

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS: POR UMA NOVA PRÁXIS**

**ANA CRISTINA RIBEIRO COUTO**

**Rio de Janeiro**

**2007**

**ANA CRISTINA RIBEIRO COUTO**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS: POR UMA NOVA PRÁXIS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Alexandre Maia do Bomfim

Rio de Janeiro

2007

A dissertação

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS: POR UMA NOVA PRÁXIS**

elaborada por

**ANA CRISTINA RIBEIRO COUTO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

---

Professor Doutor Alexandre Maia do Bomfim (Orientador)  
Presidente da Banca Examinadora  
UNESA – Universidade Estácio de Sá

---

Professora Doutora Neise Deluiz  
UNESA – Universidade Estácio de Sá

---

Professor Doutor Gaudêncio Frigotto  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

XXXX Couto, Ana Cristina Ribeiro.  
Formação e atuação de professores em educação de  
jovens e adultos: por uma nova práxis / Ana Cristina  
Ribeiro Couto - Rio de Janeiro, 2007.  
XX f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) –  
Universidade Estácio de Sá, 2007.  
Bibliografia: f. XX-XX.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de Professores. 3. Prática Reflexiva. I. Título

CDD  
XXX.XXXX

Ao **meu PAI**, pela minha formação humana. No meio desse caminho, sua presença transformou-se em imensa saudade...

Ao **meu filho**, pela cumplicidade da vida.

Ao **meu amor Afonso**, por **TUDO** que vivo ao seu lado.

## Agradecimentos

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

*Fernando Pessoa*

A emoção é muito grande! Finalizar esse trabalho representou determinação, coragem, luta e persistência - enfim, é uma grande conquista.

Muitas pessoas foram importantes nessa trajetória. Corro o risco de minha memória me trair e fazer-me esquecer alguém, mas mesmo assim vou tentar.

Gostaria de ressaltar que foi nesta casa que me formei pedagoga e que hoje apresento a minha pesquisa. Tantas coisas aconteceram nesse percurso. Quantos amigos conquistados, quantas trocas, quantas confidências... Aqui encontrei professores que são verdadeiros MESTRES: mestres da vida.

Agradeço ao meu querido orientador, professor **Alexandre Maia do Bomfim**, que no meio do caminho me deu sua mão, dividiu comigo seu conhecimento e me conduziu até aqui com muita tranquilidade, segurança e determinação. Meu reconhecimento e minha admiração. Obrigada!

À minha querida professora **Edenise Antas** que se tornou minha amiga, grande interlocutora que me seduziu para o mundo acadêmico.

À professora **Alzira Batalha**, que me propiciou trabalhar com jovens e adultos em um projeto pioneiro nesta Universidade.

À minha querida professora **Rita Frangella**, que descobriu o meu encanto pela classe popular.

Às professoras **Alda Judith Mazzotti**, **Margoth Madureira** e **Neise Deluiz** que coordenaram e coordenam esse mestrado com firmeza, competência e excelência.

À professora **Wânia Regina Gonzalez** pela orientação inicial dessa pesquisa.

Aos professores **Victor Novicki e Neise Deluiz** que, num momento muito especial da minha vida, provaram que ser professor é ir além dos muros da academia. O carinho, a compreensão e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu pudesse seguir e chegar até aqui.

Ao professor **Gaudêncio Frigotto**, pela sua participação na minha banca e pela minha admiração desde o tempo da graduação.

As minhas amigas **Sara e Dalta** pelo apoio incondicional, pelas trocas, pelas alegrias e por compartilharmos nossas tristezas profundas.

Aos amigos do mestrado **Dila, Zilda, Wilson, Renata, Beth e Carlos** pelas trocas dos textos, livros e idéias, pelos almoços corridos e cafezinhos...

Às “meninas” da secretaria, **Ana Paula, Ingrid** e agora **Áurea**, pelo carinho e disponibilidade. Nada como “um peixinho” para aliviar as tensões do dia-dia.

A todas as **professoras** da Rede Municipal do Rio de Janeiro que contribuíram com seus depoimentos para a realização da minha pesquisa.

À professora **Flora Machado**, que coordenada o Programa de Educação de Jovens e Adultos desse Município, pelo acesso e pela disponibilidade.

**Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos**, pessoas especiais que lutam na labuta diária e me acolhem com sorrisos e olhos brilhantes, pelo desejo pactuado de aprender e descobrir o mundo juntos.

À querida **Andréia Gaspar**, prova real que o mundo dá muitas voltas, que de aluna passou a ser companheira de trabalho, pelo grande apoio para que eu pudesse realizar o meu trabalho de campo.

Às amigas **Graça e Nathália**: a vida nos proporcionou um belo encontro, para sempre...

A todos os meus amigos que ficaram na torcida: **Inês, André Vianna, Victória, Marisa, Luciana, Celi, Leila, Ana Lucia, André, Marcelo e Araci.**

As mais recentes amigas, **Patrícia Garcia e Dilza Salema**, pelas palavras de apoio e incentivo diário.

A minha **irmã e ao meu cunhado** pelo apoio, pelo carinho, pelas portas abertas.

A minha **MÃE**, exemplo de superação, determinação e coragem de seguir a vida sorrindo...



## Resumo

### **Formação e Atuação de Professores em Educação de Jovens e Adultos: Por uma Nova Práxis**

Este trabalho traz uma reflexão crítica sobre a formação e prática dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Inicialmente, procurou-se analisar o contexto histórico em que a EJA como modalidade educacional foi engendrada, assim como o seu próprio percurso histórico-legal. A partir de um referencial identificado com o marxismo, privilegiou-se o conceito de “prática reflexiva crítica”, em que se assume: a “práxis” como o caminho, o “trabalho como princípio educativo” e, quanto à perspectiva, a “formação omnilateral”. A análise do material empírico tomou por base entrevistas semi-estruturadas realizadas com 23 professores que participaram dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, representando 50% do total de professores que atuam no PEJA I da 7ª Coordenadoria Regional Educação, a segunda em número de escolas atendendo ao Programa no município. Foram, portanto, esses cursos de capacitação o lugar principal (*lócus*) de nossa análise. A partir dos depoimentos desses professores, percebemos que eles investem na formação humana de seus alunos e que sua dedicação passa, muitas vezes, pela iniciativa pessoal em meio à falta de recursos. Esses mesmos professores, quanto ao conteúdo, valorizam os cursos principalmente como espaços de troca de experiências práticas entre colegas, apontando haver um distanciamento em relação à teoria apresentada. A prática é compreendida pelo conjunto de professores como técnicas e atividades pedagógicas que auxiliam na realidade complexa de sala de aula. Por fim, concluímos que os cursos de capacitação deveriam propiciar uma maior articulação entre a teoria apresentada e as atividades desenvolvidas pelos professores, dentro de uma concepção mais ampla da formação, considerando sempre os sujeitos envolvidos neste processo, tanto educador quanto o educando.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Prática reflexiva.

## Abstract

### **Teacher's Formation and Teaching in the Youth and Adult Education: for a new Praxis**

This dissertation offers a critical analysis on the formation and practice of the teachers involved in the Youth and Adult Education – YAE. The historic context in which the YAE was formulated as an educational mode is presented, along with its historical-legal development. The discussion that follows is based primarily on the concept of “critical reflexive practice”, within a referential identified with Marxism in which “praxis” is assumed as the path, “labour as the educative principle”, and an “omnilateral formation” as the main perspective. This research was based on semi-structures interviews held with 23 teachers participating in the capability courses offered by the Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro for the Youth and Adult Education Program (PEJA). This number represents about 50% of the totality of teachers working with PEJA I within the 7<sup>o</sup> Coordination of Regional Education – CRE, the second most representative CRE in Rio de Janeiro regarding the number of schools with offers YAE. These capability courses, therefore, may be regarded as the main *locus* for our analysis. From the depositions of such teachers we perceive that they invest in the human formation of their pupils, and that their dedication often relies on personal initiative amidst the lack of resources. As for content, they consider the courses mainly as spaces for exchange of practical experiences among mates, at the same time that they keep a distance in relation to the theory presented. Practice is comprised by the board of teachers as pedagogical activities that aid in the complex reality of the classroom. Thus, we believe that the capability formation courses should foster a better meshing between the theory presented and the activity developed by the teachers, within and omnilateral conception in the formation of the subjects involved in such process, educator and learner.

Key words: Youth and Adult Education, teachers' formation, reflexive practice.

**SIGLAS /ABREVIATURAS**

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CE – Centro de Estudo

CEB - Câmara de Educação Básica

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

CREJA - Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FHC - Presidente Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

ISE - Instituto Superior de Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

P.N.A - Plano Nacional de Alfabetização

PEJ - Programa de Educação de Jovens

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

SME/RJ - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

U.E. - Unidade Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	24
<b>3 A ERA DOS FERNANDOS E CIA' E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DOS ANOS 90</b> .....	32
<b>4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA</b> .....	50
4.1 A IMERSÃO NO NOSSO DIÁLOGO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR .....	63
4.2 EMERGINDO DO DIÁLOGO: UM TERRENO DE REFLEXÃO .....	81
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>ANEXO</b> .....	94

## APRESENTAÇÃO

*Era um caminho que de tão velho, minha filha,  
já nem mais sabia aonde ia...  
Era um caminho velhinho, perdido...  
Não havia traços de passos no dia em que por  
acaso o descobri: pedras e urzes cobrindo tudo.  
O caminho agonizava, morria sozinho...  
Eu vi...  
Porque são os passos que fazem os caminhos!*  
Mario Quintana

O meu caminho com a Educação de Jovens e Adultos se iniciou ainda na graduação. Dei os primeiros passos no Curso de Pedagogia, realizando um trabalho final de uma disciplina o qual intitulei: “Raízes fortes, troncos frágeis e frutos saborosos”. Trazia uma reflexão sobre a alfabetização na EJA em um cenário excludente de educação de uma classe popular imersa nas políticas neoliberais.

