gravação dos encontros, com vistas ao levantamento de informações necessárias às análises, os professores decidiram autorizar o pesquisador responsável a fazê-lo. Além disso, foi acordado com eles que o pesquisador registraria, em seu caderno de campo, parte dos diálogos durante as atividades e a realização das leituras sugeridas, bem como a interação do grupo com o pesquisador-coordenador. A presença na sala de estudos foi controlada por uma lista de presença, que serviu também para que no final do curso todos os professores participantes recebessem um certificado.

Todo o processo de discussão, na fase inicial, foi guiado pela mediação teórico-conceitual, a partir de autores como Freire, Barcelos, Veiga e Tardif. Conceitos presentes em dois livros de Freire foram trabalhados ao longo de alguns encontros: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

Os professores, então, foram estimulados a responderem, mediante a realização de uma roda de diálogo, questões referentes ao trabalho específico com turmas da EJA. As

questões eram lançadas e os professores ficavam a vontade para debatê-las. As respostas possibilitaram a confecção de um retrato do que pensa o quadro de professores da EJA e também o apontamento de pistas que corroboraram para se pensar nos princípios norteadores da proposta de formação. O resultado das análises possibilitou que fossem levantadas questões como: o que? Como? Por quê? Para que? Para quem? Organizar uma proposta de formação.

5.2.1 Conhecendo os professores e suas concepções de EJA

Segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012), a investigação-ação constitui-se numa forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva. Desse modo, as autoras argumentam, com base em Contreras (1994) que para os professores transformarem o ensino, é necessário que promovam um exercício reflexivo, participem do debate e da reconstrução política da educação como prática social. Desse modo, a investigação-ação representa um meio pelo qual os professores podem reconstruir seu conhecimento profissional, produzindo discursos públicos articulados à prática, aos seus problemas e às suas necessidades.

O processo de formação, dentro dessa abordagem, precisa ser compreendido enquanto um processo de aprendizagem. Sendo assim, do mesmo modo que acreditamos que as práticas pedagógicas na EJA só proporcionam uma aprendizagem significativa se estiverem pautadas no conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua cultura e seus conhecimentos prévios), precisamos crer que a formação de educadores só surtirá efeitos se forem desveladas suas concepções educativas, as representações que constroem dos alunos, da aprendizagem e do ensino.

A seguir, trazemos brevemente alguns elementos evidenciados no diagnóstico realizado no primeiro encontro com os professores da Educação de Jovens e Adultos, mediante a realização da roda de diálogos.

Fato que merece ser mencionado acerca dos docentes diz respeito à sua faixa etária. Dentro do grupo, 44% possuíam entre 41 e 50 anos, 17% de 20 a 30 anos, 33% de 31 a 40 anos, sendo que apenas 6% possuíam mais de 50 anos de idade. Quanto à variável gênero, 80% pertencia ao sexo feminino e 20% masculino.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos são dados importantes, pois mostram que não existe uma tendência no município a se direcionar apenas profissionais em fim de carreira para a EJA. Não que os profissionais em fim de carreira não desenvolvam uma

prática pedagógica inovadora, mas muitas vezes alguns profissionais estão desgastados pelos anos de profissão, pela baixa valorização profissional, pela existência de doenças e a EJA acaba sendo considerado um reduto educacional para acolhê-los.

Outra questão levantada diz respeito ao tempo de trabalho na EJA, oportunidade em que se verificou que 44% dos professores possuem menos de 05 anos. Os dados apontam para uma rotatividade profissional na EJA, o que muitas vezes compromete a política de formação dos professores. Outra possibilidade analítica é a de que exista uma rotatividade em razão da falta de aptidão dos professores em se trabalhar com jovens e adultos, o que, por sua vez, não se aplica ao percentual de professores que possui mais de 16 anos (28%). Outros 28% possuem de 5 a 15 anos na EJA, evidência relativamente significativa que reflete um acúmulo de experiência com a modalidade.

Destaque precisa ser dado, ainda, ao perfil dos profissionais. 67% deles possuem graduação, 17% estão em processo de formação e apenas 16% possuem apenas o segundo grau. Esse elevado número de professores com formação universitária é resultado de políticas públicas desenvolvidas pelo município em parceria com universidades privadas, mediante as quais os professores recebiam bolsas parciais de estudo e incentivos para se qualificarem. A maioria dos professores possui graduação na área de Pedagogia (33%); os demais em Letras (25%), Matemática e Geografia (17% cada) e Outras áreas (8%).

Notamos um quadro bastante diversificado, o que revela que houve avanços nas ações de formação profissional, em áreas consideradas prioritárias para a qualidade do ensino. Entretanto, os dados não refletem melhorias na qualidade educacional na modalidade, que continua com altos índices de abandono e baixos indicadores de qualidade.

A roda de diálogos iniciou-se com um questionamento básico, sobre o que “representa ser professor na EJA”. Na sequência outras indagações foram lançadas ao grupo pelo pesquisador responsável e coordenador da formação. À medida que as respostas iam acontecendo, um debate se estabelecia no grupo, desvelando percepções, angústias, desejos e aspirações.

Dentro da Pesquisa-Ação, esse movimento é o terreno propício para que se possa constituir na formação, um espaço de construção da identidade do sujeito, à medida que a pesquisa enquanto instrumento científico e educativo, nos dizeres de Demo (2000), se coloca como a raiz da consciência crítica questionadora de todo processo emancipatório, por meio do qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, e também participante ativo da ação transformadora.

As questões postas objetivavam o levantamento de subsídios para a proposta de formação, a identificação de problemas críticos na EJA, a construção do perfil do estudante da EJA. Para efeitos didáticos, as reflexões que serão tecidas serão categorizadas tendo em vista o teor dos questionamentos que nortearam a roda de diálogos.

A aproximação com os professores se deu também no intuito de conhecer suas histórias, compreender os limites e possibilidades de sua atuação profissional e ajudá-los a problematizar suas práticas, no sentido de trazer para o espaço de discussões quais são as demandas formativas do grupo e quais são as alternativas metodológicas que podem colaborar para a superação das dificuldades relacionadas às práticas escolares.

5.2.1.1 Motivações que levaram à atuação na EJA e Perfil do Aluno da EJA

Segundo Arroyo (2006), não é qualquer um que pode ensinar na EJA. Para ele, o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação se encontram em construção. Logo, esse educador necessita ter consciência do momento em que se encontra a EJA, ouvir da sociedade concepção de como deve ser configurada a EJA e conhecer bem a rica trajetória da Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito do município, em se tratando dos aspectos motivacionais relacionados à identificação com a modalidade EJA e com seu público, identificamos a questão do afeto, do interesse dos alunos, das experiências anteriores dos professores com programas de alfabetização de jovens e adultos, a necessidade de manter a carga horária de quarentas horas de trabalho no município, a inexistência de posto de trabalho noturno com o ensino “dito regular” e o desejo de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Foram respostas que revelaram que a assunção da docência em turmas de EJA nem sempre se dá pelo desejo do educador, mas por necessidades econômicas e do próprio sistema educacional. Por outro lado, o que se inicia como imposição muitas vezes se torna uma espécie de “vocação”, levando os profissionais a desenvolverem uma prática pedagógica mais efetiva, revelando a boniteza do ato educativo. Nesse sentido, as seguintes falas carecem de ser destacadas neste trabalho:

Trabalho com a EJA porque me identifico com seu público, e gosto muito da EJA. É uma modalidade de ensino muitas vezes esquecida do poder público e das próprias escolas que não investem nem fazem ações diversificadas. Assim, com meu trabalho, eu posso fazer a diferença, garantindo que o aluno não evada da escola, mas tenha sucesso no seu caminhar pedagógico. (Professora A)

Inicialmente, era o único turno disponível para que eu pudesse atuar no município, por isso tive que aceitar, mas hoje a minha motivação é o aluno da EJA. Há uma identificação muito grande com a clientela o que me faz garantir que adoro o trabalho que desenvolvo. (Professora B)

As falas, em certa medida, refletem professores preocupados com o ensino na modalidade, conhecedores das suas mazelas e desejosos de oferecer sua parcela de contribuição na melhoria da qualidade da educação na EJA. Notamos, também, que a identidade desses professores é, ainda, um processo em construção. Isso se reflete, sobretudo, no desenho que os professores fazem do estudante da EJA, observado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Características do estudante da EJA

- ✓ Sensível, que não teve a oportunidade de concluir seus estudos por um motivo ou outro e agora quer concluído pela necessidade principalmente do mercado de trabalho;
- ✓ Apresenta cansaço do dia a dia, dificuldade na compreensão de alguns conteúdos, baixa autoestima, e quando têm um objetivo são dedicados e assíduos;
- ✓ Os alunos do EJA são alunos muitos dedicados, e querem sempre aprender o principal que é o nome deles e os nomes dos seus filhos;
- ✓ Interessado, disciplinado, porém cansado;
- ✓ O aluno de EJA é, de maneira geral, um indivíduo que procura recuperar a oportunidade perdida;
- ✓ Em sua maioria, são alunos que trabalham o dia todo na roça ou na cidade e às vezes chegam cansados na aula, no entanto têm muita vontade de aprender;
- ✓ Compromissado, carente de saber, mas interessado em aprender, carinhoso, respeitador e compreensivo;
- ✓ O aluno da EJA tem geralmente uma baixa autoestima e tem o cansaço da lida diária estampada no rosto, mas muita vontade de tentar recuperar o tempo perdido.

Fonte: Pesquisa de Campo. Roda de Diálogo com professores da EJA (2014).

Esse retrato do aluno da EJA, sobretudo enquanto figura “trabalhadora”, “esforçada”, “rica em experiências”, pressupõe pensarmos que a prática pedagógica emancipadora deverá explorar o caráter multifacetado do ser jovem e adulto, criando estratégias que possam valorizar seus conhecimentos prévios e os saberes fruto da luta cotidiana pela existência. Sob esse ponto de vista, os conhecimentos dos educandos passam a serem vistos como facilitadores da práxis,¹ corroborando com Oliveira (2004) que nos propõe uma valorização dos mesmos:

não julgamos, assim, que alguns conhecimentos são ‘da escola’ e outros não são, que alguns são tratáveis e outros não. [...] A experiência tem mostrado que saber identificar seus próprios interesses não é um conhecimento banal, e temos aqui talvez o primeiro ‘conteúdo’ desta nova escola; aprender a identificar seus próprios interesses, sistematizá-los, aprender a defendê-los e a se posicionar com eles, frente aos colegas, à escola e ao mundo. (OLIVEIRA, 2004, p. 48).

1 Com base em Contreras (1994) *apud* Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012), Práxis significa prática reflexiva, ação comprometida socialmente e informada teoricamente, a qual pode, por sua vez, transformar a teoria que a informou.

O conhecimento do aluno torna-se, portanto, o ponto de partida da escola de EJA, na medida em que a partir dele novas aprendizagens possam ser construídas.

5.2.1.2 Aspectos positivos, dificuldades e especificidades de ser professor na EJA

Ser professor da EJA foi considerado também como um ofício de amor, paciência e dedicação. Para atuar nesta modalidade, portanto, é preciso sensibilidade e identificação com o seu público, foi o que revelou as falas dos professores, ao serem indagados se gostam de trabalhar na EJA e o porquê. Há, nas colocações, evidências de que os estudantes da EJA são mais receptivos, interessados e apresentam um grau de respeito mais elevado pela figura do professor. “Sim, gosto, pois busco passar um pouco da minha experiência pedagógica e pessoal, mas ganho tudo isso em dobro pelo respeito e admiração que os alunos têm pela minha pessoa.” (Professora M.C.O.); “Sim, é muito gratificante. Os alunos da EJA têm um reconhecimento, respeito, e admiração pelo professor, busca muito mais o conhecimento do que os alunos do fundamental.” (Professora M.C.C.P.).

Os professores elencaram também as principais dificuldades que enfrentam no cotidiano de sua prática, assinalando a falta de material didático, de formação específica sob a forma “continuada” e de uma proposta operante para a EJA, o domínio metodológico, a falta de tempo para o planejamento e inexistência de coordenadores pedagógicos em grande parte das unidades de ensino. Abaixo ilustramos este tópico com a fala de uma das entrevistadas:

As dificuldades são muitas, mas as mais frequentes são a falta de recursos didáticos e a indisciplina por parte dos jovens que atrapalham o andamento dos trabalhos. Quando falo em recursos didáticos, cito livros especializados na EJA, com conteúdos que de fato retratem a vida dos alunos trabalhadores, contribuindo para contextualizar e empolga-los. (Professora F.S.R.)

Observamos que é preciso que exista uma atenção especial a este público e a escola não pode passar despercebida a isso. Barcelos (2012, p. 89) ao discutir elementos que considera necessários à formação dos saberes requeridos pelo trabalho dos educadores, ressalta que:

A EJA pode ser uma maneira a mais de fazermos um pouco de justiça ao imenso contingente de homens e mulheres que neste país foram alijados do processo educativo. Alijamento este que, sem dúvida, teve um papel decisivo na vida destas pessoas e, em consequência, no alto grau de injustiça social e de exclusão em que hoje ainda vivem milhões de brasileiros e brasileiras.

Ser professor da EJA é, também, atuar na perspectiva de ser um agente de transformação social (vide o enfoque político-emancipatório da Pesquisa-Ação discutido na metodologia deste trabalho), na medida em que as questões do cotidiano se colocam no ceio do espaço escolar. Ao se confrontar com o cenário da EJA, além das dificuldades oriundas da própria especificidade do público, outras tantas limitações precisam ser enfrentadas pela escola, sobretudo, por esse processo histórico de injustiça a que Barcelos se refere. A título de sistematização, as especificidades elencadas pelos docentes foram organizadas em duas categorias: Aspectos Pedagógicos (relacionados à organização do ensino e da escola) e aspectos sociais e humanos (relacionados à natureza social e biológica dos sujeitos em formação/estudantes), as quais são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Especificidades da EJA em relação ao Ensino Regular

ASPECTOS PEDAGÓGICOS	ASPECTOS SOCIAIS E HUMANOS
✓ Metodologia de Ensino	✓ Faixa Etária mais avançada
✓ Proposta Pedagógica	✓ Motivação
✓ Níveis de Aprendizagem	✓ Alunos trabalhadores
✓ Dificuldades de Aprendizagem	✓ Maior nível de interesse e comprometimento
✓ Material didático	✓ Sensibilidade dos sujeitos em Formação

Fonte: Pesquisa de Campo. Roda de Diálogo com professores da EJA (2014).

As evidências, da forma em que foram postas, demonstram haver um reconhecimento da modalidade por parte dos professores, o que de certa forma torna-se um importante indicador. Entretanto, se contrastam com as observações de campo e com as percepções dos estudantes investigados na fase exploratória do estudo, cujas falas revelam uma prática pedagógica muito centrada nos moldes do ensino oferecido a estudantes do ensino dito regular.

No que diz respeito às dificuldades que a EJA enfrenta, as colocações tenderam para a questão da evasão (aqui tratada como abandono), a carência de materiais didáticos, a formação incipiente para lidar com as especificidades da modalidade, o perigo das drogas que se alastra entre muitos discentes, a falta de valorização profissional e, também, os problemas com o transporte de alunos que residem no campo.

Quadro 5 - Dificuldades pelas quais passa a EJA

ASPECTOS PEDAGÓGICOS	ASPECTOS POLÍTICOS/SOCIAIS
✓ Falta de materiais didáticos específicos	✓ Aumento do uso de drogas pelos estudantes
✓ Evasão em massa (Abandono em Massa)	✓ Transporte escolar precário e insuficiente (campo)
✓ Falta de suporte pedagógico integral	✓ Desvalorização da modalidade
✓ Metodologia descontextualizada	✓ Desvalorização e falta de incentivo profissional
✓ Calendário descontextualizado e impraticável	✓ Precariedade da formação dos professores da EJA

Fonte: Pesquisa de Campo. Roda de Diálogo com professores da EJA (2014)

Um ponto que merece destaque na tabela diz respeito ao abandono em massa. Trata-se do aspecto que mais alimentou a discussão no grupo. Refere-se também a um fenômeno que inquieta os professores, sobretudo no segundo semestre de cada ano letivo, ocasião em que os estudantes abandonam a escola, a fim de se inserirem no trabalho informal no período da Romaria². Nesses interstícios, várias turmas de EJA sofrem esvaziamento, colaborando para o fortalecimento dos indicadores negativos.

Acerca desse esvaziamento, muitas possíveis causas foram apontadas, predominando questões como a metodologia e o tratamento dado aos alunos, as dificuldades em se conciliar trabalho e escola, a falta de motivação de alunos e professores, a questão do horário das aulas. Notamos também que os professores fizeram referência à “falta de uma proposta pedagógica da escola que chame mais a atenção do aluno”.

Promover reflexões sobre o esvaziamento das turmas de EJA e perceber que a maior queixa apresentada assenta-se no aspecto pedagógico (metodologia, motivação de professores e estudantes, proposta pedagógica) só endossou as pretensões da investigação-ação, na medida em que contribuiu para a priorização dos problemas sobre os quais a formação iria trabalhar.

5.2.1.3 Aspectos fundamentais para a formação de professores e possibilidades de atuação na EJA

Diante disso, houve o estímulo para que os docentes apontassem elementos que consideravam fundamentais em uma formação em EJA. Apareceram questões relacionadas à necessidade de discussão de temas voltados ao dia-a-dia do estudante, que fossem passíveis de aplicação em contextos práticos. Motivação, troca de saberes e experiências, autoestima e afetividade foram outros temas listados. Os professores assinalaram que sentem falta de um processo formativo que dê conta dessas especificidades, preparando-os para uma docência mais efetiva na EJA.

