



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L' EDUCACIÓ DEPARTAMENT DE
PEDAGOGIA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORAT QUALITAT I PROCESSOS
D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

PROFESSORES DE ADULTOS:
Formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional

TESI DE DOCTORAT
TÂNIA REGINA DANTAS

DIRECTOR: Prof. Dr. JOAN RUÉ DOMINGO

BARCELONA

2009

AUTORA: TÂNIA REGINA DANTAS

PROFESSORES DE ADULTOS

formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional

TESE DE DOUTORADO

UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE BARCELONA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: Prof. Dr. JOAN RUÉ DOMINGO

BARCELONA

2009

UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE BARCELONA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA APLICADA

PROFESSORES DE ADULTOS
formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional

Dissertação da Tese de Doutorado realizada na Universidade Autônoma de Barcelona – UAB/ Espanha, sob a orientação do Professor Doutor Joan Rué Domingo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Barcelona
2009
AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Belmira Dantas, pelo exemplo de vida, pela coragem, pelo altruísmo, pela ajuda na minha trajetória e pelos ensinamentos que me fizeram ter orgulho pelo passado, lutar pelo presente e ter fé no futuro.

Agradeço ao meu filho Raphaël Auguste Dantas, pelo incentivo, pela força que me deu e que me impulsionou a realizar este sonho e acreditar em mim.

Agradeço aos meus queridos irmãos e irmãs, especialmente Luiz César Dantas, pelo estímulo, pela ajuda na revisão do texto, pelo carinho e pelo apoio na realização deste trabalho.

Agradeço ao meu Diretor de Tese, Prof. Joan Rué Domingo pela qualificada orientação, pela prestimosa ajuda, me indicando caminhos com segurança e tranquilidade, entendendo as

minhas limitações e propondo desafios a serem superados.

Agradeço aos meus professores no curso de doutorado na UAB, pela acolhida, pelas significativas experiências e pelos conhecimentos perpassados ao longo do curso.

Agradeço ao meu colega de doutorado, Jerônimo Cavalcante, pela constante disponibilidade em me ajudar e apontar criticamente os caminhos alternativos na realização deste trabalho.

Agradeço ao professor Lourivaldo Valentim da Silva como ex-Pró-Reitor de Extensão e como atual Reitor da UNEB pela colaboração financeira e incentivo na concretização deste estudo.

Agradeço à amiga, Maria Ornélia Marques da Silveira, pelas críticas pertinentes e pela ajuda na revisão do capítulo sobre a educação de jovens e adultos.

Agradeço ao colega Elizeu Clementino de Souza pela orientação qualificada, abrindo caminhos e colocando desafios a serem enfrentados.

Agradeço aos gestores e colegas do Departamento de Educação – Campus I que permitiram o meu afastamento possibilitando a realização do curso de doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona.

Agradeço às minhas queridas amigas Juliana Machado, Graça Costa, Socorro Câmara e Bárbara Souza pelos diálogos e partilhas de experiências, ajudando-me a superar as dificuldades do percurso.

Agradeço aos professores, alfabetizadores, coordenadores, alunos do curso de especialização em EJA, participantes dos programas investigados que dividiram comigo nesta longa jornada as suas histórias de vida, as suas lembranças, as suas vivências que em muito enriqueceram esta tese.

PROFESSORES DE ADULTOS: FORMAÇÃO, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Tânia Regina Dantas

RESUMO

A tese de doutorado em educação foi construída a partir das narrativas autobiográficas de professores, coordenadores e alfabetizadores de dois programas de extensão e de um programa de especialização promovidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Traça um breve panorama sobre a formação dos educadores com base em autores, cujas idéias estão sendo apresentadas e discutidas em diversos países da Europa, como também no Canadá, no Brasil e nos Estados Unidos, apresentando as possíveis linhas de pesquisa que podem nortear um trabalho pedagógico sobre a formação do educador. Apresenta e discute dados primários referentes a dois programas de extensão da UNEB que têm como meta a formação continuada de educadores de jovens e adultos para alfabetizar segmentos da população marginalizados e excluídos da sociedade no Estado da Bahia. São apresentadas e analisadas criticamente algumas narrativas de professores que atuam em programas de educação de jovens e adultos (EJA) a partir de entrevistas autobiográficas realizadas com estes professores, como parte central da metodologia que subsidia a tese, efetuando um paralelo com a literatura pertinente como a que aborda conceitos, tais como a “formação experiencial” e “experiência formadora” e as experiências com narrativas (auto) biográficas.

A pertinência desta investigação inscreve-se em um amplo movimento de formação e autoformação de professores, adotando a abordagem biográfica como eixo principal da metodologia de pesquisa. Intenciona contribuir para apontar elementos fundantes na construção de um perfil profissional do educador da EJA. Culmina com a apresentação de duas vertentes para uma proposta de intervenção educativa: a primeira que seria a criação de uma Licenciatura em Educação de Adultos e a segunda seria a implantação de um Grupo de Pesquisa comprometido com as linhas de pesquisa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação-Campus I da UNEB, de maneira que se possam contemplar as questões de pesquisa em educação de adultos.

Palavras-chave: Formação – Professores de Adultos – Narrativas Autobiográficas
ADULT OF TEACHERS: TRAINING, AUTOBIOGRAPHICAL

NARRATIVES AND PROFESSIONAL IDENTITY

Tânia Regina Dantas

ABSTRACT

This education PhD thesis was constructed on the base of teachers and alphabetizer autobiographical narratives from two permanent education programs and a short graduate program from the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). We draw a panorama about teachers' formation based on authors discussed in various countries of Europe, as well as in Canada, Brazil and the United States. We present potential axes of research which could orientate the pedagogy in teachers' education. We present primary data linked to two UNEB permanent education programs which aim to educate young and adults so as to alphabetize the excluded and marginalized segment of the Bahia population. We presented and analyzed critically the narratives of teachers who act in young and adult education, on the base of autobiographical interviews made with them. This central part of our thesis made a parallel between, on one hand, relevant literature about concepts such as experiential formation and forming experience, and on the other hand, experiences with autobiographical narratives. The relevance of this investigation is linked to teachers education and auto-education, using mainly an autobiographical approach. We intend to contribute to highlight the central elements in the construction of professional profile of young and adults education. We conclude with two education intervention proposals: the creation of a license degree in andragogy and a new research group linked to the axes of research of the UNEB master degree in education so that questions linked to adults education could be contemplated.

Key-words: Education– Andragogy – Autobiographical narratives

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL Alfabetização Solidária

AJA BAHIA Alfabetização de Jovens e Adultos da Bahia

ANDE Associação Nacional de Educação

ANFOPE Associação Nacional dos Formadores e Profissionais em Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação CAPES

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior CBE Câmara de Educação Básica

CDRH Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos CEAP

Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFITEA Conferência Internacional sobre Educação para Adultos CPF
Cadastro de Pessoa Física
CUT Central Única de Trabalhadores
DIREC Diretoria de Ensino
EA Educação de Adultos
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENEJA Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FAEEBA Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FACED Faculdade de Educação
FAPESB Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FNEP Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF Fundo de Valorização do Ensino Fundamental
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais LDB
Lei de Diretrizes e Bases
MCP Movimento de Cultura Popular
MEC Ministério de Educação
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos MST
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra NEJA Núcleo
de Educação de Jovens e Adultos
NUPE Núcleo de Pesquisa e Extensão
OEA Organização dos Estados Americanos
ONG Organização não Governamental
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE Plano Decenal de Educação
PEI Programa de Educação Integrada
PFL Partido da Frente Liberal
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PICIN
Programa de Iniciação Científica
PNAD Plano Nacional de Alfabetização e Desenvolvimento PNAD
Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio
PNE Plano Nacional de Educação
PROEJA Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para
Jovens e Adultos
PROEX Pró-Reitoria de Extensão
PROJOVEM Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT Partido dos Trabalhadores
REDUC Rede Latina de Estudos e Documentação em Educação
SEEB Secretaria Estadual de Educação da Bahia
SEC Secretaria de Educação e Cultura
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TOPA Todos pela Alfabetização
UAB Universidade Autônoma de Barcelona
UB Universidade de Barcelona
UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC Universidade Estadual de Santa Cruz

• Tabelas

Tabela 1- Sujeitos da amostra (Capítulo III/134)

Tabela 2- Categorias de análise da investigação (Capítulo III/149)

Tabela 3- Sub-categorias de análise da investigação (Capítulo III/149)

Tabela 4- Quantitativo de professores, alunos e municípios de acordo com os programas (Capítulo IV/180)

Tabela 5- Quantitativo de alfabetizandos, alfabetizadores e Orientadores Pedagógicos por município (Capítulo IV/188-191)

Tabela 6- Programa Brasil Alfabetizado/AJA BAHIA- Formação Continuada – Estrutura de Funcionamento (Apêndice VII/433)

Tabela 7-Faixa etária dos professores e Coordenadores de acordo com os programas em que atuam (Capítulo VI/268)

Tabela 8- Estado civil dos entrevistados (Capítulo VI/269)

Tabela 9- Vinculação administrativa dos professores e Coordenadores de acordo com os programas (Capítulo V/270)

Tabela 10- Faixa salarial dos entrevistados (Capítulo VI/271)

Tabela 11- Sujeitos da investigação e relação com a jornada de trabalho (Capítulo VI/272)

Tabela 12- Formação dos docentes entrevistados e quantitativo de professores de acordo com os programas e os cursos realizados (Capítulo VI/274)

Tabela 13- Tipos de instituição na formação inicial e quantitativo de professores que possuem a especialização de acordo com os programas estudados (Capítulo VI/275) Tabela 14- Média de anos de experiência de trabalho dos professores de acordo com as categorias da pesquisa (Capítulo VI/276)

Tabela 15- Principais preocupações dos docentes de acordo com os programas investigados (Capítulo VI/277)

Tabela 16- Categorias referentes à participação dos professores nos cursos de capacitação que vem ajudando no trabalho pedagógico (Capítulo VI/278)

Tabela 17- Respostas dos professores de como chegou ao campo da educação de adultos (Capítulo VI/279)

Tabela 18- Quem mais influenciou na escolha e na carreira do Magistério (Capítulo VI/280)

Tabela 19- Grau de satisfação dos docentes em relação ao seu trabalho em EJA (Capítulo VI/282)

• Gráficos

Gráfico I- Taxa de Analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais- 1996 a 2006 (Capítulo II/99)

Gráfico II - Taxa de Analfabetismo na Bahia – 1990 a 2003 (Capítulo II/107)

Gráfico III- Perfil do Formador (Capítulo V/226)

Gráfico IV- Perfil do Coordenador (Capítulo V/228)

Gráfico V- Perfil dos Formadores do Programa Alfabetização Solidária (Capítulo V/229)

Gráfico VI– Recebimento de Orientação dos Programas (Capítulo VI/278)

• Figuras

Figura 1- Mapa Cognitivo: Perfil do Educador (Capítulo III/146)

Figura 2- Sala de aula do programa AJA BAHIA (Capítulo IV/183)

Figura 3- Casa Residencial da Fazenda (Capítulo IV/187)

Figura 4- Professor Dielson- Educador da EJA- Boa Vista (Capítulo IV/195) Figura 5- Alfabetizando do Município de Euclides da Cunha (Capítulo IV/196) Figura 6- Formação Continuada-Planejamento do Prof. José Carlos com os alfabetizando Inhambupe- Associação (Capítulo IV/197)

Figura 7- Alfabetizando realizando trabalhos em equipe- Município de Serrolândia (Capítulo IV/202)

Figura 8- Classe de Alfabetizando em Rio do Pires (Capítulo IV/203) Figura 9- Coordenação Regional- Município de Senhor do Bonfim (Capítulo IV/204) Figura 10 – O ambiente educativo no Município de Caetité (Capítulo IV/206) Figura 11- Alfabetizadores e alfabetizando no município de Uauá (Capítulo IV/207)

Figura 12- Alfabetizando do Município de Piraí do Norte- Núcleo de Valença (Capítulo IV/208)

Figura 13- Culminância do trabalho no Município de Nossa Senhora do Livramento (Capítulo VIII/375)

Figura 14- Mapa de Localização dos Campi- UNEB (Anexo I/459)

- Quadros

Quadro I- Principais programas da UNEB na área de educação de jovens e adultos (Capítulo II/116)

Quadro II- Principais programas de extensão da PROEX/UNEB-2003/2004 (Capítulo II/117)

Quadro III- Dimensões, projetos e linhas de investigação na criação do Mestrado em Educação (Capítulo II/122)

Quadro IV- Problemas do curso de especialização em EJA (Capítulo IV/170) Quadro V- Referencial completo: dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental (Capítulo IV/175-176)

Quadro VI- Abrangência do Programa AJA BAHIA (Capítulo IV/184-186) Quadro VII- Relação das Instituições que participaram do Programa Brasil Alfabetizado/AJA BAHIA (Capítulo IV/193)

Quadro VIII- Temas e conteúdos abordados e metodologias desenvolvidas na ação de Formação Continuada dos Alfabetizadores e Orientadores do Programa AJA BAHIA (Capítulo IV/199)

Quadro IX- Acompanhamento das ações relatadas pelos Supervisores (Capítulo IV/205)

Quadro X- Quantitativo de sujeitos do Programa ALFASOL (Capítulo IV/212) Quadro

XI- Quantidade de Municípios, turmas e alfabetizando na 1ª etapa do Programa Alfabetização Solidária (Capítulo IV/212)

Quadro XII- Quantidade de Municípios, turmas e alfabetizando na 2ª etapa do Programa Alfabetização Solidária (Capítulo IV/212)

Quadro XIII- Quantitativo de analfabetos distribuídos por Municípios- Programa AJA BAHIA (Capítulo V/219-223)

Quadro XIV- Perfil dos Agentes Educacionais do AJA BAHIA (Capítulo IV/227)

Quadro XV- Ações de Formação inicial e continuada envolvendo alfabetizadores (Capítulo IV/232)

Quadro XVI- Propostas de Melhoria do Curso em EJA (Capítulo IV/259) Quadro

XVII- Curso de Especialização em EJA: motivos para a escolha da carreira de professor (Capítulo VI/283)

Quadro XVIII- Alfabetização Solidária: motivos para a escolha da carreira de professor (Capítulo VI/283-284)

Quadro XIX- Programa AJA BAHIA: motivos para a escolha da carreira de professor (Capítulo VI/286)

Quadro XX- Professores de EJA: principais dificuldades que os professores enfrentam na prática educativa a partir de três âmbitos: pedagógicos, financeiros e políticos (Capítulo

VI/288)

Quadro XXI- Alfabetização Solidária: dificuldades pedagógicas, financeiras e políticas dos professores (Capítulo VI/289)

Quadro XXII- AJA BAHIA: principais dificuldades pedagógicas, financeiras e políticas apontadas pelos professores do Programa (Capítulo VI/290)

Quadro XXIII- AJA BAHIA: dificuldades pedagógicas encontradas pelos professores do Programa (Capítulo VI/291)

Quadro 1- Quantitativo do programa- classes e alfabetizandos (Apêndice II/402) Quadro 2- Ação de Formação Continuada envolvendo Alfabetizadores e Orientadores Pedagógicos do Programa Brasil Alfabetizado/AJA BAHIA (Apêndice III/406) Quadro 3- Mapeamento a partir dos Relatórios dos Formadores (Apêndice IV/407) Quadro 4- Síntese das atividades realizadas pelos Coordenadores Regionais (Apêndice V/427) Quadro 5- Quantitativo de Municípios, turmas e alfabetizandos na 3ª etapa do Programa Alfabetização Solidária (Apêndice VI/432)

Quadro 6- Escolas visitadas e aspectos observados pelos Supervisores (Apêndice VIII/435-437)

Quadro 7- Mapeamento: problemas encontrados, encaminhamentos, atuação dos alfabetizadores e integração do executivo municipal (Apêndice IX/438) Quadro 8- Acompanhamento das ações relatadas pelos Supervisores (Apêndice X/452-457)

SUMÁRIO

PROFESSORES DE ADULTOS: FORMAÇÃO, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	iv
INTRODUÇÃO.....	16
i. Inquietações e intenções da pesquisa.....	16
ii. História de vida relatada.....	19
iii. Reflexões sobre o percurso profissional.....	30
iv. Relevância e características do tema investigado.....	35
v. Objetivos e abordagem metodológica da investigação.....	39
vi. Composição dos capítulos.....	42
CAPÍTULO I - NA ESTRADA DA VIDA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO	
1.1 Quadro conceitual: esclarecimento de termos.....	46
1.2 A concepção de formação e de autoformação.....	48
1.3 Aproximações sobre a formação do educador	51
1.4 Profissionalização e desprofissionalização (proletarização) do professor.....	59
1.5 A autonomia em relação à profissão docente.....	62
1.6 A relação entre a função e o papel do professor.....	67
1.7 A Educação de Adultos: identidade e formação.....	70
1.8 A formação de educadores em EJA no Brasil.....	73
1.9 Aspectos relevantes para a formação e o desenvolvimento dos educadores de jovens e adultos.....	75
1.10 A especificidade da educação de jovens e adultos.....	78
1.11 Síntese do capítulo.....	82

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: CENÁRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 Uma mirada sobre as experiências espanholas em Educação de Pessoas Adultas.....	84
2.2 A evolução das concepções de alfabetização.....	88
2.3 Características do jovem e do adulto analfabeto.....	93
2.4 A história e o contexto atual da investigação.....	95
2.4.1 Breve histórico sobre políticas públicas em EJA no Brasil.....	95
2.4.2 As ações que concretizaram as políticas públicas em EJA.....	99
2.4.3 Contextualizando a pesquisa.....	104
2.4.4 Caracterização do cenário: a Universidade do Estado da Bahia.....	109
2.4.5 Os principais programas de extensão em educação de adultos na Bahia.....	111
2.4.6 O programa de pós-graduação do Departamento de Educação.....	118
2.4.7 O curso de especialização em educação básica de jovens e adultos.....	123
2.5 Síntese do capítulo.....	126

Tânia Regina Dantas (2009)

CAPÍTULO III – PERCURSOS DELINEADOS: DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1. Revendo o trajeto da investigação.....	128
3.2. Os princípios metodológicos e os objetivos da investigação.....	129
3.3 As questões e as características da investigação qualitativa.....	131
3.4. Os sujeitos da investigação e a composição da amostra.....	134
3.5 As etapas e as fases do trabalho investigativo.....	136
3.6. Os instrumentos utilizados para recolha das informações.....	137
3.7. A noção de competência profissional e as suas articulações.....	142
3.8. Comentário sobre a análise dos dados.....	147
3.9. A abordagem autobiográfica.....	150
3.9.1 A amostra da entrevista autobiográfica.....	152
3.9.2 As condições da pesquisa com as autobiografias.....	153
3.10. Os principais informantes e interlocutores.....	155
3.11. Processo de construção da investigação: momentos/etapas.....	157
3.12. O desenho da investigação de acordo com as etapas da pesquisa.....	158
3.13. Síntese do capítulo.....	163

CAPÍTULO IV – OS PROGRAMAS EM EJA NA BAHIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

4.1 Breve panorama histórico acerca dos programas investigados.....	164
4.1.1 O Programa de Pós-Graduação – O Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA).....	165
4.1.1.1 Apresentação do curso.....	165
4.1.1.2 A análise da experiência.....	168
4.1.1.3 Relação do curso de especialização em educação básica de jovens e adultos com as novas competências de Perrenoud.....	174
4.1.2 O Programa Brasil Alfabetizado/AJA BAHIA.....	179
4.1.2.1 Metas e Ações do Programa.....	193
4.1.2.2 Formação Continuada.....	203
4.1.3 O Programa de Alfabetização Solidária – ALFASOL.....	207
4.2 Síntese do capítulo.....	216

CAPÍTULO V – CAMINHOS TRILHADOS NA ESTRADA: DIMENSÕES FORMADORAS, RESULTADOS, REFLEXÕES E AVANÇOS

5.1 Algumas considerações.....	218
5.2 Os dados gerais acerca do programa.....	219
5.3 As dimensões formadoras da investigação.....	225

5.4 Reflexões sobre a prática do alfabetizador.....	237
5.5 Principais resultados alcançados referentes aos programas de extensão.....	250
5.6 Ganhos, avanços e conquistas.....	253
5.7 As sugestões dos agentes educacionais e dos estudantes.....	255
5.7.1 As sugestões dos agentes educacionais.....	255
5.7.2 As sugestões dos estudantes.....	257
5.7.3 As propostas de melhoria para o curso de especialização em EJA.....	259
5.8 A modo de conclusão.....	260
5.9 Síntese do capítulo.....	262