Fui seguindo meus passos que me levaram a trabalhar como supervisora em um projeto pioneiro de EJA nesta Universidade, no qual o meu aprendizado se deu principalmente a partir das trocas com os alunos e com os meus pares, as supervisoras de outros Campi e a coordenadora do projeto, professora Jaqueline Ventura. Esse projeto funcionava todos os finais de semana e atendia principalmente aos funcionários da Universidade e aos moradores da favela do morro do Turano e da comunidade do entorno, tendo como objetivo a alfabetização dos alunos na perspectiva de construção do conhecimento pela leitura de mundo, como nos lembra Freire.

Foram dois anos de muito trabalho, muitas conquistas, muito aprendizado e muitos amigos. Como graduanda, fui percebendo o contexto das políticas econômicas dos anos 90 e compreendendo a construção histórica da barbárie social, econômica, política e cultural que constituía este cenário. Fui sentindo, cada vez mais, a necessidade de firmar meus passos e de trilhar um caminho de valorização do “ser” em detrimento do “ter”, compreendendo os limites e as possibilidades de enfrentar este desafio.

Fui reconhecendo que a minha história e a história de vida dos meus alunos, mesmo percorridas em estradas diferentes, se entrelaçavam e se cruzavam na exclusão, no desemprego/subemprego, na falta de oportunidades reais e na ausência de políticas nacionais efetivas que favorecessem a nós um outro “destino”.

Posteriormente, como professora do município, atuando no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA tive a oportunidade de refletir com meus alunos sobre as relações sociais como construções históricas e não como um “destino” pré-determinado, conforme acreditavam. Era urgente ter uma proposição de trabalho que propiciasse aos alunos uma nova relação com o saber: a escola vista não apenas como espaço para apropriação de conteúdos, mas também como locus de reflexão, a partir do conhecimento, sobre nossa atuação na realidade.

Mesmo o caminho sendo “tão velho”, ainda hoje não sabemos por onde ir. Ele agoniza e urge por “passos” e por ações políticas efetivas que superem o analfabetismo e que possibilitem a construção de novos caminhos. Caminhos que levem a uma sociedade mais humana e mais digna, pautada na justiça social e educacional.

“São os nossos passos que fazem os caminhos!”

Educação de Jovens e Adultos: até quando?

## 1 - INTRODUÇÃO

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*Paulo Freire*

Presenciamos atualmente aceleradas mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas, em um mundo que prioriza a individualização e no qual se verifica uma centralização do poder nas mãos de organismos internacionais, concomitantemente a uma redução da responsabilidade do Estado no que tange os direitos básicos constitucionais que garantem uma sociedade pautada na solidariedade, na coletividade, na justiça e na igualdade. Ao mesmo tempo, presenciamos uma “naturalização” dessas relações, com se fossem as únicas possíveis, limitando a ação dos indivíduos enquanto agentes das construções históricas.

Esta ótica neoliberal, que permeia o campo educacional, mercantiliza as relações sociais privilegiando a educação como instrumento de qualificação profissional e não de emancipação do sujeito, levando a uma fragmentação da escola em relação ao mundo. Neste contexto, nos deparamos com o professor que, inserido nesta realidade, necessita de uma formação que possibilite um “olhar para fora”, uma reflexão sócio-histórica desta realidade. Sem compreender essa estrutura excludente, o professor torna-se mero repetidor de técnicas e de atividades pedagógicas dissociadas de uma reflexão crítica embasada teoricamente. Por outro lado, o professor que constantemente reflete sobre a sua atuação, propicia também aos seus alunos uma ampliação do universo escolar, favorecendo a eles interações que transformem a aprendizagem de sala de aula em um conhecimento refletido sobre e com o mundo.



Isto é particularmente significativo em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA, um tema que continua em pauta no Brasil uma vez que, mesmo com os acelerados avanços tecnológicos e com a inserção do país no mundo dito globalizado, contamos ainda com um número expressivo de pessoas analfabetas, que vivem à margem desses avanços. A realidade dos alunos que freqüentam a EJA é bastante complexa e ao mesmo tempo diversa, apresentando características e especificidades que não podem ser desprezadas no cenário educacional. O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE 11/2000<sup>1</sup>, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, define muito bem estes alunos como:

(...) homens e mulheres, trabalhadores/ras empregados/das e desempregados/das ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo, por falta de escolas. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

O professor que atua com a EJA necessita, portanto, de uma formação dinâmica, que o torne capaz de lidar com esta realidade. Uma formação que ultrapasse os componentes técnicos e executórios que normalmente são atribuídos à função do

---

<sup>1</sup> O relator deste Parecer é o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

professor. Uma formação valorizada pelo desenvolvimento profissional pautado na reflexão sobre a ação e com a ação: sem compreender o que se faz e o porquê se faz, a prática pedagógica torna-se mera repetição e reprodução de hábitos existentes.

No que tange a prática pedagógica, faz-se necessária a compreensão do exercício da reflexão, conceito difundido por Schön (1992), no desenvolvimento profissional dos professores. Em uma visão mais complexa sobre o professor reflexivo, Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Sacristán e Perez Gómez (1998), Contreras (2002) e Giroux (1997) ressaltam a relevância da teoria educacional para respaldar a reflexão sobre a prática, a partir de uma discussão crítica coletiva e expandida que ultrapasse o contexto da sala de aula e das instituições escolares, firmando o papel político do professor.

Atualmente, a prática dos professores vincula-se com a diversidade de saberes da sociedade, com o cotidiano da sala de aula e com o universo de conhecimentos trazidos pelos alunos da EJA, os quais possuem estratégias próprias de sobrevivência na sociedade gráfica / letrada. Após percorrermos a trajetória da EJA, verificamos que, embora tenham ocorrido alguns avanços, os problemas básicos permanecem devido à ausência de políticas públicas efetivas. Reconhecemos que a formação dos professores que atuam com EJA, na maioria dos casos, não ocorreu na formação inicial<sup>2</sup>. Documentos oficiais, contudo, explicitam a necessidade de uma formação específica para os professores que trabalham com essa modalidade da educação. Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ cunhou propostas de

---

<sup>2</sup> Segundo Freitas (2007), os dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP indicam que “existem no Brasil aproximadamente 190 mil professores atuando na área de EJA, dos quais 40% não têm formação superior - aos que se somam milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Nos dois casos, a maioria dos (as) professores (as) tem formação inicial que deixa a desejar, e por isso eles (as) tentam complementar com a formação continuada. Por outro lado existem 1306 cursos de Pedagogia no Brasil (dados de 2003) e apenas 16 ofereciam a habilitação em EJA, de onde vem a maioria dos professores que atuam na modalidade”.

cursos de capacitação<sup>3</sup> para os professores que atuam com EJA. Reconhece, assim, a SME, a especificidade que fomenta nessa modalidade e o desafio de realizar práticas pedagógicas com vistas atender a realidade e a diversidade dos alunos que freqüentam a EJA.

Frente ao exposto, cabem-nos algumas indagações. Como se dá à prática dos professores que trabalham com EJA? Como esses professores refletem sobre a sua prática? Como se dá a formação continuada desses professores e de que forma ela considera a especificidade cultural dos alunos que estão na EJA? De que forma estes cursos contribuem para a prática reflexiva do professor, em uma visão emancipadora dos sujeitos envolvidos nesse processo: professores e alunos? O objetivo dessa dissertação é buscar respostas a estas perguntas, partindo de uma análise de como os professores que atuam com a EJA apreendem o conteúdo dos cursos de capacitação de professores oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME.

Tanto o conhecimento quanto a educação são construções sociais da realidade que estão comungadas com interesses políticos, econômicos, culturais imersos num determinado tempo histórico. No nosso entendimento, o professor transformador, que tem sua prática pautada na reflexão crítica, é comprometido: com o ensino como prática emancipadora, com a manutenção das escolas públicas democráticas, com a transformação da sociedade visando à justiça e a igualdade. São professores que acreditam na democracia e que se envolvem na melhoria da qualidade da vida humana (GIROUX, 1997).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, o que nos direcionou para a realização de entrevistas semi-estruturadas, com professores que atuam na EJA, o que representa um

---

<sup>3</sup> Termo usado pela Secretaria Municipal de Educação. Para o nosso entendimento o termo mais adequado seria formação, uma vez que entendemos por formação o aperfeiçoamento contínuo, a ação de educar, destinar estudos.

dos instrumentos básicos da coleta de dados. Como afirmam Lüdcke & André (1986, p.33),

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca de quem pergunta e quem responde. (...) nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.

O caminho teórico-metodológico que norteou este estudo perpassou pela descrição do contexto no qual foram tomados os depoimentos dos professores, a partir da entrada em campo, dos critérios selecionados para a realização das entrevistas, dos sujeitos das entrevistas e das categorias de análises privilegiadas. As entrevistas nos permitiram uma análise das interações entre os sujeitos - os professores, e entre os sujeitos e o sistema educacional, no que tange às políticas de formação de professores para a EJA no Município do Rio de Janeiro.