2 Os eventos de Romaria são Festas Religiosas que acontecem anualmente na cidade de Bom Jesus da Lapa, abarcando os meses de julho, agosto, setembro e outubro. As referidas festas atraem visitantes de todo país e até do exterior, o que movimenta a economia da cidade e potencializa as oportunidades de trabalho informal em campos como hotelaria, alimentação, comércio de artigos religiosos e prestação de serviços em geral. O Círculo religioso se dá em torno de um Morro Sagrado, uma extensa formação rochosa que possui encantadoras grutas, nas quais são realizadas celebrações diversas.

Quadro 6 - Aspectos fundamentais para uma formação em EJA

- ✓ Temas que envolvam o dia a dia do aluno e a realidade da EJA;
- ✓ Suporte para lidar com as tecnologias;
- ✓ Promoção de trocas de experiências, autoestima dos alunos, afetividade;
- ✓ Motivação;
- ✓ Temas que tratem dos sujeitos da EJA e os modos deles aprenderem;
- ✓ Conhecimento teórico, específico: a vida, políticas públicas, educação, saúde e tecnologias;
- ✓ Como evitar a evasão, avaliação, propostas metodológicas práticas para motivação das aulas.

Fonte: Pesquisa de Campo. Roda de Diálogo com professores da EJA (2014).

Acreditamos que no processo investigativo, essa foi a questão que mais contribuiu para a construção do Plano de Ação, ao apontar os elementos norteadores da etapa da formação. A partir dela, foi possível tecer as seguintes indagações: Como não desconsiderar a heterogeneidade e o modo de vida dos estudantes da EJA? Como construir uma proposta de formação ancorada no diálogo, na troca de experiências e na construção de atividades práticas passíveis de serem desenvolvidas nos diversos contextos de ensino representados pelos professores partícipes da formação?

Ao final do diagnóstico proporcionado pela Roda de Diálogos, levantamos algumas possibilidades de atuação na EJA. Nesse ínterim, apareceram falas destacando a promoção integrada de atividades artísticas, em consonância com a realidade sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Houve colocações também que pontuaram a necessidade de desenvolvermos o espírito crítico dos mesmos, mediante atividades de inferência, dedução e comparação.

Quadro 7 - Possibilidades de Atuação na EJA

- ✓ Promover situações coletivas com música, cordel, textos, artes, partindo da realidade de cada aluno, respeitando a diversidade de idade, cultura e até mesmo o nível de conhecimento;
- ✓ Garantir a promoção de atividades culturais (cinema, poesia, teatro e festivais de música);
- ✓ Dar oportunidade e confiança, trabalhando com a realidade e o cotidiano dos alunos;
- ✓ Promover Pesquisas de campos e jogos, e festivais de teatro;
- ✓ Realizar Pesquisas de campo falando do dia a dia deles, promovendo o debate em sala de aula;
- ✓ Priorizar em seu processo de ensino aprendizagem metodologias que possibilitem aos educando inferir, deduzir, interpretar, produzir e reconstruir conhecimentos significativos, objetivando a formação de seres pensantes, críticos e autocríticos;
- ✓ Garantir ações que envolvam as artes, para despertar o interesse e a atenção do aluno.

Fonte: Pesquisa de Campo. Roda de Diálogo com professores da EJA (2014).

5.2.2 A construção do Plano de Ação da Formação

Depois de analisarmos os dados exploratórios e de aprofundarmos o diagnóstico por meio da Roda de Diálogos, construímos o quadro norteador do projeto de formação, contendo os problemas a serem priorizados, os objetivos, as temáticas de cada encontro, os textos-base e as datas de realização, conforme apresentado abaixo.

Quadro 8 - Planificação do processo formativo a partir dos conhecimentos prévios dos professores

PROBLEMAS PRIORIZADOS	OBJETIVOS	TEMÁTICAS	TEXTO BASE	DATAS
Falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA e das necessidades formativas de seus sujeitos.	Realizar Roda de Diálogo e aprofundar o diagnóstico; Definir os temas da formação.	A EJA em Bom Jesus da Lapa. As percepções de seus sujeitos. Construção do diagnóstico da EJA.	A Importância do Ato de Ler - Paulo Freire	31/05/14
	Apreciar o relatório da Roda de Diálogos; Apresentar e discutir o projeto da formação.	Apresentação e discussão do Projeto de Formação. Discussão da Metodologia do processo formativo. Construção do contrato coletivo.	A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Rosa Cristina Porcaro.	07/06/14
	Conhecer os sujeitos da EJA em suas singularidades; Discutir o Conceito de EJA e seus pressupostos.	Quem são os sujeitos da EJA: histórias de vida de professores e sua relação com a história da EJA. A produção do analfabetismo. O conceito de EJA e seus pressupostos.	Silêncios que viraram Vozes - Valdo Barcelos , extraído do Livro: Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos. O desafio da EJA nos dias Atuais - Ligia Sanchez	21/06/14
	Discutir a participação dos sujeitos da EJA na construção das políticas Públicas na área.	O papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área.	Pedagogia do Oprimido e da Autonomia / Paulo Freire	05/07/14
	Resgatar os referenciais da EJA no município.	Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. A proposta Curricular da EJA no Município. A participação dos sujeitos na construção dos currículos.	Proposta Curricular da EJA do Município de Bom Jesus da Lapa.	12/07/14

PROBLEMAS PRIORIZADOS	OBJETIVOS	TEMÁTICAS	TEXTO BASE	DATAS
Práticas pedagógicas que não motivam os alunos da EJA.	Refletir sobre a necessidade de a escola acolher e motivar o aluno trabalhador.	O papel da escola na formação de jovens e adultos trabalhadores.	Formação de Educadores de Jovens E Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais - Tania Maria de Melo Moura	26/07/14
	Discutir o conceito de alfabetização e os modos de ensinar e aprender na EJA. Introduzir a discussão sobre temas geradores.	Os sentidos da alfabetização: o pensar e o fazer dos sujeitos professores e alunos. Modos de Ensinar a Ler e Escrever: trabalhando os temas geradores na Escola de EJA. Aspectos Cognitivos da Educação de Jovens e Adultos.	Alfabetização de Jovens e Adultos: uma reflexão / Extraída da Revista do Centro de Educação – Coral X O Uso de Temas Geradores no processo de Alfabetização de Adultos - Jaqueline de Moraes Costa	16/08/14
	Trabalhar os aspectos relacionados à produção textual.	EJA e Produção Textual: Textos e Contextos.	Os Textos Jornalísticos na EJA Como Base à Construção da Criticidade - Tamara Prante Budke e Daiane Caroline Lagemann	30/08/14
	Discutir possibilidades de inserção das artes no currículo de EJA.	As artes e o currículo da EJA: construindo novas possibilidades formativas.	Oficina Teatral com Jovens / Antônio Pereira Martins / Música na Educação de Jovens e Adultos - Sara Regina Moreira da Silva	06/09/14
	Experienciar o trabalho com a matemática de forma contextualizada com o cotidiano do aluno.	Matemática na EJA a partir de uma leitura do mundo.	A linguagem Matemática na Educação de Jovens e Adultos - Marilu Maria de Jesus e Maria Auxiliadora Antunes dos Santos	20/09/14
Esvaziamento das turmas de EJA.	Refletir sobre as causas do abandono na EJA e propor alternativas para o acompanhamento de estudantes.	O abandono na Educação de Jovens e Adultos: como estimular a permanência e garantir o sucesso escolar?	Motivos do Abandono Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso Escola do Paraná - Clovis Ricardo Klein e Maria do Carmo Duarte Freitas Motivação e Aprendizagem na Educação de Jovens: Uma Experiência com o Projovem - Emília Maria da T. Prestes et al.	27/09/14
	Avaliar a formação continuada e apresentar proposições para o próximo ano.	Autoavaliação do percurso formativo. Perspectivas e possibilidades.		11/10/14

Fonte: Elaborado pelo autor em discussão com o grupo de professores do processo de formação.

Essa estrutura do Plano de Ação da Formação foi construída com base nos pressupostos da Pesquisa-Ação, que prevê a priorização de problemas, o estabelecimento de objetivos e o encaminhamento de ações. Conforme Barbier (2002), o ponto de partida da metodologia Pesquisa-Ação é, inicialmente, o reconhecimento de um determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões, planejamento e tomadas de decisão coletivas. Percebe-se que, para cada encontro, foi selecionado um texto-base, diretamente relacionado com a temática discutida, no sentido de estimular o debate.

Incluídos os encontros de planejamento e avaliação, foram realizados 12 encontros, que totalizaram 100 horas de atividades com os professores. No tópico seguinte, abordaremos alguns aspectos metodológicos relacionados ao desenvolvimento do plano da formação.

5.3 A METODOLOGIA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Pensar o conceito de formação, o qual foi objeto de reflexão teórica do terceiro capítulo deste trabalho, nos leva a compreendê-la como um espaço no qual o profissional da educação se confronta com sua própria prática e estabelece uma relação entre ela e os conhecimentos teóricos por ele construídos, através dos diversos espaços de aprendizagem dos quais já tenha feito parte.

Nessa perspectiva, os doze encontros de formação se propuseram a debater coletivamente a EJA, aprofundar o estudo sobre seus referenciais teórico-metodológicos e históricos, favorecendo a construção de proposições para minimizar problemas cotidianamente enfrentados pelos profissionais, sempre primando pela organização de uma escola inclusiva, motivadora e alicerçada no diálogo.

Desse modo, os encontros foram concebidos como espaços privilegiados para a reflexão sobre o fazer docente, para o estudo de temáticas relevantes na EJA, para a troca de experiências, planejamento e avaliação de aulas.

Além da definição de uma metodologia básica, que consistia na distribuição das atividades em um momento teórico-conceitual e outro momento prático, a formação proporcionou a oferta de um conjunto de subsídios para apoiar o fazer docente, contendo desde referenciais curriculares a coletâneas de textos e obras no campo das temáticas selecionadas para cada encontro. Foram reservados espaços específicos para discutir a Proposta Curricular da EJA no Município e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos, abordando as áreas curriculares e algumas orientações didáticas para planejar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da modalidade.

O plano de ação priorizou três principais problemas, sobre os quais a intervenção se deu. Ao final de cada encontro, os professores tinham tarefas nas quais aplicavam os conhecimentos abordados, tendo em vista o fortalecimento da reflexão sobre a prática educativa com jovens e adultos. O desenvolvimento sempre contou com quatro momentos básicos: problematização da prática, estudo/teorização, socialização de experiências e construção coletiva de metodologias.

No próximo subtópico, discorreremos brevemente sobre as possibilidades formativas da Pesquisa-Ação, destacando como a intervenção se deu em relação aos três principais problemas priorizados. Não temos a intenção de pormenorizar o processo formativo, uma vez que não faz parte dos objetivos deste trabalho, mas oferecer ao leitor uma visão geral do desenvolvimento do plano de ação. O projeto e o relatório detalhado do processo formativo encontram-se disponíveis no apêndice M desse trabalho.

5.4 O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO: ASPECTOS FORMATIVOS DA PESQUISA-AÇÃO

Ao longo dos encontros de formação e reflexão sobre a ação, observamos importantes modificações nos discursos, nas práticas dos profissionais e em suas maneiras de compreender e intervir nas ações desenvolvidas pelas escolas. Diante disso, é válido destacar a relevância que assume a “formação pela pesquisa” e a “pesquisa na formação”, como uma importante estratégia de fortalecimento da identidade do docente da EJA, da cultura escolar e do desenvolvimento profissional.

Assim, além de constatar que é possível construir uma proposta de formação pelo diálogo, percebemos haver na Pesquisa-Ação uma intencionalidade no sentido de estimular o fortalecimento de uma cultura de reflexão sobre a prática, que promove o reconhecimento da escola como uma instituição que, além de ensinar, aprende constantemente. Dessa constatação, brotam novas consciências, novos saberes, “novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia à capacidade de aprendizagem ativa” (ALARCÃO, 2002, p. 222 *apud* COSTA, FURTADO e ROCHA, 2012, p. 10).

O realce dado à pesquisa na formação consolida nossa crença de que o professor é competente e constrói conhecimentos relevantes sobre sua profissão, na medida em que

empreende o esforço de refletir criticamente sobre seu trabalho, sem desconsiderar, entretanto, o peso das teorias da educação.

É nessa perspectiva que o plano de formação desenvolvido, ao elencar problemáticas, objetivos e temas a serem trabalhados, selecionados não de forma aleatória, mas com base numa reflexão complexa e profunda sobre a realidade, endossou a importância da prática reflexiva por parte do professor. Aqui nos cabe tecer uma breve consideração sobre o lugar que ocupa a pesquisa na formação de educadores. Para tanto, convém trazer à luz das discussões, as contribuições de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) que argumentam em favor da ideia de que se formem professores que pesquisem e que produzam conhecimentos sobre o seu próprio trabalho, discutindo ainda o potencial da pesquisa em criar condições que ajudem os docentes a desenvolver uma prática refletida.

É preciso deixar claro que não temos a pretensão de discutir as nuances dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, até porque a matéria exigiria uma investigação exclusiva. A ideia é esclarecer que a participação dos professores na pesquisa, enquanto protagonistas, contribuiu para o fortalecimento do espírito reflexivo e, conseqüentemente, para a melhoria de sua prática.

Ao discutir dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa, Santos (2012) apresenta contribuições de diversos autores no que se refere aos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, que ora se aproximam ora se mostram antagônicos. Alguns deles defendem a pesquisa como elemento essencial ao trabalho docente, como Stenhouse (1975), mentor da concepção de professor pesquisador e também Donald Schön (1983, 1987) que ressalta que o trabalho de um profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Apoiada nas concepções de Schön, Santos salienta que o profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, uma vez que procura identificar problemas e implementar alternativas de solução, registrando e analisando dados, o que faz com que a atividade profissional deixe de ser distinta da atividade de pesquisa.

Comungando das ideias de Santos, esse trabalho defende o professor enquanto profissional reflexivo, uma vez que o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados. Mas em que medida a formação propiciou essa postura reflexiva nos profissionais? A seguir, faremos alguns apontamentos que nos ajudam a responder a esse questionamento, a partir da observação do papel e da postura de cada profissional que participou dos encontros.

Inicialmente, observamos que o comportamento era, em certa medida, de descrédito em relação à formação, por julgarem que a mesma aconteceria nos moldes de formações

anteriores. Tal constatação está expressa na indisposição física e mental para a abordagem das questões relativas ao seu trabalho, bem como para participação nas atividades de leitura dos textos propostos e desenvolvimento de oficinas nas unidades escolares.

A postura observada pode estar relacionada a fenômenos como o mal estar docente (ESTEVE, 1999 *apud* CRUZ *et al* 2010) e síndrome de burnout (FREUDENBERGER, 1974 *apud* CRUZ *et al* 2010), que se evidenciam no estado de esgotamento físico e mental provocados pelo desgaste ligado ao cotidiano profissional. Uma das professoras chegou a tecer o seguinte comentário no dia do diagnóstico:

Olha, estamos cansadas dessas formações que a secretaria realiza só para aplicar conteúdos. É como se a gente fosse sacos vazios, a quem fosse administrados assuntos. Sinceramente, a gente espera mais, a gente espera que aqui possam ser trabalhadas coisas que de fato falem a nossa língua, que contribua com a escola. Fazer formação por fazer, a gente já teve demais. Com o cansaço de ter trabalhado a semana toda, para a gente estar aqui todo sábado vai ser preciso um trabalho que acolha, que valorize a partilha, o envolvimento das pessoas daqui do curso na condução das atividades. (Professora M.C.C.P.)

A investigação apontou que os processos de formação já vivenciados pelos docentes em etapas anteriores não denotavam muita preocupação em articular-se com as realidades vivenciadas pelos profissionais, não estabelecendo conexões entre os conteúdos da formação e a vida dos professores, deixando de atender ao pressuposto presente no conceito de formação continuada apresentado por Lima (2001, p. 21 *apud* COSTA, FURTADO e ROCHA, 2012, p. 10), enquanto “mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional”.

O caminhar da formação, entretanto, revelou que conseguimos conquistar a confiança e a participação da maior parte dos professores. É como se o descrédito inicial tivesse sido substituído por uma esperança e crença na possibilidade de que fosse possível construir algo novo, que de fato envolvesse as pessoas, valorizasse seus saberes e trouxesse ganhos para a EJA.

Cada encontro trouxe consigo uma oportunidade singular de debater um tema específico dentro de uma determinada problemática. Ao todo foram priorizados três problemas: **Falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA e das necessidades formativas de seus sujeitos; práticas pedagógicas que não motivam os alunos da EJA e; esvaziamento das turmas da EJA.** Para cada problema, foram definidos objetivos, temas de estudo, metodologias de trabalho e textos bases para fomentar as discussões. Além das

atividades realizadas nos encontros, os professores elegiam, dentro da temática do dia, atividades para serem realizadas nas suas respectivas unidades escolares.

No que se refere à **falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA e das necessidades formativas de seus sujeitos**, foi percebida a necessidade de que as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos ganhassem corpo, passando a fazer parte de forma mais consistente da agenda de seus sujeitos no município de Bom Jesus da Lapa-BA. Relacionados a essa problemática, os objetivos traçados contemplaram o desenvolvimento de ações a partir do próprio processo diagnóstico, como: a roda de diálogos com os professores, cujas reflexões encontram-se organizadas no subitem anterior e a discussão e construção do plano de ação da formação. Incluem-se aqui ainda a realização de grupos de leitura e estudo sobre: analfabetismo e histórias de vida de professores e alunos da EJA, o Conceito de EJA e seus pressupostos, o papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área, a Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa: aspectos históricos, políticos e pedagógicos; a proposta Curricular da EJA no Município e a participação dos sujeitos na construção dos currículos.