Tânia Regina Dantas (2009)

CAPÍTULO VI – TRAJETÓRIAS DA PESQUISA: SUJEITOS DA EJA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

6.1. Aspectos introdutórios.....	264
6.2. O professor como pessoa e a formação.....	265
6.3. Perfil biográfico dos professores.....	267
6.4. Principais preocupações dos professores e influências na carreira.....	276
6.5. Motivos dos professores.....	282
6.6. As principais dificuldades dos professores.....	287
6.7. A modo de conclusão.....	293
6.8. Síntese do capítulo.....	295

CAPÍTULO VII - ESTRADA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA: AS AUTOBIOGRAFIAS NARRATIVAS E A FORMAÇÃO

7.1 O enfoque biográfico e a autobiografia.....	297
7.2. Complementos sobre o perfil dos entrevistados e acerca da metodologia.....	307
7.3. Tecendo a análise sobre as autobiografias: elementos em comum, as singularidades e as pluralidades.....	310
7.3.1 O início do percurso formativo: como chegou a ser professor.....	314
7.3.2 Momentos marcantes do percurso formativo.....	320
7.3.3 Momentos críticos e relevantes: as experiências mais significativas.....	324
7.3.4 Formação em educação e ajuda no trabalho com jovens e adultos.....	326
7.3.5 O significado em ser professor.....	331
7.3.6 A escolha do magistério: principais motivos.....	336
7.3.7 A experiência educativa e a sua formação.....	341
7.3.8 A avaliação da prática educativa.....	343
7.4 A modo de conclusão.....	345
7.5 Síntese do capítulo.....	347

CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 8.1

Considerações finais.....	349
8.1.1 Quanto à formação dos professores.....	349
8.1.2 A necessidade de especialização em EJA.....	350
8.1.3 Em relação à avaliação dos programas.....	352
8.1.4 Principais problemas e dificuldades detectados.....	354
8.1.5 Limitações a considerar.....	356
8.2 Perspectivas e contribuições.....	358
8.2.1 Aspectos pedagógicos a melhorar.....	359
8.2.2 Aspectos pedagógicos a consolidar.....	361
8.2.3 A formação do educador de jovens e adultos: um desafio a ser superado.....	364
8.2.4 Estratégias e ações a serem desenvolvidas.....	366
8.3 A proposta de intervenção educativa.....	371
8.4 A	

modo de (in) conclusão.....	376 8.5
Síntese do capítulo.....	378
REFERÊNCIAS.....	380
APÊNDICES.....	398
Apêndice I - Entrevista Estruturada e Roteiro para a entrevista autobiográfica.....	399
Tânia Regina Dantas (2009)	
Apêndice II - Quadro 1 - Quantitativo do Programa-Classes e Alfabetizandos.....	402
Apêndice III - Quadro 2 - Ação de Formação Continuada envolvendo Alfabetizadores e Orientadores Pedagógicos do Programa Brasil Alfabetizado/AJA BAHIA.....	406
Apêndice IV - Quadro 3 - Mapeamento a partir dos Relatórios dos Formadores.....	407
Apêndice V - Quadro 4 - Síntese das Atividades realizadas pelos Coordenadores Regionais..427	
Apêndice VI - Quadro 5 - Quantitativo de Municípios, turmas e alfabetizandos na 3ª etapa do Programa Alfabetização Solidária.....	432
Apêndice VII - Tabela 6 - Programa Brasil Alfabetizado/AJA BAHIA: Formação Continuada – Estrutura de Funcionamento.....	433
Apêndice VIII - Quadro 6 - Escolas visitadas e aspectos observados pelos Supervisores.....	435
Apêndice IX - Quadro 7 - Mapeamento: problemas encontrados, encaminhamentos, atuação dos alfabetizadores e integração do executivo municipal	438
Apêndice X - Quadro 8 - Acompanhamento das Ações relatadas pelos Supervisores.....	452
ANEXOS.....	458
Anexo I - Mapa de Localização dos Campi-UNEB.....	459
Anexo II - Memórias Educativas.....	460
Anexo III - Ficha nº 3- Frequência Mensal dos Alfabetizadores nos espaços educativos.....	510
Anexo IV - Ficha nº 4 - Relação de Alfabetizadores e Orientadores Pedagógicos.....	512
Anexo V - Registro da Prática Semanal- Fase 1.....	513
Anexo VI - Ficha Cadastro do Formador.....	515
Anexo VII - Fase I Relatório- Crescendo com o registro da própria prática.....	516
Anexo VIII - Ficha de Seleção do Programa Alfabetização Solidária.....	519
Anexo IX - Ficha de Avaliação da Formação Inicial - AJA BAHIA.....	520
Anexo X - Ficha de Avaliação - Formação Inicial da Alfabetização Solidária.....	521
Anexo XI - Ficha de Avaliação do curso de especialização em educação básica de jovens e adultos.....	522

INTRODUÇÃO

i. Inquietações e intenções da pesquisa

A presente investigação partiu do tema “Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional” e foi desenvolvida na Universidade Autônoma de Barcelona-UAB, na Espanha, durante o período de 2002 a 2008, estando na condição de aluna regular do Programa de Doutorado em Educação, intitulado “Qualitat i Processos d’Innovació Educativa”, do Departamento de Pedagogia Aplicada, resultando na tese de doutorado que ora apresento.

O contexto desta pesquisa se enraíza nos fatos e acontecimentos que pontuaram e marcaram a minha trajetória profissional, a partir das minhas experiências como educadora de adultos, das minhas lembranças, significados e reflexões sobre os caminhos percorridos ao longo da minha formação intelectual e profissional. Como já dizia Miguel Arroyo (2002:27) “carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esse tempo porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal”.

A minha vida profissional se entrelaça com a minha vida pessoal, eu aprendi muito e

refleti bastante sobre a minha experiência de vida e as vivências ao ouvir, ler, transcrever e interpretar as narrativas autobiográficas dos (as) professores/as entrevistados(as) e constatei que são histórias muito parecidas com a minha, quando iniciei a carreira de magistério como alfabetizadora de adultos numa escola pública, situada em um bairro popular. Nesta ocasião, foi quando despertou em mim o interesse em estudar e vivenciar uma experiência como educadora de adultos. Tinha muitos questionamentos e dúvidas, sobretudo, como ensinar adultos e garantir uma aprendizagem significativa, uma vez que a formação inicial obtida no curso de Magistério havia me qualificado para o desenvolvimento de um processo educativo com crianças e adolescentes, mas não com alunos adultos.

Nesta direção, lembro do que Edgar Morin (1997) diz ao escrever a sua autobiografia no livro intitulado “Meus Demônios”: que ele não teve uma carreira e sim uma vida, ou seja, a sua vida se mescla com a sua carreira, estão de tal forma relacionada que não se pode separar uma da outra.

Acreditava e ainda acredito que preparar professores para o trabalho competente com crianças, jovens e adultos vem sendo um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação

Tânia Regina Dantas (2009)

17

de educadores críticos que saibam compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas e sociais inseridas num contexto de pós-modernidade, no qual são descartadas as grandes narrativas e rejeitadas as tradições do conhecimento baseado em princípios únicos e em certezas epistêmicas¹.

Não resta a menor dúvida que as representações dos professores, as suas experiências profissionais, as suas vivências vêm, ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, despertando o meu interesse e norteando os meus estudos e as minhas atividades educativas.

Por acreditar, como Edgar Morin (2000:15) que “a condição humana deveria ser objeto essencial de todo ensino” ao longo da minha investigação apostei, trabalhei e investi esforços em programas de formação continuada de professores /alfabetizadores de jovens e adultos, na perspectiva de melhoria do desempenho desses profissionais e de uma melhor compreensão dos problemas educativos e sociais que se deparavam no cotidiano escolar.

Ao longo deste trabalho, proponho analisar criticamente a situação atual da formação em educação de jovens e adultos (EJA), focalizar a formação inicial e a formação continuada de professores, chamando a atenção para a especificidade da educação de adultos, incentivando a discussão sobre os estudos e as pesquisas acerca desta temática.

A permanente discussão sobre a formação docente me levou a questionar: como é que esta formação está sendo proposta no interior de programas de extensão que têm entre os seus

objetivos o de formar o professorado para trabalhar com jovens e adultos?

Ramón Flecha (1990) destaca a enorme importância que vem adquirindo a temática da educação de adultos em nosso tempo, obrigando aos formandos em Pedagogia a articular com acentuado rigor nos seus diversos aspectos e aplicações, considerando-se, sobretudo, os fracassos e as repetidas decepções que os programas, projetos e os diferentes ensaios sobre educação de adultos têm proporcionado; isto requer um exame da questão com apurado rigor, mantendo uma visão prospectiva e levando-se em consideração as amplas e incisivas conseqüências humanas e sociais que esta temática pode provocar. Flecha (1990:10-13), em um dos seus livros sobre educação de pessoas adultas, propõe-se a indagar, a questionar as tendências do futuro, a partir da evolução da educação de adultos (EA) e também a elaborar propostas de intervenção educativa que aperfeiçoem o processo da oferta e desenvolvimento desta modalidade educativa. Chama a nossa atenção para a necessidade da “flexibilidade institucional e formativa” em educação de pessoas adultas, dada a existência de “uma oferta dispersa para uma demanda desatendida”, fato percebido quando se observa e se analisa a

¹ Para maiores esclarecimentos ler GIROUX, Henri. (1997). Os professores intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.

oferta pública nos órgãos governamentais e nos organismos não governamentais frente ao crescimento da demanda na área da educação de adultos.

A educação de jovens e adultos (EJA), particularmente no Brasil, sempre esteve relegada a um segundo plano na política governamental, deixando as camadas populares alijadas do mercado de trabalho, se constituindo em mão-de-obra barata, porquanto com baixo nível de instrução, vivendo à margem da sociedade capitalista. Na atualidade, vem apresentando novas configurações no cenário educacional, expressando a necessidade de se repensar a sua oferta, a sua consolidação e a sua expansão no sentido de atender às novas demandas das camadas populares, cada vez mais intensas e caracterizadas por um contingente de pessoas mais jovens com a diminuição da participação de educandos adultos. A característica de “juvenilização” se destaca no Brasil e em alguns países da América Latina, quando se trata da educação de adultos exigindo uma reorganização curricular, o compartilhar de saberes e o resgate das vivências desses educandos.

Esses educandos jovens e adultos viviam em uma situação real de exclusão social, agravada pelo fato de serem ainda analfabetos ou possuírem baixo nível de escolarização e sem participação no mercado formal de trabalho e na construção de uma sociedade mais democrática.

Quando se fala no mecanismo de exclusão social, entende-se que este é concretizado através do desemprego estrutural crescente, das formas precárias de emprego, do subemprego, do enfraquecimento do poder sindical (Gentili e Silva, 1995, p.100) e da contratação temporária de serviços, sem que alguns direitos dos trabalhadores sejam respeitados, situação típica em que vivem os analfabetos adultos, os quais se constituem na clientela da escola pública, que, geralmente, frequenta as classes de educação de adultos.

O sistema escolar, para se adaptar a este novo contexto sócio-econômico e político, vem exacerbando o individualismo, a concorrência e a competitividade em um mundo cada vez mais conturbado, onde há necessidade de contínuas readaptações, de mudanças bruscas de profissão e o enfrentamento de um grave problema típico das políticas neoliberais que é o desemprego; este aspecto vem apresentando índices alarmantes, pois de uma população economicamente ativa estimada em 2,5 bilhões de pessoas em todo o mundo, cerca de 35% se encontra em situação de subemprego ou desemprego (Pochamann, 2000:30).

Um dos propósitos deste trabalho, ao lado dos seus objetivos de cunho científico, é o de socializar os seus resultados junto às instâncias públicas responsáveis pela EJA na Bahia, visando colocar a educação de jovens e adultos no primeiro plano das preocupações

Tânia Regina Dantas (2009)

19

governamentais, para demonstrar a sua importância social, para contribuir na devolução às classes sociais marginalizadas do seu papel e do seu lugar na sociedade, garantindo estudo e emprego.

Espero contribuir, também, para que os/as professores/as de jovens e adultos sejam ouvidos/as nos seus apelos, sejam escutadas as suas vozes e sejam atendidas as suas necessidades formativas; que estes apelos cheguem até os órgãos administrativos e de fomento à educação, que estes beneficiem, financeiramente e pedagogicamente, a modalidade educativa da EJA, que ajudem aos educadores na sua formação profissional e, que por conta disto, possibilitem aos educandos uma educação de qualidade.

ii. A História de Vida Relatada

“Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos da la experiencia.”(Connelly e Clandinin, In Larrosa, 1995:12).

Intenciono, nesta parte, relatar momentos relevantes da minha vida, apresentar a minha experiência na área de educação, destacar algumas das atividades mais significativas e pertinentes na minha trajetória como educadora, na tentativa de demonstrar como esta experiência estaria articulada com a autoformação e a formação de professores para a educação de jovens e adultos, justificando a escolha do meu tema sob os pontos de vista pessoal e profissional.

Este trabalho de investigação articula-se com a minha carreira como professora, que teve início no ano de 1970 (logo após a conclusão do curso de Magistério), quando fui lecionar em uma classe de alfabetização de adultos, no ensino noturno, de uma escola pública municipal, situada na periferia do Município de Salvador, capital do Estado da Bahia. No bairro onde funcionava a escola, se concentrava uma boa parte da população mais carente e mais sofrida da cidade, marginalizada dos processos econômicos e sociais e, portanto, impossibilitada de participar do mercado formal de trabalho.

Nesta oportunidade, pude observar que o alunado da escola onde eu lecionava, em sua maioria, estava desempregado ou subempregado, era ávido pelo saber, demonstrava a insatisfação e a frustração das suas expectativas com comportamentos agressivos e com aparente desinteresse pelos estudos, muito embora tivesse muito interesse em aprender, o que

Tânia Regina Dantas (2009)

20

se manifestava na pronta participação em todas as atividades propostas por mim, como docente desta classe. A práxis educativa, nesta escola, apresentava total desarticulação entre teoria e prática e, ainda como agravante, havia o desconhecimento dos professores pelas reais necessidades e interesses dos alunos, o que contribuía, juntamente com outros fatores, para as altas taxas anuais de abandono e de evasão no ensino noturno.

Esta experiência tornou-se um grande desafio para mim, pois acreditava, como dizia, anteriormente, o grande educador Paulo Freire, que a educação seria a mola mestra, a propulsora da transformação social. Como não conseguia mudar a situação socioeconômica dos meus educandos, sentia-me frustrada, impotente, à medida que tomava consciência de que não dispunha de poder para mudar esta situação de ignorância, de pobreza, de miséria, que eu estava diante de uma estrutura social perversa, injusta e competitiva, que não existia, por conseguinte, as condições objetivas favoráveis para a população excluída conquistar o seu espaço na sociedade.

Tinha-me submetido a um concurso público, por isso fora contratada pela Prefeitura Municipal de Salvador e passei três anos, nesta mesma escola, ministrando classes de

educação de adultos no ensino regular noturno. Alguns anos depois, fui convidada a integrar a Equipe Técnica da Coordenadoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, quando vivenciei a experiência de formar professores para ensinar em classes de jovens e adultos.

Participei de vários programas e projetos educativos que moldaram e imprimiram a política educacional neste município, durante quase três décadas, podendo compartilhar da esperança de tentar mudar a educação, como também do descrédito pela mudança, face às sucessivas medidas administrativas que, por motivos políticos, provocavam a descontinuidade do trabalho educativo e geravam a obrigação do recomeçar constante de propostas pedagógicas, sem que a proposta anterior tivesse chegado ao seu término, ou pelo menos, tivesse sido devidamente avaliada com parâmetros, critérios e com resultados concretos, que justificassem o seu término e a adoção de uma nova proposta educativa.

A minha experiência pedagógica e administrativa na Secretaria Municipal de Educação me proporcionou uma autoformação em educação de adultos, na medida em que oportunizou a minha participação em processos de formação continuada, tanto como professora, como formadora de professores de adultos, o que me fez descobrir e tentar aplicar na minha prática educativa alguns princípios básicos que considero inerentes ao trabalho pedagógico com jovens e adultos, a saber:

1. A busca constante de novos conhecimentos tanto por parte do professor, como do aluno;

Tânia Regina Dantas (2009)

21

2. O ponto de partida do processo ensino-aprendizagem que deve ser a realidade do aluno, partindo-se de textos elaborados pelos próprios estudantes;
3. Os conteúdos significativos que devem tratar de questões mais próximas à vivência do aluno;
4. O estímulo à capacidade de expressão do aluno e ao desenvolvimento da linguagem, utilizando diversos recursos disponíveis (como por exemplo: o próprio corpo do aluno e elementos da natureza encontrados no entorno onde se situa a escola);
5. A concepção de conhecimento que privilegia o trabalho escolar como um processo coletivo.

Compartilhando desses princípios, a Equipe de Técnicos/as em Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), responsável pelo planejamento pedagógico, elaborou, em 1991, a proposta metodológica para ser implantada em toda a Rede Municipal que intentasse atingir as seguintes finalidades:

- descobrir uma nova forma de trabalho sem negar a anterior experiência com a alfabetização de adultos, esta entendida em seu sentido mais amplo;
- recuperar e reelaborar a experiência e o saber iletrado do educando permitindo o acesso à cultura letrada;
- contribuir para a diminuição das taxas de evasão e de abandono na educação de jovens e adultos.

A experiência gerou, também, uma proposta de formação dos professores para ser trabalhada nas demais Regiões Administrativas, a qual era baseada nas idéias do célebre educador brasileiro – Paulo Freire. A decisão do grupo formado por Técnicos/as, Professores/as e Supervisores/as da Secretaria Municipal de Educação de desenvolver um projeto em alfabetização de adultos, a partir do “método Paulo Freire”, suscitou do meu ponto de vista alguns questionamentos, sobretudo pela maneira como estava sendo proposto:

- A Pedagogia de Paulo Freire poderia ser reduzida a um simples método de alfabetização?
- É possível aplicar este “método” em oito dias, ou seja, em quarenta horas de trabalho na capacitação dos professores, estipulando-se alguns

Tânia Regina Dantas (2009)

22

procedimentos metodológicos correspondentes aos diversos momentos e fases inerentes ao processo de alfabetização?

- Como os professores estão trabalhando a alfabetização de adultos na Rede Municipal?
 - Como tem sido a resposta dos alunos diante deste trabalho?
- Como aproveitar as experiências do grupo de professores, ou seja, o que já trabalha, conhece e domina?
 - Como provocar uma transformação capaz de mobilizar o professorado para a experimentação, avaliação e criação de novos métodos?
- Como adequar essas idéias aos recursos financeiros e materiais disponíveis na Secretaria Municipal de Educação?
- Como tornar o trabalho interessante e prazeroso tanto para o aluno como

para o professor?

- Ensinar a ler e escrever deve ser o único objetivo da alfabetização de adultos?
- Deve-se partir para a simulação de um método de alfabetização com professores e Supervisores da Rede Municipal?

Percebendo as dificuldades de se trabalhar com um método de alfabetização que fora utilizado na década de sessenta pelo educador Paulo Freire, portanto, em outro contexto social e político, o grupo decidiu adaptar a metodologia freiriana, de forma que atendesse às expectativas da maioria das pessoas envolvidas na proposta formadora. Essa adaptação perpassou por um trabalho de integração de todo o grupo como uma forma de minimizar as barreiras e conflitos, de facilitar o trabalho coletivo; consistiu ainda numa reflexão sobre as questões acima mencionadas e no levantamento de novos objetivos. Com a intenção de responder às questões acima levantadas, foi concretizado um estudo sobre novas práticas em educação de adultos que resultou, enfim, na elaboração de uma proposta pedagógica inovadora, baseada nos estudos e nas idéias de César Coll, Ana Teberosky, Ana Maria Kaufman e Magda Soares, (dentre outros autores), proposta esta a ser desenvolvida com os educandos jovens e adultos da Rede Municipal de Educação.