As entrevistas foram feitas em algumas Unidades Escolares (U.E.) que atendem ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Município do Rio de Janeiro. Existem em todo o Município cento e treze escolas com a modalidade da educação para jovens e adultos, agrupadas em dez Coordenadorias Regionais de Educação - CRE.

Delimitamos nossa análise a uma única CRE e a professores que tivessem participado no mínimo de dois cursos oferecidos pela SME para esta Coordenadoria. Elegemos a 7<sup>a</sup> CRE que, com treze escolas atendendo ao PEJA é a segunda Coordenadoria em número de escolas atendendo ao Programa no município. As demais Coordenadorias têm de cinco a onze escolas que atendem ao PEJA, com exceção da 8<sup>a</sup> CRE que, por sua abrangência geográfica, atende ao PEJA com trinta e quatro escolas.

O estudo teve como foco o primeiro segmento do Ensino Fundamental - PEJA I, tendo um representativo de quarenta e oito professores que atuam neste segmento na 7ª CRE. Das treze escolas desta Coordenadoria, uma atende apenas ao PEJA II, enquanto as demais Unidades atendem aos dois segmentos do Ensino Fundamental, ou seja PEJA I (Blocos I e II, correspondendo ao 1º segmento) e PEJA II (correspondendo ao 2º segmento). O Bloco I atende a alfabetização, com o objetivo de relacionar texto e contexto, mantendo a presença das diversas áreas do conhecimento numa perspectiva multidisciplinar. O Bloco II tem como objetivo aprofundar as áreas do conhecimento que se delineiam nas suas especificidades.

O material coletado nas entrevistas recebeu primeiramente um tratamento de codificação para indicar-nos as categorias de análises, pois tínhamos uma preocupação do material não ser uma mera descrição de dados. Para isso, realizamos uma pré-análise dos dados coletados. Segundo Bardin (1995, apud TURATO, 2003, p.444), a pré-análise se traduz em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”,

Reafirmando nossa intenção, encontramos em Lüdcke e André (1986, p.48) a proposição de que “é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ de seu conteúdo, (...), mas que desvele mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

A constante releitura das entrevistas foi nos permitindo penetrar em cada palavra não dita e em cada olhar de “canto de olho” para o gravador. Foram nessas expressões, nas ausências das palavras, nos diversos “desabafos” quando terminávamos nosso momento mais formal, onde estávamos ali, despidos de qualquer formalidade acadêmica, que as professoras deixavam fluir suas inquietações, alegrias, preocupações

e incertezas. Isto enriqueceu nossa pesquisa, pois segundo Alves (2000, p.51, apud Turato, 2003, p. 445),

A verdade habita o silêncio que está entre elas, sendo preciso investir no que não foi dito, mas deixar a atenção nas entrelinhas. Por isso é sábio fazer a atenção flutuar, apenas tangenciar as palavras sem cair em suas ciladas, resistir a seu poder enfeitiçante que, a toda hora, tanto arrasta as pessoas vulgares: cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano óbvio!

Nesse escutar silencioso, nos deparamos com a sensibilidade do poeta Fernando Pessoa que dizia: “a linguagem pode mentir, mas a voz não”, o que nos instigou ao propósito de definirmos a categorização da nossa pesquisa também a partir do “sentir”.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o Capítulo II – “Uma Breve Contextualização Histórica da Educação de Jovens e Adultos”, analisa o contexto histórico em que a EJA, como modalidade educacional, foi engendrada, assim como o seu próprio percurso histórico-legal.

O Capítulo III – “‘A Era dos Fernandos e Cia’ e A Formação de Professores no Brasil dos Anos 90” entrelaça a EJA com a Formação de Professores para atuarem nesta modalidade. Como apresentamos anteriormente, as políticas para a EJA visam a “erradicação”<sup>4</sup> do analfabetismo para as classes populares, sendo submetidas durante décadas a Programas e Campanhas de cunho político e econômico. Identificamos que todas essas ações não contribuíram para a superação do analfabetismo no país.

O Capítulo IV – “Análise das Entrevistas: Refletindo sobre a Prática”, faz a análise crítica dos cursos de capacitação oferecidos pela SME para os professores que atuam na EJA, a partir dos depoimentos dos professores. Discute-se, sob uma perspectiva crítica, a práxis, enquanto prática reflexiva, em contraponto com a prática,

---

<sup>4</sup> No nosso entendimento, o melhor termo seria superação.

enquanto troca de experiências entre pares e técnicas ou atividades pedagógicas de sala de aula.

O Capítulo V – “Considerações Finais”, apresenta nossas considerações no que tange a uma reflexão crítica dos cursos de capacitação do professores. Não temos a intenção de apresentar proposições para os cursos, mas procuramos contribuir com “pistas” para futuras pesquisas que venham a ser realizadas dando continuidade ao nosso estudo, uma vez que temos a clareza do nosso foco e do limite que a pesquisa acadêmica nos impõe.

## 2 – UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*A história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes.*

*Karl Marx (1818-1883)*

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos - EJA e a formação dos professores que atuam nesta modalidade estão vinculadas com a história da educação como um todo. Esta, por sua vez, está atrelada aos modelos econômicos, políticos, sociais e, conseqüentemente, a história das relações de poder e força dos grupos que estão no exercício do poder.

As demandas sociais e educacionais da década de 90 são conseqüências das políticas econômicas, destacando-se, por um lado, a redução do papel do Estado, e por outro seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais. A descentralização da responsabilidade do Estado transpõe a insuficiência de empregos, aumentando a economia informal, concomitantemente com as mutações tecnológicas que estão à disposição do capitalismo, o que se agrava com o neoliberalismo<sup>5</sup> – o “Estado Mínimo”.

O Estado brasileiro implementou sucessivas campanhas e programas de alfabetização, gerando recursos financeiros e técnicos para que os estados e organismos da sociedade se preocupassem com o ensino elementar de adultos, desde sua origem em meados do século XX. Entretanto, no decorrer da década de 90, verificou-se uma tendência de municipalização desta modalidade do ensino fundamental, quando o governo federal eximiu-se desse campo de atuação, delegando aos Estados e

---

<sup>5</sup> Segundo Gentili (1996, p.9), neoliberalismo “é um complexo processo de reestruturação hegemônica com suas propostas para organizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais”. Segundo este autor, a hegemonia já estava instaurada e estabelecida na dinâmica internacional desde os anos 70, nos primeiros governos de Thatcher, na Inglaterra, e Reagan nos Estados Unidos, sendo ampliada para o mundo a partir da década de 80, vivendo seu segundo tempo na década de 90, cuja vertente é a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos - a redefinição do conceito de cidadania, pela qual o cidadão transforma-se em consumidor, é parte essencial dessa representação de um Estado Mínimo.



Municípios, sem aviso prévio, a responsabilidade da continuidade ao atendimento dessa modalidade da educação.

A participação dos Municípios na Educação de Jovens e Adultos foi definida a partir de uma série de dispositivos da Constituição Federal, que asseguraram aos cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade. Vinculou-se o poder público e sua receita de impostos às despesas com a educação, promovendo-se assim a descentralização dos tributos em favorecimento da esfera municipal, que em contra partida ampliou sua capacidade de investimento.

Em 1998, quando entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF<sup>6</sup>, houve uma retração dos investimentos com a educação de jovens e adultos. A maior parte dos recursos foi destinada para o ensino de crianças e adolescentes até 14 anos, com a exclusão das matrículas do ensino noturno da contagem do alunado do ensino fundamental, que forma a base de cálculo para os repasses de recursos para os estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas (DAVIES, 1999, DI PIERRO, 2005).

A reforma educacional desta década caracterizou-se, ainda, pela desvalorização profissional do magistério, em função dos baixos salários, contrapondo-se a constante luta da categoria por melhores condições de trabalho. Linhares (2004, p.11) chama atenção para incluir a discussão sobre a formação de professores afirmando que:

Discutir a formação de professores a partir destas escolas noturnas - supletivas e regulares - implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura de negação, desvinculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador, contrapondo-se às afirmações das lutas dos trabalhadores e às suas esperanças.

---

<sup>6</sup> Segundo Davis (1999, p.3) foi aprovada a Emenda Constitucional 14 que “obriga Estados, Distrito Federal e municípios a aplicarem, até 2006, pelo menos 60% do percentual constitucional mínimo de 25% (ou seja, 15%) da receita de impostos no ensino fundamental, e cria, no âmbito do Distrito Federal e de cada Estado, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos, inclusive daqueles que não tiveram acesso à educação, independente de sua faixa etária. Reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9394/96, esse direito revelou-se uma conquista legal no campo das ações públicas e, apesar de a lei não apresentar estratégias definidas e garantias de recursos para sua execução, ainda assim contribuiu para firmar, mesmo que timidamente, algumas poucas iniciativas existentes no âmbito da EJA.

No entanto, os anos 90 representaram um período de reformas no sistema público de ensino atreladas a uma conjuntura de redefinição do papel do Estado, com políticas públicas educacionais pouco favoráveis e subservientes a assessoria do Banco Mundial – BM, pautadas nas inspirações do pensamento neoliberal (TOMMASI, 2000; TORRES, 2000).