Para que pudessem ser tecidas essas reflexões e encaminhadas propostas no sentido de elevar o nível de reconhecimento dos pressupostos da EJA, o processo de formação foi construído na perspectiva da didática edificante e guiado pela metodologia da Pesquisa-Ação, conceitos já bem discutidos nesse trabalho.

Uma vez realizadas ações no sentido de fortalecer a compreensão dos aspectos metodológicos e das necessidades dos sujeitos da EJA, promover a discussão de questões afetas à sua organização e funcionamento e sua constituição histórica enquanto modalidade educacional, a formação passou a priorizar reflexões e construção de metodologias voltadas para o segundo problema priorizado: **as práticas pedagógicas que não motivam os alunos da EJA.**

Na verdade, uma consideração importante deve ser feita a esse respeito: não nos propusemos – até porque o tempo foi um grande fator limitante – a sanar a problemática, mas a pensar coletivamente algumas ações estratégicas para serem experienciadas nas turmas de EJA dos professores participantes da formação.

O terceiro problema priorizado foi **o esvaziamento das turmas da Educação de Jovens e Adultos**. As reflexões, nesse sentido, se propuseram a pensar, a médio prazo, a construção e operacionalização, no âmbito de cada escola, de um Plano de Redução do abandono, com vistas a estimular a permanência e a garantia do sucesso escolar.

O que mais foi relevante nos encontros destinados à discussão sobre essa problemática, foi o fato de que os professores ressaltaram que pela primeira vez uma formação pedagógica oferecida no município trouxe para o cerne do diálogo coletivo essa temática, o que, segundo eles, representou um processo inovador do ponto de vista do planejamento das políticas públicas para a área.

Em geral, o processo formativo foi marcado por momentos de integração teoria-prática que propiciaram, entre outras questões:

- a) organização de ideias, verbalização, encontro consigo mesmo e com o outro (diálogo horizontalizado), através do despertar dos sentimentos em relação à formação, à vida e ao trabalho;
- b) manifestação da autoestima dos professores, reconhecimento de si mesmos como construtores de conhecimento e da própria profissão, resultando em ganhos para o desenvolvimento da autonomia;
- c) compreensão sobre a importância do diálogo, da escuta sensível e do reconhecimento do professor como pessoa, bem como da necessidade de buscarmos juntos soluções para os problemas da educação;
- d) entendimento de que a formação é um processo contínuo, que não possui início demarcado, tampouco um fim. Ela se constrói e se sustenta ao longo da vida do ser humano-professor;
- e) os processos de formação historicamente vivenciados pelos professores, a falta de incentivo profissional e as cargas horárias excessivas deixam lacunas que interferem nas intenções de colaboração de forma efetiva para a construção de sua autonomia docente;
- f) a perspectiva formativa presente na Pesquisa-Ação ao assentar-se nos pilares da didática edificante favorece o reconhecimento do professor como um profissional que reflete sobre sua atuação e que possui competência para transformá-la;
- g) pensar a formação enquanto didática edificante é exaltar a capacidade investigativa do professor, conferindo-lhe o status de profissional reflexivo;
- h) a formação continuada exige espaço e horários bem definidos, levando em consideração as condições e as próprias jornadas de trabalho dos professores.

5.4.1 O Percurso formativo na visão dos Professores: elementos para reconfiguração do modelo de formação continuada empreendida no município

Ao longo das atividades, sempre tivemos a preocupação de ouvir os professores no que se refere à pertinência metodológica e teórico-conceitual dos encontros. Para tanto, foram construídos e aplicados dois roteiros de entrevista. A primeira aplicação (aqui chamada de avaliação intermediária) se deu no sexto encontro. A segunda (aqui compreendida como avaliação final), no último encontro. Nossa intenção nesse tópico é elucidar essas impressões, à luz dos referenciais teóricos que fundamentam e sustentam essa investigação.

5.4.1.1 Avaliação Intermediária

A avaliação intermediária se deu na perspectiva de promover adequações metodológicas, realizar possíveis replanejamento de temáticas e a definição de novos colaboradores. Dentro da Pesquisa-Ação a avaliação é uma importante aliada, por possibilitar o fortalecimento do ciclo de melhora, na medida em que pesquisador responsável e professores avaliam se os objetivos estão sendo cumpridos, se está havendo contribuições do curso ao processo de ensino e se as problemáticas de fato estão sendo atacadas através das práticas disseminadas.

Nesse sentido, realizamos uma entrevista com 18 participantes ao final do sexto encontro, a partir de um roteiro semiestruturado constando de questionamentos que buscaram levantar: as contribuições do curso à trajetória profissional dos professores, a relação entre os conteúdos trabalhados e a realidade vivenciada pela escola, o grau de importância das atividades desenvolvidas, a coerência metodológica e papel da coordenação das atividades, o levantamento dos aspectos a serem melhorados e as sugestões dos professores e, por fim, a importância da iniciativa de formação para a Educação de Jovens e Adultos na cidade.

Na sequência, elucidamos algumas das evidências coletadas, tendo por base o roteiro aplicado. Para efeito de organização e sistematização das ideias, as questões avaliadas foram categorizadas conforme o objetivo almejado.

a) As contribuições do curso de formação para a trajetória profissional: por uma prática pedagógica edificante

Sabemos que todos os processos humanos são passíveis de falhas e com a proposta formativa em análise, também não foi diferente. É impossível que em apenas uma experiência como essa possamos dar conta da complexidade que circunda o fazer pedagógico da EJA.

Entretanto, considerando a própria conceituação da expressão “Formação Continuada”, temos que considerar que este foi apenas um primeiro passo, rumo ao estabelecimento de uma cultura em que a característica “continuada” seja de fato compreendida e vivida pelo sistema educacional, no que se refere à oferta da formação de professores. Assim sendo, não se pretende aqui compreender esse percurso como algo estático com um fim em si próprio, mas como uma experiência motivadora, capaz de se transformar na mola propulsora de outras tantas iniciativas que, comungando de princípios análogos, possam efetivamente representar um salto qualitativo à EJA.

Da análise das principais falas dos professores, depreendemos ter havido contribuição da formação às suas práticas pedagógicas na EJA, dadas as constatações de ter sido uma experiência dialógica e enriquecedora do ponto de vista teórico-metodológico.

O curso tem oferecido um esclarecimento maior sobre a trajetória da EJA de modo geral e em nossa cidade. Além disso, as atividades são bastante interessantes. Aqui a gente pode discutir questões que estão lá no chão de nossa escola e pensar maneiras de poder romper com aquilo que não tá bom; aprendemos, em conjunto, a importância da prática, sem, no entanto, desmerecer o peso da teoria. Por isso, lemos muito; debatemos muito também. E na hora de mostrar o que a gente fez em nossas escolas, oferecemos possibilidades para outros professores inovarem também. (Professora R.C.O.).

Acredito que o maior ganho foi estar com meus colegas num clima de descontração, enriquecimento coletivo. Mesmo num dia de sábado, onde a gente tem tantas tarefas em nossa casa pra fazer, a gente esteve aqui, não sentiu cansaço, não foi uma experiência massante. Quando a gente fala e é ouvido; quando a gente houve, respeita e valoriza o outro, não tem coisa mais importante. Foram muitos ganhos mesmos, me sinto feliz por fazer parte dessa experiência. (Professora N.M.B).

Com essas falas, que realçam o caráter participativo, inovador e contextualizado do projeto, percebemos que além de valorizar a relação teoria-prática, o percurso metodológico da formação deve refletir uma estratégia de comunhão pedagógica, em que o “eu” e o “outro” se fundem num processo de inteligibilidade coletiva capaz de proporcionar inúmeros ganhos para a práxis educacional. Veiga e D’Ávila (2008, p. 07-08) consideram que:

Ao unir e interligar saberes e práticas, pretendemos criar uma inteligência coletiva que nos leve à compreensão do cenário em que se inserem a escola, os professores, os estudantes, sua família e a comunidade, na busca de alternativas para uma prática docente crítica, construtiva, integrada e lúdica.

Essa prática docente construtiva, integrada e lúdica a que se referem as autoras, valoriza a formação enquanto experiência coletiva, enriquecida pela troca de saberes e pelo diálogo como elemento formativo, aproximando-se do próprio conceito de didática edificante: “trata-se de um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será sempre coletivizada.(VEIGA, 2008, p. 16, 17).

Portanto, sob o prisma dos professores, houve contribuição do curso às suas práticas, sobretudo por ter se estabelecido sob novas bases, sempre na perspectiva de integrar e valorizar os conhecimentos e experiências dos sujeitos ensinantes. Eis mais algumas falas:

Sempre aprendemos muito em todos esses momentos, mas esse curso me fez repensar muito enquanto educadora da EJA; percebi a necessidade de modificar algumas práticas além de me dar mais segurança em manter outras práticas pedagógicas que considerei assertivas. (Professora M.C.O.G).

O Curso veio fomentar meus conhecimentos para as temáticas concernentes a EJA. Ampliar e enriquecer minhas vivências, além de me incentivar a continuar lendo e estudando sobre situações referentes ao contexto da EJA. (Professora F.S.R).

Há evidências também de que o curso possibilitou repensar a proposta da EJA, no sentido de compreender que se trata de concebê-la num novo tempo e espaço, com sujeitos distintos do ensino fundamental para outras faixas etárias. “O curso ofereceu oportunidade de repensar a proposta da EJA, trazendo para a roda várias sugestões de atividades” (Professora M.V.J.L.C.) “O curso foi e está sendo de grande importância na minha trajetória, pois me oferece suporte que facilita o meu trabalho em sala de aula”. (Professora M.A.N.S.).

b) Atividades consideradas mais relevantes na formação

Nessa perspectiva, os educadores e educadoras da EJA, reforçaram a relevância das experiências exitosas realizadas em suas turmas de EJA. Por se ancorar numa metodologia que proporcionou uma constante interação teoria-prática, ao relatarem as ações mais significativas, foram feitas referências às atividades diagnósticas que eles realizaram com estudantes da EJA, que possibilitaram a confecção de um retrato de tais sujeitos.

Os docentes elencaram também as leituras dos textos selecionados e o debate proporcionado pelos mesmos, as atividades de mediação realizadas pelos colaboradores externos, bem como a natureza problematizadora e contextualizadora da formação. Eis algumas falas relacionadas ao trabalho considerado como mais importante:

Achei muito interessantes a atividade de produção do “rosto coletivo” com os estudantes da EJA, na qual eles puderam se auto-retratar e falar de suas histórias de vida, fornecendo informações para o nosso trabalho, de maneira a termos sensibilidade com esses alunos. (Professora R.C.O.).

Todas as atividades foram interessantes, mas a que mais me marcou foi a vinda da professora Do Carmo contando a sua história de vida na EJA como educadora. Refleti bastante sobre sua ação no município, pensando na importância da mesma para consolidar muitas políticas de EJA (Professora Z.R.P.L.)

Todos os estudos, as palestras, as atividades práticas e, sobretudo, o diálogo entre o mediador e os cursistas foram fundamentais para o êxito da formação. Chamo atenção também para os textos, inclusive os de Paulo Freire, a pedagogia da autonomia me marcou. Que educador brilhante aquele. (Professora A.A.S.F.).

Há uma evidência importante nesta última fala que nos remete para a necessidade de que as formações não valorizem apenas o pragmatismo. Toda prática precisa estar ancorada numa sólida teoria. As colocações reforçam que apesar de todo professor aprender com seu próprio trabalho, é importante deixar claro que esse processo espontâneo não é suficiente nos processos de constituição da docência, tendo em vista que esta envolve dimensões mais complexas. As relações teórico-práticas somente podem ser repensadas a partir do momento que o professor identifica suas representações e percebe que sua própria ação se apoia nelas. Somente a partir de então: “[...] é possível estimular o diálogo entre as diferentes teorias, a começar pela variedade presente no próprio grupo de formação” (BARRETO, 2006, p. 97).

Sendo a prática o ponto de partida e de chegada da ação formativa, ela foi objeto constante de discussão e reflexão. Não a prática vazia e desprovida de sentidos, mas a prática revelada na ação intencionada de todos os professores envolvidos com o fazer coletivo da formação. A prática não se revela por si mesma. Ela requer sempre um pensar que qualifique o seu fazer, o que perpassa, necessariamente, pela teorização, ou seja, pelo esforço intelectual crítico e rigoroso com base em constructos científicos pré-existentes. Teoria e prática, neste sentido, se completam e se esclarecem reciprocamente.

c) Pertinência e relação entre os conteúdos trabalhados e os problemas vivenciados na escola

Nesse quesito, observamos conceituado nível de significância na formação, ao ter havido relatos em que se percebe o estabelecimento de correlação entre os seus conteúdos e as práticas dos professores. As falas remetem à capacidade reflexiva proporcionada pelos temas discutidos, a interação ocorrida no grupo, por meio de vivências coletivas. “Foram e estão

sendo ótimos. Reflexões, trabalhos em grupos, vivências do cotidiano, relato pessoal, textos informativos, produção coletiva e outros.” (Professora N. M. B); “Os conteúdos estão adequados à modalidade EJA. Estes estão relacionados, em sua maioria, aos problemas vivenciados em quase todas as escolas.” (Professora R.C.O.); “Conteúdos pertinentes e significativos que esclareceram dúvidas e muito coerentes com as vivências da escola que atuo. Retomar algumas problemáticas, discutir, refletir e avaliar foi gratificante.” (Professora F.S.R.).

Nesse sentido, reiteramos que o propósito dos conteúdos da formação foi o de, considerando a multiplicidade de aspectos e a complexidade que circunda o fazer da escola, possibilitar, na perspectiva do que propõe Veiga e Dávila (2008) a discussão das condições de trabalho do professor, as representações sociais sobre a prática de sua profissão, as aprendizagens e também as práticas inovadoras, em prol de um trabalho docente interdisciplinar e em rede.

d) Avaliação da Coordenação do Curso (Papel do Pesquisador responsável)

Atuar como pesquisador responsável pela condução do processo investigativo é uma tarefa que requer, antes de tudo, capacidade para o diálogo, responsabilidade ética e comprometimento com o tema objeto da investigação.

Nesse sentido, a avaliação intermediária apontou aspectos considerados como presentes na atuação do coordenador, a saber: carisma, espontaneidade, espírito cooperativo, desejo de mudança, engajamento na busca de soluções para a melhoria do ensino na EJA, objetividade e simplicidade. “Uma pessoa organizada, com várias qualidades e aptidões, compromissada com a Educação.” (Professora M.C.C.P.); “Muito bom, muito bem recebido e respeitado de forma especial”. (Professor M.J.S.); “O carisma, o comprometimento, a organização foram fatores importantes para despertar em nós cursistas a participação nos encontros. Um profissional ímpar, responsável e preparado.” (Professora F.S.R.).

Tais considerações revelam ter havido uma sinergia positiva entre o pesquisador responsável e os professores, considerados protagonistas do processo. O respeito a que se refere uma das entrevistadas foi recíproco, o que constituiu a base para o relacionamento saudável construído. A avaliação final contrasta-se com algumas impressões colhidas pelo pesquisador no primeiro encontro, quando se observava certo receio de alguns integrantes no que diz respeito à formatação da proposta de formação, conforme se observa nesta fala:

“Esperamos que este curso não venha fazer da gente sacos vazios de conhecimento, pois nós não somos. O que a gente precisa é de inovação, envolvimento, uma participação ativa e consciente de todos aqui. Isso é o que a gente espera”. (Professora M.C.C.P.)

e) A metodologia do Processo Formativo

Conforme explicitado em tópico anterior, a metodologia do curso assentou-se nos princípios de uma Pesquisa-Ação, na qual os participantes se interagem na perspectiva de discutirem problemáticas e pensarem estratégias de ação que possibilitem suplantá-las. Mais uma vez a percepção dos professores revelou que o processo formativo inovou, na medida em que propôs a superação de mecanismos de formação calçados na racionalidade técnica, convidando os docentes para atuarem como os grandes atores do cenário formativo. Protagonistas com direito a voz, cujas experiências fruto do trabalho individual permitam-se somar às experiências do grupo, num processo intenso de valorização de saberes.

Para ilustrar, apresentamos, na sequência, recortes de falas de alguns professores sobre esse quesito: “Dinâmica e muito bem direcionada ao público da EJA”. (Professora R.C.R.S.); “Muito criativa, dinâmica e que trabalha com a realidade do nosso município isto é o que vivemos em sala de aula.” (Professora A.S.S.); “Interessante, esclarecedora e significativa para o contexto da EJA.” (Professora F.S.R.); “Uma metodologia muito boa, muito bem trabalhada e explorada” (Professora Z.R.P.L.).

Essas reflexões evidenciam um projeto formativo que explorou a capacidade de participação dos professores, propondo iniciativas inovadoras do ponto de vista de se pensar o estabelecimento de novas relações no que se refere à integração teoria-prática no processo educativo da Educação de Jovens e Adultos.

A formação continuada na EJA precisa se materializar enquanto espaço de valorização de experiências e de articulação dialética das diferentes dimensões que compõem a profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural (VEIGA, 2012). Nela, os diversos saberes da profissão (discutidos por Tardif, 2010) devem estar materializados, através do princípio da didática edificante, que supere a fragmentação do conhecimento e as práticas pedagógicas focadas na racionalidade técnica que previa a existência de papéis claros no contexto escolar, a supremacia de saberes e alimentava a concepção de alunos como repositórios de conhecimentos.

f) O melhoramento contínuo da formação na perspectiva dos professores

Considerando que todo processo é sujeito a falhas e inconsistências, buscamos refletir ainda sobre aspectos da formação que poderiam ser melhorados, solicitando que os professores se manifestassem a respeito, e propusessem mecanismos/ações visando à reconfiguração de algumas práticas.