As reflexões sobre o trabalho pedagógico na Rede Municipal e os questionamentos levantados geraram também uma proposta de formação continuada de professores em educação de adultos a ser aplicada em quatro anos, que propunha uma revisão e uma releitura da obra de Paulo Freire, sendo que os objetivos gerais implicavam nos seguintes pressupostos:

Tânia Regina Dantas (2009)

23

- 1) Refletir e criticar acerca dos métodos de alfabetização que vinham sendo aplicados nas escolas municipais, levantando novas formas de estimular a aprendizagem do educando.
- 2) Proporcionar situações de aprendizagem que auxiliassem na transformação da relação professor-aluno, tornando o conhecimento um processo coletivo. 3) Rever, dentro do contexto da Rede Municipal de Educação e do momento que se estava vivenciando, a concepção de alfabetização, os princípios filosóficos e pedagógicos inspirados em Paulo Freire que poderiam nortear e embasar a proposta que estava sendo elaborada.
- 4) Demonstrar que as atividades artísticas estão muito relacionadas com a escrita e a expressão oral, propondo atividades que solicitassem a participação física, a

concentração e a criação do aluno.

- 5) Enfatizar a importância da cooperação de grupo nas atividades lúdicas para o avanço da aprendizagem.
- 6) Despertar a busca de novas atividades capazes de mobilizar o alfabetizando para uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem.
- 7) Priorizar aspectos lingüísticos no processo de aquisição da base alfabética, da leitura e da escrita.
- 8) Experimentar e produzir propostas de trabalho que respondam a problemas do dia a dia em sala de aula (como por exemplo, a desmotivação dos alunos, a evasão, a repetência e o abandono).
- 9) Propiciar a descoberta de diversas formas de introduzir o jogo nas atividades didáticas.
- 10) Discutir conseqüências pedagógicas e políticas do método de alfabetização baseado nas idéias de Paulo Freire, identificando os princípios básicos desta pedagogia.
- 11) Produzir material didático adequado nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática para o trabalho em classes de jovens e adultos.

A minha carreira como educadora tomou novo impulso quando terminei o curso de Licenciatura em Filosofia, em 1972, na Universidade Federal da Bahia, cujas bases teóricas me possibilitaram diversas reflexões, mais consistentes, profundas e críticas sobre a minha vida, a minha carreira, o sentido de ser uma educadora numa sociedade com tanta desigualdade e injustiça social.

Tânia Regina Dantas (2009)

24

Depois de concluído o curso, fui para a Europa, em maio de 1974, chegando à cidade de Lisboa, quinze dias após o golpe militar que derrubou a ditadura militar do Governo de Salazar, golpe que, através de um movimento popular, ficou conhecido como “a Revolução dos Cravos”. Em Portugal, tive a oportunidade de conviver com muitas atividades culturais e políticas, pois era o período em que o povo português ainda comemorava os desdobramentos deste movimento social, com o retorno de várias pessoas que tinham sido exiladas pela ditadura. Esta viagem tinha como objetivo principal realizar estudos e pesquisas em nível de pós-graduação, na área de Filosofia, e, como objetivo secundário, levantar dados e informações sobre a formação de professores. Durante dois anos, mediante uma bolsa de

estudos conseguida junto ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, pude efetuar pesquisas bibliográficas sobre História da Filosofia, enfocando filósofos portugueses (marxistas e positivistas), que influenciaram o pensamento de alguns filósofos brasileiros e da elite brasileira.

As minhas reflexões foram enriquecidas e ampliadas com esta experiência científica, por meio da realização de um curso de aprofundamento em Filosofia da Educação em Portugal, especificamente no Instituto de Letras em Lisboa, onde oportunistei o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica sobre o “Experiencialismo na Filosofia Portuguesa e sua influência no Brasil”, não perdendo de vista, porém, a temática de formação de professores, porque pude observar “in loco” como trabalhavam e como se formavam os/as professores/as portugueses/as que iriam atuar na educação de adultos, mediante a minha participação em cursos e em projetos de alfabetização de adultos, cujas ações seriam desenvolvidas em províncias portuguesas, tendo como patrono o educador Paulo Freire.

Durante o período de 1976 a meados de 1982, dei prosseguimento aos meus estudos de pós-graduação na França, realizando, primeiramente, uma “Maitrise” em Filosofia da Educação, sob a orientação do Professor Doutor François Châtelet; posteriormente, ingressei no programa de Doutorado de 3º Ciclo em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Michel Debeauvais, onde concluí um D.E.A. (Diploma de Estudos Aprofundados) em Ciências da Educação, na Universidade de Paris VIII, defendendo, com sucesso, uma dissertação acerca da temática “Avaliação de Projetos de Alfabetização no Brasil: um estudo comparativo entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização e a Experiência Pedagógica de Educação Popular de Paulo Freire na Bahia-Região Nordeste”.

De retorno ao Brasil, fui contratada como Técnica em Assuntos Educacionais pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria Estadual de Educação, no período

Tânia Regina Dantas (2009)

25

compreendido entre 1982 e 1987, quando participei de diversos programas de formação continuada, os quais, inicialmente, eram denominados de “treinamento”, posteriormente de “capacitação” e, finalmente, de formação continuada, centrada em uma instituição governamental, de âmbito estadual, que se constituía num Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH), despertando em mim, a partir dessa experiência, novas reflexões acerca da temática da formação de professores.

Neste período (1984 a 1985), realizei um curso de especialização em educação de adultos mediante um convênio firmado entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria

de Educação do Estado da Bahia, o qual teve uma articulação com o Mestrado em Educação Popular desta universidade, contando com a composição do quadro docente formada por doutores e mestres que atuavam neste Mestrado e que desenvolviam pesquisas, trabalhos de extensão sobre alfabetização e possuíam vasta experiência em educação de adultos.

Ainda no âmbito estadual, ingressei, em 1983, no ensino superior, pois fui contratada como professora universitária, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vindo a lecionar nos cursos de Ciências Contábeis, Desenho Industrial e Administração, a disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Posteriormente, atuei no curso de Pedagogia como docente, lecionando as disciplinas Didática, Educação de Adultos, Metodologia da Pesquisa, Projeto de Pesquisa e Produção Científica. Ampliando a minha vivência acadêmica, também participei da Comissão de Docentes que elaborou a reformulação curricular do curso de Pedagogia, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Resoluções e Pareceres do Ministério de Educação que instituíam um novo perfil para os formandos em Pedagogia.

O ingresso em uma instituição universitária, ao longo do meu percurso profissional, me oportunizou diversificar experiências, atuando não só como docente, como também como pesquisadora, como coordenadora de atividades extensionistas, como formadora de professores, como assessora de ensino, como conselheira de ensino superior, como coordenadora de área de ensino, como diretora de departamento de educação e como coordenadora de núcleo de pesquisa.

No ano de 1995, mantive um contrato temporário como docente com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), lecionando as disciplinas Metodologia do Ensino em Filosofia e Estágio Supervisionado para turmas de estudantes de Licenciatura em Filosofia.

As minhas experiências com a docência em educação de adultos, no âmbito universitário, remontam ao ano de 1997, quando lecionei a disciplina “Educação Não Formal”, na antiga Faculdade de Educação do Estado da Bahia-FAEEBA, hoje transformada

Tânia Regina Dantas (2009)

26

em Departamento de Educação, vindo a se constituir em uma das Unidades de Ensino da Universidade.

Compartilhando da meta de construção de propostas para a melhoria da formação dos professores e educadores baianos, participei da Comissão Científica (como representante da UNEB) que elaborou e concretizou a I Conferência Estadual de Educação, promovida, em 1998, pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria Estadual de Educação e das quatro universidades estaduais. Esta conferência foi realizada face às necessidades e à

urgência de revisão na formação de professores, na Bahia.

A referida Conferência contou com a participação de profissionais de reconhecido saber, a nível nacional e internacional, como também com educadores baianos, representantes de instituições de ensino públicas e privadas, que expunham as suas inquietações e experiências, versando sobre a temática “Competências necessárias aos professores para formar o aluno-cidadão face aos desafios da atualidade”.

Este evento colocou em discussão os currículos e as diretrizes político-pedagógicas, em vigor nas instituições públicas e privadas, ofereceu subsídios para a construção de propostas inovadoras, contribuindo para a organização de políticas educacionais, apoiadas em novos paradigmas educacionais e científicos.

Desempenhando a função de investigadora, coordenei, no período de 1992/1993, um projeto de investigação-ação na Rede Municipal de Educação, com uma equipe de nove Técnicos em Educação da SMEC, cujos principais objetivos foram:

Capacitar os professores para desenvolver a sua prática pedagógica com base nos princípios norteadores do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação. Estimular os professores a produzirem material didático para ser utilizado em sala de aula. Avaliar em que grau a prática pedagógica do professor em sala de aula interfere e/ou determina os resultados de aprendizagem pelos alunos da escola municipal. (Dantas, 1996:163).

A experiência de investigação qualitativa centralizava suas ações na formação do professor e na análise do papel que este desempenhava nas escolas municipais. O resultado desta pesquisa culminou na elaboração de um artigo, em 1995, publicado na Revista da FAEEBA, nº 5, sob a minha responsabilidade, acerca da temática Educação e Educadores, onde eu propunha três estratégias para nortear a política pública de educação de adultos no Município de Salvador, capital da Bahia, a saber:

- definição de uma proposta curricular para ser testada e operacionalizada na Rede de Ensino Municipal;

Tânia Regina Dantas (2009)

27

- acompanhamento permanente do trabalho pedagógico, tendo a formação continuada como uma das mais principais estratégias pedagógicas deste trabalho;
- organização de uma infra-estrutura básica de apoio e de promoção de condições necessárias para a execução da proposta pedagógica no ensino noturno (Dantas, 1996, p. 124).

Esta pesquisa desencadeou uma reflexão coletiva acerca do ensino para pessoas adultas, traçou um perfil provisório do professor que trabalha com educação de jovens e adultos abordando o seu papel na escola; fez com que a Equipe Central elaborasse um material didático alternativo que contemplava duas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática), para ajudar aos professores municipais no seu trabalho em sala de aula com o aluno adulto; e, finalmente, esta pesquisa serviu também para definir uma proposta de trabalho para ser implantada e desenvolvida em quatro anos de gestão administrativa, adotando, como meta prioritária, a formação continuada de docentes na Rede Municipal de Educação (Dantas et al 1997).

Assumindo na prática a responsabilidade de reconhecer o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, lancei a proposta na FAEEBA/UNEB da oferta de um curso de especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos como uma importante estratégia na formação e no aperfeiçoamento dos educadores que poderão intervir decisivamente para reverter o quadro de exclusão em que se encontra significativa parte da população baiana, que não teve acesso à escolarização básica, impedida, assim, de participar efetivamente na sociedade em que vive.

Por aderir à proposta do governo de investir no aperfeiçoamento dos professores licenciados em cursos universitários, sobretudo na área de Pedagogia, é que resolvi criar o curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, o qual começou a funcionar em meados de 1998, no Departamento de Educação da UNEB, sendo em parte financiado pelos próprios alunos, além de receber ajuda financeira do governo federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES, com verbas aprovadas no âmbito do Projeto Nordeste (Dantas, 1998).

Este curso visava propiciar aos alunos uma formação consistente em metodologia específica para atuarem no ensino-aprendizagem para jovens e adultos e instrumentalizar os estudantes para a investigação científica e pedagógica nesta área de estudo e de trabalho.

Desenvolvi também no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atividades que propiciaram a vivência do alunado com experiência diversificada em educação de adultos e a elaboração de trabalhos práticos e de Monografias

Tânia Regina Dantas (2009)

28

cujos resultados, contribuições e reflexões pudessem ser aplicadas, posteriormente, em classes de pessoas adultas.

As minhas aulas teóricas na UNEB, tanto na graduação, como no curso de pós graduação, versaram sobre diferentes aspectos epistemológicos, metodologias de investigação

e construção científica, como ainda acerca das tendências atuais e das inovações pedagógicas em educação de adultos no sentido de possibilitar aos estudantes uma ampla compreensão dos problemas, limitações, equívocos, dificuldades e impasses encontrados nesta modalidade educativa.

Além destas experiências, também como docente do Campo de Produção Científica na UNEB, vivenciei uma experiência interdisciplinar, preocupada não apenas com a formação do educador, como também com a formação do professor-pesquisador, representando esta disciplina um campo instrumental para a iniciação científica do estudante de Pedagogia, que culminava na elaboração de uma Monografia sobre temas educacionais da atualidade.

Aliada a esta experiência de ensino, convém ressaltar as experiências de extensão e de pesquisa, mediante a criação e implantação no Departamento de Educação de um Núcleo de Pesquisa e de Extensão - NUPE (no qual assumi a Vice-Coordenação e posteriormente, a Coordenação durante cinco anos consecutivos), congregando 31 projetos no primeiro ano de sua criação e se constituindo na primeira proposta de trabalho interdisciplinar, que foi integrado por um grupo de docentes de diferentes áreas de conhecimento.

Ainda no âmbito estadual, pode-se acrescentar a minha participação, como representante da UNEB, nas reuniões e discussões para implantação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia², que conta, atualmente, com a representação da Universidade Federal da Bahia, das quatro universidades estaduais, da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, de instituições do Sistema “S” de ensino público, de organizações não governamentais e de algumas universidades e instituições privadas. Esta iniciativa vem proporcionando, desde o ano de 2000, uma discussão ampla acerca dos programas, projetos e principais ações sobre educação de jovens e adultos, que vêm sendo realizadas no Estado da Bahia.

A decisão de investigar acerca da educação de adultos se tornou definitiva para mim quando participei do II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em março de 2000, na

² A minha participação no Fórum EJA da Bahia remonta ao ano de 2000, na condição de representante da UNEB, apresentando trabalho no Seminário de “Educação de Jovens e Adultos: uma prioridade”, realizado no período de 13 a 15 de junho, que se constituiu em uma atividade pró-fórum com vários promotores institucionais, entre estes a UFBA, a Universidade Católica de Salvador e a UNEB.

Universidade de Bolonha, na Itália, onde se discutiu a temática “Alfabetização em Paulo Freire, novas tecnologias e desenvolvimento sustentável”, tendo a oportunidade de discutir e refletir acerca da alfabetização de adultos, sob o prisma de diferentes experiências

educacionais que estavam sendo desenvolvidas em diversos países, e, a partir de variados olhares e perspectivas dos professores que expunham os seus relatos de experiência.

Este encontro conseguiu reunir educadores, pesquisadores e estudiosos da Europa, Canadá, dos Estados Unidos e de vários países da América Latina que, nos seus diferentes contextos, trabalham com a pedagogia freiriana. As principais intenções eram de debater, discutir experiências, aprofundar e difundir os estudos e manter sempre vivas e atuais as idéias de Paulo Freire (Telleri, 2002). A culminância deste Fórum foi a assinatura de um documento por todos os participantes, intitulado “Carta de Bolonha”, que expressava as intenções de um Movimento para a criação da Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE), abordando os princípios, pressupostos e a filosofia deste grande educador, bem como as propostas em educação apresentadas pelos educadores e outros profissionais em educação participantes do evento (Dantas, 2002).

Nesta ocasião, apresentei a minha experiência no Brasil, notadamente na Bahia, sobre formação de professores para trabalhar na educação de adultos e pude confrontar as minhas inquietações com professores italianos, americanos, canadenses, latino-americanos, conscientizando-me de que a educação de pessoas adultas despertava interesse e preocupação em várias partes do mundo, tornando-se um tema da maior relevância na atualidade.

Recentemente, em 2006, tive a oportunidade de participar de três eventos sobre formação de educadores de jovens e adultos, sendo que nos dois primeiros como representante do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, a saber: o primeiro foi um Seminário Nacional realizado em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, sobre a temática “A nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores”; o segundo foi promovido pelo Fórum EJA do Brasil³ e realizado na Universidade Federal de Pernambuco, o qual se constituiu no VIII ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, tendo como tema central “Política Pública de Estado: avaliação e perspectivas”; o terceiro evento, já como representante da UNEB, foi o Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos na Bahia, promovido para discutir e trocar experiências sobre a educação de jovens e

³ Para maiores informações consultar Portal do Fórum EJA Brasil <<http://www.forumeja.org.br>>

adultos, como ainda para conhecer, debater e propor formas de viabilizar o Plano Estadual de Educação para os próximos quatro anos.

Vale ressaltar, o Fórum EJA BAHIA foi criado objetivando contribuir para a redução do analfabetismo total e funcional na Bahia. Este coletivo vem-se consolidando como um espaço público, aberto, permanente de articulação entre entidades públicas e privadas, organizações governamentais e não governamentais, que atuam como demandantes ou como gestoras da educação de jovens e adultos. O referido encontro do Fórum na Bahia, promovido em julho de 2006, serviu para debater a conjuntura nacional e estadual das políticas de formação de professores em EJA, como também para socializar e divulgar experiências que estão sendo realizadas nos vários municípios baianos e as principais ações a serem implementadas pelo Fórum durante os próximos anos.

Minha trajetória profissional e acadêmica vem oportunizando o aprendizado acerca da educação de adultos nos seus variados aspectos teóricos e práticos. Esse breve relato histórico me permitiu efetuar algumas análises e reflexões acerca do vivenciado, ao assumir diversos papéis, tais como o de educadora de adultos, o de coordenadora de curso em EJA, o de alfabetizadora em programas governamentais, o de assessora de programas de ensino, o de conselheira na área de educação, o de docente universitária, o de pesquisadora e o de estudante de doutorado em educação.

iii. Reflexões sobre o percurso profissional

Diante deste relato da minha experiência e das observações realizadas ao longo da minha carreira profissional, foi possível efetuar algumas reflexões sobre esta trajetória. Primeiramente, a partir da minha participação como Técnica em Educação, exercendo as minhas funções pedagógicas na Secretaria Municipal de Ensino em Salvador, posso iniciar este processo reflexivo pela constatação dos seguintes aspectos:

- Constatação de “treinamentos ou capacitações” aos quais são submetidos os docentes sem o devido levantamento de necessidades;
- Constantes mudanças administrativas e gerenciais que provocavam o aparecimento de novas propostas antes que as anteriores tivessem sido devidamente testadas, validadas e avaliadas na prática efetiva;
- Competências que os profissionais em educação precisavam ter para exercer as suas funções e que não eram desenvolvidas durante o processo de formação inicial, como também, no processo de formação continuada;

- Dissociação entre teoria e prática, o que consistia no distanciamento entre o conteúdo do programa de formação continuada e as reais demandas e necessidades dos professores envolvidos;
- Carência generalizada de uma qualificação adequada dos professores que atuavam na educação de jovens e adultos em todos os níveis.

Com referência a minha participação, como membro do Comitê Científico, na I Conferência Estadual de Educação, a minha vivência em educação foi bastante ampliada e enriquecida e posso ressaltar que as temáticas abordadas, nesta conferência, resguardam a sua atualidade, uma vez que contemplaram a política educacional na formação do professor nas sociedades contemporâneas, o papel do professor-alfabetizador, um novo olhar sobre os currículos, a profissionalização da ação docente, a educação continuada e a dimensão lúdico estética na formação do professor; algumas destas temáticas, de certa forma, estão sendo retomadas em novas dimensões de análise neste trabalho de Tese, sobretudo as questões relacionadas com a formação do professor, a profissionalização e o papel do professor.

Apesar de ter sido uma experiência enriquecedora para mim, com aporte de novos conhecimentos, o debate que se desenvolveu durante a programação dessa conferência, deixou de lado a educação de adultos, não considerando as suas especificidades, demonstrando claramente que a política governamental concentrava as suas prioridades na educação infantil.

Durante a minha vivência, como coordenadora do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos, fiz a recolha de dados e informações, mediante entrevista realizada com os professores do curso, e apliquei questionários aos alunos que serviram para avaliar a prática pedagógica e demonstrar como o trabalho em sala de aula determinava os resultados da aprendizagem, interferindo no desempenho dos alunos nas várias disciplinas. Este curso oportunizou a vários ex-alunos tornarem-se gestores, professores e pesquisadores em educação de jovens e adultos.

Quanto à minha experiência na Secretaria Municipal de Educação, venho observando que os cursos de formação para os docentes não incidiam nos pontos críticos evidenciados por pesquisas anteriores, que visavam contribuir para melhorar a qualidade do ensino; embora os professores tentassem diminuir, consideravelmente, os índices de evasão, repetência e abandono na escola pública, não obstante, conseguiram apresentar uma sensível melhora no desempenho dos alunos, comprovada nas várias avaliações efetuadas ao longo dos últimos cinco anos.