Com as políticas econômicas dessa década, procurava-se introduzir novos paradigmas, norteadores para a adequação das políticas educacionais ao mercado. Com o incremento da globalização e da produção e com as aceleradas mudanças tecnológicas exigia-se do trabalhador um aperfeiçoamento profissional através da qualificação, com vistas a atender a “nova” conjuntura mercantil. Essas considerações foram colocadas pelo Banco Mundial – BM, que nos últimos anos transformou-se em um:

organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializadas em educação. (...) O BM não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada - uma ideologia e um pacote de medidas - para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. TORRES (2000 p.125).

A reforma educacional implementada pelo governo federal brasileiro na segunda metade dos anos 90 pretendeu racionalizar o gasto público e redimensioná-lo entre os

diferentes níveis de ensino, de modo a aumentar a eficiência interna do sistema, elevando o nível escolar dos alunos.

Em relação à definição de educação básica apresentada pelo BM, Torres (2000, p.132) chama atenção que:

A noção de educação básica e de educação em geral continua centrada na educação formal e na educação infantil. Em outras palavras, educativo equipara-se ao escolar e às crianças. Outras esferas do educativo - e da própria educação básica - tais como família, a comunidade, o entorno, o trabalho, os meios de comunicação, ficam à margem das considerações e propostas sobre política. Também são excluídas as educações de adultos, a educação não-formal e outras formas e modalidades educativas.

O cenário que envolve a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil sempre foi dedicado à classe trabalhadora e remonta aos anos 30. Identificamos a necessidade de percorrermos sua trajetória histórica, para compreendermos o momento no qual estão inseridos a EJA e a Formação de Professores para atender a essa modalidade<sup>7</sup>, de forma a contextualizar uma reflexão sobre a EJA a partir dos anos 90, quando a ideário neoliberal transcorreu para o campo educacional.

Os anos 30 foram marcados pelo processo de industrialização e pela migração da população para os centros urbanos, favorecendo a estabilização do sistema público de educação elementar para a população. A Constituição de 34 - Artigo 150 reconhecia a educação com direito de todos, firmando a obrigatoriedade do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos.

A década subsequente caracterizou-se pelas ações voltadas para a ampliação da educação para adultos. Essas ações ganharam incentivos após a 2ª Guerra Mundial, com o fim da ditadura de Vargas e com o direcionamento da redemocratização no país, e

---

<sup>7</sup>Modalidade - para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formação de propostas curriculares político – pedagógico de atendimento.

contribuiu para a integração do tema educação de jovens e adultos às propostas de educação elementar. Beisiegel (1982, p.177) considera que na “década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país”.

Toda a efervescência desse período culminou, em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, coordenada por Lourenço Filho. Tendo a concepção teórico-pedagógica objetivada pela a idéia de que o analfabetismo era a causa da situação econômica, cultural e social do país, o adulto analfabeto era encarado como incapaz e incorporado socialmente e psicologicamente à faixa etária infantil (VENTURA, 2001).

Muitas críticas foram feitas no decorrer de toda a Campanha, chegando-se a um novo paradigma pedagógico a partir da concepção de alfabetização e educação popular de Paulo Freire, que se expandiu no país nos anos 60. Nesta década, fortaleceu-se a discussão sobre a educação de adultos, que contou a com a participação de estudantes, intelectuais e católicos que militavam nos movimentos populares e nos centros de estudos. Essas ações levaram a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização - PNA, que direcionava os programas de alfabetização de adultos para todo o país a partir da concepção pedagógica de Freire, que priorizava o aprendiz como sujeito de sua própria aprendizagem, como indivíduo capaz e responsável.

A concepção de Freire foi silenciada pelo golpe militar de 64, que rotulou a idéia de Freire como incompatível com o sistema político instaurado naquele momento, fortalecendo o surgimento do Mobral<sup>8</sup> - Movimento Brasileiro de Alfabetização, cujo objetivo estava alicerçado no regime autoritário da época e era o “organismo executor de uma campanha alfabetizadora” (PAIVA, 2003, p.336).

---

<sup>8</sup> De acordo com Paiva (2003, p.493) “o Mobral foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação destinada a financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização, sem que essa lei tenha sido levada à prática. Somente em 1970, o Mobral se transformou no organismo executor de um programa de alfabetização”.

Durante toda a década de 70 o Mobral ofertava à população a alfabetização e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período foram difundidos também os cursos de suplência transmitidos pelo rádio e pela televisão. De acordo com Machado (1999, apud VENTURA, 2001, p.12), a década de 70 foi marcada por:

um novo descompasso na EJA em relação à proposta de educação como um todo. Enquanto o Ministério da Educação caminhava cada vez mais para a descentralização do Ensino Fundamental, o Mobral representava uma ação centralizadora de âmbito nacional desvinculada de uma coordenação direta do próprio ministério.

Durante os 15 anos de sua existência, desfrutou de autonomia e de legitimação da ideologia, atendendo as expectativas do modelo sócio-econômico da época. O Mobral foi extinto em 1985, quando se iniciou o processo de abertura política no país.

Com sua extinção, surgiu a Fundação Educar, que durou de 1986 a 1990, com o objetivo de erradicar o analfabetismo que neste período estava no patamar de 18%, conforme os dados do IBGE. De acordo com Haddad e Di Pierro (1994, apud VENTURA, 2001, p.13), “houve uma descentralização das suas atividades, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil”. A vinculação das responsabilidades para com a EJA a parcerias com a sociedade civil vincula-se, cada vez mais, aos objetivos de uma educação para jovens e adultos voltada ao atendimento ao mercado de trabalho. Desobrigava-se o Estado da responsabilidade pela elaboração de programas e ações sociais, delegando para a sociedade civil, as Organizações Não Governamentais – ONG’s, ou para outras instituições sociais, os serviços mais lucrativos. Vivenciamos uma dinâmica de reestruturação do capital, que concentra a economia e fragmenta o social.

A Fundação Educar foi extinta no Governo Collor de Mello, em 1990, ficando as atividades da EJA esquecidas no âmbito da política educacional, caracterizando-se esse período pelo descaso do governo em relação à educação de jovens e adultos. Em 1996, a partir da LDB, a EJA ganha relevância no cenário educacional como uma Modalidade da Educação, direcionada a uma população potencialmente trabalhadora, constituída por jovens e adultos.

Diante de todo esse panorama, verificamos que, apesar dos progressos alcançados, ao iniciarmos o novo milênio, 13,6% da população do país ainda é composta por pessoas analfabetas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme apresentado na tabela a seguir:

Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil	
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60%

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2000 (IBGE, 2007).

De acordo com o IBGE (2007), a queda no índice de analfabetismo continua sendo percebida ao longo dos primeiros anos do século XXI, chegando a 11,8% em 2002. No entanto, apesar dessa redução, o país ainda tem um total de 14,6 milhões de

peças analfabetas<sup>9</sup>. Este grande número de analfabetos denuncia que, ao mesmo tempo em que vivemos sob o “slogan” da sociedade do conhecimento, na qual através do progresso técnico e de sua adequação ao sistema produtivo sugere-se a especificidade da aprendizagem para atender a essa nova ordem, ainda nos deparamos com pessoas que, embora inseridas nesse contexto, se mantêm na contramão da história.

---

<sup>9</sup> Segundo Soares (1998, p. 19) “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”.

### 3 - “A ERA DOS FERNANDOS E CIA” E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DOS ANOS 90

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só a humanidade pertence.*

*Bertold Brecht*

Neste capítulo fizemos um levantamento sobre a formação de professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no primeiro segmento do ensino fundamental, a partir dos anos 90, no qual o modelo educativo brasileiro foi submetido às proposições do Banco Mundial. No que tange a formação de professores as proposições do Banco dão ênfase a políticas de formação em serviço e ao aligeiramento da formação inicial, entendidos como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico (DOURADO,2001).

Nos últimos anos tem havido um aumento significativo no número de pesquisas realizadas sobre a formação docente no país, inclusive, segundo Marcelo (1998, p.51), com uma melhoria perceptível na sua qualidade. Porém, segundo as autoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999, p.319), há um “silêncio quase total” quanto à formação específica de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

Este silêncio está repousado no cenário desta década, que foi de reestruturação produtiva, economia flexível e globalização e/ou mundialização econômico-financeira que, segundo Harvey (1992, p.46), implicou “numa reestruturação da organização social” e de novas formas de organização do trabalho. No seio dessas “novas” formas e dessa reestruturação está a educação com sua proposta de democratização da escola e da formação de professores.



A década de 90 foi marcada por reformas relativas à formação de professores, a partir de deliberações da Câmara de Educação Básica e do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação<sup>10</sup>, que representaram um apêndice das concepções dos organismos internacionais (TORRES, 2000). Essas concepções eram apresentadas como capazes de minimizar as diferenças nas esferas educacional, social, cultural e econômica, com o objetivo de se adequar o país às exigências impostas pelas modificações do trabalho produtivo para o incremento do capitalismo. Este período, segundo os analistas de organismos internacionais<sup>11</sup> apresenta “um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho” (CAMPOS, 2004, p.2).

Contudo, as mudanças que vem ocorrendo atualmente para o desenvolvimento do capitalismo, principalmente no plano econômico através da globalização que vem integrando mercados, trazem como conseqüências, no que tange ao plano social, mazelas causadas pela letalidade da política neoliberal. Estas mudanças levaram a um aumento do desemprego, sustentadas pelo ideário de que não há outra forma de relação social possível e desejável a não ser as relações capitalistas.