Acerca disso, o elemento de destaque foi a necessidade de que a formação fosse tomada como um processo contínuo no âmbito do Município, e não se restringisse apenas a essa iniciativa. A qualidade do processo educativo na EJA, na visão dos professores, perpassa pelo enfrentamento de questões sérias no processo histórico de assunção da modalidade enquanto política pública de ensino. No caso específico do município, os professores relatam que uma das maiores problemáticas sempre foi a formação, tomada, em muitos casos, como um processo técnico e homogeneizador, dissociado das questões identitárias da EJA, além de descontínua e sem foco bem delimitado. Outros pontos apresentados dizem respeito ao imperativo de se promover um maior acompanhamento do trabalho dos professores nas escolas, bem como a oferta de formação paralela para professores do campo e da sede, conforme se vê no quadro abaixo, sistematizado a partir da fala de 03 professores.

Quadro 9 – Aspectos da formação que podem ser melhorados

Aspectos que podem ser melhorados	Sugestões apresentadas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Duração do Curso; ✓ Logística para atendimento do campo e sede; ✓ Acompanhamento mais profundo do trabalho dos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encaminhar documento à Secretaria de Educação, solicitando que o curso seja tomado como uma política permanente do Município; ✓ Pensar na possibilidade de realizar a formação separando professores do campo e sede, em razão da incompatibilidade de horários e especificidades formativas de ambos os espaços; ✓ Propor estratégias de acompanhamento do trabalho dos docentes nas escolas.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

g) Relevância da iniciativa para a Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa

Todos os entrevistados nesta fase do curso destacaram sua relevância para a reconfiguração do Campo da EJA no âmbito do município. Exaltaram ser uma oportunidade para compartilhar conhecimentos e experiências, além de conectar-se com a realidade que vivencia cada participante.

Merece destaque a seguinte fala de uma das entrevistadas, ao valorizar e atribuir a cada sujeito participante o mérito da formação: “não precisamos buscar a colaboração de

profissionais de outras cidades. Porque o compromisso com a realidade de nossas escolas está em nós mesmos. Só precisamos de apoio e articulação, como ocorreu ao longo desta formação. (Professora J.G.F)”.

Outras falas corroboram neste sentido, ao sinalizarem que a significância da experiência está no fato de ter implantado no município uma cultura de que a formação da EJA precisa estar ancorada em suas próprias referências históricas e que os seus sujeitos precisam inteirar-se das mesmas, a fim de compreender sua complexidade e propor iniciativas para qualificá-la.

Outros, ainda, consideraram que as reflexões permitiram estabelecer um contraponto com “a falta de interesse quando se fala na capacitação de professores da EJA.” (Professora C.D.S.M.) e que “nunca se deu muita importância para as formações da EJA, sempre vivemos na carona do [Ensino] fundamental.” (Professora C.C.). Convém apresentar, também, a seguinte evidência “(a formação) só vem a contribuir para a nossa prática em sala de aula. Repensar o nosso fazer pedagógico, manter o que está bom e corrigir os enganos, além da troca de experiências com os colegas (riquíssimas) para a nossa caminhada.” (Professora M.C.O.M.)

Com a troca de experiências constatamos as reais modificações das relações que se constroem na e com a docência, pois a formação continuada de professores, em nossa compreensão, não prepara o professor para que depois ele coloque em prática o aprendido, mas, oferece possibilidades para aprender fazendo na medida em que se pensa sobre o que está sendo feito. Assim sendo, valorizar os saberes práticos de um determinado docente e sua disseminação entre os pares é reforçar que a cientificidade da profissão está na inventabilidade cotidiana do professor, uma vez que:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. (TARDIF, 2010 p.48)

Uma vez que constituem os fundamentos de sua competência, precisamos dar-lhes o lugar de destaque nos processos de formação, conferindo-lhes a cientificidade que lhes é inerente, conforme nos aponta o referido autor. É nos saberes práticos – ou experienciais – que se revelam outros tantos saberes, também elencados por Tardif (2010): saberes de formação, saberes disciplinares e saberes curriculares.

A autoavaliação intermediária dos participantes do curso apresentou como principais indicadores para uma proposta de formação calçada na metodologia da Pesquisa-Ação a necessidade de que a mesma se institucionalize no município como política pública continuada e que leve em consideração as reais demandas dos sujeitos, o que já tem sido discutido desde o início desse trabalho.

5.4.1.2 Avaliação final do Curso de Formação

Esta etapa ocorreu no último encontro e teve como objetivo avaliar o que significou participar do processo de formação, se o tempo dedicado ao curso foi suficiente e como os professores (as) achavam que deveria ser uma próxima etapa.

Sobre os significados de se participar da formação, as evidências coletadas apontam para o enriquecimento e melhoria de práticas, a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos da EJA, a importância dos relatos de experiências e o debate sobre as problemáticas da EJA. A seguir, apresentamos alguns recortes de depoimentos dos docentes sobre o que representou sua participação no ciclo formativo:

Muito enriquecimento para a vida profissional, oportunidade de ampliar meus conhecimentos, trocar experiências com outros educadores, de refletir sobre aspectos pertinentes acerca desta categoria. Sempre me simpatizei e defendi o segmento da EJA e a oportunidade de participar de uma formação significativa foi relevante para mim como educadora, bem como ser humano que acredita na educação de qualidade. (Professora F.S.R.).

Uma etapa significativa, produtiva e de muita aprendizagem, essa tanto no campo teórico como na prática, pois os relatos de experiências vivenciados neste período dessa formação foram enriquecedores para a prática do processo ensino aprendizagem. (Professora D.S.S.).

Uma alegria grandiosa, pois a formação dessa categoria é rara, ou seja, não é comum para os profissionais da categoria participarem anualmente de formação destinada à EJA, portanto foi importantíssimo e valioso para a minha caminhada enquanto pessoa e profissional, sendo que alunos da EJA necessitam de uma atenção melhor. (Professora C.D.S.M.).

Muito. Percebi o quanto estávamos desejosos para termos esses momentos de socialização, aprendizado, troca de informações, desabafo sobre toda a nossa caminhada como professores da EJA. É importante dividir os anseios, os acertos com outros que estão vivenciando o mesmo. O aprendizado está sendo imenso.guardo ansiosamente pelos próximos encontros (Professora M.C.O.G.)

Não há dúvidas de que diversos significados foram construídos. Entretanto, o maior mérito, está no fato de estimular no profissional participante a curiosidade epistemológica e o desejo de melhorar suas práticas, através do processo reflexivo. Nesse sentido, a ideia da prática pedagógica enquanto didática edificante pressupõe a existência de professores que são sujeitos de sua profissão e que se profissionalizam na medida em que aprendem ensinando. Faz aproximações também com as concepções de professor reflexivo e professor pesquisador, ao conceber a importância da pesquisa enquanto componente formativo.

Arroyo (2006) segue nessa linha quando afirma que a formação docente para a EJA exige o esforço da pesquisa e da reflexão por parte dos próprios educadores da EJA. Nesse processo, reforçamos que deve haver uma complexa e importante integração teoria-prática. Por isso, é que as bases epistemológicas nas quais se assentaram esta investigação, enquanto processo de formação, revelaram uma ação contínua e progressista que atribuiu:

uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo de teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. (VEIGA e D'ÁVILA, 2008, p. 16).

Acerca do tempo dedicado ao projeto de formação, para 20 (vinte) dos professores entrevistados, o mesmo foi considerado curto, corroborando com a premissa anunciada neste trabalho de que a formação deve ser tomada como um processo continuado, e não como uma experiência pontual. Defendemos, entretanto, que nosso objetivo com o processo formativo foi demonstrar que é possível construir um projeto de formação no diálogo com os sujeitos, e que essa experiência deve ser tomada como uma política pública do município.

Na medida em que os próprios professores da modalidade se sensibilizam e se conscientizam dessa necessidade, eles próprios passarão a exigir do sistema de ensino a oferta continuada da formação. Faz-se pertinente fazer alusão a duas falas dos sujeitos sobre essa insuficiência do tempo: “Não, pois precisamos de maior tempo para estudos e planejamentos e isso a escola não disponibiliza, impossibilitando um maior crescimento.” (Professora A.S.); “Não. Pois a categoria EJA é muito ampla. Muito foi dito, mas ainda falta muito para que se esgotem as informações sobre EJA.” (Professora M.C.O.G.).

No que se refere ao levantamento de aspectos relacionados “ao como deve ser uma próxima etapa da formação”, os professores assinalaram que ela deve, sem perder de vista o que foi construído nessa etapa, dispor de mais momento para a construção de materiais didáticos, ser continuada e começar logo no início do ano letivo. “Deve começar logo no início do ano letivo, pois assim planejaremos melhor a nossa prática em sala de aula e daremos um retorno melhor para os alunos.” (Professor E.F.S.N.); “Acho que o trabalho deve ser continuado, pois o nome do curso já diz: projeto de formação continuada dos Professores da EJA”; (Professor C.J.S.); “Primeiro, considerar o que já foi proposto com essa formação que já foi o norte e desenvolver novos temas e propostas teóricas e práticas a serem desenvolvidas para proporcionar suporte para o professor e para o aluno.” (Professora C.D.S.M.).

5.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) PARA A RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EJA EM BOM JESUS DA LAPA

Considerando que o Plano Municipal de Educação de 2011 elegeu a formação docente na EJA como meta prioritária a ser atingida nos cinco anos subsequentes, o desenvolvimento desse projeto inaugurou junto aos docentes uma nova perspectiva formativa, considerando as estratégias adotadas para elaboração e execução da proposta.

Em termos conceituais, como já fora muito bem frisados, demonstramos uma preocupação em debater e formular coletivamente respostas aos desafios do cotidiano escolar da contemporaneidade, mediante um percurso formativo horizontalizado, que valorizou o saber experiencial, sem desconsiderar os referenciais teóricos, exaltando a necessidade de o profissional da EJA buscar constantemente inovar em sua prática. Segundo Leitão (1999) *apud* Veiga (2008, p. 15):

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (SC), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela própria função social.

Desse modo, a formação se circunscreve num patamar de inacabamento, vinculado à história de vida dos sujeitos em permanente processo de qualificação, que proporciona a preparação profissional. É um processo que possui início, mas não fim; é inconcluso; multifacetado; plural. Formar-se implica, portanto, compreender a importância do papel da

docência, propiciando uma profundidade científica e pedagógica acerca da função social da escola e dos professores enquanto sujeitos do conhecimento. Assim, para Tardif (2010, p. 240):

Se os professores são efetivamente sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. (TARDIF, 2010, p. 240).

O cenário em que as ações de formação se descortinaram reflete o mesmo quadro da Educação de Jovens e Adultos observado em várias partes do país: a maior parte dos projetos já desenvolvidos funcionou em condições adversas, com carência de fontes regulares e suficientes de financiamento, de formação específica para os educadores e de materiais que apoiem seu desenvolvimento, entre outros.

Por isso, é que nos esforçamos em construir um projeto diferenciado, inspirado em referenciais próprios da EJA, que possibilitasse o seu tratamento como uma modalidade educativa com características próprias, tendo em mente o pressuposto de que o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos por meio da reflexão sobre seu fazer docente, de transformar sua prática e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A reconfiguração do campo da EJA é um processo que se conquista com a tomada de consciência acerca das especificidades que lhes são inerentes, dos elementos constitutivos de sua história, das limitações pedagógicas e administrativas na gestão de suas práticas, e da responsabilidade política que recai sobre seus agentes.

Tratando especificamente da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, Oliveira (2007) assinala que é urgente se repensar a formação docente nesta modalidade numa perspectiva que passe a incorporar aportes de investigações recentes sobre o tema, buscando equilíbrio entre teoria e prática, recontextualizando os currículos e apresentando estratégias adequadas ao contexto contemporâneo de mudanças. Para a autora ainda, qualquer solução para recuperar a qualidade da formação docente é importante, mas só logrará êxito com o movimento de: ação-reflexão-ação dos professores, a partir de seus próprios conhecimentos teóricos, que os levarão a uma reflexão da prática para melhorá-la. (OLIVEIRA, 2007, P. 33)

Nesta perspectiva, as etapas que constituíram esse processo investigativo de Pesquisa-Ação (diagnóstico com os sujeitos e construção e operacionalização do Plano de Ação da

Formação Docente) foram importantes estratégias de mobilização dos sujeitos da EJA no estabelecimento de um novo debate, sob as bases de uma pedagogia calçada no diálogo, na ética, na valorização das experiências coletivas e na vontade de muitos agentes em resgatar a posição estratégica da EJA no bojo das políticas públicas educacionais.

O percurso formativo não se esgotou em si mesmo. Mostrou ser a abertura de um processo cíclico, que precisa se estabelecer enquanto política pública, apontando a necessidade de valorização permanente dos professores da EJA, disponibilização de recursos financeiros e didáticos, apoio técnico-pedagógico nas escolas, formação de gestores, implementação de ações voltadas à motivação de jovens e adultos, dentre outras questões que hoje são críticas. A atuação dos professores é apenas uma das diversas vertentes que devem ser fortalecidas para que possamos de fato celebrar a melhoria dos índices de qualidade na Educação de Jovens e Adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação do projeto de formação de professores, objeto do presente estudo, fora entendida como uma situação de aprendizagem, cujo motor foi a reflexão sobre a própria ação e a busca de conhecimentos e evidências para compreender, tomar consciência, programar e desenvolver estratégias pedagógicas no campo da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Município de Bom Jesus da Lapa-BA.

A questão norteadora propunha investigar “Como articular uma proposta de formação continuada de professores a partir do diálogo com os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Bom Jesus da Lapa-Ba”. Para tanto, outros questionamentos se fizeram necessários, com vistas a levantar elementos ou subsídios que o diálogo com cada segmento poderia oferecer para a organização de estratégias de formação docente, bem como os aspectos da formação docente e da ação escolar de maneira geral que poderiam ser melhorados a partir desse diálogo.

Com esse propósito, o estudo teve início refletindo sobre a historicidade da EJA, sobre seus princípios teóricos, metodológicos e filosóficos. Esse processo foi guiado à luz de análises sobre o conceito de EJA, perpassando pela discussão de políticas públicas e programas governamentais desenvolvidos ao longo da história do Brasil, no sentido de buscar compreender como esse campo se constituiu e quais as implicações para os sujeitos em formação. No tocante à reflexão sobre os indicadores da EJA no município de Bom Jesus da Lapa, foram feitas considerações pertinentes sobre dados como matrículas, desafios e estratégias que vem sendo desenvolvidas no município para atendimento da demanda formativa.

Em seguida, discutiu o tema da formação dos professores, a partir da perspectiva de autores que propõem a superação da racionalidade técnica e o desenvolvimento de novas abordagens calçadas numa relação horizontalizada e numa didática edificante, aqui entendida como uma proposta formativa que considera a interação, a valorização de experiências e o saber que cada professor constrói a partir de sua própria prática. Nesse processo, observou-se uma forte implicação entre o conceito de formação (enquanto didática edificante) e a própria etimologia da pesquisa-ação. Quando a discussão recai sobre formação de professores, e se analisa as principais literaturas a ela relacionadas, percebe-se o quanto o meio acadêmico carece de propostas que valorizem o saber fazer e o saber ser do docente, mediante um processo constante de busca e valorização de saberes.

Logo após a discussão do conceito de formação e da análise de uma vasta literatura sobre o tema, que perpassou inclusive a leitura das tendências pedagógicas no Brasil, traçamos uma caracterização dos sujeitos da EJA no município de Bom Jesus da Lapa e apresentamos o diagnóstico realizado com os mesmos para subsidiar a construção da proposta formativa. Por fim, desvelamos o desenvolvimento do projeto de formação, trazendo as reflexões dos professores coletadas durante os encontros realizados, acerca dos elementos teórico-metodológicos e das contribuições do projeto para sua trajetória profissional e fortalecimento da EJA no município.

Há, ao longo do capítulo de resultados, um passeio interativo que envolveu os protagonistas de ambas as fases da pesquisa (fase exploratória e fase da pesquisa-ação), no qual foram captadas percepções e anseios tanto de sujeitos estudantes quanto de sujeitos professores, num movimento que valorizou sobremaneira a faculdade dialógica dos processos de convivência humanos. São falas enriquecidas pela experiência daqueles que, lá na ponta, saboreiam a dor delícia de serem estudantes e professores, navegantes de um mesmo barco chamado educação, que experimentam, dia a dia, formas de ensinar e aprender diferenciadas

A ação reflexiva depreendida envolveu a investigação das situações de ensino nas quais os professores estão imersos, requisitando a busca por saberes diferenciados e a interação com os pares. Ao questionar suas próprias práticas e percebê-las a partir de um viés teórico-crítico, os professores fogem da ideia de que os problemas do ensino se resolvem com receitas prontas. Cada realidade educacional traz em si suas peculiaridades, exigindo um posicionamento também crítico e inovador, do ponto de vista de se pensar na superação de suas principais problemáticas.

Nesse processo reflexivo, educadores e educadoras construíram conhecimentos pedagógicos, tomaram decisões, avaliaram as necessidades de aprendizagem de seus alunos, estabeleceram parcerias com outros colegas e pesquisaram sobre aquilo que precisavam conhecer.

O processo formativo revelou-se como uma busca de alternativas para solucionar os desafios que os professores encontram no processo de formação de um profissional capaz de produzir conhecimentos, de analisar e avaliar suas práticas e ações. Essa é a principal lição que aprendemos. A segunda lição diz respeito à necessidade de alimentarmos o diálogo constante com os segmentos que compõem a EJA, pois nele estão às evidências para se pensar e desenvolver metodologias formativas efetivamente transformadoras das práticas.