Na minha trajetória profissional, venho compreendendo que o trabalho em sala de aula deveria preservar a qualidade de ensino. Sabendo que grande parte das dificuldades de aprendizagem resulta exatamente da falta de conhecimentos em relação à organização das condições de ensino, que deveriam ser adequadas às características do educando adolescente e adulto (comentado por Dantas, 1996), passei a investir na formação de professores que atuavam no turno noturno, trabalhando em prol da melhoria do ensino, realizando este trabalho educativo e formativo durante quatorze anos, na Coordenação de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Venho exercendo a função docente há vinte e cinco anos, realizando um trabalho educativo com os estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aonde destaco a minha experiência na área de metodologia da pesquisa, em várias disciplinas, dentre estas a disciplina Produção Científica; outro destaque é ter ministrado, durante um ano, a disciplina Educação de Adultos. Este trabalho pedagógico vem oportunizando a elaboração e execução de pequenos projetos desenvolvidos pelos alunos, sobre temáticas variadas, alguns versando sobre educação de adultos.

A minha experiência educativa vem-me propiciando, também, a reestruturação das práticas pedagógicas a partir de alguns questionamentos acerca das metodologias empregadas no ensino voltado para adultos, da discussão de temáticas e de estratégias metodológicas pertinentes em processos de formação de professores. Venho, juntamente com outros professores do município, apontando sugestões para a elaboração de material didático que pode ser utilizado em escolas públicas que possuem classes regulares de ensino para jovens e adultos, visando assim atender às expectativas dos profissionais em educação e melhorar a qualidade do ensino público.

Sendo a clientela da UNEB constituída, majoritariamente, por professores do ensino fundamental e médio e considerando que uma parcela significativa já trabalhava no turno noturno com educação de adultos, as disciplinas da área metodológica (que eu era uma das responsáveis) levavam à aquisição de fundamentos teóricos e práticos para uma melhor compreensão crítica e contextualizada acerca das relações entre a ciência, o conhecimento e a educação. Esta área contemplava o estudo de diferentes paradigmas que explicam o significado do processo científico, incentivando a produção de trabalhos científicos, bem como, a investigação sobre as próprias práticas educativas em sala de aula.

Referente ao curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, (que coordenei e atuei como docente durante seis anos na UNEB), o ponto de partida foi a experiência dos educandos, utilizando-se como um dos princípios pedagógicos a reflexão

sobre a prática dos professores, por acreditar como António Nóvoa (1995a: 30) que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno.” A minha experiência no Departamento de Educação, como docente em Metodologia da Pesquisa e de outras disciplinas, e como Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), com a realização de vários projetos de extensão e de um curso de especialização, (post-graduação), na área de educação básica de jovens e adultos, vem-me permitindo constatar a necessidade de uma melhor formação tanto inicial como continuada para o professorado e, sobretudo, a necessidade de uma formação específica para o educador de adultos, de forma que oportunize o fortalecimento de sua capacidade crítica sobre o ensino, a educação, a sociedade, diversifique os seus saberes, amplie o seu conhecimento acerca do objeto educacional e, sobretudo, ajude a mudar a sua prática sócio-educativa.

Dos oito anos da minha vivência na Europa, guardo importantes recordações e significativas vivências que muito enriqueceram o meu viver do ponto de vista cultural, intelectual, emocional, aportando muitas contribuições sobre a vida e o exercício da profissão de professora, percebendo que a formação necessita ser revista e redimensionada, como nos lembra António Nóvoa (1995a: 26) ao anunciar que [...] “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” (grifos do autor).

Do ponto de vista acadêmico, dois momentos vêm marcando a minha trajetória profissional e acadêmica em prol da formação dos professores: o curso em nível de Doutorado de 3^o Ciclo em Ciências da Educação na Université de Paris VIII, que conclui a primeira etapa deste curso concernente ao D.E.A. e o Curso de Doutorado em Pedagogia Aplicada na Universitat Autònoma de Barcelona.

Convém ainda ressaltar que durante a realização do curso de Doutorado de 3^o Ciclo, realizado na França, na Université de Paris VIII, no meado dos anos 1970 e até o início dos anos 1980, pude conviver com os maiores expoentes do pensamento democrático francês, sendo aluna de alguns professores que contribuíram para uma melhor compreensão do papel e da função social dos educadores na sociedade moderna ou pós-moderna (como querem alguns autores), podendo dialogar com estes professores e pesquisadores como Gilles Deleuze, Alain Coulon, François Châtelet (orientador dos meus trabalhos em filosofia da educação), Jean F. Lyotard, Michel Foucault, Philippe Soulez, Remi Hess, Tânia Thevénin, Michel Debeauvais

Contrastando com esta efervescência cultural e acadêmica, convivi também, neste período, com o sofrimento e a dor pela perda do meu pai, deixando muitas marcas em minha trajetória de vida, tinha uma grande admiração por ele e considerava-o como um exemplo de vida a ser seguido, tanto pelo seu bom caráter, a sua honestidade, a dedicação à família, como ainda devido à valorização que destinava ao trabalho, à cultura, aos estudos, me incentivando o gosto pela leitura, a escrita e o aprendizado de línguas estrangeiras.

Neste mesmo período, vivendo em Paris, tive uma grande felicidade com o nascimento do meu filho, Raphaël Auguste, que marcou e mudou a minha vida, trazendo muitas alegrias, felicidades, mas também muita responsabilidade e preocupação com o seu futuro e, sobretudo, com a sua educação.

Desta experiência na França, guardo recordações preciosas e muitos ganhos como o aprendizado da língua francesa, a convivência com a cultura francesa, o desenvolvimento da lógica na realização de trabalhos, a ampliação e atualização dos meus conhecimentos nas áreas da filosofia e da educação, a defesa intransigente dos ideais democráticos, as lições de cidadania e de respeito ao ser humano que aprendi a valorizar, como também a defender esses valores na minha trajetória pessoal e profissional.

Quanto à minha participação nos encontros, seminários nacionais e no Fórum sobre a educação de jovens e adultos, esta experiência serviu para atualizar os meus conhecimentos e informações a respeito desta temática e da política governamental na área de EJA para os próximos anos, conhecer e intercambiar experiências e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com êxito em diversos estados do Brasil, conhecer docentes, estudiosos e pesquisadores que estudam sobre este tema, colaborar nas propostas, nas contribuições e nas recomendações que emergiram como culminância, sugestões e resultados destes eventos.

Recentemente, integrando-me ao Programa de Estudos de Doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) venho participando de seminários, congressos, encontros e palestras em educação e sobre a formação de professores, tanto em nível internacional como em nível nacional; este programa de estudos vem contribuindo para ampliar os meus conhecimentos, obter informações acerca de pesquisas que estão sendo realizadas em outros países com temas afins e ter acesso a uma bibliografia mais atualizada sobre assuntos educacionais, sobretudo acerca da formação de professores. Além disso, estou tendo a oportunidade de publicar trabalhos em livros, anais de congressos e revistas especializadas em

educação a cargo de editoras na Espanha; pude também participar de Tertúlias Literárias e Musicais desenvolvidas com pessoas adultas escolarizadas; estou podendo dialogar com equipes de pesquisa, com diretores de escolas de pessoas adultas e observar os trabalhos que

Tânia Regina Dantas (2009)

35

vêm sendo realizados, principalmente pelas equipes que investigam sobre a área da educação de pessoas adultas, o que vem colaborando para dar maior consistência teórica e metodológica ao meu trabalho de tese.

Convém destacar que três fatores vêm contribuindo para o alcance dos objetivos do Programa de Doutorado na UAB e dos meus planos de atualização e de qualificação docente: a competência dos professores, a qualidade e a quantidade do acervo das bibliotecas e a possibilidade de acesso à tecnologia mais moderna nesta universidade.

Através do Programa de Doutorado da Universidade Autônoma de Barcelona, está sendo possível ampliar a minha compreensão acerca do meu objeto de estudo, revisar a literatura pertinente, atualizar e enriquecer conhecimentos sobre currículo e metodologia da pesquisa entre outros assuntos e, ainda, estudar temas transversais, tais como: questões de gênero, diversidade, multirreferencialidade, multiculturalidade, globalização, inclusão/exclusão, conflito, inserção profissional, câmbios sociais, os quais detêm uma estreita articulação com as temáticas que tangenciam a minha investigação.

Esse relato e as suas reflexões demonstram e expõem a minha preocupação com a formação dos professores e a tendência em adotar a educação de adultos como uma linha investigativa e de trabalho adaptada a minha vivência pessoal e profissional.

iv. Relevância e características do tema investigado

A importância deste tema é ajudar a detectar necessidades formativas para o professorado que atua nas classes de educação de jovens e adultos, justificando-se por apresentar as seguintes características:

- é um tema instigante, especialmente importante do ponto de vista científico e pouco explorado em termos de investigação educativa;
- o trabalho investigativo intencionou detectar as necessidades educativas do professorado que atende a um coletivo formado por jovens e adultos que aspiram a uma profissionalização;
- teve a pretensão de mapear as principais características em termos de experiências,

dificuldades, limitações, representações dos educadores;

- explorou as histórias de vida e os percursos formativos dos professores incentivando o conhecimento de si, na tentativa de conhecer e identificar o educador de jovens e adultos.

Tânia Regina Dantas (2009)

36

A escolha deste tema foi propiciada pela insuficiência de trabalhos de pesquisa sobre a formação inicial e a formação continuada do educador de EJA no Brasil, como reconhece Pereira (2006) após ter efetuado um levantamento dos trabalhos e pôsteres apresentados em reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre o período de 2000 a 2005, o que pode representar o “pouco prestígio” pela educação de jovens e adultos ou até mesmo uma lacuna nesta área de investigação.

A finalidade deste estudo foi a de identificar as características básicas do professorado que atua nas classes de educação de jovens e adultos, apresentando fatores / indicadores de qualidade para a melhoria da sua formação, contribuindo para a criação de uma nova cultura de formação de professores.

A partir de um processo de avaliação participativa, ao longo de seis anos, como coordenadora e docente de um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos emergiram alguns aspectos cruciais que centralizavam os interesses e as necessidades prioritárias do professorado e alunado, quais sejam:

- a) o saber e o fazer pedagógico na área de ensino-aprendizagem de jovens e adultos;
- b) as condições materiais de concretização de proposta pedagógica para os professores e os alunos;
- c) a inter-relação entre teoria e prática no cotidiano escolar;
- d) a praticidade e a aplicabilidade das disciplinas, conteúdos e metodologias

estudadas e desenvolvidas frente ao trabalho educativo com jovens e adultos. Os aspectos pedagógicos já sinalizados em trabalho anterior (Tesina), como as questões relacionadas com a função docente, o papel do professor, os traços marcantes do professorado, dentre outros, estão sendo melhor analisados nesta Tesis Doctoral, dando-se um aprofundamento, do ponto de vista pedagógico, enfocando aspectos importantes que possam ajudar a estabelecer um contorno nítido acerca do processo identitário dos professores de EJA e a relacionar as características levantadas com a sua formação, sua experiência e a sua prática pedagógica.

De certa forma, esta discussão já foi trabalhada na Tesina e está sendo retomada na

Tesis Doctoral com maior profundidade, vez que o tema tangencia a questão da formação dos professores na educação de adultos, bem como aspectos curriculares que devem compor esta formação específica, tanto em se tratando da formação inicial como da formação continuada.

A temática que me propus a estudar possibilitou a caracterização da identidade profissional dos professores no processo da educação de jovens e adultos, mapeando

Tânia Regina Dantas (2009)

37

informações relevantes sobre sua formação, suas experiências, suas representações de ensino, o significado do que é ser professor e, ainda as implicações na prática educativa das concepções teórico-metodológicas dos professores.

Este estudo intencionou, primeiramente, deslanchar uma reflexão crítica acerca da formação do professor, apresentando posicionamentos de educadores renomados no Brasil e no exterior, sobretudo na Espanha, com destaque para a importância desta formação para o educador de adultos e a necessidade de se incrementar a investigação na área da educação de adultos. Pretendeu, também, desenvolver esta investigação tomando-se como referência dois programas de formação continuada de professores e um programa de aperfeiçoamento de docentes existentes na Universidade do Estado da Bahia.

Esta investigação foi baseada em bibliografia pertinente acerca da formação de professores no cenário internacional, notadamente na Espanha, chamando a atenção para a especificidade da educação de pessoas adultas (como trata a literatura espanhola), travando uma discussão sobre os estudos e as pesquisas acerca desta temática, intentando apontar lacunas existentes no processo formador do educador de adultos, mapear um perfil definidor e a identidade deste profissional e tentar abrir novas perspectivas para a sua formação a partir dos interesses pessoais e profissionais, das necessidades e das motivações dos professores investigados, que emergiram dentre os resultados desta pesquisa.

O resgate da memória coletiva e individual dos professores da educação de jovens e adultos foi uma das intenções deste trabalho, o que se vem constituindo em um grande desafio para qualquer pesquisador.

Provocar o debate acerca da formação de professores, sobretudo aqueles que atuam no segmento da educação básica de jovens e adultos, apontando falhas e as lacunas existentes no processo formador e abrindo novas perspectivas para a formação continuada do educador de adultos são também principais propósitos deste trabalho investigativo.

Traçar uma breve retrospectiva histórica sobre a experiência em educação na Bahia, no âmbito de um centro educativo - a Universidade do Estado da Bahia-(UNEB), se constituiu na preocupação central deste trabalho, contextualizando programas para a Educação de Jovens e

Adultos (EJA), ou seja, o Programa AJA BAHIA, o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) e o Programa de Pós-Graduação da UNEB, especificamente o curso de especialização em EJA, apresentando críticas e reflexões, valorizando avanços e comentando os problemas e as dificuldades que pontuaram a trajetória percorrida por estes programas nestes últimos anos.

Tânia Regina Dantas (2009)

38

Destacar a criação e a implantação no Departamento de Educação de um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, como uma ação pioneira que se direcionou para formar e qualificar o professorado que atua em EJA é uma das contribuições deste trabalho, vez que este curso foi proposto como uma resposta para contrabalançar o descaso e o descompromisso do governo com a EJA, como ainda para atender às diretrizes da legislação educacional, às prioridades nacionais demarcadas pelo Ministério de Educação e à demanda crescente por qualificação de professores no Estado da Bahia.

Concordo com a afirmativa de Larrosa (1999:50) que “pensar sobre educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a auto identificação do professor”.

Nesta direção, a intenção de investigar a formação dos professores e a sua identidade profissional não se constitui para mim apenas uma opção teórica, antes, sobretudo, é uma forma de pensar sobre a educação, de reencontrar a minha própria história, me auto identificando com os professores/alfabetizadores que investigo.

Reafirmo a intenção de que “es necesario escuchar con sensibilidad las voces de los profesores, sus denuncias, sus pedidos, dar oportunidad a sus necesidades, efectuar un rescate histórico a partir de sus narrativas, del conocimiento de su trayecto profesional, marcado por el sufrimiento, por la discriminación (social, racial y de genero) por la exclusión social” (Dantas, 2007, p.19).⁴ Com esta intenção, para realizar a pesquisa de campo trabalhei, concomitante à realização desta pesquisa, como Formadora dos professores que estavam sendo investigados e como Docente integrante da Equipe Técnica dos programas de extensão que faziam parte da minha investigação.

Entendo que recuperar memórias de professores é rearticular a identidade profissional docente na tentativa de sistematizar concepções, representações, lembranças marcantes que pontuaram a história e a trajetória profissional dos sujeitos sociais investigados. Para uma

melhor compreensão deste processo identitário, considero importante fazer parte da cena investigada, participando das atividades, vivências e experiências que estão sendo oportunizadas aos professores investigados.

⁴ Este trecho foi retirado do trabalho que apresentei no I Congrès International sobre a temática “Noves Tendències en la Formació Permanent del Professorat” realizado pela Universidad de Barcelona, no período de 5 a 7 de setembro de 2007 e organizado pela FODIP e pelo ICE, em Barcelona, na Espanha.

Tânia Regina Dantas (2009)

39

Tendo como um dos propósitos deste trabalho realizar um resgate histórico da experiência em educação de jovens e adultos na UNEB, foram destacados os aspectos favoráveis dos dois programas de extensão investigados, que podem colaborar para uma avaliação das ações, na tentativa de se lançar uma proposta educativa para o futuro que traga a melhoria tanto da oferta em EJA, quanto da formação dos professores que atuam ou que irão atuar neste segmento educacional.

Este trabalho de pesquisa culmina com uma proposta de inclusão de uma linha de investigação no curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, instalado no Departamento de Educação da UNEB, para revelar o “estado da arte”, enriquecer o estudo e a pesquisa nesta área educativa, intentando ampliar e aprofundar conhecimentos, aumentando a produção científica sobre esta temática.

v. Objetivos e abordagem metodológica da investigação

Esta investigação teve como objetivo geral: “Melhorar a formação do educador de adultos a partir do conhecimento das características que configuram o seu percurso formativo e a sua identidade profissional, visando analisar suas principais representações de ensino e propor novas estratégias para a sua formação e a sua atuação na prática sócio-educativa.”

Os objetivos específicos permitiram:

- Discutir as políticas públicas mediante um estudo acerca da legislação educacional identificando princípios pedagógicos, critérios e normas que orientam a formação dos educadores de adultos;
- Analisar os pressupostos teóricos, metodológicos e os aspectos históricos encontrados nos programas de educação de adultos na Bahia, coordenados pela Pró-Reitoria de Extensão da UNEB;

- Conhecer e mapear as experiências, dificuldades, interesses, motivações do professorado que atua nesta modalidade educativa;
- Traçar o percurso formativo dos professores de jovens e adultos destacando as principais características que ajudaram à compreensão da sua identidade profissional;
- Comparar as competências básicas para a formação profissional dos professores de jovens e adultos com as novas competências para ensinar propostas por Philippe Perrenoud;

Tânia Regina Dantas (2009)

40

- Propor uma linha de investigação na formação de professores que leve em consideração as histórias de vida, os contextos culturais, as necessidades educativas e os interesses dos professores.

A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, a atualização dos meus conhecimentos e a necessidade de uma melhor qualificação para desempenhar a minha função de docente foram os principais motivos que marcaram a minha opção em ingressar no Programa de Doctorat em Qualitat i Processos d’Inovació Educativa, promovido na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Durante a elaboração da Tesina (documento de conclusão do segundo ano), mediante uma sugestão de uma colega do doutorado, tomei conhecimento dos estudos e pesquisas que foram e/ou estavam sendo realizados na Espanha a partir das histórias de vida e das narrativas autobiográficas. Primeiramente, tive acesso ao trabalho sobre investigação biográfico-narrativa em educação, realizado pela equipe de professores de la Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat de Granada, composta por Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández e fiquei fascinada pelo enfoque metodológico empregado a esta temática; com base na leitura deste trabalho, percebi a relevância de se efetuar um trabalho investigativo com professores de adultos, adotando, portanto, esta perspectiva metodológica na pesquisa que embasa esta tese de doutorado. Posteriormente, durante o desenvolvimento do trabalho de campo e da elaboração preliminar da tese, tive acesso às publicações do professor Jorge Larrosa da Universidade de Barcelona sobre narrativas autobiográficas onde o tema é tratado com muita propriedade e com leveza poética. Nesta mesma ocasião, tive acesso aos trabalhos referentes à tese do doutorado em educação do professor Elizeu Souza, da UNEB, defendida em 2004, que teve o professor Antonio Nóvoa, de Portugal, como co-orientador, tratando sobre as temáticas “narrativas de formação” e “estágio supervisionado”.

Esta pesquisa, desenvolvida mediante o Programa de Doutorado da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), inscreve-se na perspectiva epistemológica e metodológica da abordagem experiencial ou biográfica, preconizada por Josso (2004) e trabalhada por vários outros autores, que se caracteriza por narrativas autobiográficas centradas na trajetória profissional de professores de adultos. Autores como Belmira Bueno, António Nóvoa, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso sempre se referem às autobiografias como “biografias educativas”, enfatizando o seu caráter formativo e a utilização das mesmas como instrumentos de formação, que podem estar ou não interligados a uma pesquisa. Por entender que esta

Tânia Regina Dantas (2009)

41

escolha metodológica potencializa um trabalho formativo e autoformativo em educação de adultos é que assumi esta perspectiva, priorizando o uso de autobiografias e a organização de experiências vividas por professores e/ou alfabetizadores, que podem auxiliar e melhorar substancialmente o trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços educativos em classes de jovens e adultos.