Neste contexto, as políticas públicas, imbricadas com a globalização econômica, reconfiguraram as políticas sociais. Estas políticas foram inseridas no ajuste estrutural alicerçado pela criação do Estado Mínimo, ou seja, postulavam reformas que transmutassem para o setor privado os encargos e compromissos que antes eram assumidos pelo setor público.

---

<sup>10</sup> A orientação oficial no Brasil sobre a política de formação de professores e diretrizes curriculares para cursos de formação inclui: a Resolução CP nº 04/97 do CNE; os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores - Parecer nº 115/99, que criou os Institutos Superiores de Educação - ISE; as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, de 2001; o Parecer 009 CNE/CP/2001; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (FREITAS, 2002).

<sup>11</sup> O BM-BIRD (Banco Mundial / Banco Internacional para Reconstrução), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Sendo assim, a educação deixou de ser compreendida como direito, em claro desacordo com a Constituição de 1988, com sua transferência “da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”. (GENTILI, 1998, p.19)

Nessa perspectiva, a educação teve seu papel histórico inovador da sociedade redefinido para uma função principalmente de reprodução e manutenção do sistema. Colocada no centro do debate entre diferentes visões sócio-econômicas, ressaltou-se então a atuação dos professores que, por muitas vezes, são responsabilizados pelas mazelas que invadem o sistema educacional e, outras vezes, são vistos como redentores do mesmo sistema. A formação de professores passou a ser considerada elemento central para a implementação das reformas educativas.

Na década anterior, de 80, o movimento de formação de professores caracterizava-se, ao contrário, por uma concepção sócio-histórica, com a preocupação de uma formação ampla, ou seja, com o domínio e a compreensão da realidade, com o desenvolvimento da consciência crítica e com a intervenção direta na sociedade, na educação e na escola. Já nos anos 90, permeou-se o pensamento tecnicista: conteúdos foram ampliados abarcando os conceitos de “competências” e “habilidades”, perdendo-se assim as discussões iniciadas na década anterior (GOMES e MARINS, 2004).

Esse período, denominado de “Década da Educação”, teve seu marco em 1995 quando, com o início do governo FHC, foram divulgados os “5 pontos”<sup>12</sup> de seu governo para a melhoria do ensino público. Sobre este período, Freitas (2004, p.93)

---

<sup>12</sup> Segundo Freitas (2002, p.142) os “5 pontos” do governo de FHC são: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

afirma que “no campo da formação dos profissionais da educação, como resultado das transformações no campo do trabalho produtivo mundial, vivenciamos o retorno às concepções tecnicista e pragmática da década de 1970, em um patamar mais avançado”. Nessa mesma vertente Kuenzer (2003, p.22), comenta que esta concepção tecnicista deslocou o “referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional - para a qualificação do indivíduo”. Ainda nesta perspectiva, Oliveira (2000) afirma que:

As reformas educativas ocorridas no Brasil a partir dos anos 90 estão sendo implementadas de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com a mesma orientação, na qual prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas.

Fazendo um breve “passeio” histórico pelas políticas educacionais para a formação de professores na década de 90, encontramos nas pesquisas de Catani, Oliveira e Dourado (2001) e Dourado (2001) a indicação de que as medidas adotadas pelo poder público estavam vinculadas com a questão da melhoria da qualidade da educação básica<sup>13</sup>. Neste cenário, as modificações na educação básica e as dificuldades apontadas neste nível de ensino foram relacionadas a má formação do professor, tornando-se essa formação o elemento central para a proposta de mudança desenvolvida.

Para compreendermos as reformas ocorridas no Brasil nos anos 90, faz-se necessário recorreremos à teoria do capital humano. Segundo Frigotto (1995, p.41):

---

<sup>13</sup> A educação básica compreende os seguintes níveis: educação infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e integrada por duas modalidades- creches e pré-escola- ensino fundamental e ensino médio- considerados obrigatórios e direitos de todos, portanto alcançados pela gratuidade.

A idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Esta teoria teve grande destaque nas décadas de 60 e 70 e, atualmente, articula a educação com as demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade<sup>14</sup> como redefinição de “novos” modelos educacionais.

As medidas que vem sendo executadas no campo das políticas de formação de professores, essencialmente em países da América Latina, tem se concretizado sob as orientações dos organismos internacionais e de financiamento como o Banco Mundial, que se “constituiu como grande definidor da filosofia dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento” (FRIGOTTO, 1996, p. 89).

Com o objetivo de adequar à formação de professores e a educação básica às exigências do mercado de trabalho, o Banco Mundial elegeu algumas orientações para a formação de professores para os países periféricos, como é o caso do Brasil. Estas orientações são: exigências de uma formação em serviço realizada por meio da educação à distância e de programas curtos, considerada fundamental para a melhoria deste nível de ensino; formação complementar a educação, com curta formação inicial centralizada nos aspectos pedagógicos; contratação de professores com conhecimentos e competências comprovadas (prova nacional aplicada aos docentes); salário docente estritamente vinculado à qualidade docente, baseado na idéia de que o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar (TORRES, 2000).

---

<sup>14</sup> Para maiores esclarecimentos sobre polivalência / politecnia / flexibilidade, ver: Frigotto (1999).

No cenário mundial, conferências internacionais sobre educação realizadas entre 1990 a 2000 priorizaram a educação básica. A “Conferência Educação Para Todos”, em Jomtien, 1990, postulou o direito humano a uma educação que satisfizesse suas necessidades básicas de aprendizagem; a “V Conferência Internacional sobre a EJA” - CONFITEA, em Hamburgo, 1977, que apresentou o conceito de EJA, apontou para a construção de um novo paradigma baseado na educação continuada de pessoas jovens e adultas; e a “Ação de Dakar”, em 2000, reafirmou os compromissos assumidos em Jomtien e Hamburgo, apontando novamente, após uma década, para a necessidade de priorizar-se a educação básica (SALES, 2003). Esta educação básica deveria compor um mínimo de oito anos de escolarização, tendo enfoque no crescimento econômico e em uma escola que preparasse para as exigências do mercado de trabalho. A formação de professores foi considerada como sendo um ponto central na seqüência de prioridades para a universalização da educação.

Nesta perspectiva, a reforma da educação básica passou a determinar também as diretrizes para as políticas de formação de professores. De forma contraditória, porém, preconizou-se uma concomitante desvalorização da formação do professor voltado para o ensino básico, para o qual não seria necessária uma formação universitária de alto nível. Encontramos em Mello (apud FREITAS, 2002, p. 139), que a formação inicial dos professores “deve ter como o primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica”, e ainda que seria:

inviável para o poder público financiar a preços de universidades ‘nobres’ a formação de seus professores da educação básica que se conta em mais de um milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custo baixo, tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis em longo prazo na escolaridade básica.

Frente ao exposto, um dos desafios enfrentados no contexto dos anos 90 quanto à formação e profissionalização de professores, foi apontado por Frigotto (1996, p.91) como sendo a tarefa de “resignificação de um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista pela perspectiva produtivista, em contraposição a uma perspectiva civil democrática<sup>15</sup>”.

Dourado (2001, p. 51) chama atenção para a necessidade de compreendermos os limites e possibilidades da ação dos professores numa perspectiva crítico-propositivista, ou seja, adverte que “a formação e a profissionalização docente coloca-se como objeto a ser investigado no âmbito das ações e políticas para o setor educacional”. Nessa mesma vertente, Gomes e Marins (2004, p. 98) afirmam que:

A profissionalização docente já não pode mais ser entendida apenas por suas características e qualidades no campo profissional dentro de um conceito restrito de organização do trabalho pertencente a um sistema estruturado, tendo em vista o mercado de trabalho. Deve ser compreendidos, antes, como uma questão que envolve o princípio de formação, inicial e contínua, elemento-chave e estratégico de transformação e articulação da ação (docente) com o meio (escola) a interação das significações partilhadas.

Imersos neste cenário, o que é ser professor? Este requereria uma significativa mudança nas condições do seu trabalho para que fossem articuladas a reflexão e a prática, mas o que presenciamos são políticas para a formação continuada de professores em ações fragmentadas e isoladas. Como ser reflexivo sob ameaças constantes de desemprego e de desprestígio social do trabalho frente à “novas” demandas da sociedade contemporânea?

---

<sup>15</sup> Segundo Singer (1996), a visão civil democrática vê a educação como processo de formação cidadã, enquanto na visão produtivista a educação é vista como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho.

Nosso entendimento sobre a formação e profissionalização<sup>16</sup> de professores segue a mesma linha apresentada por Frigotto (1996, p. 92), sendo pautado em uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja, centrada em uma “concepção *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano de conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”.

A nossa concepção de formação e profissionalização dos professores perpassa pelo reconhecimento do professor como indivíduo que se relaciona com a natureza, com os outros indivíduos e consigo mesmo. Sendo assim, acreditamos que sua vivência acontece por meio de atividades, da ação, da prática, da interação e da intervenção, onde essas relações se fundem e se materializam com o pertencimento do indivíduo a realidade. Isto exige que o professor, na sua formação, tenha a percepção e consciência da realidade que constitui a especificidade da sua função de professor.

Nesse sentido, Pimenta (1992, p.36) afirma que o professor precisa ter uma “sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará”.