O processo investigativo serviu, ainda, para que refletíssemos também sobre a necessidade de se alinhar a pesquisa ao ensino, a fim de se “formar um docente inquiridor,

questionador, investigador, reflexivo e crítico.” (SANTOS, 2012, p. 23). Isso porque os modelos colaborativos de pesquisa possibilitam que os sujeitos problematizem a realidade social com a qual se defrontam, a fim de que sejam adotadas atitudes ativas no enfrentamento do cotidiano escolar, que estimulem o compromisso com ideais emancipatórios.

À luz dos referenciais teóricos que embasam este trabalho, reiteramos a necessidade de que o docente seja compreendido como um profissional que possui um saber diversificado, fruto de tantos outros saberes, que dá sustentação à docência e exige uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática. Sendo o professor o detentor de um saber que lhe é próprio, reforça-se a necessidade de que sua identidade profissional seja fortalecida e que lhe sejam garantidos espaços nos processos investigativos.

Foi com essa intencionalidade, que buscamos, ao longo desse trabalho, superar metodologias de pesquisa que muitas vezes sucumbem a capacidade criadora dos sujeitos, tratando-os como objetos, passando a valorizar a interlocução e a postura investigativa dos mesmos como mecanismos que fortalecem o próprio processo investigativo. Nas pesquisas em que prevalecem apenas os olhares dos pesquisadores outros pontos de vista podem não ser considerados, o que interfere na compreensão do contexto e dos elementos a ele imbricados. Nessa perspectiva, a Pesquisa-Ação emerge para os pesquisadores como uma alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas escolares e para os professores como melhor compreensão das teorias educacionais e maior articulação entre estas e a profissão. (COSTA, 2010).

A guisa de conclusão, observamos que esse processo investigativo nos permitiu estabelecer três pressupostos no que se refere à organização de processos formativos para professores e professoras da EJA:

1. O ponto de partida para a formação deve ser o diálogo com os sujeitos da EJA (professores, gestores, estudantes), bem como suas necessidades de formação;
2. A formação deve se apoiar em pressupostos teórico-metodológicos e prever estratégias que busquem dinamizar as práticas que os professores empreendem;
3. A formação deve ser sistemática e continuada, valorizando a troca de experiências e saberes entre os professores (as).

Nesse sentido, pensar a formação de professores é um processo que deve levar em consideração o contexto em que se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão e que serve de base para sua prática. Se toda a discussão sobre formação de professores posta na contemporaneidade perpassa pela necessidade de construção da identidade docente – vista como uma das

condições para sua profissionalização – é preciso que pensemos em processos de formação ancorados na cultura do grupo e da pertença profissional, sem perder de vista o contexto social, histórico e político. Isso porque o docente se faz no coletivo, pois a própria educação é um processo coletivo e dialógico.

Quando se reúnem para debater os problemas da educação e propor, juntos, estratégias visando melhorias, os professores (as) assumem o papel de agentes sociais de transformação e fazem do espaço da formação um ato político, que extrapola os limites da pedagogia, convidando-nos a um exercício curioso de conceber a docência, a escola e os conteúdos educativos como elementos demarcados de significados culturais e sociais. A docência torna-se, por si própria, um exercício que exige do profissional o comprometimento ético e o engajamento político. É uma das poucas profissões demarcadas pelo amor, pelo desejo de mudança, em que a indignação com as injustiças se mostra constante, exigindo do professor a assunção de uma postura ativa e reivindicatória.

Em linhas gerais, os resultados desta pesquisa apontaram os desafios a serem superados nas práticas de formação continuada dos profissionais da EJA em Bom Jesus da Lapa, rumo a uma perspectiva dialógica, social e política, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de uma proposta que leve em consideração os saberes profissionais docentes, as necessidades formativas dos segmentos educacionais e a realidade sócio-histórica e cultural da EJA no município.

Corroborando com Freire (2000, 1997), o professor será político e dialógico quando superar sua consciência ingênua de fazer uma leitura de sua realidade com menos simplicidade e mais dialogicidade. Todos esses fatores levam a refletir sobre a necessidade de formar sujeitos políticos e dialógicos. O docente deve perceber que o conhecimento é algo a ser produzido, construído através de uma interação com seus pares e alunos.

A pesquisa assinala, ainda, a necessidade de que seja realizada uma aproximação entre escola e universidade, de modo que cada uma dessas instâncias coloque à disposição da outra sua cultura e seus conhecimentos. Assim, através de processos colaborativos (a exemplo dessa experiência) será possível promover uma formação de professores mais próxima das reais condições das escolas e de suas demandas de formação profissional.

Apesar de não ser fácil romper com essa visão de ciência herdada do positivismo que ainda impera no espaço universitário, que prega o conhecimento neutro; de termos que lutar constantemente contra os limites institucionais da profissão docente e a descontinuidade das políticas educacionais; de enfrentarmos rupturas epistemológicas, administrativas e pedagógicas advindas da mudança de gestão, esperamos que esta experiência possa inspirar

novas iniciativas de aproximação da pesquisa com os contextos sociais, fertilizando novas militâncias pedagógicas em prol de uma educação de qualidade na EJA.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio. **Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do Trabalho Docente**. Salvador: Eduneb, 2012.

ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 20011. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf> Acesso em 16 mai. 2015.

AQUINO, Maria Sacramento. Um desafio para os professores: como inserir as questões ambientais no currículo escolar? In: FERREIRA, Adir Luiz. **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares . — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. p. 39-56. Contagem, MG. 2005.

ARROYO, M.G. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARCELOS, V. **Formação de Professores para educação de jovens e adultos**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 93 – 102).

BARROS, R. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado Editora. Revista Portuguesa de Educação, vol. 26, num.1, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. LEI Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm> Acesso em 10 ago. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTEZ, Margarida de Jesus. **Memórias da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”:** reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal-RN: Editora da UFRN, 2005.

COSTA; Elisângela André da Silva; FURTADO, Eliane Dayse Pontes; ROCHA, Francisca Camila Ananias da. **A Pesquisa Ação colaborativa como Instrumento de Transformação das Práticas Escolares Em EJA.** Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em:
<<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/18ead4c77c3f40dabf9735432ac9d97a.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

COSTA, Elisângela André da Silva. **Práticas de Leitura na Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010. Disponível em<
<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Elis%C3%A2ngela.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2015.

CRUZ, Roberto Moraes Cruz; LEMOS, Jadir Camargo ; WELTER, Marisete M.; GUISSO, Luciane. **Saúde Docente, Condições e Carga de Trabalho.** In: Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 4, Julio, 2010, 147-160. Disponível em:<
<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>> Acesso em 20 mar. 2015.

D’AVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática a fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D’AVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias *et al.* **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FORTUNATO I. **Educação de jovens e adultos.** REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 42. Ed.: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Vol. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santono. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr.1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf> Acesso em: 20 abr. 2014.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação/ANPED, n. 14, São Paulo: Editora Autores Associados, mai/jun/ago 2000.

HERRERA, José Rivero. **Educação e exclusão na América Latina**, p.48. Universa Editora, 2000.

IRELAND, D.Timothy, MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (org). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de Professores e Pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermans: um novo paradigma**. Belo Horizonte: Una Editoria. 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉLLO, R. P. *et al.* **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. In: *Rev. Bras. Educ.* vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300011>> Acesso em 02 jul. 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. O. M. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia: pesquisa e realidade**. Salvador: 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação ao Longo da Vida**. Salto para o Futuro. Ano XIX – Nº 11 – Setembro/2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>> Acesso em 30 set. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. de. **A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, M. Ensino médio, ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: Das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 10.ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. In: *Educ. Pesqui.* vol.31 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2005. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>> Acesso em 04 ago. 2015.

PRESTES, Emília Maria da T.; SOUZA, Alexsandra Carvalho de; SANTANA, Kelly Ionara Andrade. **Motivação e Aprendizagem na Educação de Jovens: Uma Experiência Com o Projovem**. In: *Espaço do Currículo*, v.2, n.1, pp.96-122, Março-Setembro/2009. Disponível em: <www.aepppc.org.br/revista> Acesso em: 20 mar. 2015.

ROMÃO, E. S.; SANTOS, E. F. dos; SENA, G. S. A Docência entre guardados, perdidos e achados. In: ROMÃO, E. S.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (org). **Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Dilemas e Perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. 5ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1986.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

STOCO, Heloisa Pancieri. **A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA**. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA Nº 01 – Ano I – Agosto/2010. Disponível em: <
<http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Heloisa%20Pancieri%20Stoco%20IFBA.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **Educação ou aprendizagem ao longo da vida?** Revista pedagógica Pátio. Porto Alegre: Artmed. Ano VIII, n. 31, ago/out. 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VILLELA, Cláudia. **Educação e cidadania**. Revista Pedagógica Pátio. Ano IX, n. 36, Porto Alegre: Artmed. Nov.2005/ jan.2006.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS****APÊNDICES****APÊNDICE A - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com alunos que abandonaram a EJA****ALUNOS QUE ABANDONARAM A EJA**

Local da entrevista: _____

Data: _____ **Hora de Início:** _____ **Hora de Término:** _____

No da entrevista: _____ **Nome:** _____

1. Em que série estava matriculado antes de abandonar a escola?
2. É a primeira vez que abandonou a escola?
3. Porque abandonou? Relate os motivos que o levaram a deixar de frequentar a escola.
4. Se sente arrependido de ter abandonado? Por quê?
5. O que você esperava que a escola lhe oferecesse, mas não ofereceu?
6. O que mais lhe agradou na escola? O que menos lhe agradou?
1. Os conhecimentos ensinados na escola eram condizentes com sua realidade?
7. Você gostava das aulas de seu professor? Por quê?
8. Relate algum ponto da aula que você mais gostava e outro de que não gostava tanto.
9. Pretende voltar a estudar?

10. Relate como seria a sala de aula ideal para você (papel do professor, metodologias, assuntos, etc).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APÊNDICE B - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com Alunos da EJA

ALUNOS DA EJA

Local da entrevista: _____

Data: _____ **Hora de Início:** _____ **Hora de Término:** _____

No da entrevista: _____ **Nome:** _____

1. O que você espera que a escola lhe ofereça?
2. O que mais lhe agrada na escola? O que menos lhe agrada?
3. Você gosta das aulas de seu professor? Por quê?
4. Relate algum ponto da aula que você mais gosta e outro de que não gosta tanto.
5. Relate como seria a sala de aula ideal para você (papel do professor, metodologias, assuntos, etc).
6. Você trabalha? Em caso positivo, sente dificuldades em conciliar trabalho e escola?
7. Já pensou em abandonar a escola?
8. Pretende continuar os estudos? Quais suas pretensões futuras?
9. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta nos estudos?
10. Como o professor poderia ajudá-lo a sanar essa dificuldade?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APÊNDICE C - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com Gestores da Secretaria Municipal de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Local da entrevista: _____

Data: _____ **Hora de Início:** _____ **Hora de Término:** _____

No da entrevista: _____ **Nome:** _____

1. Quais as principais dificuldades que a secretaria enfrenta na gestão da EJA no município?
2. Existe proposta pedagógica para esta modalidade educacional no município?
Quando foi construída? Que segmentos envolveu?
3. Qual a política de formação de professores da EJA é empreendida atualmente?
4. A que fatores a secretaria atribui os altos índices de evasão na EJA?
5. Na sua concepção, que aspectos devem ser contemplados numa proposta de formação para educadores da EJA? Que temas devem ser tratados? Que metodologias devem ser desenvolvidas?
6. Quais os principais desafios a serem superados nos próximos anos em relação à EJA?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APÊNDICE D - Roteiro da Roda de Diálogos com professores

QUESTÕES NORTEADORAS

1. A que turmas e quantidade de alunos atende?
- 1 Para você, existe diferença entre a concepção pedagógica da EJA e o Ensino Fundamental/ Médio considerado normal? Qual seria essa diferença?
- 2 Quais as motivações que o (a) levou a trabalhar na EJA?
- 3 Você gosta de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos? Justifique
- 4 Você conhece os indicadores da EJA em seu município? Quais as principais dificuldades pelas quais ela passa?
- 5 A que fatores você atribui as altas taxas de evasão na EJA?
- 6 Quais as principais dificuldades que você enfrenta na sua prática pedagógica na EJA?
- 7 A Escola em que você trabalha possui proposta pedagógica específica para a EJA?
- 8 O que você considera como fundamental em uma formação para educadores da EJA? Que temas ela deve tratar? Que inovações deve trazer?
- 9 Que habilidades precisa ter o professor da Educação de Jovens e Adultos?
- 10 Considerando a expressão “Ser professor da EJA”, indique três aspectos que podem ser considerados positivos:
- 11 No capítulo 02 da obra Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire ressalta que "Ensinar não é transferir conhecimento". Sendo assim, elenque possibilidades de atuação na EJA tendo em vista a formação de cidadãos capazes de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, enfim capazes de intervir no mundo (FREIRE, 2013).
- 12 Em poucas palavras, caracterize o aluno da EJA.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista – Avaliação Intermediária do Curso

Local da entrevista: _____

Data: _____ **Hora de Início:** _____ **Hora de Término:** _____

No da entrevista: _____ **Nome:** _____

1. Quais contribuições o curso ofereceu para sua trajetória profissional?
2. Qual a atividade foi mais interessante?
3. Há uma relação entre os conteúdos tratados e os problemas vivenciados em sua escola?
4. Como você avalia a coordenação do curso?
5. Como você avalia a metodologia do curso (dinâmica das atividades)?
6. Que aspectos da formação vivenciada podem ser melhorados e quais sugestões você apresenta para outras etapas?
7. Você considera essa iniciativa importante para a Educação de Jovens e Adultos de nossa cidade? Por quê?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista – Avaliação Final do Curso

Local da entrevista: _____

Data: _____ **Hora de Início:** _____ **Hora de Término:** _____

No da entrevista: _____ **Nome:** _____

1. Quais os significados teve participar desse projeto de formação de professores?
2. O tempo dedicado às atividades foi suficiente? Por quê?
3. Como deve ser uma próxima etapa dessa formação?
4. Como você avalia o envolvimento dos docentes nas etapas de diagnóstico, construção e desenvolvimento do plano da formação?
5. O que representou a formação para a EJA do município?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Junio Batista Custodio, estudante do Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ Campus I, em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, venho convidá-lo a participar da pesquisa A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA.

O objetivo do presente trabalho é articular uma proposta de formação de professores a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no município de Bom Jesus da Lapa-Ba. O levantamento de evidências será realizado através de entrevista semiestrutura, observação participante, registros em diário de campo. As entrevistas serão gravadas para manter a fidedignidade do conteúdo.

Se você concordar em participar, voluntariamente, do estudo, sua contribuição será de grande importância, assegurado o respeito aos seus direitos, abaixo relacionados:

- a) garantia de receber informações sobre o objetivo e os procedimentos adotados na pesquisa bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados;
- b) liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;
- c) garantia de anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações, e, garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa;

Este termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias sendo que uma ficará com você e a outra arquivada comigo. Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado através de publicações e apresentações em eventos.

Caso você tenha alguma dúvida, estarei à disposição para esclarecimentos pelos telefones (77) 9198-2056 ou (77) 9911-5704, ou pelo e-mail junio.educar@yahoo.com.br.

Bom Jesus da Lapa, 03 de março de 2014.

Assinatura do participante

Junio Batista Custodio
(pesquisador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

APÊNDICE H - Termo de Autorização Institucional

Eu, VALDELIO SANTOS SILVA, matrícula 74335534-4, Diretor do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) JUNIO BATISTA CUSTODIO a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A Articulação de uma Proposta de Formação de Professores a partir do Diálogo com os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa-Ba, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 12 de novembro de 2013.

Assinatura e carimbo do responsável institucional



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

APÊNDICE I - Termo de Compromisso do Pesquisador

Eu, JUNIO BATISTA CUSTODIO, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA. sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Bom Jesus da Lapa, 12 de novembro de 2013.

JUNIO BATISTA CUSTODIO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

APÊNDICE J - Termo de Autorização Institucional

Eu, JOSÉ HOMERO DE JESUS, Secretário Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) JUNIO BATISTA CUSTODIO a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A Articulação de uma Proposta de Formação de Professores a partir do Diálogo com os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa-Ba, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Bom Jesus da Lapa, 13 de novembro de 2013.

Assinatura e carimbo do responsável institucional



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

APÊNDICE K - Termo de Concessão

Eu, JOSÉ HOMERO DE JESUS, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA e conseqüente guarda dos documentos: dados estatísticos, planos e planejamentos, autorizo o acesso aos documentos que encontra se sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: matrícula, caracterização das unidades de ensino, fluxo e demanda de alunos ou outros dados necessários a caracterizar o público a ser pesquisado, nos quais serão utilizados na execução do projeto intitulado A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA., desenvolvida(o) por Junio Batista Custodio. Sob a responsabilidade da orientadora Prof^a Dra. Maria Sacramento Aquino, apenas com a finalidade acadêmica não comprometendo de nenhuma forma a integridade dos sujeitos da pesquisa os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução 196/96. Informo estar ciente dos objetivos do projeto de pesquisa. Declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados sem a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelo sujeito da pesquisa com a qual concordo.