Adotando esta perspectiva epistemológica e metodológica da abordagem biográfica ou experiencial (tal como é empregada por Josso, 2004), este trabalho recolheu narrativas autobiográficas de professores que atuam nos programas extensionistas em uma instituição pública destacando as singularidades, as regularidades e as pluralidades encontradas, a partir das respostas do professorado.

Contribuiu decisivamente para a minha decisão em adotar esta abordagem metodológica no meu trabalho de investigação sobre formação de professores o Simpósio Internacional acerca da temática “La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació”, promovido pela UAB, em 2003, em Barcelona, onde ao apresentar um trabalho sobre formação de professores em educação de adultos, tive a oportunidade de conhecer, discutir, debater e refletir sobre experiências e estratégias metodológicas em formação de professores desenvolvidas em países da Europa e da América Latina.

O panorama da investigação abordado neste Simpósio serviu para ampliar e atualizar os meus conhecimentos sobre a educação, ao tempo em que reforçou o meu interesse em estudar a vida e a prática dos professores que ministravam classes no segmento educacional correspondente ao ensino de pessoas adultas.

Na minha investigação foi priorizada a abordagem qualitativa, vez que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado como é a educação de adultos; também porque esta

abordagem permite trabalhar com valores, crenças, representações, sentimentos, opiniões, adequando-se à complexidade do fenômeno estudado, atentando-se a processos, fatos particulares, grupos e indivíduos específicos, situados em um determinado contexto sócio histórico.

Entrecruzando vida pessoal dos professores de adultos e o contexto social, se colocou a história de vida no quadro amplo da história oral, como uma ferramenta teórica e metodológica valiosa para se trabalhar com narrativas, autobiografias, depoimentos, reflexões dos professores e conhecimento de si.

Compartilhando da perspectiva de Souza (2006), o trabalho foi centrado nas autobiografias dos professores por entender que:

Tânia Regina Dantas (2009)

42

A abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (Souza, 2006, p. 14).

Entendo que a narrativa se inscreve no campo da autoformação porque possibilita a reflexão sobre os saberes adquiridos, a tomada de consciência sobre a trajetória vivida, o reconhecimento das dificuldades e obstáculos superados, estabelecendo representações sobre elementos importantes da profissão de professor.

vi. Composição dos capítulos

Este trabalho está estruturado em várias partes, em oito capítulos. Intenciona contribuir para apresentar características que contornam o perfil dos professores de educação de adultos na Bahia e apresentar um esboço de uma proposta de intervenção com a inclusão de uma vertente que contemple a educação de adultos dentre as linhas de pesquisa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, existente no Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Primeiramente, na introdução é feita uma breve explanação sobre o conteúdo geral do trabalho, seus objetivos, intenções, inquietações e propósitos do estudo, destacando o eixo central do trabalho que é análise dos programas em EJA coordenados pela UNEB, na intenção de verificar a contribuição desses programas no percurso de formação e autoformação dos

professores.

Logo na sua primeira parte, inicia com um breve narrativa sobre a minha experiência profissional como professora do sistema público de ensino, tanto no âmbito municipal, como no âmbito estadual. Comenta os principais eventos em educação nos quais tive participação efetiva, narra a minha experiência como professora universitária e apresenta as reflexões decorrentes de toda esta experiência profissional e acadêmica relacionado-as com a temática estudada.

O primeiro capítulo, intitulado “Na estrada da vida: identidade, formação e autoformação”, abrange uma justificativa científica no bojo da formação do educador, trata da educação de adultos e da sua justificativa a partir de uma análise sobre o estado da arte atual da formação de professores. Primeiramente, esclarece o quadro conceitual empregado ao

Tânia Regina Dantas (2009)

43

longo deste trabalho, em seguida faz-se uma caracterização do estudo expondo sobre as concepções trabalhadas na pesquisa, e ainda, apresenta as possibilidades de estudo e de investigação da temática escolhida; tece uma reflexão sobre a formação do educador na busca de conceituações teóricas que caracterizem também o educador de jovens e adultos; analisa as competências para a formação profissional em educação de adultos e, por fim, estuda a função e a autonomia docente, dialogando com diversos autores e configurando o marco teórico que constituirá a teia de todo este trabalho.

O segundo capítulo, com o título de “Educação de Jovens e Adultos-EJA: cenário e contextualização da pesquisa,” apresenta o cenário onde se desenvolve a pesquisa de campo, o contexto gerador da investigação, trazendo dados de um diagnóstico para reflexão dos diversos problemas que afetam a educação de jovens e adultos; destaca alguns aspectos comparados com a educação de adultos na Espanha e a evolução das concepções de alfabetização. Apresenta, ainda, um breve histórico sobre as políticas públicas da EJA no Brasil e na Bahia, enfatizando as ações que serviram para concretizar esta política educacional. Apresenta os principais programas de extensão coordenados pela UNEB, tendo antes salientado as características desta universidade e o contexto onde está inserida.

O terceiro capítulo, sob a denominação de “Percurso Delineado: dimensões metodológicas da pesquisa,” focaliza a metodologia empregada neste trabalho, baseada numa abordagem autobiográfica e no desenvolvimento de um trabalho de campo com cinquenta informantes, mediante uma investigação predominantemente qualitativa, justificando a amostra selecionada, os instrumentos utilizados, os procedimentos metodológicos e as etapas

da pesquisa. Dentre as estratégias metodológicas, consta a realização de uma entrevista estruturada e a recolha de narrativas autobiográficas com 13 professores que atuam na modalidade de educação da qual participam jovens e adultos.

O quarto capítulo, intitulado “Os programas em EJA na Bahia: perspectiva histórica” é dedicado aos programas de extensão e de especialização no campo da educação de jovens e adultos, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia. Apresenta um relato e uma análise circunstanciados em forma de um breve panorama histórico dos três programas selecionados, intentando destacar as características e os avanços de cada programa, dar uma visão macro sobre a EJA, na busca de um resgate histórico que justifica a escolha do tema para este estudo. A formação continuada é destaque nos programas de extensão analisados, sendo ilustrada com fotos selecionadas durante o processo de capacitação dos professores.

O quinto capítulo, que recebeu o título de “Caminhos Trilhados na Pesquisa: dimensões formadoras, resultados, reflexões e avanços,” apresenta e analisa os dados

Tânia Regina Dantas (2009)

44

primários resultantes dos instrumentos metodológicos aplicados pelos coordenadores e orientadores dos dois programas de extensão selecionados para estudo. Nele está sendo demonstrado, através de gráficos, tabelas e quadros, a estrutura e o funcionamento dos programas, os dados mais representativos, a fim de se obter uma visão geral dos programas e o seu desenvolvimento em diferentes municípios baianos. Em uma análise mais geral, são expostas as três dimensões formadoras dos programas de extensão e as suas implicações sobre o trabalho pedagógico. A segunda parte, com base nos dados quantitativos e qualitativos apresenta as reflexões sobre a alfabetização, os avanços e ganhos obtidos mediante a formação continuada dos professores inseridos nos programas selecionados para esta investigação.

O sexto capítulo, que se denominou “Trajetórias da Pesquisa: sujeitos da EJA e identidade profissional,” busca uma sistematização sobre o perfil biográfico e o processo identitário do professor de jovens e adultos, apresentando os dados provenientes do trabalho de campo, mediante a recolha feita através de entrevista estruturada realizada com uma amostra de cinquenta educadores da EJA selecionados, especialmente, para esta investigação.

Faz um destaque para as idéias que consideram o professor como pessoa e as articulações com sua formação enquanto profissional da educação.

No sétimo capítulo, intitulado “Estrada, Memória e Trajetória: as biografias narrativas e a formação,” traça uma análise das narrativas autobiográficas dos professores, conceituando o que se entende por biografia, autobiografia, por pesquisa narrativa e articulando comentários

críticos a respeito dos achados nas narrativas apresentadas, interpretando o texto narrativo a partir de eixos temáticos e de unidades de significado. Tece comentários acerca das concepções de formação, autoformação e dos significados destas para a prática do educador. Tenciona, deste modo, discutir pluralidades, singularidades, regularidades e irregularidades a partir das narrativas dos professores de jovens e adultos visando destacar as características marcantes do processo formativo destes sujeitos históricos.

Nas considerações finais, no oitavo capítulo, coloca-se em destaque as principais inferências encontradas a partir dos instrumentos metodológicos dos programas de extensão, em seguida, comenta-se os resultados da investigação baseada nas histórias do percurso formativo dos professores de jovens e adultos e nas entrevistas (estruturada e autobiográfica) que foram realizadas com os professores na Bahia.

Ainda nas considerações finais, se destaca o alcance dos objetivos do trabalho mediante a metodologia escolhida, os instrumentos aplicados, as observações feitas sobre a prática dos professores e a leitura crítica da experiência investigativa vivenciada; é onde se

Tânia Regina Dantas (2009)

45

expõem as limitações, contribuições e novas perspectivas para a educação de jovens e adultos. Neste tópico, se trata também de apresentar uma proposta de intervenção em EJA, ou seja, da criação de curso específico em educação de adultos e de uma linha de trabalho investigativo a ser desenvolvida como resultante da tese de doutorado.

Ao final da tese, se apresenta as referências bibliográficas contendo todas as informações técnicas das obras consultadas concernentes aos livros, revistas científicas, relatórios, teses de doutorado, artigos, anuários, projeto de pesquisa, trabalhos publicados em seminários, congressos, simpósios; apresentam-se, ainda, os apêndices e anexos contendo mapa, os quadros e tabelas ilustrativos dos dados analisados, os instrumentos de pesquisa e os formulários utilizados nos programas de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, ainda as memórias educativas dos professores investigados.

Justifica-se, plenamente, esta investigação científica por considerar que a abordagem autobiográfica propiciou subsídios para conhecer e melhorar a prática pedagógica dos professores e que a análise documental serviu também para a construção do conhecimento sobre o processo histórico-social da educação de adultos, situando-o em contextos políticos concretos, baseando-se na compreensão de que a educação é uma forma social concreta, e que, por conseguinte, faz parte das estruturas de poder e de saber da sociedade.

A pretensão deste trabalho, portanto, foi conhecer quem é este educador de adultos e a sua prática educativa, levantando aspectos que podem servir como focos de investigação em

futuros trabalhos científicos, responder às questões postas, solucionar os problemas da pesquisa, ampliar novos saberes sobre a formação continuada, gerando conhecimentos práticos e teóricos acerca da temática investigada.

As contribuições esperadas serão, sobretudo, inovar linha de investigação para outros pesquisadores, potencializar pesquisas acerca dos professores que atuam em EJA, servir para discutir e suscitar reflexões mais aprofundadas acerca da importância do educador de adultos na atualidade, além de provocar o debate acerca da educação de adultos e de suas modalidades de atuação, apontando soluções e novas estratégias para a melhoria da formação do alfabetizador e do educador de jovens e adultos.

Tânia Regina Dantas (2009)

46

CAPÍTULO I – NA ESTRADA DA VIDA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Este capítulo trata, primeiramente, do quadro conceitual onde se tenta esclarecer alguns termos que estão sendo empregados ao longo da tese, em seguida, aborda as concepções de formação, de autoformação e as aproximações acerca da formação do educador, estabelecendo um paralelo com a formação do educador de adultos; apresenta e analisa a função e a autonomia docente, debatendo a questão do papel do professor com base em diversos autores, fazendo um contraponto com os saberes da experiência e destaca as características que contornam o perfil do educador; posteriormente, ao abordar a temática da construção da identidade do professor tento elucidar as diferenciações entre profissão, profissionalismo e proletarização de acordo com o marco teórico escolhido, na direção de compreender as relações possíveis de se estabelecer entre esses termos no âmbito da formação docente.

A intenção, neste capítulo, é de apresentar aproximações acerca da formação do educador, a partir de contribuições de vários autores que vêm pesquisando, estudando e publicando sobre este tema, na tentativa de se fazer uma contraposição das suas concepções,

discutir o papel dos educadores e destacar a importância dos saberes da experiência. Uma análise sucinta sobre a formação do professor em EJA será apresentada, baseando-se nas próprias afirmações dos autores estudados, onde se dará um destaque à influência do educador Paulo Freire, no sentido de demonstrar a relevância das suas idéias para o estudo da formação dos professores em educação de adultos.

1.1 Quadro conceitual: esclarecimento de termos

Primeiramente é bom esclarecer que se entende a Formação Básica de Adultos (FBA) como o “conjunto de atividades ou programas que se orienta para a solução de necessidades tanto do tipo social como pessoal” (de acordo com o documento Jornadas de Trabalho de Âmbito Estatal, UB, 2000) sendo a formação de adultos construída a partir de amplos programas que envolvem desde a alfabetização funcional, passando pelo ensino supletivo, os cursos de aceleração da aprendizagem ministrados no turno noturno e os cursos regulares tanto para complementação de estudos, como para atualização de conhecimentos e preparação para o acesso à universidade.

Tânia Regina Dantas (2009)

47

Situam-se, também, como FBA a educação à distância e todas as ações formativas que orientam a formação mais geral e generalista em direção à formação ocupacional e contínua, que devem capacitar as pessoas a fim de que possam reivindicar seus direitos e esclarecer as suas responsabilidades.

Vale destacar que o termo “educação de adultos” refere-se a uma área especializada em educação, tendo sido popularizado e divulgado por organismos internacionais como a UNESCO. Esta organização vem contribuindo, decisivamente, para a discussão e a disseminação de ações voltadas para o combate ao analfabetismo, para difundir concepções de educação de adultos e estratégias contra as desigualdades sociais, notadamente em países do Terceiro Mundo.

Convém ressaltar que o termo “adulto” não se refere, no contexto deste trabalho, ao aluno regular que busca uma melhor qualificação, mas, aquele aluno que ainda não tem a sua escolaridade básica garantida, que tem 15 anos ou mais de idade, é aquele aluno que foi excluído da escola, do ensino fundamental regular, que apresenta baixo nível de instrução escolar, que, normalmente, se encontra desempregado, ou que trabalha em ocupações urbanas qualificadas e não qualificadas, ou em ocupações rurais, sazonais e temporárias, fazendo parte

da economia informal.

Os alunos da EJA no contexto deste trabalho, via de regra, são pessoas analfabetas ou com reduzida instrução, que por longos momentos de suas vidas foram silenciadas, não podiam, anteriormente, exercer o seu direito de votar, de escolher os seus representantes legais, nem de se candidatarem a nenhum cargo eletivo; algumas pessoas já chegaram à condição de internalizar que são incapazes de aprender qualquer conteúdo, que não possuem nenhum saber válido, que o fato de aprender a ler e a escrever não vai provocar nenhuma mudança em suas vidas.

É importante, também, esclarecer o que se compreende por “extensão”, vez que o estudo tece discussões e analisa a formação continuada no interior de dois programas de extensão. Sendo encarada como trabalho social que pode interferir positivamente na transformação da sociedade, a extensão, neste trabalho investigativo, é considerada como uma função essencial e indissociável do ensino e da pesquisa. Ela se concretiza mediante “a realização de ações globalizantes e organicamente articuladas através de programas/projetos elaborados por organismos governamentais [...]”, conforme anuncia Tavares (1997:197) como a possibilidade atual e mais viável da extensão universitária. A extensão, para esta autora, é uma das atividades mais essenciais da universidade para qualquer sociedade moderna.

Tânia Regina Dantas (2009)

48

Convém sinalizar que se entende por “representações sociais” que os professores apresentam ao longo deste trabalho, com base nos estudos de Moscovici (2003) como sendo as construções em termos de valores, conceitos, normas, atitudes, crenças e imagens que dependem do contexto social e das condições objetivas em que emergem. Ele conceitua a representação social como sendo “uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado no meio social, contribuindo à construção das visões e ações dos grupos” (Moscovici, 2003, p. 72). Ainda segundo este autor, a representação é resultante de uma série de fatores (sociais, cognitivos, antropológicos, históricos, culturais) que se inter-relacionam para formar idéias, conceitos, imagens de fatos, processos e comportamentos de indivíduos e grupos em um determinado contexto social.

1.2 A concepção de formação e de autoformação

Entendo a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e

subjetividade. Tal concepção faz com que eu acredite que se deve superar o conceito de formação baseado no prisma da racionalidade técnica a qual era entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação do docente para desempenhar determinadas tarefas, geralmente planejadas por Técnicos ou Especialistas em educação.

Este modelo de formação de professores que se baseava na racionalidade técnica passou a ser muito questionado a partir da década de 90, uma vez que defendia como princípio a aplicação na prática das teorias aprendidas de forma distanciada da realidade cotidiana da sala de aula, tratando o professor como simples cumpridor de tarefas pensadas e planejadas por outro profissional em educação, não atendendo às necessidades dos professores para um bom desempenho, além de priorizar a eficácia, a eficiência e os resultados do ensino subestimando o processo educativo. Neste prisma, Nóvoa (1992:15), acusa este modelo de racionalidade técnica alertando que este contribuiu para consolidar a crise de identidade dos professores e acentuar o processo de desprofissionalização, como ele mesmo afirma: “não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para identificar o controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização”.

Tânia Regina Dantas (2009)

49

Reconhece-se que, a partir do ano de 1990, emergiram variadas pesquisas e estudos que adotam a perspectiva das histórias de vida, a história oral, o resgate da memória educativa, a abordagem da autobiografia e narrativas dos professores, as quais levam em consideração a experiência do sujeito adulto e a sua história de vida como fonte de conhecimento e como estratégia de formação. Através desta perspectiva, o sujeito produz o conhecimento de si, de suas relações com o outro, dos seus sucessos, dos seus fracassos, de suas limitações, de suas dificuldades, mediante a reconstrução do seu percurso formativo e das aprendizagens que se construíram ao longo do seu processo identitário.

Dentre esses estudos, destacam-se os empreendidos pela professora e pesquisadora Marie-Christine Josso, quando em 1991, publica, em Genebra, a sua tese de doutoramento sob o título “Cheminer vers soi” (cujo título em português seria Caminhar para si), onde ela tece uma significativa abordagem apoiando-se em diferentes campos das ciências humanas (a antropologia, a sociologia, a psicologia) e apresenta a concepção de formação a partir de três perspectivas diferentes: uma primeira perspectiva entendida como aprendizagem de

competências e de conhecimentos, que desloca o eixo formativo do processo de formação para a ação educativa; uma segunda perspectiva que vê a formação como um processo de aprendizagem e de conhecimento e uma terceira que entende a formação como um projeto, centrada no sujeito e que se inscreve numa abordagem biográfica. (Josso, 1991, p.47). Ela faz uma distinção entre a ação de formar que tem articulação com o papel do formador e a ação de formar-se que se articula com o próprio sujeito se constituindo numa integração entre os conhecimentos e o saber-fazer numa prática concreta (Josso, 2004). Por isso é que Nóvoa acentua que “formar é sempre formar-se”, já que “ninguém forma ninguém”, cabendo ao indivíduo transformar-se no seu processo de formação e “transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece” (Nóvoa, apud Josso, 2004: 14-15).

Segundo esta pesquisadora, a formação pode ser vista “... como um lugar e um tempo em que o significado de situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado nesses diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, aumentar a capacidade de intervenção pertinente e otimizar as transações entre atores”(Josso, 2007, p.16). A formação neste sentido integra a reflexão, permite a colocação de problemas e questões que são comuns, facilita a troca de experiências e a busca coletiva de novas estratégias, novos métodos e novos recursos, melhorando a intervenção dos formadores e reformulando a prática docente a partir de um novo prisma. Nesta perspectiva, dá ênfase à formação experiencial quando trabalha com material narrativo que expõe as experiências significativas das aprendizagens dos sujeitos investigados nos seus itinerários socioculturais.

Tânia Regina Dantas (2009)

50

A experiência que caracteriza a subjetividade e a identidade profissional traz uma carga simbólica de atitudes, comportamentos, sentimentos, o saber-fazer pedagógico, atribuindo-se valor ao que foi vivido e experienciado. Como acentua Josso (2004), as experiências são “vivências particulares” que só alcançam o status de experiência quando o que foi vivido, percebido, sentido é submetido a um trabalho reflexivo. Neste sentido, a experiência se torna formadora quando “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (idem, p. 48).