É nessa relação de pertencimento, que o indivíduo atua com a natureza através do seu trabalho, com a sociedade por sua atuação social e consigo mesmo pela formação de sua subjetividade.

---

<sup>16</sup> Segundo Sacristán (1999, p. 65 e 67), “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado”. Acrescenta ainda que a imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”.

### 3.1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte, ninguém passa dez horas sem nada aprender.*

*Paracelso (In: Mészáros, 2005)*

Direcionamos nossa reflexão para a formação de professores que atuam modalidade da Educação de Jovens e Adultos, inserida no ideário neoliberal na qual surge a “nova” concepção do *ser professor*, como colocada por Mello, intelectual do governo FHC na área de educação, que explicitou:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa. (MELLO, 2000, p. 8).

Frente a estas considerações, as reformas para a educação básica foram vinculadas à descentralização da gestão e do financiamento. Di Pierro (2001, p.321) considera que essas reformas foram condicionadas:

pelas metas de ajuste fiscal, o que acabou por redefinir o papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de ensino, levando a um deslocamento da fronteira entre as responsabilidades públicas e privadas na promoção da educação de pessoas jovens e adultas.



Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, como apresentado anteriormente, mostram que existe uma parcela significativa da população do país que ainda é analfabeta<sup>17</sup>. O número de pessoas com pouca e/ou sem escolarização básica conduz a uma diversidade de projetos, de propostas, de programas e de ações pedagógicas, em um período que se caracteriza, de acordo com Soares (2002, p.7), como “de transição entre as antigas práticas pedagógicas e uma nova concepção de educação a fim da superação do analfabetismo no país”. Esta diversidade de ações pedagógicas, contudo, não foi suficiente para mudar o cenário brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, reserva uma pequena seção a Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37 e 38 do Capítulo VI, considerando a EJA como uma modalidade de ensino a ser oferecida a todos os cidadãos que não tiveram acesso à educação em idade própria, conforme previsto na Constituição atual. Esta acessibilidade tem que atender as etapas do ensino fundamental e médio, assegurando metodologias, currículos e preparação de educadores adequados às necessidades dos alunos, os quais têm especificidades próprias.

A necessidade de um tratamento específico para a EJA recorre a diversas pesquisas<sup>18</sup> já realizadas nesta área, que indicam a necessidade de uma atenção especial para a prática dos professores da EJA e para a sua formação. A formação do professor que atua na EJA exige uma profissionalização / formação cada vez mais adequada para atuar nessa modalidade. Segundo Schneider (mimeo):

Ser professor é uma atividade complexa e desafiadora  
que não pode mais ser exercida sem o adequado preparo.  
É um equívoco pensar que ser educador de classes de

---

<sup>17</sup> No contexto latino americano, os países com taxas de analfabetismo de 10% ou superior são de acordo com a UNESCO: a República Dominicana, Brasil, Bolívia, Honduras Guatemala, El Salvador e Haiti.

<sup>18</sup> No Estado da Arte realizado Machado (2000) são citadas as pesquisas de Giubilei (1993); Piconez (1995); Prada (1995); Calvo Hernandez (1991); Christov (1992); Loureiro (1996); Menin (1994); Oliveira (1994); Souza (1995); Telles (1998) e Toledo (1998).

Jovens e Adultos é passar apenas por um curso de Formação de Professores voltado à qualificação do professor de classes ditas regulares.

Segundo Rummert (2002, p.117) os alunos da EJA “são pessoas que foram negados de seus direitos fundamentais. São homens e mulheres que trazem como marca comum à exclusão, a opressão, o subemprego, a pobreza e o preconceito”. O Parecer CNE 11/2000 do Ministério da Educação, texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, afirmam que esta modalidade da educação é uma categoria organizacional com finalidades e funções específicas, quais sejam:

A função reparadora que se refere à restauração de um direito negado; a função equalizadora, que se refere à garantia de uma distribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos e a função qualificadora que se refere às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas.

Os documentos oficiais sobre a EJA<sup>19</sup> estão pautados na construção de uma educação com dimensão mais humana, ou seja, a aprendizagem deve estar voltada às especificidades dos alunos, desenvolvendo metodologias próprias para as suas necessidades, atentando-se para sua formação social, ética e política, principalmente quanto ao resgate da cidadania. Contudo, as iniciativas para a formação de professores para atuarem especificamente nesta modalidade da educação ainda não são expressivas, seja no âmbito Federal, Estadual, Municipal e dos setores privados, apesar de sua grande demanda social.

---

<sup>19</sup> A LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional 9394/96; Parecer 11/2000 - do Conselheiro Jamil Cury, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (aprovada em 05/05/2000), com a respectiva Resolução CNE/CEB nº 1/2000 - homologada em 05/7/2000; a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, da V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Hamburgo (Alemanha) de 14 à 18/7/1997.

Historicamente, por outro lado, a EJA sempre foi vista como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudos e nem especialização, mas sim como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os professores formados/capacitados na área, existindo a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que, para se desenvolver um ensino adequado a esses alunos, há necessidade de formação inicial e geral consistente, assim de formação continuada. (GUIDELLI, 1996).

A dimensão a ser considerada para a formação de professores é a resignificação do conceito de competências. Uma resignificação que perpassa por uma prática que organize o trabalho escolar em todas as suas dimensões e que reelabore os conhecimentos para que ocorra a aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2001). Uma prática voltada não somente para os conteúdos, mas que valorize também as formas metodológicas baseadas em práticas transformadoras que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico, favorecendo aos alunos uma intervenção crítica na realidade, a partir da criação de novos conhecimentos. Evidencia-se, assim, a necessidade do domínio teórico-prático do professor.

Contudo, acreditamos que a formação de professores na perspectiva de práticas transformadoras deve estar respaldada pela teoria crítica que, segundo Nobre (2004, p.9), “não pode se confirmar senão na prática transformadora das relações sociais vigentes. As ações a serem empreendidas para a superação dos obstáculos à emancipação constituem-se em um momento da própria teoria”. A teoria crítica condensa questões teóricas e práticas, salientando que o trabalho do professor é sempre vinculado com contextos políticos e socioculturais, que ele está inserido na dialética

entre a ação instrumental e comunicativa e que ele precisa, no contexto teórico, de uma cultura crítica que propicie a sua autonomia (MARKET, 2006).

A prática transformadora - a práxis - nos remete a Freire (1996, p.42-43) que a denomina de “pensar certo”, o que “envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O conceito de práxis que privilegiamos neste estudo é o de Konder (1992, p.115), que afirma ser a práxis uma:

atividade concreta pela quais os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

e o de Sanchez Vázquez (2007, p. 28), segundo o qual ela “ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação”. Entendemos, juntamente com estes autores, que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

O conceito professor reflexivo foi disseminado no país a partir da pesquisa de Schön (1992). O autor afirma que o espaço pedagógico é factível de situações singulares e incertas e que exige do professor a recriação, a partir de experiências vivenciadas e refletidas sobre o que faz. Schön propõe uma formação para o professor baseada na valorização da prática profissional como construção de conhecimento, através da reflexão. Prioriza o conhecimento tácito, o conhecimento que está implícito, interiorizado no professor, que está na ação para resolver os problemas momentâneos,

mobilizando os profissionais e delineando as ações em hábito. Para esse movimento, denomina de reflexão sobre a reflexão na ação.

Autores como Zeichner (1993), Contreras (2002) e Giroux (1997) fazem uma crítica sobre a perspectiva de Schön, a qual apresenta uma excessiva valorização do professor na identificação e interpretação de situações problemáticas que transitam em sua prática. Para esses autores, a atividade reflexiva não pode ser uma manifestação isolada e individual. Afirmam que a prática reflexiva é uma prática social, que deve ser desenvolvida como ação compartilhada coletivamente.

No entanto, a concepção de professor reflexivo na contemporaneidade perpassa pela necessidade de aprimoramento profissional individual. Este se dá na busca por cursos de formação continuada que abarquem inúmeros conhecimentos e saberes, idéias que atualmente estão sendo substituídas pelo conceito de competências<sup>20</sup> no campo educacional, visando à qualificação para o mundo do trabalho. Para a ampliação dos saberes, de forma a abranger todos os recursos cognitivos que um professor mobiliza para agir, Perrenoud (1999, p. 7) propõe o uso do termo competência<sup>21</sup>.

Não obstante, o discurso sobre competências, no nosso entendimento, traz no bojo da sua concepção a ideologia de mercado, que aligeira o trabalho do professor reduzindo sua formação a treinamento e transformando-o em “tarefeiro”, ou seja, aquele que executa uma tarefa, sem autoria e sem autonomia do seu pensar/fazer/pensar de ser professor.

---

<sup>20</sup> Nessa perspectiva, “competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável a avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (PIMENTA, 2005, p.42).

<sup>21</sup> Segundo Perrenoud (1999, p.7) são múltiplos os significados da noção de competência. Este autor a define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”.

Temos clareza do foco do nosso trabalho, voltado para a relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Entretanto se faz necessário uma breve abordagem sobre o conceito de competências, pois, no Brasil, ele aparece como norteador nos documentos oficiais<sup>22</sup> que sustentam as diretrizes da formação inicial dos professores da Educação Básica, implementada no país durante os anos 90.

No nosso entendimento, este conceito representa uma ressignificação de teorias e práticas educacionais a partir de experiências vivenciadas em outras realidades, de outros países.