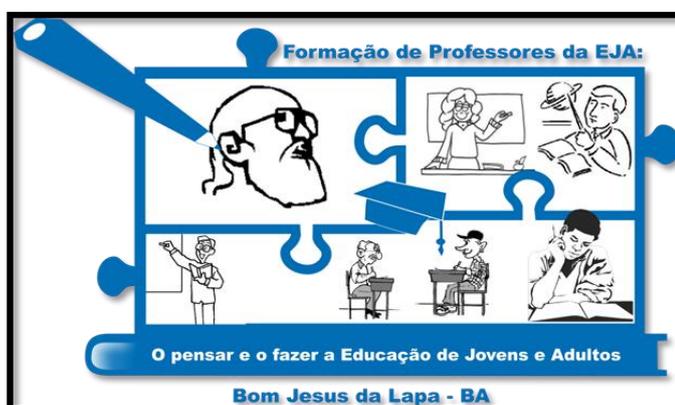
Bom Jesus da Lapa, 13 de novembro de 2013.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE L – Projeto e Relatório da Formação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



**REFLEXÕES ENTRE O PENSAR E O FAZER A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA DO MUNICÍPIO
DE BOM JESUS DA LAPA**

BOM JESUS DA LAPA

2014

1. TÍTULO DO PROJETO

Reflexões entre o Pensar e o Fazer a Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa – BA.

2. INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

- Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa;
- Universidade do Estado da Bahia – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa.

3. COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES

- Junio Batista Custodio – Pesquisador da Universidade do Estado da Bahia e servidor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) Campus Bom Jesus da Lapa;
- Prof. Esp. Lucimária Dias – Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos no Município;
- Prof. Esp. Eleni Sales Rodrigues – Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação
- Prof. Dr. Maria Sacramento Aquino – Orientadora

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

O município de Bom Jesus da Lapa conta com 21 escolas que ofertam EJA – Educação de Jovens e Adultos, sendo que 06 (seis) destas estão situadas na sede do município com 859 alunos matriculados, e 15 (quinze) na zona rural com 559 alunos, compreendendo um total de 1418 alunos matriculados. A faixa etária desses alunos varia de 15 a 75 anos de idade.

O quadro de docentes para atender a essa demanda é de 44 professores no Campo e 53 professores na Sede. Ao todo, são 33 turmas no Campo e 30 turmas na Sede.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME, 2011), o maior desafio do ensino da EJA em nosso município é a adoção de medidas que despertem interesse nos alunos para que os mesmos permaneçam na escola, pois, um dos maiores problemas observados nessa modalidade de ensino é o abandono escolar, visto que grande parte dos alunos que se

matriculam não comparecem à escola; outros se afastam durante o período letivo por dificuldades em conciliar o tempo entre o trabalho e a escola. Isso se dá principalmente a partir do mês de Julho, período em que se inicia na cidade um período anual conhecido como ciclo de romarias, no qual muitos alunos exercem atividades comerciais em torno do centro religioso da cidade. Outros fatores que contribuem para o abandono são a falta de motivação para os estudos, principalmente pela falta de políticas públicas voltadas para a EJA, precariedade de recursos didáticos adequados e suficientes, e ainda pela falta de formação específica de qualidade para os profissionais que atuam na EJA.

Neste sentido, o que se propõe com este projeto é desenvolver junto aos profissionais que atuam com a EJA no município uma proposta de formação que contemplará a realização de estudos e ações voltados à resignificação da prática docente e conseqüentemente à melhoria das atividades de ensino nesta modalidade.

A intervenção acontecerá em etapas previamente estabelecidas, e envolverá gestores, coordenadores e profissionais que trabalham com a EJA no município de Bom Jesus da Lapa /BA. Constituir-se-á num espaço de troca de saberes, estudo, pesquisa, construção de recursos e metodologias voltadas ao desenvolvimento em sala de aula, com vistas à melhoria do processo de ensino. Para avaliar o mérito pedagógico de tais processos, serão definidos mecanismos para acompanhamento, cujos indicadores poderão ser qualitativos e quantitativos.

O coordenador da formação (ou pesquisador responsável) estará em contato direto com os segmentos educacionais que constituem a Educação de Jovens e Adultos no município, para ouvir seus sujeitos, principalmente os alunos, processo considerado fundamental para ajudar no planejamento das ações. A condução de todo o projeto será guiada pelo aprofundamento teórico, tendo por base a metodologia da Pesquisa-Ação.

A necessidade de desenvolvimento da proposta nasceu a partir de um diagnóstico educacional iniciado em 2011, quando da participação na Comissão de Elaboração do Plano Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA. Na ocasião, foram reunidos gestores, coordenadores, alunos e professores da EJA e levantados, a partir da problematização, os seguintes pontos críticos:

1. Altos índices de abandono;
2. Carência de afinidade com a EJA, por parte de alguns professores;
3. Ausência de uma formação específica para os profissionais que atuam na EJA;

4. Carência de um calendário escolar adequado, que atenda a realidade social dos alunos, durante o período da romaria;
5. Inexistência de políticas públicas locais e gerais para qualificar e fortalecer o atendimento da EJA;
6. Falta de formação específica para Coordenadores Pedagógicos nas Unidades da Educação do Campo.

Apesar de se tratar de problemas com certa amplitude, em muitos casos uns sendo reflexos de outros, uma proposta de formação construída e desenvolvida no diálogo com os sujeitos da EJA do Município pode representar um importante contributo para suplantar muitos desses desafios.

Além disso, a etapa de entrevistas exploratórias com docentes, alunos e gestores envolvidos com a EJA, realizada durante esse estudo, apontou que a formação deverá dedicar momentos específicos para a discussão de mecanismos que possam reduzir os índices de abandono, Indicou também a necessidade de serem trabalhados temas como leitura e escrita, na perspectiva da formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A partir desse diálogo inicial, estruturamos essa proposta formativa, que será revalidada com os sujeitos da pesquisa, no primeiro encontro de formação, que acontecerá no dia 31 de maio de 2014.

5. OBJETIVOS

5.1 GERAL

- ✓ Constituir um espaço de discussão e construção de metodologias para a Educação de Jovens e Adultos a partir do diálogo com os sujeitos da EJA no município de Bom Jesus da Lapa.

5.2 ESPECÍFICOS

- ✓ Refletir sobre os princípios teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Discutir e construir caminhos para o enfrentamento das problemáticas relacionadas à EJA no Município de Bom Jesus da Lapa;
- ✓ Promover e valorizar a troca de experiências e saberes como contributo ao fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, articulando teoria-prática;
- ✓ Compreender o processo de formação a partir do princípio da ação-reflexão-ação.

6. METODOLOGIA

Não existe um único caminho, legítimo e verdadeiro para os processos formadores, valendo-nos a busca constante por projetos comprometidos com a emancipação, autonomia dos sujeitos. Entendendo ser essa a direção e que os caminhos precisam ser buscados, a opção que ora se faz se fundamenta na ideia de que o conhecimento vai sendo tecido na rede de relações entre pessoas em diferentes espaços e tempos da vida cotidiana.

Essas considerações seguem a linha de Pensamento de Boaventura Santos (2000), ao sugerir o enfrentamento da atual crise paradigmática da ciência: o encontro do conhecimento científico com o conhecimento do senso comum, desprezado pela ciência moderna, por considerá-lo ilegítimo, desprezível, vulgar. Nessa transição paradigmática, múltiplos são os desafios, instigando-nos a pensar a formação de educadores que considere a passagem do conhecimento controlador para o conhecimento emancipador, possibilitando o surgimento, ainda segundo Boaventura, de conhecimentos emergentes para uma vida autônoma.

A EJA precisa, portanto, se aliar a esse projeto por meio de suas práticas orientadas pelos princípios da solidariedade e não da competitividade; da participação e não da delegação das decisões para os “outros” que, habitualmente, têm o poder de tomá-las; da discussão coletiva sobre as questões que atravessam a vida cotidiana das pessoas.

Entendendo o processo formativo como um processo de investigação e melhoria da própria prática, a formação se embasará na perspectiva da Pesquisa-Ação. Nesse sentido, se propõe a desenvolver a reflexão dos participantes, atores e sujeitos do seu contexto histórico, político e social.

É do entendimento a partir da dimensão dialógica da linguagem, que é possível a reconstrução do conhecimento entre as pessoas envolvidas no processo de investigação, e seu engajamento na transformação de seu contexto sociocultural. É importante acrescentar que todas as etapas do processo serão marcadas pela avaliação individual e coletiva de todos os integrantes do grupo.

A proposta de formação terá uma carga horária de 100 horas, distribuídas em encontros quinzenais, aos sábados, das 8:00 às 12:00 h e das 14:00 às 18:00. As temáticas a serem desenvolvidas estão relacionadas no cronograma, o qual foi construído em diálogo e no consenso com o grupo, observando as necessidades levantadas no diagnóstico com os

sujeitos. Além das discussões presenciais, serão desenvolvidas atividades em sala de aula, aqui denominadas atividades de campo.

As atividades de campo referem-se às experiências práticas que os docentes desenvolverão, cujos resultados ser socializados nos encontros presenciais. Os encontros serão enriquecidos com materiais visuais e bibliográficos que versem sobre princípios filosóficos, históricos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos.

Quatro momentos básicos comporão os encontros: problematização e discussão; Atividades Colaborativas de Grupo; Socialização de Experiências; Avaliação.

Na problematização, será debatida e discutida a temática do respectivo encontro, oportunidade em que os sujeitos do processo formativo irão opinar, refletir e levantar as causas e consequências das problemáticas evidenciadas na EJA do município, a partir do referencial teórico definido. Na sequência, os professores trabalharão em grupos, de preferência por escola, para construção de metodologias relacionadas aos temas debatidos, as quais serão desenvolvidas em suas respectivas escolas e socializadas nos encontros seguintes. Em cada encontro, os professores farão uma autoavaliação do processo formativo.

7. CRONOGRAMA E TEMÁTICAS PREVISTAS

Considerando o diagnóstico realizado e as discussões da Roda de Diálogos, foram priorizados três principais problemáticas para serem trabalhadas. Para cada uma delas, foram estabelecidos objetivos, temáticas e os textos que serviriam de fundamentos teóricos.

Primeiro problema: Falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA e das necessidades formativas de seus sujeitos.

OBJETIVOS	TEMÁTICAS	TEXTO BASE	DATAS
Realizar Roda de Diálogo e aprofundar o diagnóstico; Definir os temas da formação.	A EJA em Bom Jesus da Lapa. As percepções de seus sujeitos. Construção do diagnóstico da EJA.	A Importância do Ato de Ler - Paulo Freire	31/05/14
Apreciar o relatório da Roda de Diálogos; Apresentar e discutir o projeto da formação.	Apresentação e discussão do Projeto de Formação. Discussão da Metodologia do processo formativo. Construção do contrato coletivo.	A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Rosa Cristina Porcaro.	07/06/14
Conhecer os sujeitos da EJA em suas singularidades;	Quem são os sujeitos da EJA: histórias de vida de professores e sua relação com	Silêncios que viraram Vozes - Valdo Barcelos , extraído do Livro:	21/06/14

Discutir o Conceito de EJA e seus pressupostos.	a história da EJA. A produção do analfabetismo. O conceito de EJA e seus pressupostos.	Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos. O desafio da EJA nos dias Atuais - Ligia Sanchez	
Discutir a participação dos sujeitos da EJA na construção das políticas Públicas na área.	O papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área.	Pedagogia do Oprimido e da Autonomia / Paulo Freire	05/07/14
Resgatar os referenciais da EJA no município.	Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. A proposta Curricular da EJA no Município. A participação dos sujeitos na construção dos currículos.	Proposta Curricular da EJA do Município de Bom Jesus da Lapa.	12/07/14

Segundo Problema: Práticas pedagógicas que não motivam os alunos da EJA.

OBJETIVOS	TEMÁTICAS	TEXTO BASE	DATAS
Refletir sobre a necessidade de a escola acolher e motivar o aluno trabalhador.	O papel da escola na formação de jovens e adultos trabalhadores.	Formação de Educadores de Jovens E Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais - Tânia Maria de Melo Moura	26/07/14
Discutir o conceito de alfabetização e os modos de ensinar e aprender na EJA. Introduzir a discussão sobre temas geradores.	Os sentidos da alfabetização: o pensar e o fazer dos sujeitos professores e alunos. Modos de Ensinar a Ler e Escrever: trabalhando os temas geradores na Escola de EJA. Aspectos Cognitivos da Educação de Jovens e Adultos.	Alfabetização de Jovens e Adultos: uma reflexão / Extraída da Revista do Centro de Educação – Coral X O Uso de Temas Geradores no processo de Alfabetização de Adultos - Jaqueline de Morais Costa	16/08/14
Trabalhar os aspectos relacionados à produção textual.	EJA e Produção Textual: Textos e Contextos.	Os Textos Jornalísticos na EJA como Base à Construção da Criticidade - Tamara Prante Budke	30/08/14

		e Daiane Caroline Lagemann	
Discutir possibilidades de inserção das artes no currículo de EJA.	As artes e o currículo da EJA: construindo novas possibilidades formativas.	Oficina Teatral com Jovens / Antônio Pereira Martins/ Música na Educação de Jovens e Adultos - Sara Regina Moreira da Silva	06/09/14
Experienciar o trabalho com a matemática de forma contextualizada com o cotidiano do aluno.	Matemática na EJA a partir de uma leitura do mundo.	A linguagem Matemática na Educação de Jovens e Adultos - Marilu Maria de Jesus e Maria Auxiliadora Antunes dos Santos	20/09/14

Terceiro problema: Esvaziamento das turmas de EJA.

OBJETIVOS	TEMÁTICAS	TEXTO BASE	DATAS
Refletir sobre as causas do abandono na EJA e propor alternativas para o acompanhamento de estudantes.	O abandono na Educação de Jovens e Adultos: como estimular a permanência e garantir o sucesso escolar?	Motivos do Abandono Escolar na Educação De Jovens e Adultos: Estudo De Caso Escola Do Paraná - Clovis Ricardo Klein e Maria do Carmo Duarte Freitas Motivação e Aprendizagem na Educação de Jovens: Uma Experiência com o Projovem - Emília Maria da T. Prestes et al.	27/09/14
Avaliar a formação continuada e apresentar proposições para o próximo ano.	Autoavaliação do percurso formativo. Perspectivas e possibilidades. Certificação.	_____	11/10/14

Os Encontros ocorrerão no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CENFOR) em Bom Jesus da Lapa – BA.

8. RECURSOS NECESSÁRIOS

- Sala com 40 cadeiras

- Projetor Multimídia e notebook
- Papel Madeira Branco
- Pinceis
- Resma de Papel Ofício
- Revistas e Jornais

9. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, havendo predominância de aspectos qualitativos sobre quantitativos.

Cada sujeito do processo formativo deverá construir um portfólio, onde serão organizados os principais trabalhos construídos e feitas as observações sobre o processo de formação, levantando aspectos tanto positivos quanto negativos, como forma de se buscar o melhoramento contínuo.

9.1 INSTRUMENTOS:

- ✓ Fichas diagnósticas;
- ✓ Elaboração de um artigo com base em uma temática discutida ou como resultado de uma experiência exitosa.

10. CERTIFICAÇÃO

Será fornecido certificado de participação de 100 horas, assinado pelas seguintes instituições:

- ✓ UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- ✓ SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa
- ✓ IFBAIANO – Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa

11. PROGRAMAÇÃO RESUMIDA DOS ENCONTROS

ENCONTRO PRELIMINAR (RODA DE DIÁLOGOS)

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Apresentação dos objetivos do encontro e da investigação, bem como dos membros do grupo; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- ✓ Realização da Roda de Diálogos sobre os aspectos concernentes à EJA no Município.

SEGUNDO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Dinâmica dos abraços;
- ✓ Apreciação do relatório da Roda de Diálogos, apresentação e discussão do Projeto da Formação (Definição das Temáticas dos encontros subsequentes, a partir do diagnóstico prévio);
- ✓ Mostra Visual: A EJA nos dias Atuais (material produzido pelo coordenador/pesquisador responsável).

TERCEIRO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Dinâmica da identidade;
- ✓ Exposição dialogada sobre os princípios históricos, políticos e pedagógicos da EJA; O conceito de EJA e seus pressupostos;
- ✓ Trabalho em grupo: proposta de atividade visando o acolhimento dos alunos da EJA.

QUARTO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Discussão: O papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área.
- ✓ Socialização da atividade visando o acolhimento dos alunos da EJA.

QUINTO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Relato de Experiências: Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. Prof.^a **Maria do Carmo Bernardino Magalhães**;
- ✓ A proposta Curricular da EJA no Município. A participação dos sujeitos na construção dos currículos;
- ✓ Encaminhamento de proposta de atividade: socialização da Proposta Curricular da EJA nas Escolas.

SEXTO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Discussão: O papel da escola na formação de jovens e adultos trabalhadores;

- ✓ Leitura e discussão sobre o texto base;
Relato de Experiência do encontro anterior (Socialização da Proposta Curricular da EJA na escola).

SÉTIMO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Roda de Conversa: Os sentidos da alfabetização e os modos de ensinar a ler e escrever na EJA;
- ✓ Leitura e discussão dos textos-base do encontro;
- ✓ Exercício coletivo de construção de um instrumento de planejamento a partir de temas geradores na EJA;
- ✓ Avaliação coletiva da primeira etapa do Curso (5 primeiros encontros).

OITAVO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Oficina: EJA e Produção Textual: textos e contextos;
- ✓ Trabalho em grupo: aspectos concernentes à produção textual;
- ✓ Discussão do texto-base do encontro;
- ✓ Encaminhamento de atividade prática: Produção de textos coletivos nas turmas de EJA como instrumentos de resgate da autoestima.

NONO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Apresentação musical: Murilo Vinícius da Silva Santos e prof. Vasni Filho;
- ✓ Círculo de Conversa: As artes e o currículo da EJA: construindo novas possibilidades formativas;
- ✓ Leitura e discussão dos textos-base;
- ✓ Trabalho em Grupo: potencializando o uso da música na EJA (A experiência de um Coral na EJA);
- ✓ Relato de Experiência do encontro anterior: construção de texto coletivo;
- ✓ Encaminhamento de atividade prática: A fotografia na EJA: Registro imagético de Bom Jesus da Lapa ontem e hoje.