A partir desta perspectiva, Pineau (1999) entende a formação, inicialmente, como uma autoformação que se ampara numa abordagem biográfica ou experiencial e que desvenda, por intermédio das narrativas, os conhecimentos acumulados, as aprendizagens experienciais e as relações entre o vivido e as situações do cotidiano. Esta situação é facultada porque possibilita ao sujeito colocar-se, ao mesmo tempo, numa posição privilegiada de autor e ator do seu passado, de seu percurso de vida, tendo uma visão geral do conjunto das suas vivências, uma

vez que “a construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação” (Pineau, 1988, p.73), podendo ter uma compreensão crítica da sua experiência e aprender com as lições do passado.

Souza (2006:37) reforça e amplia esta perspectiva expressando que pensa “a educação como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir”.

A escolha desta perspectiva contribuiu para uma melhor compreensão do percurso formativo dos professores de adultos, focalizando tanto a formação permanente, como a sua formação inicial visando apreender as experiências, as representações, as vivências, os momentos marcantes das histórias de vida destes sujeitos investigados.

Entendo que os cursos de formação, como assinala André (2006), desempenham importante papel porque desenvolvem atitude vigilante e indagativa, orientando as decisões dos professores, o que fazer e como fazer em situações de ensino.

A formação dos profissionais em educação é destacada na LDB/1996, no Título VI, Artigo 61, onde afirma que deve “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”, tendo como fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Carneiro, 1998, p.144). Nesse caso, a lei reconhece a importância de se

Tânia Regina Dantas (2009)

51

ampliar as possibilidades de formação, incluindo a capacitação em serviço como uma alternativa de qualificação do professor para o trabalho.

Vale ressaltar, que se entende por formação inicial a primeira etapa do processo de formação de professores, tanto aquela realizada nos cursos de Magistério (ensino médio) ou de graduação (ensino superior), em nível de licenciatura, como aquela efetuada nos cursos de capacitação ou de formação, nos seminários, nos encontros pedagógicos, em que os professores vão adquirindo competências básicas para desenvolver ações e atividades dentro de uma modalidade específica de ensino. Dentro desta definição ampla, boa parte dos professores investigados estava vivenciando um processo de formação inicial para desenvolverem uma experiência como alfabetizadores/as em programas coordenados pela universidade.

A formação continuada no âmbito deste trabalho é vista como um processo constante

de formação, contextualizado, onde se considera como eixo central o estudo e a análise da prática pedagógica dos professores atuantes nos programas investigados. Acredito que o processo formativo não pode ser distanciado da prática, sendo estreitamente vinculado às situações reais de ensino-aprendizagem e considerando-se o professor como sujeito construtor de sua própria prática.

É preciso pôr em relevo o que se entende por prática pedagógica como sendo “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social” como afirma Veiga (1992:16). A prática de que trata esta tese não está dissociada do conjunto de idéias sistematizadas que configuram a teoria, não se separa o saber do fazer, a concepção da execução, caminhando-se numa perspectiva de prática reflexiva.

Baseando-se nestas concepções, o trabalho de investigação com professores de adultos acolheu o contexto da formação tanto inicial como continuada para recolher narrativas de percurso profissional sob a perspectiva de desvelar heranças, os momentos marcantes da vida pessoal e profissional, as formas de aquisição das experiências, as singularidades, resgatando as contribuições destas narrativas para se compreender o processo de construção da identidade destes professores e revelar aproximações sobre a sua formação.

1.3 Aproximações sobre a Formação do Educador

As reflexões sobre a formação do educador são extremamente importantes desde que se considera a educação como uma variável fundamental para definir o futuro de uma

Tânia Regina Dantas (2009)

52

sociedade baseada no conhecimento, passando a produção e a distribuição do conhecimento a ocupar um lugar central neste novo milênio, como salienta Vaillant (2003:8). Jacques Delors preconiza que a educação, em geral, [...] “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, a fim de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de permuta”. (Delors et al 2001:89-90).

Acredita-se que a temática sobre formação do educador (educador em geral e educador de adultos) se encontra no centro dos debates, fazendo parte da programação da maioria dos simpósios, seminários, encontros, fóruns que se realizam sobre educação, tanto no Brasil como em vários países da Europa, sobretudo na Espanha, (CIFO-III, 2001).

Requejo (2005:49) nos informa que, em nível europeu, durante os anos 1990, foi criada a E.S.R.E.A. (European Society for Research on the Education of Adults) “como espacio europeo que impulsa el campo de la educación de personas adultas promoviendo diversos congresos y grupos de investigación”, divulgado pelo Grupo Eussare (2005).

Os debates em torno da formação do professor vêm ganhando força e destaque no momento histórico atual, sobretudo com a ajuda da legislação educacional, em vigor, reafirmando o consenso de que a premissa básica para uma educação de qualidade é, justamente, a valorização e o resgate do papel do professor, bandeira esta tão bem defendida por Libâneo (1999).

Para Barreto (1994:20) “a formação do professor vai se construir na experiência do presente com as lições da experiência vivida no passado, mas reinventando as utopias”. É necessário também assegurar uma política de formação de educadores que visa atender à demanda dos sistemas públicos de ensino, ao mercado de trabalho e às necessidades emergentes da sociedade atual. Wilson (1992:28) confirma esta necessidade ao salientar que “el desarrollo profesional, en suma, del personal docente, es esencial para que la escuela pueda hacer frente a las responsabilidades más amplias que ahora asume”.

Lembra Souza (2006:26) que “diferentes pesquisas já foram produzidas, desde a década de 1980, no que se refere ao estado de conhecimento sobre formação de professores [...]”, mas que, mesmo assim, “a literatura internacional e nacional apresenta diferentes

Tânia Regina Dantas (2009)

53

teorizações sobre a formação dos professores, no que tange à identidade, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência, formação inicial e continuada”. Referindo-se à formação dos professores, Contreras (2002) coloca que é necessário que estes tenham uma sólida formação teórica para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos vários problemas que o ensino, enquanto prática social, exprime na escola. Esta afirmativa vem reforçar as críticas sobre as medidas concretas que devem ser tomadas como um desdobramento natural da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no caso específico do Brasil, cuja demora na regulamentação e na aplicação plena desta lei vem contribuindo para retardar as significativas mudanças que possam ocorrer no cenário nacional acerca da formação de professores. A partir dos estudos desenvolvidos

constato que diversos autores vêm apresentando importantes reflexões sobre a formação do educador e as potenciais linhas de pesquisa que podem nortear um trabalho pedagógico sobre o tema, destacando-se entre esses Ferrández et al (2000), Tardif (2005), Imbernón (1990), Fullan e Hargreaves (2000) Nóvoa (1992, 1995), Navío (1998 e 2001), Rué (1992,1997, 2001 e 2002), Veiga (1992), Perrenoud (1993 e 2000), Goergen e Saviani (1994), Pimenta (1994), Popkewitz (1995), Marcelo García (1995), Pérez Gómez (1995), Schön (1995, 2000), Souza (2001), Tejada (1995 e 2001) e Zeichner (1995).

A respeito desta temática, Tardif (2005:44) declara que “a formação dos professores perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada.” Ele explica que este fenômeno se dá através da “racionalização” da formação que se manifesta pelo monopólio dos saberes pedagógicos pelos formadores de professores, que se constituem em um grupo de elite, afastado dos professores, como também pela “racionalização” da prática docente que acontece mediante a associação e a imposição de modelos de intervenção técnica e profissional.

O próprio Ken Zeichner (1995:118) analisa diferentes reformas curriculares à luz de diversas concepções de ensino que são tidas como práticas reflexivas, argumentando que a melhoria do *practicum*, ou seja, momentos estruturados da prática pedagógica, precisa levar em conta, necessariamente, o contexto estrutural e político, como também, a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores.

Assim é que para Fullan e Hargreaves (2000:28) deve-se ter uma visão da formação dos professores como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira profissional, no sentido de que “uma mudança profunda envolve ampliar a concepção do professor, de modo

que cada um traga mais recursos para a sala de aula, em consequência de estar cotidianamente conectado a uma rede mais ampla de deliberações profissionais”.

Perrenoud (2000:159) nessa mesma linha de raciocínio afirma que “desde seu surgimento a formação contínua dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem”. Em outra publicação, Perrenoud e Altet (2003) destacam a importância do professor contar com elementos significativos em sua própria formação que o faça repensar a sua prática, que o auxilie a identificar problemas, encontrar soluções viáveis, conseguir por em prática e avaliar as suas ações considerando as diferentes dimensões encontradas no processo de ensino

aprendizagem (Perrenoud e Altet, 2003).

Concorda-se plenamente com as contribuições de Perrenoud, pois, não se pode negar a importância do trabalho do professor e a necessidade de uma formação permanente, estando inserido com as novas tecnologias, mas desde que seja numa perspectiva crítica, sabendo como utilizar as informações, tendo consciência do significado das mesmas, proporcionando maior autonomia aos seus alunos.

Existem outros aspectos a serem observados, como argumenta Imbernón (1994:8), que tanto na formação inicial como na formação permanente do professorado devem ser considerados igualmente importantes o conteúdo, o contexto, as pessoas e os procedimentos para chegar a bom termo e que tanto a inicial como a permanente devem apresentar estrutura similar que possibilite uma análise global das situações pedagógicas ou experiências de aprendizagem; isto é possível, muito embora a formação inicial seja limitada a uma simulação das situações pedagógicas enquanto que a formação permanente requer um apoio na análise, na reflexão e na intervenção da prática pedagógica do professor em pleno exercício de sua profissão docente.

De acordo com Schön (1995), a formação do professor como profissional reflexivo inclui a preocupação com a qualidade do ensino-aprendizagem e a competência técnico política, estabelece um vínculo indissociável entre a teoria e a prática, tendo o docente uma prática sócio-educativa baseada no conhecimento na ação, que se caracteriza pela construção da competência em relação ao saber fazer, na reflexão na ação configurada como a análise que se realiza frente a determinadas ações, na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação que se trata da reflexão crítica durante e após a execução da ação como uma forma de “feed-back”, ou seja, de rever e de realimentar criticamente a própria ação.

Tânia Regina Dantas (2009)

55

Angel Pérez Gómez (1995) critica os limites e as lacunas do modelo de racionalidade técnica, aparecendo várias alternativas sobre o papel do professor como profissional, tais como: o professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o professor como profissional clínico (Clark, 1983, Griffin, 1985), o ensino como processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), citados por Gómez, (1995, p.102).

Ele reforça a categoria de professor reflexivo baseada em Schön, salientando que “a formação de professores não pode ser considerada como um domínio autônomo de

conhecimento e decisão” e definindo a função docente a partir de duas concepções distintas, ou seja, a que coloca o professor como um teórico-especialista que aplica as regras do conhecimento científico e que situa o professor como um profissional prático, com autonomia na escola e na aula, que toma decisões e usa da criatividade durante a sua ação.

O professor Joan Rué (2002:219) endossa as críticas ao modelo de racionalidade técnica levando em consideração, sobretudo a insuficiência deste modelo para servir como orientação relevante na preparação e no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. Ele argumenta ainda que as perguntas-chaves da educação “son las mismas hoy que en toda la historia de la transmisión cultural en los grupos humanos: cómo deben ser educadas las personas en esta sociedad, qué hay que saber y para qué, cómo saberlo, cómo organizar y desarrollar las situaciones educativas y cómo valorar lo que hacemos” (Rué 2002, p.11).

Acredito como Gadotti (2000b:xiii) que “seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural” (grifos do autor). Por isto, é preciso avançar para novas concepções de formação.

Alguns educadores e pesquisadores já avançaram nas suas concepções sobre formação de professores atrelando-as às atividades de pesquisa, colocando o professor como um sujeito ativo, criativo, investigador de sua própria prática. Elliot (1993), por exemplo, sugere atrelar a investigação-ação à reflexão como uma forma de melhorar a prática e Carr e Kemmis (1988) que assumem a defesa da investigação-ação e da auto-reflexão coletiva, valorizando a relação teoria e prática.

Há autores como Goergen e Saviani (1998:17-18) que sinalizam com esta posição, embora destaquem que “o sistema de formação de professores não pode ser compreendido adequadamente senão referenciado à estrutura geral do sistema de ensino, no contexto de sua

Tânia Regina Dantas (2009)

56

evolução histórica”. Estes autores não descartam a estreita vinculação que existe entre o sistema de ensino e o seu contexto social, com o qual se concorda inteiramente. Pensa-se que a formação do professor tem sido considerada há muito tempo, como um dos registros mais decisivos a conhecer para que o currículo e as reformas representem oportunidades proveitosas para a renovação pedagógica e a melhoria da educação, uma vez que há o reconhecimento generalizado de que deve existir uma conexão estreita entre o desenvolvimento curricular e a formação de professores.

Existem tendências que vêm norteando as abordagens teóricas bem como as linhas de investigação acerca da formação de professores, estando representadas neste trabalho através dos seus principais representantes, a saber: quanto à primeira tendência, a do professor como pessoa, se encontra António Nóvoa (1991) e Marcelo García (1999); quanto à segunda, o professor como sujeito, tem-se como principal expoente Paulo Freire, ao lado de Donald Schön, Henri Giroux e Pérez Gómez; quanto à terceira tendência, a do professor como profissional tem-se Ken Zeichner, Philippe Perrenoud como seus principais representantes e na Espanha se destacou Adalberto Ferrández e agora, se destacam Joan Rué, António Navio e Francesc Imbernón e, especialmente em educação de adultos, Ramón Flecha dentre os atuais representantes.

De acordo com as minhas experiências como docente, vejo que frente às altas taxas de fracasso escolar enfrentadas pelo sistema escolar e pelos programas de educação de adultos é muito comum os educadores serem colocados em questão, atribuindo-lhes as causas do insucesso. Estudos pertinentes levantam dúvidas sobre sua formação, questionam sua competência e cobram compromisso político no ato de educar. Os programas de formação são reveladores deste quadro crítico, pois, via de regra, são apresentados como forma de “capacitação” para quem é supostamente incapaz, ou então como “reciclagem” para quem não executa corretamente as suas funções de professor, como critica Oliveira, (1999, p.12).

Isto pode significar que os educadores possam ser tratados como meros monitores, instrutores, repassadores de conteúdos estáticos, executores de diretrizes e cumpridores de normas técnicas e administrativas, necessitando constantemente de novos cursos, atualizações e de novas capacitações em serviço sem que se reconheça a sua autonomia e a sua competência para ensinar.

Há todo um discurso oficial colocando o professor que atua no segmento de EJA como aquele que é despreparado, já que não possui uma formação específica, que tem uma prática pedagógica baseada no empirismo, na intuição, no ensaio e erro, cuja atuação profissional é

Tânia Regina Dantas (2009)

57

improvisada, sem planejamento, sendo considerado como o responsável pelas altas taxas de abandono, de evasão e da manutenção do analfabetismo.

Estas ponderações podem, em princípio, serem confirmadas pelo fato de que no Brasil existiam (600.000) seiscentos mil professores no setor público (segundo dados do Censo de 2000) sem nenhuma formação universitária atuando em todos os níveis de ensino, inclusive em educação de adultos, sem uma formação adequada para exercer as suas funções e realizar

as suas atividades pedagógicas de forma consistente e eficaz, sem as mínimas condições e as necessárias ferramentas para “construir categorias de análise que lhes permitam apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais”, como chama a atenção Kuenzer (1999, p.34).

O fato dos governos investirem em programas de capacitação, de formação continuada ou em serviço dos professores é revelador da necessidade de uma atualização, da busca de níveis de conhecimentos mais elaborados e mais consistentes, da aquisição de competências básicas para atuar com jovens e adultos, no que se refere aos professores de EJA. Desta forma, se compreende porque o governo federal e o governo estadual (no caso específico, o da Bahia) manifesta interesse em investir recursos em programas educacionais, que tenham o propósito de capacitar o professorado para atuar no ensino fundamental, ensino médio e em educação de jovens e adultos.

Contrariando o discurso pessimista é que reafirmo a preocupação, no contexto deste trabalho, com a valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada e das práticas de sala de aula, procurando revelar os saberes da experiência que brotam no cotidiano, no conhecimento do meio ambiente, saberes estes que são incorporados às formas de saber ser, saber fazer e saber estar no mundo pelos professores.

Sabendo-se que os saberes experienciais (Tardif, 2005) são aqueles que os professores produzem na sua prática cotidiana, num processo permanente de reflexão sobre sua práxis a partir dos seus valores, dos seus ideais, de sua história de vida, de suas representações sobre o mundo, a educação, o conhecimento, optou-se nesta investigação por uma metodologia de pesquisa que potencializou a construção do percurso formativo dos professores a partir da sua autobiografia.

Segundo Maurice Tardif (2005:11) o saber dos professores é “o saber deles (grifo do autor) e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” Por esta razão, em um estudo sobre formação e

identidade dos professores é preciso relacionar estes elementos que compõem e determinam o trabalho docente nos espaços de aprendizagem.

Sem dúvida alguma, o papel do professor é bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido, assumindo diferentes enfoques de acordo com os modelos de ensino e aprendizagem, como destaca Marcelo García, (2001, p.105).

Durante a sua formação inicial e até mesmo na sua formação continuada o professor precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência com que trabalha e como esta ciência ou as teorias com as quais trabalha se relacionam e se articulam com as demais. Estes elementos destacam algumas das características do trabalho do professor e, mesmo sem desconhecer a importância de outras dimensões, estas já revelam e demonstram a complexidade da educação, como se manifesta Nóvoa (1992).

Numa perspectiva cultural mais moderna, se reconhece que o papel do professor pode mudar, deixando de se centralizar na transmissão de valores e no desenvolvimento pessoal do aluno, para se concentrar no papel mediador do aluno como construtor de sua própria cultura e de sua aprendizagem.

Paulo Freire já alertava que a formação é um fazer permanentemente que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação, é uma conquista mediante muitas ajudas, dos professores, dos livros, das aulas, dos computadores, das trocas entre colegas, da experiência refletida e compartilhada.

Na verdade, a temática de formação de professores apresenta uma série de problemas que são recorrentes nos diversos sistemas de formação docente, quer sejam de países considerados desenvolvidos, avançados ou de países em desenvolvimento, embora se saiba que as experiências não podem ser transplantadas de um país para outro, mas, se espera que as experiências de outros países possam servir de orientações e subsídios para melhor encaminhamento de soluções para os problemas em comum.

A formação de professores é uma tarefa complexa a ser desenvolvida e formar professores comprometidos e competentes numa perspectiva democrática pode ser considerado como um importante caminho na luta por uma educação de qualidade.

Esta luta compreende também a valorização da profissão docente, superando os obstáculos, empecilhos e dificuldades que desqualifiquem e/ou desprofissionalizem o professor.

1.4 Profissionalização e desprofissionalização (proletarização) do professor

A discussão sobre o processo de construção da identidade do professor e a sua formação passa pela compreensão de que este processo ao longo dos anos vem sofrendo avanços e

recuos, os quais vêm contribuindo ou para a profissionalização do professor e para a melhoria da carreira docente, ou para a desprofissionalização e a conseqüente proletarização do professor.

Para Alarcão (2001:23), “no passado recente, os professores têm sido mal compreendidos e mal olhados. Por isso, por vezes têm-se demitido das suas responsabilidades para com a escola e a sociedade. No entanto, assiste-se hoje a uma mudança [...]. Por um lado, intensificam-se esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias ao exercício da profissão docente. Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos”.

Inúmeros fatores contribuem para a desprofissionalização do professor, tais como: o progresso da especialização, uma maior fragmentação da educação, a elaboração do currículo por especialistas sem nenhuma participação do professor na definição do currículo, o desenvolvimento da supervisão e da avaliação sobre o trabalho do professor, a ingerência de diversos profissionais da educação na prática educativa; além destes fatores há ainda a intensificação do trabalho docente tendo o professor uma sobrecarga de atividades na escola como bem acentua Gimeno (1995:72).

Charlier (2001:83) destaca que Perrenoud, em um dos seus artigos, apresenta duas vias possíveis de evolução do ofício do professor: a proletarização e a profissionalização, vez que por um lado, o professor se vê despossuído de suas tarefas básicas inerentes ao seu ofício, como organizar o ensino e planejar, por pessoas que “concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e avaliar, as tecnologias educativas” [...] o que configura a proletarização; mas, por outro lado, os professores vêm adquirindo autonomia em transpor a sua didática, ao escolher as estratégias de ensino, tornando-se verdadeiros profissionais, organizando-se para administrar a sua formação continuada, capazes de formar e de trabalhar em equipes o que se constitui no reforço da profissionalização.