Embora saibamos que o conceito competências é polissêmico, ele tornou-se um “divisor de águas” no campo educacional gerando divergências e conseqüentemente gerando ausência de consenso entre autores. Zarifian (2001) e Perrenoud (1999) defendem esse conceito sem ressalvas, enquanto os autores Machado (1998), Moraes (2001) e Ferretti (2004) combatem sistematicamente afirmando que o conceito foi transposto de forma aligeirada do mundo do trabalho para o da educação.

Autores como Kuenzer (2003), Deluiz (2001) e Market (2002) defendem o conceito, no qual o trabalhador passa a ser definido por agrupamento de ocupações que exigem competências semelhantes do grupo de trabalhadores, significando uma “qualificação real do trabalhador”. É compreendido, nesta perspectiva, como um “conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provem de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e das experiências de trabalho e social (qualificação tácita)” (DELUIZ, 1996, p.3).

---

<sup>22</sup> Na LBDN 9394/96, nos dispositivos de regulamentação no que tange à Educação Profissional, na Lei 2208/97 nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e nos Referenciais para a Formação de Professores.

A competência profissional do professor está pautada no seu domínio adequado da ciência, da técnica e da arte de ser professor que não se desvincula da pessoa do professor, de seus saberes e de seu trabalho. A partir desta acepção, portanto, a formação para professores deve voltar-se também para o desenvolvimento de uma ação educativa que propicie aos alunos uma compreensão, uma inserção crítica e reflexiva da sociedade em que vivem.

Sendo assim, exercer a função de professor não está apenas resumido à aplicação de técnicas e de atividades previamente estabelecidas. A complexidade do contexto ao qual estão submetidos os professores requer desses profissionais a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de favorecer o desenvolvimento de sua formação profissional como processo contínuo. O professor é um profissional que traz o seu conhecimento e a sua experiência para desempenhar sua função nos diversos contextos pedagógicos práticos e esses conhecimentos e experiências não podem ser desprezados. Sendo assim, reportamos a Almeida (2006, p. 179) que ratifica que a necessidade de

contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo.

Nossa preocupação repousa sobre o pensar e o fazer do professor no seu ofício de ser professor, pois suas atribuições para o exercício de sua função requerem envolvimento e participação na elaboração, na definição e na reinterpretação do seu

cotidiano escolar, a partir do que pensam, acreditam, valorizam e fazem na interação com seus alunos, com seus pares e nas ações historicamente contextualizadas. Os saberes vão para além do ato de executar uma função - requerem avaliação, criticidade e superação.

De acordo com Thuler (1994, p.33) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e da maneira como eles conseguirem construí-la ativamente”. No nosso entender, contudo, a mudança em educação ocorrerá no momento em que os professores forem envolvidos e ouvidos na elaboração de reformas educacionais e que lhes seja assegurado um programa de formação continuada articulado com o desenvolvimento profissional, que os prepare para atender e responder aos desafios da contemporaneidade.

A construção da capacidade de mobilizar conhecimentos para os alunos da EJA articula-se com a atuação de professores preocupados em desenvolver ações e projetos pedagógicos com vistas atender às diversas especificidades desta modalidade e que favoreçam as características cognitivas e afetivas dos alunos jovens e adultos. Estes alunos são, em sua maioria, trabalhadores oriundos de outras regiões brasileiras, que migram para as capitais com a esperança de mudar de vida e buscam no espaço escolar o *locus* de significação social para suas vivências, suas histórias e seus saberes.

Segundo Rummert (2002, p.126), estes alunos “depositam na escola a possibilidade de concretização dos sonhos, superação das dificuldades que enfrentam no dia-dia, acreditando principalmente na melhoria das condições de trabalho e de vida”. Acreditamos, porém, que a escola deva ampliar esta expectativa, permitindo aos alunos se reconhecerem como protagonistas de sua própria história e entenderem o papel que podem desempenhar na mudança da realidade em que vivem. Estes alunos trazem para



o interior da escola uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor, ou mesmo equivocados.

Neste cenário, colocamos em pauta a necessidade de uma ressignificação da política de formação de professores. A necessidade de uma formação que valorize o professor como sujeito reflexivo, que articula os diversos saberes científicos e pedagógicos e que é capaz de refletir sobre a sua prática de sala de aula e de seu cotidiano escolar, como agente de transformação e de mudanças numa dimensão mais humanitária, atuando em um sentido criador e revolucionário. Hoje mais do que nunca,

os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca - de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis. (SANCHES VÁSQUEZ, 2007, p.57).

Defendemos a idéia de que a teoria sozinha de nada adianta - que ela necessita da prática do professor. Todavia não nos limitamos somente ao universo escolar - nossa perspectiva de reflexão e ação está alicerçada numa dimensão de teoria crítica que envolve e compromete os profissionais da educação - os professores como intelectuais críticos inseridos num contexto cultural, histórico, político, econômico e social que vislumbrem uma formação emancipatória e revolucionária.

#### 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

*Interpretar é trazer a luz onde se encontra a escuridão, trocar sentidos equívocos por sentidos unívocos, transformar poesia em prosa.*

*Rubem Alves*

Neste capítulo apresentamos uma análise crítica dos depoimentos de professores que participaram dos cursos de capacitação, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME para os professores que atuam com a EJA, procurando refletir sobre estes cursos e sobre sua contribuição para a prática destes professores.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA no Município do Rio de Janeiro se iniciou formalmente em 2005, a partir da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com um desenvolvimento do Programa de Educação Juvenil – PEJ, criado em 1985. Este Programa destinava-se a atender especificamente aos jovens entre 15 e 20 anos que nunca haviam passado pela escola, ou que haviam abandonado a escola sem concluir o seu processo de escolarização. Nessa época, a proposta pedagógica do PEJ se iniciava com a alfabetização a partir da concepção de Paulo Freire, explorando a leitura e a escrita e, posteriormente, ampliando para os conteúdos mais específicos do ensino básico, em cursos com previsão de conclusão em um período de dois anos. Fávero (2006, p.105) divide a história do PEJ em três fases:

a primeira fase foi a criação do programa e implantação acelerada; a segunda fase foi de crise e sobrevivência em algumas escolas, pelo desempenho de poucos professores e mobilização dos alunos (1992-1996); a terceira fase foi de reestruturação, expansão e consolidação (1996-2006).

Nesta terceira fase foi firmado um convênio entre a SME e o Ministério da Educação – MEC, que direcionou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação – FNDE à EJA no município do Rio de Janeiro, com a finalidade de investir no PEJ. Foi realizado no ano de 1996, e no ano subsequente, o Encontro de Jovens e Adultos da SME/RJ, que abarcou em sua primeira edição cerca de duzentos e cinquenta professores da rede municipal e de instituições não governamentais - ONG's, firmando um marco de debates, reflexões e propostas de ações para essa modalidade da educação. No ano subsequente foram colocadas em pauta a reestruturação e a normalização dos dois segmentos do Ensino Fundamental alargando o atendimento dos alunos da EJA a partir das metas educacionais estabelecidas pela SME (FÁVERO, 2006). Nesse contexto, de reestruturação, a SME firmou um novo convênio com o MEC com vistas à aquisição de recursos financeiros através do FNDE para a ampliação do atendimento aos alunos da EJA. A aquisição de recursos abarcava também a formação continuada de profissionais específicos para essa modalidade e recursos materiais e para a elaboração de material didático próprio.

Com a ampliação do PEJ para PEJA, o Programa passou a aceitar também matrículas de pessoas adultas, independentemente de um limite máximo de idade. Atualmente o funcionamento do PEJA no âmbito municipal abrange cento e treze Unidades Escolares em horário noturno e dez Unidades Escolares – U.E. com atendimento diurno, totalizando um total de vinte e sete mil alunos na rede<sup>23</sup>. Além dessa estrutura, a rede municipal criou em 2004 o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA, localizado no centro da cidade e funcionando em horário integral, ou seja, das 7 horas às 22 horas, com o objetivo de, a partir da experiência e da construção das diferentes práticas, proporcionar o aumento da escolaridade, assumindo a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil dos trabalhadores.

---

<sup>23</sup> Dados apresentados no site oficial da Secretaria Municipal de Educação, acessado em 2007.

A formação continuada dos professores que estão no PEJA é prevista no calendário escolar anual elaborado pela rede municipal, em horário e dia determinado, através de Centros de Estudos – CE realizados geralmente nas U.E., com a finalidade para a troca constante de conhecimentos e experiências entre os professores dos dois segmentos, PEJA I e II. Vale ressaltar que os professores do PEJA II, segundo segmento, tem garantido esses encontros todas sexta-feira também para a discussão de planejamento.

No entanto, muitas das vezes esses Centros de Estudo são utilizados também para informações da escola, para informes gerais ou relativos a determinações legais oriundas da SME. Além dos Centros de Estudo regulares que acontecem em cada escola, a SME utiliza desse espaço no calendário para proporcionar cursos de capacitação de curta duração. Estes cursos têm em média vinte e quatro encontros, sendo convocados professores de cada Escola de uma determinada CRE para participarem, sendo realizados em uma escola do entorno. A SME promoveu também alguns cursos de extensão para a formação continuada para os professores da EJA, com o objetivo de um aprofundamento teórico-metodológico que abrange as especificidades da modalidade.