DÉCIMO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;

- ✓ Círculo de Conversa: A matemática contextualizada na Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Leitura e Discussão dos textos-base;
- ✓ Relato de Experiência do encontro anterior: registro imagético de Bom Jesus da Lapa.

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

- ✓ Abertura e Acolhida;
- ✓ Oficina: O abandono na Educação de Jovens e Adultos: como estimular a permanência e garantir o sucesso escolar?
- ✓ Leitura e Discussão dos textos-base;
- ✓ Encaminhamento de atividade prática: Construção de um plano de intervenção sobre o abandono diagnosticado no contexto escolar.

DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO

- ✓ Abertura;
- ✓ Discussão e encaminhamento da atividade de intervenção sobre o abandono (pós-formação);
- ✓ Avaliação coletiva da formação;
- ✓ Avaliação individual da formação;
- ✓ Encerramento: Fala do Secretário de Educação e do Diretor do IF Baiano;
- ✓ Certificação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



RELATÓRIO SÍNTESE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA

BOM JESUS DA LAPA

2014

1 APRESENTAÇÃO

Este relatório busca sistematizar, em linhas gerais, aspectos relacionados ao desenvolvimento do Projeto de Formação de Professores intitulado “*Reflexões entre o pensar e o fazer a Educação de Jovens e Adultos*” no município de Bom Jesus da Lapa-BA, ocorrido no período de janeiro a outubro de 2015, em articulação com projeto de Pesquisa-Ação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus I.

As reflexões aqui postas buscam evidenciar momentos dos encontros pedagógicos que refletem o protagonismo dos professores na discussão e busca de alternativas para as problemáticas da EJA no município, revelando que o papel da “formação” é o de produzir o confronto entre o ator e o seu contexto, dinamizando suas práticas, promovendo rupturas com práticas arraigadas que em alguma medida homogeneízam as especificidades dos sujeitos aprendentes.

Nos moldes do projeto, visualizamos que foram priorizados três principais problemas: **falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA e das necessidades formativas de seus sujeitos; práticas pedagógicas que não motivam os alunos da EJA e; esvaziamento das turmas da EJA.** Para cada um desses problemas foram construídos objetivos que seriam perseguidos com a formação, as temáticas que serviriam de esteio para a condução de cada encontro e também a metodologia de trabalho/proposição de atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, como exercício de aplicação.

Cumpramos ressaltar que o propósito deste item é desvelar sinteticamente as discussões proporcionadas nos encontros, entrelaçando-as com a perspectiva da prática pedagógica enquanto didática edificante. Assim, a seguir, apresentamos cada problema e as ações estratégicas desenvolvidas.

2 PROBLEMAS PRIORIZADOS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Problema 01: *Falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA e das necessidades formativas de seus sujeitos*

Esse problema, como pode ser observado, traz em si a necessidade de que as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos ganhem corpo e passem a fazer parte de forma mais consistente da agenda de seus sujeitos no município de Bom Jesus da Lapa-BA.

Relacionados a essa problemática, os objetivos traçados contemplaram o desenvolvimento de ações a partir do próprio processo diagnóstico, como: a roda de diálogos com os professores e a construção do plano de ação da formação. Incluem-se aqui ainda a realização de grupos de leitura e estudo sobre: analfabetismo e histórias de vida de professores e alunos da EJA, o Conceito de EJA e seus pressupostos, o papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área, a Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa: aspectos históricos, políticos e pedagógicos; a proposta Curricular da EJA no Município e a participação dos sujeitos na construção dos currículos.

Para que pudessem ser tecidas essas reflexões e encaminhadas propostas no sentido de elevar o nível de reconhecimento dos pressupostos da EJA, o processo de formação, construído na perspectiva da didática edificante e guiado pela metodologia da Pesquisa-Ação, desde o início situou os professores como os seus maiores protagonistas.

As atividades desenvolvidas no que se refere a essa problemática ocorreram ao longo dos cinco primeiros encontros previstos no plano. Os dois primeiros deles foram dedicados efetivamente ao diagnóstico e construção do plano. Assim, nas reflexões aqui tecidas, determos-emos em apresentar de forma breve e objetiva o que foi construído no terceiro, quarto e quinto encontro.

TERCEIRO ENCONTRO: O Conceito de EJA e seus Pressupostos: histórias de vida de seus sujeitos e os desafios da EJA nos dias atuais - Essa discussão foi proporcionada pelo nosso terceiro encontro. Com o uso de textos de Barcelos e Sanches, discutimos com os professores o conceito de EJA, a identidade de seus sujeitos e o desafio da EJA nos dias atuais. As leituras, realizadas sempre em grupos de estudo, eram objeto de discussão no coletivo, uma espécie de círculo maior envolvendo todos os professores, para que o debate fosse enriquecido.

Nesse encontro, uma atividade de destaque diz respeito à realização de um exercício reflexivo em 03 subgrupos. O comando dado foi para que dois deles discutissem e sistematizassem quais eram os desafios da EJA nos dias atuais. O terceiro grupo ficou responsável por apresentar sugestões no que diz respeito à superação dos desafios. Na sequência, apresentamos os textos coletivos sistematizados por cada um deles ao final dos trabalhos.

Acerca dos desafios da EJA, assim se manifestou o subgrupo 01:

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta muitos desafios que interfere no bom funcionamento desta modalidade, que atualmente se tornou uma ameaça a sua extinção. (...) É difícil superar os desafios, mas precisamos iniciar um processo de mudança que ressignifique as práticas educativas, no sentido de diagnosticar com os próprios alunos como seria a escola ideal, que corresponda a seus anseios, fazendo um paralelo com os dados estatísticos das razões que acarretam a evasão. A escola pública tem uma função social em reverter os dados e desafios supracitados, no intuito de juntar forças: gestão, professores e alunos envolvidos neste contexto a fim de modificar o cenário educacional, onde cada um faça a sua parte em prol de uma educação de qualidade, ampliando as ofertas da modalidade da EJA, proporcionando um ensino que contemple especificamente a categoria em questão. (Subgrupo 1).

Notamos, nesse contexto, a preocupação dos integrantes do referido subgrupo, no que se refere ao peso do diagnóstico com os estudantes para a construção de um espaço escolar que de fato contribua para a emancipação dos sujeitos do processo educativo na EJA. Trata-se de uma união de força entre professores, gestores e estudantes, rumo a um processo de ruptura de paradigmas da EJA, o que não é visto como algo fácil de ser conquistado, haja vista as forças antagônicas que imperam no ideário escolar público. Para o subgrupo 2,

um outro desafio é integrar o aluno da EJA numa sociedade que exige o uso da leitura e da escrita e conhecimentos tecnológicos, principalmente em vista das condições de acesso e permanência desses estudantes na sala de aula. O perfil dos alunos da EJA é diversificado e há diferenças marcantes entre os jovens e adultos das zonas rural e urbana, além de particularidades de cada região. A EJA também merece um currículo próprio voltado, não para resgate do tempo perdido, mas para uma aprendizagem que possibilite aos jovens adultos o direito de atuar como cidadãos. Para isso, se faz necessário investimentos em recursos específicos para esta modalidade e na formação de profissionais da área. (Subgrupo 2)

Esse subgrupo, por sua vez, elencou a questão das disparidades da EJA no meio urbano e no meio rural, valorizando um currículo diferenciado e a formação específica dos professores da modalidade. Já o subgrupo 3, ao se referir à superação dos desafios, assinalaram que é preciso:

propiciar a articulação do ensinar a ler e escrever com suas funções e usos na sociedade. A começar por uma diferenciação da alfabetização para jovens e adultos em relação à que é destinada e formatada para crianças. A permanência dos alunos na EJA está relacionada à adequação do programa, o que se consegue com as políticas de intersetorialidade, vontade política e o envolvimento dos entes municipais e estaduais. (Subgrupo 3)

As considerações de cada grupo revelam, por si, que as discussões proporcionadas neste encontro, em certa medida, possibilitaram um amadurecimento na maneira de conceber a EJA e compreender seus desafios, rumo a uma perspectiva de construção de saídas para as

problemáticas vivenciadas. A culminância dos trabalhos deste encontro se deu mediante a definição de que seriam desenvolvidas nas classes de EJA atividades ligadas à discussão da identidade dos sujeitos estudantes, mediante o resgate de suas histórias de vida. Os resultados seriam socializados no encontro subsequente. Duas atividades planejadas foram a Construção de Rostos Coletivos e a Dinâmica do Fósforo.

Figura 1: Socializando atividade realizada em sala de aula (Construção de Rostos Coletivos)



Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

QUARTO ENCONTRO: O Papel dos Sujeitos da EJA na Articulação das Políticas Municipais na Área - Em que medida os sujeitos da EJA (estudantes, professores e gestores) podem ser articular no sentido de pensar um Projeto Político para a EJA no município? Tendo como premissa discutir as políticas públicas de EJA, o quarto encontro objetivou ainda suscitar reflexões no sentido de se pensar os caminhos que precisam ser trilhados para a constituição de conselhos e colegiados nas escolas com a participação de representantes do segmento da EJA.

Ao abraçarem o compromisso de contribuir com o fortalecimento das políticas de EJA, os professores deixaram transparecer que a Formação Continuada também é espaço para a discussão da função social da escola, rumo à superação de mazelas históricas a que estiveram subordinados os seus agentes e os seus diversos públicos alvos. A respeito dessa característica do processo de formação, Destaca Veiga (2008, p. 16):

(a formação) é contextualizada histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido – técnica e politicamente – com a construção de

perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social. (VEIGA, 2008, p. 16).

Ciente da necessidade dessa compatibilidade, é que se buscou fortalecer a participação dos sujeitos na articulação das políticas municipais na área de EJA.

Sabemos que existem diversos estudos no campo da educação que apontam para a importância das esferas colegiadas no fortalecimento das práticas pedagógicas e também no desenvolvimento da educação de maneira mais abrangente. Os conselhos municipais da educação são espaços de formação e representação política no sentido nato da palavra e possibilitam a discussão de matérias próprias da área, com a abertura de espaços para intervenções, proposições e ponderações no que diz respeito a essas matérias.

Assim sendo, as falas dos professores ao longo deste encontro sinalizaram as fragilidades dos atuais conselhos e espaços colegiados das unidades escolares, as quais se esbarram, entre outras questões, em: falta de formação dos agentes educacionais (professores, gestores, pais e estudantes) no que diz respeito ao papel do conselheiro; falta de incentivos por parte do órgão gestor da educação; indisponibilidade e indisposição dos agentes em compor os referidos colegiados; indícios de perseguição política a membros de colegiados que questionam ações dos órgãos gestores. Cumpre ressaltar que a referida perseguição política não está atrelada a um governo específico, mas acaba por se constituir uma prática historicamente sustentadas pelas gestões públicas municipais.

A ideia desse encontro, para além dessa discussão coletiva, consistiu em se pensar mecanismos que pudessem ser implementados no sentido de estimular a cultura da participação, sobretudo no âmbito da EJA. Propor o fortalecimento dessa modalidade educacional exige dos entes escolares o engajamento político e a vontade pedagógica em integrar pessoas, estimulando-as a se envolverem nos processos decisórios e no planejamento do ensino ofertado no município.

Costumamos reiterar, em diversas oportunidades, que o maior erro dos processos de investigação científica dentro das escolas está no fato de só apontar problemáticas, sem nunca pensar em estratégias para suplantá-las. Assim sendo, convém ressaltar que os problemas da educação já são públicos e notórios; o que as pesquisas científicas têm feito é ampliar as reflexões sobre suas causas e consequências, mas em que medida estão sendo gestadas ações com o fito de suplantá-los?

Em razão disso, esse projeto, por ser fruto de uma investigação, se propôs a construir junto com os docentes um quadro de estratégias que, ao ver deles, pudessem ser desenvolvidas junto ao segmento da EJA para ampliar o estímulo à participação nos colegiados, conforme apresentado a seguir:

Quadro 01: Possibilidades de Fortalecimento da Participação em Esferas Colegiadas na EJA

AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	AÇÕES DA ESCOLA
Mapear as esferas colegiadas existentes nas escolas municipais.	Criar ou revitalizar as esferas colegiadas existentes.
Promover Curso de Formação de Conselheiros, na forma modular.	Oferecer espaço e condições apropriadas para as reuniões das esferas colegiadas.
Estimular a formação de conselhos e agremiações na EJA.	Promover encontros de formação de conselheiros, no âmbito da escola.
Criar e distribuir material didático de formação de conselheiro (cartilha).	Garantir a participação de representantes de todos as modalidades de ensino ofertadas, no Conselho.
Estimular os conselheiros a participarem de reuniões com órgãos públicos do município na discussão de matérias de cunho educacional.	Estimular o conselho a estabelecer um calendário fixo de reuniões.
Garantir a infraestrutura necessária à atuação dos Conselhos (criar Casa dos Conselhos).	Realizar encontros de conselheiros com representantes da gestão pública municipal (secretários, vereadores e prefeito).
Compor, em parceria com outros municípios do Território, o Fórum Territorial de EJA.	Oferecer suporte e atendimento pedagógico aos membros das esferas colegiadas.

Fonte: Pesquisa de Campo. Encontro com professores da EJA, 2014.

As ações apontadas no quadro são vistas pelos docentes como estratégicas do ponto de vista de possibilitarem o fortalecimento dos Conselhos e possibilitar sua participação na definição das Políticas Públicas para a área. Haja vista que na EJA do município hoje, a participação de representantes em esferas colegiadas é mínima e volta-se apenas para referendar ações da gestão no que diz respeito à distribuição de recursos financeiros de programas como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o encontro teve como culminância a definição de que caberia discutir junto aos alunos, pais e demais agentes

educacionais, as esferas de participação na Educação Pública, mobilizando a criação dos conselhos escolares.

QUINTO ENCONTRO: Reflexões sobre Referenciais Históricos e Memórias da EJA no Município - A questão da memória é tratada, em diferentes áreas do conhecimento, em várias dimensões e épocas. Para Morin (1986, p. 153), a memória permite trazer os dados e as lembranças do passado que entreveem na percepção do presente, embora ela não deva ser a permanência alucinatória do passado. A memória está no circuito ininterrupto de inter-relações passado/presente.

Cortez (2005), na Obra Memórias da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, ressalta que a memória possui um papel fundamental para as práticas sociais, sobretudo a educação, uma vez que as mesmas são constantemente analisadas e reformadas a partir do exame de práticas passadas que funcionam como pontos de referência. Para ela “Reconstruindo a prática docente, o professor aceita o novo não apenas por ser novo, mas porque envolve aspectos e marcas do velho. Assim, o velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” (P. 27).

Não é a toa que na abertura desse tópico recorreremos ao conceito de Memória de Morin e àquele resultante das experiências de Cortez. Nosso objetivo é demonstrar que nenhuma mudança se processa ignorando o passado. Foi com esse propósito, e por perceber que o quadro de professores da EJA do município é relativamente novo no que diz respeito ao tempo de atuação na modalidade, que realizamos, no quinto encontro, um resgate dos seus referenciais históricos, através de uma exposição dialogada com a participação da Professora Maria do Carmo Bernardino Magalhães.

O trabalho realizado pela referida professora proporcionou um resgate histórico, político e pedagógico da EJA, uma vez que foi graças à sua ação pioneira que se implantou no município as primeiras ações de EJA, com vistas à redução dos altos índices de analfabetismo existentes na década de 80. Professora “Do Carmo” – como é popularmente conhecida na cidade - liderou as primeiras iniciativas de criação de turmas de alfabetização e de formação de professores leigos para atuar na EJA de Bom Jesus da Lapa, através de um projeto denominado LOGOS II.

Durante sua explanação, houve intensa interlocução com os professores, que, por sua vez, se mostraram entusiasmados em conhecer aspectos históricos da EJA na cidade. A experiência de Do Carmo revelou uma práxis pedagógica sintonizada com um contexto sócio-

histórico e político que exigia dos agentes públicos uma atuação profícua no que diz respeito à escolarização das massas populares a quem foi negado o direito de estudar e dominar os códigos da língua escrita.

Outro ponto que se revelou salutar nesse processo foi a relação entre a prática pedagógica daquela época com as concepções teóricas de Paulo Freire que na ocasião estavam em evidência, no que diz respeito a temas como educação problematizadora, palavras geradoras na EJA, contextualização e politização. Da superação de problemáticas relacionadas à falta de infraestrutura para o funcionamento das turmas, à inexistência de materiais didáticos específicos, à falta de professores qualificados para o exercício da docência, a experiência coordenada por Do Carmo trouxe diversos ganhos para a educação do município, uma vez que institucionalizou a EJA como uma política pública do município, contribuindo com a redução das taxas de analfabetismo na época.

Neste mesmo encontro, foi realizada a leitura e discussão da proposta Curricular da EJA do município, construída em 2009, mas que até então não havia sido operacionalizada. Cumpre ressaltar que o referido documento se embasa em fundamentos legais, traz um histórico fundamentado na EJA, apresenta a organização curricular, os objetivos, diretrizes, metas e ações da EJA no município.

Conhecer essa história, os desafios e as conquistas das primeiras experiências teve o propósito de mostrar que as boas práticas não constroem no absentismo, mas com base nas referências e ancoradouros do passado. Elemento fundante desse processo, notado pelos professores presentes no encontro, foi a motivação e o desejo de transformação que transparecia nas práticas da professora Do Carmo.