Enfocando esta bipolarização entre proletarização e profissionalização do ponto de vista sócio-econômico, Enguita (1991:41) também discute sobre este tema ao falar da “ambigüidade da docência” e segundo ele “o termo profissionalização não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços

associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processos de trabalho”. Designando um

conteúdo oposto, continua a expressar-se afirmando que “emprega-se o termo proletarização, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril” (idem, op.cit. p.41).

Marcelo García (2001:22-23) ao analisar a função docente amplia esta discussão ao estabelecer uma distinção entre profissionalismo e profissionalização, colocando que o conceito de profissionalismo pode ser entendido como a capacidade dos indivíduos, e das instituições nas quais trabalham, de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os clientes e em um ambiente de colaboração; ao passo que a profissionalização tem a ver com o status social da profissão, a autonomia, o valor, a presença e a capacidade de influência que uma profissão tem na sociedade. Segundo ele, está havendo uma desprofissionalização docente devido à perda progressiva da autonomia e do controle interno. Adverte de que há uma necessidade urgente de reprofissionalizar a função docente, percebendo que a ampliação das funções docentes é positiva, pois, demonstra que os docentes são capazes de realizarem funções que extrapolam as suas tarefas tradicionais.

Ainda segundo este autor (baseando-se nas considerações de Hargreaves y Goodson, 1996), as atuais demandas da profissão são para que os professores trabalhem em equipe, colaborem, planejem conjuntamente, porém, que também incluam a realização de funções mentoras ou relacionadas com a formação inicial dos docentes, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola.

As discussões sobre esta temática revelam diferentes pontos de vista e mostram que a complexidade das relações sociais e profissionais colabora para o acirramento das contradições e para o reforço do confronto entre a profissionalização e a proletarização, levantando outros questionamentos sobre a formação e o perfil do professor, bem como sobre a crescente desvalorização da profissão. Segundo Souza (2006:24) “as complexidades das relações sociais e profissionais acirram embates entre a profissionalização e a proletarização docente, o que vem marcando uma erosão da identidade profissional dos professores e questionamentos sobre lócus da formação, saberes constituintes da docência, especificidades do saber e fazer no ato educativo, bem como aspectos concernentes à função social da escola”.

O que se tem presenciado na contemporaneidade é uma visão distorcida a respeito do papel da Universidade, constituindo-se em um obstáculo para a revisão e melhoria da atuação

docente, pois a crença na natureza seletiva da atividade educativa, como inevitável e natural se apóia numa representação da “profissionalidade” estreitamente dependente das condições

atuais de um determinado funcionamento institucional, conforme destaca Rué (2001:18). Na verdade, ao se atribuir um valor de continuidade a fatores históricos e ao atribuir um caráter inofensivo a aspectos que são realmente influentes corre-se o risco de perder de vista o grau de relevância da intervenção dos docentes e de sua modalidade de organização (Idem, p.19).

Joan Rué neste seu livro intitulado “La acción docente en el centro y en el aula” (2001:31) levanta uma série de questões salientando que “el perfil del profesional docente está variando de modo rápido, a partir de las nuevas condiciones de desarrollo de la profesionalidad y de los nuevos registros de la educación que se da en el seno de las familias y en el conjunto de la sociedad”.

Sabe-se que é histórica a desvalorização da profissão docente como acentuada por Tardif (2005) ao esclarecer que o fato dos professores terem uma nítida tendência a desvalorizar a sua própria formação profissional pode ser resultante de que historicamente não tiveram o domínio dos chamados saberes científicos e pedagógicos integrados à sua formação, os quais sempre procederam de grupos exteriores aos professores, como por exemplo dos grupos de formadores, dos docentes da universidade, ou do corpo de agentes de decisão do Estado.

Nesta direção, Esteve (1995:104) adverte que vários “fenômenos sociais influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar a autodepreciação pessoal e profissional”.

Essa discussão acerca da profissionalização é incrementada por Popkewitz (1995:40) ao afirmar que “os professores deveriam exercer a sua actividade com autonomia, integridade e responsabilidade”, mas frisa que ao se falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade deve-se considerar, também, as relações estruturais do ensino e a forma como se determinou historicamente a atividade educativa.

Em se tratando dos professores de EJA, outros fatores vêm-se acrescentar a estes já que os professores atuam no ensino noturno, depois de dois turnos de trabalho intensivo (matutino e vespertino), tendo uma carga horária de trabalho maior que os demais professores, além do desprestígio social e pedagógico que predomina no trabalho com educandos adultos,

vez que este grupo social carrega histórias de vida marcadas por sucessivos fracassos e

situações de exclusão social.

Este coletivo, como os demais professores, vem batalhando pela sua valorização como profissional em educação, tentando alcançar sua autonomia docente face às complexas relações sociais e profissionais que enfrenta no seu cotidiano.

1.5 A autonomia em relação à profissão docente

Na atualidade, as novas condições sociais, políticas e econômicas da sociedade exigem e provocam, às vezes, mudanças profundas nas demandas que se faz à escola e aos professores tanto no âmbito dos conteúdos, como dos processos e dos recursos de aprendizagem, necessitando de uma reconceituação do trabalho docente em face de uma maior complexidade das diversas atuações profissionais, de forma que amplie o perfil profissional e promova ações coordenadas para o bom êxito da ação didática, conforme salienta o professor Joan Rué (2001: 11).

A ação docente não pode ser analisada apenas levando em consideração a sua dimensão técnica, pois as dimensões política, cultural, institucional também exercem influência na especificação da função docente, a qual depende das estruturas, do modelo de instituição e da interação social que a provoca.

Não resta a menor dúvida de que a natureza da ação educativa requer intercâmbios e comunicação mediante a interação social desde a simples instrução até quando interfere decisivamente na personalidade dos educandos, como destaca Rué (2001:15), mas esta ação estabelece uma relação desigual entre professor e aluno, baseada numa hierarquia de poder e caracterizada por níveis de conhecimentos bem distintos e experiências bastante diversificadas.

Henry Giroux (1993, citado por Escudero, 1999, p.155) desenvolveu o conceito de escolas como “esferas públicas democráticas”, ou seja, como espaços que dão uma contribuição no desenvolvimento de princípios e práticas democráticas mediatizadas pelo debate e pelo diálogo construtivos.

Giroux (1997: xvii) sustenta que os professores em última instância “devem tornar o conhecimento e experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral”.

Para esse autor, é fundamental que as escolas sejam consideradas como locais de luta e tenham possibilidade de mudanças, que os professores sejam apoiados em seus esforços, tanto para compreender quanto para transformar as escolas em instituições de luta democrática (Giroux, 1997).

Salienta ainda que é preciso que “os professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora”, apoiando-se na definição da escola como esfera pública democrática e os professores como intelectuais transformadores (idem, op.cit. p. 27).

Isto demonstra que o cenário da profissão docente vem assumindo contornos diversos, reforçando a necessidade de uma reconceituação da função docente, a partir da inclusão de novas competências profissionais, pondo em destaque a questão da autonomia docente, a qual é exarcebada em Giroux (1997:161) quando argumenta que “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. Isto significa considerar os docentes como principais responsáveis pelo ensino, tanto no que concerne ao planejamento, quanto na organização curricular e na execução do currículo; significa, também, que os professores devem assumir a condição de cidadãos ativos e críticos, utilizando formas de pedagogia que incorporem interesses políticos, tratando os alunos como indivíduos autônomos e críticos, como ainda, criando condições para promover mudanças significativas na educação que contribuam para a transformação social.

Popkewitz (1995a:18) sobre autonomia docente afirma que “existe uma preocupação no sentido de que os professores devem desenvolver estratégias que melhorem sua prática profissional, devendo o conhecimento acerca da sua profissão elevar o professor e ajudá-lo a tomar decisões em seu entorno imediato”.

A contribuição de Morin (2000b:279) é inegável quando destaca a necessidade de um “método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropossocial, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual, [...] que possa enfrentar as questões do sujeito e da autonomia”. Ele considera a autonomia como uma noção que possui seu “enraizamento e suas condições físicas, biológicas e sociológicas, que se contrapõe e se articula com a noção de dependência, se constituindo num sistema aberto, que precisa de auto-organização e afirmação das liberdades (idem, p.278-288). Para ele” a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino “(Morin, 2000a:15)”.

Também Imbernón (2000:41) valoriza a dimensão humana ao defender a autonomia docente incentivando a formação permanente dos professores, pois, esta, além de oferecer novos conhecimentos científicos, oportuniza o desenvolvimento de processos relativos às metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico de processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análises da interação humana, incorporando um conhecimento profissional que permite criar processos próprios de intervenção, autônomos, ao invés de buscar uma instrumentalização já elaborada. Esta perspectiva de formação permanente do professorado incentivará a reflexão crítica, servindo para a criação de espaços de participação e de confronto do pensamento pedagógico, surgindo idéias convergentes e divergentes, bem como questionamento acerca do modelo de instituição educativa aonde exerce as suas funções, assumindo um conhecimento profissional baseado na autonomia compartilhada que permita uma adaptação à diversidade do contexto sócio-educativo.

Silva (1985:25) adverte, porém, que “a autonomia da escola não pode ser entendida como isolacionismo de cada escola, na solução de seus problemas, pois sabemos que grande parte deles é de caráter estrutural, são reflexos da estrutura da sociedade e da estrutura e funcionamento do sistema de ensino”.

Há autores que recomendam a prática da auto-avaliação argumentando que, desta forma, os professores podem identificar suas próprias necessidades profissionais e melhorar sua “performance”. Esta opinião baseia-se na suposição que os professores aceitam, de bom grado, a responsabilidade pelo seu próprio aprimoramento profissional e que é preferível a auto-avaliação do que a supervisão externa, pois, desta maneira, a autonomia profissional seria preservada. Elliot (1993) destaca que a auto-avaliação é um meio logicamente necessário de desenvolvimento profissional, não sendo apenas uma forma de melhorar a prática profissional e afirma que os professores só podem ser considerados como verdadeiramente autônomos quando são capazes de auto avaliarem as suas atividades pedagógicas, com base no conhecimento prático tácito, oriundo de sua própria experiência e da experiência dos outros.

Segundo Paulo Freire (1999:66), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Para ele, a autonomia deve ser vista como um processo é “um vir a ser”. Por isso, uma pedagogia da

autonomia, fundada na ética e, portanto, no respeito à dignidade humana, tem que estar centrada em experiências estimuladoras que incentivem a decisão e a responsabilidade, potencializando a própria autonomia de educando (Freire, 1999, p.11).

Tânia Regina Dantas (2009)

65

De acordo com as análises deste autor, a pedagogia da autonomia é extremamente significativa, vez que apresenta elementos constitutivos para a compreensão da prática docente, na medida em que aborda a dimensão social da formação humana; representa, também um espaço de auto organização dos educadores e de resgate da auto-estima do educando, devendo ser ponto de partida para articular educadores, educandos e a sociedade, voltada para o atendimento das necessidades e interesses da maioria da população e comprometida com o processo de reelaboração cultural que contribua para assegurar a autonomia nacional.

Freire traz uma grande contribuição para esse estudo, na medida em que tenta superar os reducionismos das análises sobre autonomia, que procuram limitá-la aos aspectos estritamente pedagógicos, enfatizando o caráter político desta temática, advertindo sobre a necessidade dos educadores manterem-se vigilantes contra todas as práticas de dominação e anunciando a solidariedade enquanto compromisso histórico, como uma forma de luta para instaurar a “ética universal do ser humano” (Freire, 1999, p.144).

O professor Tomaz Tadeu da Silva (1994), baseando-se em Foucault, reforça esta posição ao propor um alerta de que é preciso desconfiar de todos os saberes, já que todo saber/conhecimento é suspeito de vinculação com o poder. Afirmo que a teoria educacional, de um modo geral, está alicerçada na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia, contudo, a teoria educacional crítica vem denunciando que os “arranjos educacionais” são afetados por objetivos de interesse pessoal e de poder, transmitindo saberes e conhecimentos contaminados por ideologia, a qual está associada ao poder.

Esta relação de poder é melhor explicitada quando se analisam as restrições quanto ao exercício da autonomia pelos docentes, no próprio texto das leis que normalizam e regulam a educação, ao nível do Estado.

Na Espanha, a Lei de Ordenamento do Sistema Educativo (LOGSE), preconiza no Artigo 2 que “a atividade educativa será desenvolvida atendendo aos seguintes princípios [...] A autonomia pedagógica dos centros dentro dos limites estabelecidos pelas leis, assim como a

atividade investigadora dos professores a partir de sua prática docente” (Gáirin,1999:235). Este princípio leva a crer que tanto a atividade educativa quanto a atividade investigadora exercidas pelos professores têm que estarem conforme os limites estabelecidos pela Lei, o que, de certa forma, limita e restringe a autonomia pedagógica.

Tânia Regina Dantas (2009)

66

No Brasil, a Lei de Nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu Artigo 19, prevê a participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas da instituição (LDB, p.18), porém, na prática, muito embora a escola tenha autonomia para elaborar o Plano Curricular, não compete à escola ou à universidade (grifo nosso) estabelecer as metas e as diretrizes gerais da educação, sendo a Secretaria Estadual e o Ministério da Educação que detêm estas competências.

Ao lado da autonomia docente, outra questão igualmente debatida na universidade brasileira, é a autonomia universitária, tratada no Artigo 53, vem encontrando uma série de obstáculos para a sua concretização, sobretudo, devido a problemas financeiros, mas, mesmo assim, vem avançando a duras penas; segundo Carneiro (1997:133), a autonomia objetiva assegurar a liberdade de criticar, produzir livremente e transmitir o conhecimento, de forma que as universidades tornem-se invulneráveis às ingerências políticas, econômicas, religiosas, garantindo o pleno desenvolvimento das três funções básicas na universidade, sendo a comunidade acadêmica a detentora da autonomia, a quem compete a autogestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse autor acredita que a autonomia da universidade “passa por profundas transformações do seu atual modelo de gestão, envolvendo formatos organizacionais diferenciados, sistemas de avaliação interna e externa, fontes múltiplas de financiamento e plano de carreira docente compatível com o novo modelo de autonomia plena” (Carneiro, 1997, p.134).

O Artigo 77 da LDB esclarece que as “Instituições de Ensino Superior gozarão de diferentes graus de autonomia, que compreendem a autonomia didático-científica, a autonomia administrativa e a autonomia de gestão financeira e patrimonial” (Carneiro, 1997, p.45-47). Apenas a primeira modalidade permite a participação dos docentes, de forma ampla, na elaboração de projetos de pesquisa ou de extensão, definição de problemas de pesquisa que considerem relevantes, na organização dos programas de ensino, na definição dos currículos dos cursos, desde que observem as normas e exigências do Conselho Nacional de Educação. Nas demais modalidades ou graus de autonomia, a participação dos docentes é garantida,

mediante a sua representação no Colegiado dos cursos, nos Conselhos Escolares e na Administração Escolar, sendo esta participação limitada, quantitativa e proporcionalmente, nos Regimentos e Estatutos Escolares, embora a LDB determine a predominância de 70% de docentes na composição dos colegiados e órgãos deliberativos.

Com vistas a ampliar esta discussão, se faz necessário entender a relação entre a função docente e o papel do professor no desenvolvimento da profissão.

Tânia Regina Dantas (2009)

67

1.6 A relação entre a função docente e o papel do professor

Uma reflexão importante é proposta por Paulo Freire para quem o papel do educador/problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento prático num constante ato de desvelamento da realidade. Coerente com o momento histórico que vivia, Freire dizia que o papel do educador “de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito do que a ação dialógica” (Freire 1982:12-13). Villanueva (1997:153-158) sinalizava que Paulo Freire distinguia várias funções do educador, como a filosófica-política, a de liderança, a reflexivo-problematizadora, a dialógica-comunicativa, a conscientizadora-libertadora e a função teórica-prática.

Na atualidade, o professor é considerado como o participante reflexivo que repensa a sua prática em articulação com a teoria, desenvolvendo uma aprendizagem colaborativa na construção de uma escola aprendente (Fullan e Hargreaves, 2000).

Educador é o intelectual orgânico que se identifica com os interesses da classe popular mesmo tendo sua origem na classe dominante, já afirmava o filósofo italiano Antonio Gramsci.

O professor é um profissional reflexivo que deve ter a capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos do cotidiano (Pérez Gomes, 1995); o professor é a pessoa, é um profissional produtor do saber e do saber fazer (Nóvoa, 1992).

Há várias formas de analisar os papéis dos professores, segundo o enfoque e as perspectivas de estudo, porém uma forma de entender o papel é como um conjunto de comportamentos característicos, e, portanto, referidos ao contexto de trabalho. Nesse sentido, o papel se define pelas funções e tarefas que desempenha o profissional, como salienta Marcelo García, (2001, p.105).

São diversos papéis que, em conjunto, desenvolvem a função de ensino e que podem

compreender-se a partir da observação, categorização e análise das ações dos professores, ou seja, o professor deve diversificar seus papéis em função das necessidades de aprendizagem, como argumenta Marcelo García (2001:108). Acrescenta-se que nesta perspectiva o professor deve considerar ainda as necessidades e os interesses do aluno.

Segundo Ferrández et al. (2000) é a partir de uma perspectiva convencional que o papel do professor se concretiza na transmissão de uma série de valores, conhecimentos e formas de atuar que se consideram fundamentais para a conservação da cultura. Neste sentido,

Tânia Regina Dantas (2009)

68

o papel do professor é o de mediador, atuando tanto melhor quanto mais conhecimentos e de forma mais exata o transmite aos seus alunos.

Blumenfeld (1998), citado por Marcelo García (2001:18) assinala que o papel do professor deveria mudar a partir de uma autoridade que distribui conhecimentos até um sujeito que cria e orchestra ambientes de aprendizagem complexos. O docente deve envolver os alunos em atividades apropriadas de maneira que os alunos possam construir sua própria compreensão do material a estudar, e deve trabalhar com os alunos como companheiros no processo de ensino-aprendizagem.

Há quem entenda diferentemente o papel achando que “é necessário ressaltar que somente o professor é mediador (e geralmente mero transmissor), afastando o necessário trabalho mediador do participante no ensino como construtor de sua própria aprendizagem”. (Ferrández et al. 2000:19).

Para este autor “o docente é o centro de onde nasce e a partir de onde se programa a ação”. (idem, p.19); neste caso, entende-se que o principal responsável pelo ato educativo é o professor, tornando-se o sujeito do processo do ensino e o eixo central da prática educativa.

Numa perspectiva cultural mais moderna, se reconhece que o papel do professor pode mudar, deixando de se centralizar na transmissão de valores e no desenvolvimento pessoal do aluno, para se concentrar no papel mediador do aluno como construtor de sua própria cultura e de sua aprendizagem.

Sem dúvida, o papel do professor considerado hoje como o mais importante é o de mediador na construção da aprendizagem dos alunos que são, justamente, os agentes responsáveis pelo seu processo de ensino e pelos seus resultados, como reforça Marcelo García (2001), sobretudo, quando o trabalho se refere à educação de adultos. Convém assinalar que os papéis que o professor pode desenvolver têm amplas possibilidades, variando

desde a máxima diretividade até a máxima participação.

Nesta situação aparecem duas funções genuínas do professor: o professor como instrutor e o professor como organizador. O professor como instrutor planeja o ensino, escolhe os objetivos de aprendizagem, relaciona e ordena os conteúdos, desenha as atividades, escolhe os meios e os recursos, desenha a avaliação. Nesta perspectiva tradicional constata-se que o professor é o centro do processo educativo, exerce a sua autoridade na aula e o aluno é visto como um ser passivo, que cumpre as determinações pedagógicas sem dirigir a sua aprendizagem.

Tânia Regina Dantas (2009)

69

Muñoz (2003:15) define a profissão docente mediante a abordagem de três papéis básicos desempenhados pelos docentes na sua prática educativa, a saber: a) O primeiro papel é o de técnico, o qual permite identificar aos docentes como especialistas habilitados para guiar a aprendizagem dos alunos conforme determinadas regras metódicas; a este papel se incorporam outras funções que ultrapassam a docência, como aquelas relacionadas com a tutoria, a gestão didática e a inovação.

b) O segundo papel está associado aos aspectos éticos e socializadores da profissão, ou seja, às atitudes, aos valores e outras pautas da conduta do docente se constituem numa referência normativa para os alunos em processo de formação. Além disso, o docente desempenha uma função de controle social legitimada através do sistema de exames, qualificações, graus, pré-requisitos, exercendo a sua influência nas estratégias de reprodução, mobilidade, igualitarismo e compensação.

c) O terceiro papel do professor está vinculado com a satisfação das necessidades de auto-realização dos indivíduos em formação e das suas demandas de bem estar.

O professor como organizador é uma peça ativa da dinâmica do grupo, efetua uma série de atividades concernentes às formas do comportamento do aluno, à distribuição de horários e de materiais, à maneira do aluno relacionar-se com os seus colegas.

Esta perspectiva se caracteriza por ser mais democrática, mais também conserva a diretividade no ensino, devendo o aluno adaptar-se às regras do trabalho pedagógico. Ao passo que os papéis do professor nos modelos de ensino centrados na aprendizagem são os seguintes:

a) ensinar para compreender: a profundidade como desafio que abrange: a

- organização do cenário do ensino; o uso de adequadas estratégias de ensino; o estímulo ao desenvolvimento individual;
- b) promover a aprendizagem auto-regulada, o sucesso da autonomia moral e intelectual;
- c) promover a aprendizagem cooperativa.

Uma orientação dos processos de ensino-aprendizagem centrados precisamente na aprendizagem altera o papel do professor significativamente, conforme afirma Marcelo García, (2001:108).

Tânia Regina Dantas (2009)

70

A primeira função que hoje se encomenda ao professor a partir de distintas perspectivas (cognitiva, ecológica, condutista) é a de criar um ambiente de aprendizagem como preconiza Marcelo García (2001, p. 109).

Este autor apresenta ainda uma análise a respeito dos papéis do professor nos modelos de ensino diretivos, defendendo a posição de que o responsável pelo ensino, ou seja, o professor deve ser atuante, mais diretivo e responder pela atividade dos alunos. Critica os papéis que tradicionalmente têm assumido os docentes, ensinando de maneira conservadora um currículo caracterizado por conteúdos acadêmicos estáticos, o que vem resultando, hoje em dia, a todas as luzes, inadequados. Esquece-se que aos alunos chegam as informações por múltiplas vias: televisão, rádio, computadores, internet, recursos culturais das cidades, conversas informais, etc. e os professores desses alunos jovens e adultos não podem ignorar este fato, como se nada disto tivesse a ver com eles (Marcelo García, 2001).

Em se tratando do educador de adultos, estes diferentes papéis se entrecruzam, tornando-se extremamente difícil caracterizar um perfil deste educador, vez que a heterogeneidade (de formação, de faixa etária, de trajetórias, de experiência, dentre outras) é um traço dominante na composição do perfil deste sujeito; além disso, acredito que o perfil do educador de adultos ainda está em construção, como afirma Miguel Arroyo (2006) na sua Conferência de Abertura ao I Seminário sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais.

Visando compor as características do perfil deste educador e ir delineando as necessidades e demandas para sua formação, é necessário, primeiramente, saber o que se entende por educação de adultos em um país em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

1.7 A Educação de Adultos: identidade e formação

Nos Estados Unidos, a educação de adultos está referida à educação não-formal que é desenvolvida nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos comunitários (Romão e Gadotti, 2000).

Entende-se por educação formal, a educação estruturada institucionalmente com um programa de estudos planejado e dirigido ao reconhecimento formal da aquisição de certos objetivos, créditos, diplomas, graus acadêmicos ou capacitação profissional, conforme acentua Jabonero, et al. (1997).

Tânia Regina Dantas (2009)

71

A educação não-formal, por sua vez, é a educação estruturada cuja finalidade essencial não é a obtenção de um reconhecimento oficial como crédito, diploma, grau acadêmico ou capacitação profissional, podendo se relacionar com o termo educação não regulamentada ou não institucional, conforme apresenta Jabonero et al.(1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, promulgada no Brasil em 1996, se refere à obrigatoriedade da oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, determinando que os sistemas de ensino possam garantir cursos, exames com características e modalidades adequadas aos interesses, necessidades, condições de vida e de trabalho para este segmento da população, a saber:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos; no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão referidos e reconhecidos mediante exames (LDB, 9394/96, Cap.II, Seção V, Art. 37 e 38, In ANDE, 1990).

O professor Adalberto Ferrández Arenaz (citado por Escudero, 1994:12) nos falava que é preciso reconceituar a educação de pessoas adultas; lembrava, ainda que, na metade do ano de 1981 se realizou, na Universidade Autônoma de Barcelona, um Seminário sobre

“Modalidades não formais em Educação de Adultos”, constituindo-se num encontro para reflexão entre professores espanhóis e latino-americanos, discutindo-se as primeiras concepções do formal e do não formal em educação.

Geralmente, quando se fala de educação de adultos se associa unicamente com a educação formal, ou seja, aquela que se desenvolve nos centros para adultos e que trata do ensino de matérias e de níveis que se encaminham para a obtenção de uma titulação básica para dar continuidade aos estudos, que, supostamente, irá facilitar a incorporação do indivíduo ao mundo do trabalho ou até mesmo a uma melhoria no emprego que já possui.

A Conferência Geral da UNESCO, promovida em Nairobi, em 1976, amplia esta concepção ao reconhecer que:

Tânia Regina Dantas (2009)

72

La expresión educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, tanto si prolongan o reemplazan la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional [...] (Jornadas de Trabajo de Ámbito Estatal, U.B., 2000, p.26).

De forma mais incisiva, a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, em Hamburgo (na Alemanha), considerava a EJA como a chave para o futuro do século XXI, como um importante alicerce para se construir um mundo sem violência, baseado no diálogo e na harmonia dos povos. Esta conferência apresentou uma definição mais ampla e mais atualizada da educação de adultos, qual seja:

[...] por educação de adultos se entende o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pelo seu entorno social, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. (UNESCO/MEC, 2004).

Atreladas ao contexto histórico, social e econômico, as concepções de educação de adultos vêm evoluindo, gradativamente, deixando de lado conceitos ultrapassados que caracterizam esta modalidade educativa apenas como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram o processo comum de escolarização e que, portanto, não utilizam os meios de comunicação escrita numa sociedade que se moderniza, conforme ressalta Dantas (1996: 101).

Ramón Flecha (citado por Garcia Carrasco, 1997:178-179) criticando o modelo

compensatório esclarece que a concepção da educação de adultos como “compensatória”, está baseada num erro elementar, acreditando-se que a demanda por educação básica das pessoas adultas deve-se ao fato destas pessoas não terem obtido suficiente escolarização em “idade oportuna”. Ele argumenta que, na verdade, há necessidade de educação básica as pessoas adultas que receberam pouca educação em sua infância ou adolescência, ou que não foi de suficiente qualidade; as que a receberam, porém esqueceram por falta de uso; as que receberam e retém os conhecimentos, na verdade precisam de uma atualização; as que recordam o que aprenderam, mas que a própria evolução da sociedade e do sistema escolar provocou um aumento do nível do que consideram como educação básica e obrigatória; e, enfim, aquelas pessoas que querem preparar-se melhor para futuras mudanças e aumentar o nível de escolaridade para concorrer no mundo do trabalho.

Cabe ressaltar que a temática “educação de jovens e adultos” não se trata apenas de uma questão relacionada com a faixa etária das pessoas, mas sim, de uma questão de

Tânia Regina Dantas (2009)

73

especificidade cultural, como argumenta a educadora brasileira Marta Kohl de Oliveira (1999). Para ela, este segmento educacional é delimitado por um grupo de pessoas sendo relativamente homogêneo e encontrado no interior de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Nesta tese, levo em conta a definição de Soares (2005:87) para reafirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser entendida como “processos, políticas e práticas educacionais voltadas para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar. Trata-se, portanto, de um conjunto de propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade”. Daí a minha escolha em estudar e investigar o percurso formativo dos professores e/ou alfabetizadores de jovens e adultos no âmbito de programas de extensão, cujas atividades podem ser desenvolvidas em ambientes educativos para além das salas de aula e do contexto estritamente escolar.

No tópico seguinte, se aborda a formação de professores em EJA do ponto de vista histórico, contextualizado na realidade brasileira, no marco das preocupações atuais sobre os docentes, sua formação e autoformação.

1.8 A formação de educadores em EJA no Brasil

A formação de educadores em EJA no Brasil historicamente sempre esteve fortemente influenciada pelas idéias de Paulo Freire para quem educar “não era o ato de consumir idéias,

mas de criá-las e recriá-las” (Freire,1981, p.12). A história da educação de adultos se confunde com o histórico da atuação de Paulo Freire como importante educador na sociedade brasileira. O educador, para ele, era um problematizador que estabelecia uma relação dialógica com o educando, concebendo a educação como uma prática de liberdade. De fato, para Paulo Freire (1999:51), “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada de um lado, do exercício de criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

Para este educador “conhecer não é, de fato, adivinhar, mais tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mais submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (idem, op.cit. p.51).

Freire nos chama a atenção para a importância de promover a passagem da consciência ingênua para a consciência filosófica, mediante a formação e a autoformação dos educadores,

Tânia Regina Dantas (2009)

74

destacando e valorizando os aspectos afetivos e o desenvolvimento da sensibilidade nesta formação.

As idéias de Paulo Freire, bem como a sua proposta libertadora para a educação de adultos serviram de inspiração para os mais importantes programas e projetos de alfabetização de adultos e de educação popular, sobretudo nos anos de 1960 a 1970. Para ele, a educação de adultos “deve ter como princípio fundamental o diálogo e como objetivo principal a leitura do mundo, entendida como instrumento de organização, conscientização e intervenção na realidade”, (citado por Moura, 2005, p.29).

A proposta de educação de adultos deste educador pernambucano foi disseminada por todo o Brasil, com uma forte participação de sindicalistas, estudantes, intelectuais, profissionais liberais, professores, como ainda de vários grupos sociais organizados, da ala progressista da igreja, em um momento histórico de grande efervescência social e política. Esta proposta de forte caráter político defendia a concepção de homem como um sujeito histórico-cultural, construtor de sua própria história, portador de uma história de vida e de experiências existenciais bastante significativas, tendo um papel importante no processo de mudança da sociedade.

Esta experiência permitiu a alfabetização de muitos brasileiros, caracterizando-se por apresentar fortes conotações ideológicas, por articular a teoria à prática educativa, por

combater a “consciência ingênua” expressa pelos educandos, por tentar desenvolver a “consciência crítica”, por basear a ação de educar na problematização da realidade, por defender a multiculturalidade e priorizar a conscientização política aliada ao esforço pela educação de significativa parcela da população excluída da sociedade e dos destinos do seu país (Freire, 1981).

Gadotti et al.(1998:30) escrevendo sobre o poder, desejos e as memórias de libertação ressaltam que para Paulo Freire “a educação, para ser libertadora, precisa construir entre educadores e educandos uma verdadeira consciência histórica”, onde os educadores precisam se conscientizar politicamente, conhecer os problemas da sociedade em que vive, ao tempo em que conscientizam também os seus alunos.

Já para McLaren e Silva (1998:36-37) o trabalho deste educador pode servir para a capacitação de professores e a aquisição de formas de prática crítica que podem ser muito significativas tanto para interrogar, desestabilizar e desorganizar estratégias de poder, como para construir um novo espaço de contestação por meio da Pedagogia.

Indo nesta direção, estes autores afirmam que:

Tânia Regina Dantas (2009)

75

O movimento de Freire para longe da pseudo-igualdade do pluralismo liberal é evidente em seu desafio para aprofundar nossa compreensão de como os indivíduos podem obter maior aquisição na agência social através da narração de seus desejos, através de nomear suas próprias histórias e através de requerer o poder necessário para resistir à sua subalternidade imposta e mudar os efeitos do poder social. (McLaren e Silva, p.39).

Para estes autores, a contribuição de Paulo Freire é muito importante para o pensamento social contemporâneo, indo muito além da simples apropriação de suas idéias por educadores/educadoras liberais.

Paulo Freire anunciava a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta e advertia para a necessidade de uma postura vigilante contra todas as práticas de exploração e de desumanização. Defendia a pedagogia da autonomia e a promoção de uma ética universal do ser humano. Toda a sua obra era movida pelo desejo, vivida com alegria, sem contudo abrir mão do sonho, da utopia, como também da seriedade e da simplicidade, como marcas intensas de sua personalidade e do seu caráter.

Além disso, para Freire a função de um educador de adultos vai além do simples ensinar ao aluno a leitura e a escrita de palavras desde quando este educando já faz a “leitura do mundo” mesmo antes de ingressar na escola, revolucionando, portanto, o conceito de alfabetização vigente na época, que consistia simplesmente na codificação e decodificação de

palavras e símbolos, passando o educador e o alfabetizador de adultos a possibilitar aos seus educandos a conquista da cidadania e da autonomia.

Não se pode também deixar de reconhecer a grande contribuição do educador Paulo Freire na valorização e no resgate da pessoa do professor ao defender uma pedagogia da autonomia e uma pedagogia da libertação, onde ele chama para uma reflexão sobre os saberes necessários a uma prática educativo-crítica, preconizando uma educação para a emancipação do homem. Este legado de Freire permanece fortemente até hoje na prática pedagógica dos professores de EJA, sendo resgatados em processos de formação continuada no âmbito de trabalhos de extensão.

1.9 Aspectos relevantes para a formação e o desenvolvimento dos educadores de jovens e adultos

Alguns aspectos são extremamente importantes para se compreender a formação e o desenvolvimento dos professores de jovens e adultos levando-se em consideração a complexidade de sua função.

Christopher Day (2005:13) trata do tema ser docente, logo no primeiro capítulo do seu livro “Formar Docentes: como, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado”,

Tânia Regina Dantas (2009)

76

afirmando que os docentes estão no centro do processo educativo e que quanto maior é a importância que se atribui à educação, maior é a prioridade que deve ser concedida aos responsáveis por esta educação, segundo a declaração da OCDE, datada de 1989. Este livro dividido em dez capítulos, apresenta uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo do docente, como também dos marcos e das limitações que afetam sua capacidade de manter o compromisso profissional e de fazer-se mais competente de maneira que possa elevar a educação, melhorar a qualidade e o rendimento do educando que lhe fora confiado. A própria natureza do ensino exige que os docentes se comprometam com a sua formação enquanto que o seu desenvolvimento profissional adquire sentido em sua vida pessoal e profissional, durante toda a sua carreira docente, variando as necessidades concretas e as formas de assumir na prática o compromisso profissional de acordo com as circunstâncias existenciais, as histórias pessoais e profissionais e as disposições vigentes em cada momento vivenciado, conforme afirma Day (2005).

O filósofo e sociólogo Maurice Tardif (2005:33) ressalta que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Lembra, com

lucidez, que há uma necessidade crescente de se repensar a formação para o Magistério, considerando-se os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano e lembra que a nossa concepção de formação de professores pode ser modificada, se levarmos em consideração os saberes dos professores no seu cotidiano e conhecermos melhor o trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula.

Assim é que para Tardif (2005), os saberes dos professores são construídos mediante as suas histórias de vida, saberes que são tecidos a partir de vivências, tanto pessoais como profissionais, que ajudam a produzir, organizar e desenvolver o ensino em uma prática concreta.

Reforçando a importância do trabalho do professor, Pimenta (1994:89) afirma que a essência da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem e a sua prática educacional envolve o conhecimento da realidade histórico-social, sua compreensão e a sua transformação.

O certo é que “do início dos anos 90 para cá emergem pesquisas sobre formação dos professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, a qual toma a

Tânia Regina Dantas (2009)

77

experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” como ressalta Souza, (2004, p.49).

Tendo como referencial teórico as idéias de autores como Nóvoa (1992 e 1995), Goodson (1992), Moita (1992), Holly (1992), Catani et al. (1997), Sousa et al (1996), Souza, (2001), pode-se afirmar a importância e o significado que têm os estudos que levam os professores a reconstruírem as suas experiências de vida e vivências profissionais a partir de seus próprios relatos e narrativas autobiográficas, confirmando o que Goodson (1992:69) enfatiza: “no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”.

Ada Abraham, em 1984 (citado por Nóvoa, 1992), publicou o livro intitulado “O professor é uma pessoa”, resgatando a identidade do professor e a partir daí a literatura pedagógica “vem sendo invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”, como destaca Nóvoa (1992:15).

Vários estudos tentam entender como os professores constroem a sua identidade, os quais poderiam contribuir para o traçado de um perfil deste profissional. No centro das discussões sobre a identidade do professor merece destaque saber que o professor é a pessoa e que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade de ninguém, não é um produto que possa ser descartável, mas, sim a identidade se constitui num espaço de lutas, de conflitos, de construção de maneiras de ser e de estar numa profissão, como nos lembra Nóvoa (1992). Por esta razão é mais prudente falar-se em processo identitário do que de identidade, sendo assim tratado nesta tese, salientando-se nas histórias de vida dos professores a sua maneira de ser, de pensar, a maneira como cada um/a se vê ou se sente como professor/a.

Os estudos sobre o processo identitário dos professores vêm demonstrando, por um lado, que existe uma estreita articulação entre as atividades pedagógicas, o modo de ensinar e a pessoa do professor, por outro lado, vêm mostrando a impossibilidade de se separar o eu pessoal do eu profissional.

Não é à toa que Nóvoa (1992), no seu livro *Vida de Professores*, chama a atenção para a crise de identidade dos professores, alegando que vem sendo esta temática objeto de inúmeros debates, sobretudo nos últimos vinte anos, criticando esta separação entre o eu pessoal e o eu profissional, a qual passou do plano científico para o institucional, servindo

Tânia Regina Dantas (2009)

78

apenas para intensificar o controle sobre os professores e para desqualificá-los ao longo desses anos.

Sabe-se que o processo de construção de identidade é complexo, dinâmico, faz com que cada um se aproprie do sentido da sua história pessoal e profissional, necessitando de um “tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”, como salienta Nóvoa (1992:16).

A construção da identidade pessoal é indissociável da identidade profissional, demarcando todo o processo de formação dos professores, como esclarece Moita:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (Moita, 1992:115-116).

O processo identitário está em estreita relação com o contexto vivenciado pelo professor no centro escolar, na convivência com os colegas de profissão, com a sua experiência diária, com o desenvolvimento das competências, com as lições aprendidas no cotidiano escolar.

Esta visão é reforçada por Cavaco (1995:162), ponderando que “a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor”.

1.10 A especificidade da educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social.

Nesta direção, Haddad e Di Pierro (1999) salientam que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de processos e práticas formais e informais

Tânia Regina Dantas (2009)

79

relacionadas com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades sócio-culturais, desenvolvendo-se muito desses processos em ambientes fora da escola, como por exemplo, na família, nos sindicatos, no trabalho, na igreja ou em instituições religiosas, nos espaços de lazer, etc.

Verifica-se, através da leitura da legislação, que existia uma preocupação com a formação dos professores que atuam na educação de adultos, a exemplo do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) que estabelecia como meta garantir que, dentro de cinco anos, todos os professores em exercício nesta modalidade educativa possuam habilitação de nível médio, adequada às características, necessidades e interesses de aprendizagem do aluno adulto.

Confirmando esta preocupação, no âmbito governamental, o Plano Estadual de Educação, para o ano de 2006, estabelece, entre as suas diretrizes para a qualificação do pessoal docente, “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do

educador [...] o domínio dos conhecimentos, e de métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem” (Bahia, 2006).

Reforçando esta constatação, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Câmara de Educação Básica, que é um dos textos que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), recomenda (no item VIII) que a formação docente deve ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização, ou seja, em nível de pós-graduação, como um aperfeiçoamento profissional em uma determinada área. Esta recomendação é reforçada por Soares (2002:18), quando ressalta que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”.

Este documento enfatiza a questão do direito como eixo central das Diretrizes, estabelecendo em EJA a função reparadora, que resgata o direito à educação básica e que não foi assegurado na idade adequada, a função equalizadora que, para reparar esse direito, deve-se ofertar mais a quem recebeu menos, permitindo fazer-se justiça para quem evadiu ou foi expulso da escola por razões sociais, econômicas, históricas etc, e a função qualificadora dando oportunidade ao aprender durante toda a vida. Preconiza ainda que a formação dos profissionais em educação deva atender aos objetivos de diferentes níveis, modalidades de ensino e observar as características de cada fase de desenvolvimento do educando, entendendo-se que esta formação deve ser adequada no que concerne ao educador de adultos, atendendo-se às exigências legais e formativas.

Tânia Regina Dantas (2009)