Toda a rica discussão do encontro não podia se esgotar ali. Era necessário envolver os segmentos escolares na problematização da historicidade da EJA, mediante a socialização dos temas discutidos, com enfoque sobre a proposta pedagógica, através da composição de grupos de estudos com professores, gestores, pais e estudantes.

Problema 02: *Práticas Pedagógicas que não motivam os alunos da EJA*

Na sequência de nossas atividades formativas e uma vez realizadas ações no sentido de fortalecer a compreensão dos aspectos metodológicos e das necessidades dos sujeitos da EJA e promover a discussão de questões afetas à organização e funcionamento da EJA e de sua constituição histórica enquanto modalidade educacional, a formação passou a priorizar

reflexões e construção de metodologias voltadas para o segundo problema priorizado, que foi “as práticas pedagógicas que não motivam os alunos da EJA”.

Assim sendo, concatenados com essa problemática, foram realizados 05 encontros, cada um tendo uma finalidade específica dentro da perspectiva de motivar os estudantes. Na sequência, retratamos cada um desses encontros, a partir de suas temáticas condutoras.

SEXTO ENCONTRO: O Papel da Escola na formação de Jovens e Adultos trabalhadores – essa temática foi desenvolvida no sexto encontro e se inclinou para a necessidade de a escola promover uma aproximação com o mundo do trabalho do estudante, mediante reflexões sobre o trabalho enquanto princípio educativo, construção de atividades envolvendo temas/palavras geradoras na EJA, a partir do mapeamento dos tipos de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Contamos, nesse sexto encontro, com a participação de um mediador externo, o Diretor Geral do Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa, o qual enriqueceu o debate, ao resgatar sua experiência pedagógica voltada para a formação de jovens e adultos no contexto da Escola Agrotécnica Federal de Guanambi.

Como atividade prática, uma das professoras participantes do curso, sugeriu que fosse realizada uma atividade diagnóstica com os estudantes, mapeando os diferentes tipos de trabalho por eles desenvolvidos e, na sequência, fossem trabalhados os aspectos sociais, políticos e econômicos relacionados com suas experiências laborais. Desse modo, mais uma vez se estaria valorizando o diálogo como componente formativo na EJA, bem como as experiências pessoais dos estudantes, num processo de interação-contextualização e associação entre teoria e prática.

Figura 2: Círculo de Diálogos realizado no sexto encontro (leitura e discussão de texto-base)



SÉTIMO ENCONTRO: Os sentidos da alfabetização: o pensar e o fazer dos sujeitos professores e alunos – compreendendo a alfabetização como um processo que vai além da decodificação mecânica dos códigos linguísticos, este sétimo encontro foi voltado para reflexões em torno dos modos de ensinar a Ler e a Escrever na EJA, perpassando pelas questões cognitivas a eles imbricadas, bem como pela eleição dos temas geradores como uma iniciativa estratégica na EJA, dadas as próprias experiências da Educação Popular, desenvolvida pelo educador Paulo Freire.

O debate foi mais uma vez fortalecido com a participação do Psicólogo Ramon Cerqueira Gomes, mestre em psicologia educacional e servidor do Instituto Federal Baiano, que proporcionou discussões no que diz respeito à constituição psíquica e emocional dos seres humanos e as relações entre os processos constitutivos da identidade e o desenvolvimento da aprendizagem na idade adulta.

Tendo como pressuposto básico que a contextualização constitui um dos métodos mais significativos dentro da organização pedagógica do ensino de Jovens e Adultos e considerando que existe uma relação entre ela e os temas geradores, o Encontro culminou com a construção de um instrumento de planejamento pedagógico na EJA a partir desses dois conceitos. Trata-se de um referencial que pode subsidiar o trabalho do professor, ao apresentar-lhe uma maneira diferenciada de organizar seu planejamento pedagógico, tornando-o mais dinâmico, integrado e objetivo.

OITAVO ENCONTRO: EJA e Produção Textual: Textos e Contextos – voltado para discutir especificamente a temática da produção textual na perspectiva de envolver os estudantes em processos de tessitura textual tendo por base temas do cotidiano sócio-histórico e cultural dos mesmos, o oitavo encontro proporcionou reflexões sobre tipologias e gêneros textuais na EJA, tendo sido resgatadas experiências dos educadores na construção de textos individuais e coletivos. Contribui com o debate estabelecido a professora Solange Balisa Costa, professora do município de Bom Jesus da Lapa, que possui notável experiência com a formação de Jovens e Adultos trabalhadores, bem como com professores da EJA.

Produzir textos é pronunciar palavras, na forma oral e mesmo escrita. Faz parte do processo dialógico envolver os alunos na pronúncia do seu mundo, fazendo da palavra o marco de uma atitude consciente, capaz de superar a ingenuidade rumo a uma curiosidade epistemológica na construção do conhecimento significativo.

NONO ENCONTRO: As artes e o currículo da EJA: construindo novas possibilidades formativas – Essa oficina realizada no nono encontro garantiu que fossem pensadas diversas possibilidades de dinamizar o currículo da EJA, a partir da inserção de atividades artístico-culturais. Como transformar o currículo estático, muitas vezes tido como maçante pelos educandos, em um processo prazeroso, inovador e potencializador das ações de ensino e aprendizagem na EJA?

Ninguém melhor do que eles, os educadores e educadoras, para nos apresentar a gama de possibilidades existentes e que muitas vezes não são levadas a frente pelo descrédito de gestores, pela falta de incentivo e até mesmo pelo desânimo dos professores. Trabalhar as possibilidades artísticas não pode ser visto apenas na perspectiva da distração e da fuga pedagógica, como têm ocorrido em muitas situações. Aos educadores compete – como um dever indelegável – fazer como que o currículo escolar transponha os muros da fragmentação historicamente sustentada, rumo a uma prática singularizada, em que os componentes curriculares sejam vistos numa perspectiva universalizada, tendo as atividades artísticas e culturais como elos fortalecedores dos processos pedagógicos.

Foi realizada neste encontro uma oficina musical, que contou com a colaboração do Professor Vasni dos Santos Silva Filho, especialista em música, do Instituto Federal Baiano. Os professores puderam socializar experiências acumuladas envolvendo as artes, bem como experimentar outras possibilidades. O foco se deu na atividade musical, mas foram discutidas outras atividades utilizando a dança e a expressão teatral. Ao final, a turma foi dividida em dois grupos e ambos prepararam e executaram uma apresentação musical através de um coral, experiência que pode ser implementada também nas escolas.

DÉCIMO ENCONTRO: Matemática na EJA a partir de uma leitura de mundo – Poderíamos ter trabalhado diversas vertentes da organização curricular ao longo do curso. Entretanto, a proposição dos professores foi de que fossemos mais objetivos e focássemos apenas os temas mais críticos, dentre os quais apareceu a necessidade de debater a contextualização da linguagem matemática para o público da EJA.

Em termos teóricos – não há muitas objeções a esse respeito – contextualizar os conteúdos é uma tarefa que parece fácil e que pode ser realizada sem maiores complexidades. Entretanto, observamos, durante o curso, que os professores elencaram que, apesar de possível, a contextualização de que tantos tratam é um processo que exige do profissional comprometimento, responsabilidade dedicação e trabalho.

Assim sendo, não se trata apenas de “fazer por fazer”, mas de criar situações que possibilitem aos estudantes vivenciarem a aplicabilidade de um determinado conhecimento dentro da estrutura social em que vivem. Trata-se, antes de qualquer coisa, de apresentar a função social dos conteúdos e demonstrar aos alunos o papel da escola na construção desses conhecimentos.

Ao tratarmos especificamente da matemática, buscamos reverenciar sua constituição histórica enquanto campo do conhecimento estritamente ligado às relações cotidianas que os homens estabelecem entre si, dentro da conjuntura social que exige constantemente o uso de números e de fórmulas. Objetivamos, em linhas gerais, suplantar a visão deturpada que a matemática muitas vezes adquire dentro dos próprios contextos educacionais, em que é quase sempre associada a processos externos, a algo que está presente apenas no mundo das ideias sendo abstrato e, portanto, inatingível e desnecessário a grande parte da população.

Os cinco encontros desenvolvidos no âmbito da Problemática “**Práticas Pedagógicas que não motivam os alunos da EJA**” foram estratégicos do ponto de vista de pensarmos que está na criatividade do profissional docente e na sua curiosidade epistemológica a conquista de uma sala de aula mais acolhedora, que demonstre haver reconhecimento das singularidades dos sujeitos aprendizes, que os estimule a falar constantemente, a se envolver nos assuntos da escola e de sua própria aprendizagem.

Problema 03: *Esvaziamento das turmas de EJA*

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO: O penúltimo encontro se propôs a debater o tema do esvaziamento das turmas da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de se pensar, a médio prazo, a construção e operacionalização de um Plano de Redução da Evasão no âmbito das escolas de EJA do município com vistas a estimular a permanência e a garantia do sucesso escolar.

O que mais se mostrou curioso neste encontro foi o fato de que os professores ressaltaram que pela primeira vez uma formação pedagógica oferecida no município trouxe para o cerne do diálogo coletivo essa temática, o que, segundo eles, foi um processo inovador do ponto de vista do planejamento das políticas públicas para a área.

A discussão sobre a evasão na EJA perpassa pela compreensão das condições de vida e trabalho dos estudantes, bem como pela forma como a escola de EJA se estrutura administrativa e pedagogicamente para acolher a estes alunos. Segundo Haddad e Di Piero

(2000), a má qualidade de ensino associada à pobreza que assola grande parte da população brasileira produz um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem adquirir significativos conhecimentos e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos.

Tecidas essas e outras reflexões, os professores debateram propostas de ações que poderiam ser encaminhadas com vistas a melhorar os indicadores relacionados ao abandono. Por se tratar de uma problemática cujas causas são mais sociais que pedagógicas, é preciso destacar o enfoque intersetorial dessas ações, que deve envolver não apenas secretaria de educação, mas outras secretarias, como trabalho, assistência social, políticas especiais e a própria prefeitura municipal. A síntese das proposições para redução do abandono, no âmbito pedagógico, foi organizada pelos professores em um documento final (Apêndice M deste relatório), sendo firmado o compromisso de que seria feita a discussão e o encaminhamento de ações em cada escola com vistas a sua operacionalização.

DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO: Neste encontro, que marcou o final dessa etapa da formação, foi realizada a avaliação coletiva e individual do processo de formação, e também a certificação de todos os professores participantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório descreveu sucintamente algumas etapas do processo de formação de professores realizado nos moldes da Pesquisa-Ação, desvelando nuances, diálogos estabelecidos, relatos de experiências e ações desenvolvidas pelos docentes no sentido de fortalecer as práticas em EJA no Município de Bom Jesus da Lapa-BA.

Em linhas gerais, demonstrou que a ação depreendida teve contornos importantes para as ações em EJA na medida em que congregou os atores educacionais, estimulando-os a buscarem inovações constantes em suas práticas pedagógicas.

APÊNDICE M- Proposições para redução do Abandono na EJA em Bom Jesus da Lapa

APRESENTAÇÃO

As proposições de trabalho aqui apresentadas objetivam, sobretudo, instigar o pensar – criar - produzir numa dialética que fortaleça a dinâmica ação-reflexão-ação, provocando o diálogo entre educadores e educandos, instituindo a travessia democrática na busca dos encaminhamentos para reduzir o abandono escolar. Neste sentido, o diálogo como experiência de abertura aos desafios e as novas possibilidades de mudança se concretiza quando estabelece uma rede de conhecimentos que por si só potencialize a essência do ato de ensinar, num movimento em que seus sujeitos – principalmente professores e alunos - assumam os rumos do seu fazer pedagógico num movimento que articule a construção/produção de conhecimentos e a reflexão dos processos educativos, tecendo inovadoras formas de lidar com o mundo e com as demandas educacionais.

PÚBLICO-ALVO

- ✓ Escolas da Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa que ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

OBJETIVO GERAL

- ✓ Fortalecer a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, visando garantir a efetividade do processo ensino aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar para reduzir o índice de abandono da Rede Pública Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Viabilizar junto ao corpo docente e discente a análise estatística da realidade da Educação de Jovens e Adultos de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa;
- ✓ Monitorar mensalmente a frequência dos alunos da EJA para diminuir o abandono escolar;
- ✓ Promover situações didáticas significativas de letramento para a Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Aproximar o currículo das necessidades profissionais dos alunos da EJA;
- ✓ Elaborar e realizar, em parceria com os alunos, projetos didáticos que promovam encontros prazerosos com comunidade escolar da EJA (alunos atuais e ex-alunos).

AÇÕES PARA A COORDENAÇÃO MUNICIPAL DA EJA

- ✓ Acompanhamento efetivo às Unidades Escolares;
- ✓ Realização de Mostra de Talentos;
- ✓ Promoção de atividades de Formação para os Professores da EJA;
- ✓ Criação do Prêmio Paulo Freire;
- ✓ Realização de Seminários e Encontros Pedagógicos Locais, Regionais e Territoriais com temáticas voltadas para a EJA;
- ✓ Aquisição e distribuição de Livros Didáticos e Material Didático-Pedagógico específico para Jovens e Adultos;
- ✓ Desenvolvimento de Palestras, feiras científicas e gincanas esportivas e culturais;
- ✓ Organização de Corais, Grupos de Teatro e Dança nas escolas de EJA.

AÇÕES DA ESCOLA/PROFESSORES

Essas ações foram organizadas em 4 importantes fases, que perpassam desde a contextualização sobre a situação da EJA até o levantamento do perfil das escolas e dos sujeitos da EJA, bem como o envolvimento dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

1ª FASE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- I. Levantar informações estatísticas do abandono na Unidade Escolar e em cada sala de aula, com os alunos;
- II. Sensibilizar os alunos que a perda da escolaridade acarreta prejuízos no desenvolvimento pessoal, acerca da não continuidade dos estudos;
- III. Comparar os índices de evasão da Unidade Escolar, com índices nacionais, por região, da população não alfabetizada;
- IV. Fazer comparações dos últimos anos da evasão escolar (construir gráficos, realizar cálculo de operações, analisar dados percentuais junto com os alunos).

2ª FASE: A ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS QUE QUEREMOS

- I. Realização de atividade diagnóstica junto com os alunos para definição da Escola adequada para a Educação de Jovens e Adultos (utilizar a dinâmica: A Escola que temos e a Escola que queremos);
- II. Levantar os papéis que devem ser assumidos pelo diretor, pelos professores e demais servidores, alunos e comunidade de pais;

- III. Levantar as necessidades pedagógicas da escola, sob o ponto de vista dos alunos;
- IV. Construir junto com os alunos quadros e painéis levantando questões que os levam a abandonar a escola;
- V. Socializar os resultados na sala de aula e na escola como um todo;

(Essas subetapas podem fazer uso de: atividades de produção de textos, colagens, dramatizações, representações através de desenhos, maquetes, realização de entrevistas e narrativas orais).

3ª FASE: ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- I. Garantir o monitoramento da presença e da frequência pelos próprios alunos;
- II. Enviar carta para os alunos faltosos, colocar anúncio em emissora de rádio local, estabelecendo estratégias de comunicação entre colegas que moram próximo;
- III. Divulgar informações sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, através de um jornal que circule na escola, tais como: profissões / serviços – classificados, notícias, etc.
- IV. Realizar entrevistas com profissionais que abordem os requisitos e o perfil profissional necessários à inserção no mercado de trabalho;
- V. Seminários e encontros com temáticas que discutam a qualificação profissional e o empreendedorismo no contexto moderno;
- VI. Possibilitar visitas a empresas e instituições trabalhistas para troca de experiências;
- VII. Estimular a participação dos alunos da EJA em concursos e prêmios literários;
- VIII. Incentivar a socialização e valorização dos saberes profissionais e dos talentos inerentes aos alunos da turma (Mostra de Talentos);
- IX. Possibilitar um intercâmbio entre Unidades Escolares que têm Educação de Jovens e Adultos para realizar alguma atividade em parceria ou para apresentações culturais e esportivas;
- X. Realizar atividade extraclasse, ou eventos socioculturais, para estimular a participação na escola, proporcionando a participação do aluno no planejamento da atividade (orçamento, cronograma, roteiro, objetivo).

4ª FASE: ARTE E CULTURA NA EJA

Esta etapa diz respeito à dedicação de duas horas/aulas semanais, de preferência na sexta-feira, para realização de atividades literárias, musicais e poéticas. Poderão ser trabalhados: contos e casos da cultura popular; coral e cantigas populares; lendas e fábulas, bem como recitais de poesia.

OUTRAS ATIVIDADES QUE PODEM SER REALIZADAS:

- I. Oficinas de artesanato e cultura: pintura em telas em tecidos, crochê;
- II. Oficinas de Instrumentos musicais;
- III. Oficinas de Literatura;
- IV. Poesia / Recital / Jogral/Sarau;
- V. Literatura de cordel;
- VI. Aulas de dança.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da Pesquisa: A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA.

Pesquisador: JUNIO BATISTA CUSTODIO

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Versão: 1

CAAE: 36969014.8.0000.0057

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 872.088

Data da Relatoria: 30/10/2014

DADOS DO PARECER

Trata-se de um projeto de Mestrado Profissional, logo tem duas faces: uma investigativa e outra interventora. No caso em tela, o Mestrando pretende, criando um grupo focal, elaborar uma proposta de formação de professores em EJA para os professores da rede municipal de Bom Jesus da Lapa.

Comentários e considerações da pesquisa: Um bom projeto de pesquisa e intervenção, de grande relevância educacional e social, pois implicará sobre a qualidade de vida dos educandos de EJA.

Recomendações:

Recomendamos:

1. Inserir no TCLE a informação dos riscos e benefícios antes de iniciar a coleta de dados, conforme item "riscos e benefícios deste parecer.
2. Atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

SALVADOR, 14 de Novembro de 2014.

Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)