A entrada em campo para realização das entrevistas foi feita através de uma solicitação da Universidade Estácio de Sá para a SME/ Núcleo Central. Após o trâmite legal, feito na Secretaria foi expedida uma autorização para a 7ª Coordenadoria Regional Educação - CRE. Na CRE foi dada uma autorização para a realização da pesquisa de campo em cada Unidade Escolar. Mediante toda documentação legal, foi feito contato telefônico com cada escola para que fossem agendadas as visitas para a realização das entrevistas.

Previamente, estabelecemos como meta um total de vinte e quatro entrevistas, representando cinquenta por cento do total de professores que atuam no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA I, blocos I e II, da 7ª CRE. O critério para a seleção dos professores ficou a cargo de cada Unidade Escolar que cederia, no horário de trabalho, dois professores, independentemente do bloco de atuação, que tivessem disponibilidade e interesse em participar das entrevistas.

Um aspecto relevante que chamou-nos a atenção é que todos os professores que participaram das entrevistas são mulheres. Temos conhecimento que no PEJA I da 7ª CRE existe um único professor homem, alertando-nos para o exercício do magistério em sua maioria pelo sexo feminino. Segundo Tambara (1998, apud WERLE, 2005, p.610), que analisa o magistério sob a ótica de gênero, “a Escola Normal foi grande responsável pelo processo de constituição da forma feminil, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade”.

Foi realizado um total de vinte e três entrevistas<sup>24</sup>. Um dos critérios para a participação nas entrevistas é que o professor tivesse participado de algum curso de capacitação para o PEJA oferecido pela SME. Todas as professoras entrevistadas participaram de pelo menos dois cursos. Identificamos que as professoras que estão há mais tempo no Programa participaram também de algumas oficinas realizadas inicialmente com a implantação do PEJ.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa, conforme discutido na Introdução, permitiram a interação entre o entrevistado e o entrevistador, ou seja, foi utilizada a técnica de entrevistas semi-estruturadas. Estas consistem em entrevistas que partem de um roteiro básico, mas que contam com a participação ativa do entrevistador que pode

---

<sup>24</sup> Uma Escola dificultou o acesso a U.E., impossibilitando a realização das entrevistas no *locus* do trabalho. No entanto, no 1º Encontro para alunos do PEJA, evento realizado pela 7ª CRE, uma professora dessa Escola se prontificou a participar da pesquisa.

incluir novas perguntas ou adaptar as perguntas originais em função das respostas dos entrevistados. De acordo com Lüdcke e André (1986, p.33-34) nesse tipo de técnica,

não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (...) Permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Sendo assim, nossas entrevistas foram nos permitindo a ampliação do assunto sobre os cursos de formação do PEJA. A liberdade de percurso nos permitiu uma análise mais aprofundada sobre os assuntos previamente sugeridos, pois tínhamos nossa atenção também voltada para uma linguagem corporal, gestual e não-verbal.

Na análise das entrevistas, fomos imergindo sobre o lido e relido, modelando a categorização das respostas quanto à relevância e a recorrência. De acordo com Turato (2003, p.446), quando se escolhe como categoria de análise a relevância,

fugindo de certa ortodoxia clássica de análise, é por que se trata de considerar em destaque o ponto falado sem que necessariamente apresente certa repetição no conjunto do material coletado, mas que, na ótica do pesquisador, constitui-se de uma fala rica em conteúdo a confirmar ou refutar hipóteses iniciais da investigação.

Seguindo nessa vertente, o mesmo autor afirma que o critério da recorrência, ou repetição na sua nomenclatura, é a investigação

daquilo que cada um tem em comum com os outros, ou seja, constitui-se na atividade de distinguir, no caso pondo em destaque as colocações reincidentes, considerando todas as emergentes no discurso da pessoa.

As categorias de análise escolhidas serviram como alicerce para as inferências sobre as entrevistas realizadas, uma vez que foi possível pensar “sobre e com” os relatos das professoras. A realidade vivida por essas professoras, que estão expostas à complexidade das salas de aula, à interação direta com os alunos e com a instituição escolar, está intrínseca nessa pesquisa.

Temos a clareza que a escolha dessas duas categorizações de análise não abarca todos os elementos que poderiam ser elucidados nessas entrevistas. Entretanto, elas nos fornecem um caminho inicial para a análise dos depoimentos referentes aos cursos de capacitação a partir da concepção de práxis.

Alertamos que os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios, para garantir o anonimato das professoras que, constrangidas com a “presença” do gravador, pediram discrição da sua identificação, o que lhes foi assegurado.

### **Para início de conversa**

Para os professores atuarem no PEJA do Município é preciso preencher um cadastro prévio e um questionário<sup>25</sup> na CRE, no qual são perguntados quais são os interesses do professores em atuar no PEJA e quais suas experiências anteriores nesta modalidade da educação. Os cadastros são encaminhados para as U.E., cuja direção requisita os professores segundo a necessidade de cada escola. Quando necessário, a direção da U.E. tem autonomia para fazer a substituição do professor e requisitar outro e, neste caso, o professor substituído volta para a sua unidade de origem. Percebemos, porém, que a escolha e a permanência desses professores na escola também perpassam por conhecimento pessoal e indicação.

---

<sup>25</sup> O questionário de encontra no anexo A desta dissertação.

Iniciamos nossas entrevistas querendo saber por que as professoras tinham escolhido trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Pensamos inicialmente ser importante conhecer o que motivaria determinados profissionais a trabalharem fora do turno diurno (esta modalidade é atendida em sua maioria no horário noturno<sup>26</sup>) e com alunos com uma disparidade muito grande de faixa etária e uma diversidade muito grande de interesses, ou seja, uma realidade bastante diversa daquela do ensino básico regular.

De acordo com Oliveira (2004), “talvez uma das características que conforme a EJA como modalidade diferente do ensino regular seja a diversidade de contextos em que ela se desenvolve e a pluralidade de seus sujeitos”. Consideramos, portanto, pertinente apresentar previamente algumas considerações sobre os alunos que freqüentam a EJA, uma vez que eles são os fios norteadores que ajudam a tecer a teia que se forma em torno dos cursos de capacitação de professores.

Quem são os alunos que estão na EJA? Temos várias possibilidades de respostas para o universo que abriga essa modalidade da educação. A EJA é constituída por alunos que estão fora da faixa etária socialmente presumida, geralmente são jovens e adultos trabalhadores, em sua maioria são oriundos da camada popular, são pessoas que possuem experiências de vida e a partir delas sobrevivem em meio a dificuldades e que trazem uma questão de especificidade cultural. Eles apresentam uma diversidade de interesses, seja para retornar e/ou entrar pela primeira vez nos bancos escolares. Suas histórias esbarram na falta de oportunidade e na exclusão do universo escolar, mas trazem ainda uma esperança, uma expectativa comum de “ser alguém” na vida. Oliveira (1999, p.59), afirma que:

---

<sup>26</sup> Vale-nos ressaltar que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas pelas características e especificidades dos alunos aos quais ela se destina.



Esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Frente a esse cenário tão específico, cabe-nos refletir sobre quem são os sujeitos que lidam no dia a dia com os alunos da EJA? Todas as professoras entrevistadas têm curso superior e, em sua maioria, escolheram as ciências humanas para sua formação, principalmente os cursos de Pedagogia e Letras, conforme tabela a seguir. É interessante notar, contudo, a diversidade na formação destas professoras que inclui profissionais de psicologia, sociologia, fisioterapia e enfermagem, atividades que não estão geralmente associadas ao ensino básico, mas que atuam na EJA por conta de sua formação no Curso Normal.

Formação básica das professoras entrevistadas	
Pedagogia	9
Letras	5
Psicologia	2
Outros	7

Observação: em “Outros” inclui-se: Serviço Social, Fonoaudiologia, Sociologia, Fisioterapia, Enfermagem, Matemática e Biologia.

Esse grupo de professoras que participaram das entrevistas é formado tanto por professoras que estão iniciando na carreira do magistério, como por professoras que

estão no exercício de sua profissão há mais de 20 anos. Duas professoras estão na rede há mais de 30 anos, já aposentadas de uma matrícula.

Tempo de atuação na rede municipal	
< 10 anos	6
10 a 20 anos	4
20 a 30 anos	9
> 30 anos	2
Não responderam	2

Por outro lado, de uma forma geral as professoras atuam na EJA há pouco tempo, a maioria há menos de 5 anos e apenas duas há mais de 10 anos.

Tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos	
< 5 anos	12
5 a 10 anos	6
> 10 anos	2
Não responderam	3

Identificamos durante as entrevistas quais foram as principais motivações e interesses dessas professoras em atuarem no PEJA. Organizamos as entrevistas a partir da fala das professoras de acordo com os interesses recorrentes, identificando um primeiro grupo de professoras que foi para o Programa por “*acomodação de horário*”<sup>27</sup>, pois precisava complementar a renda familiar. Lembramos que a atual estrutura do Município favorece aos professores concursados a opção de dupla ou tripla jornada de trabalho, isto é, “hora extra”. Cabe-nos um adendo sobre esse ponto: o professor que faz “hora extra” não agrega benefícios trabalhistas à matrícula; a dupla ou tripla jornada ocupa vagas sem encargos trabalhistas, diminuindo a demanda por concursos públicos para a rede municipal de ensino e a contratação de novos professores. Rummert (2006, p.128) nos lembra que:

a categoria docente vivencia o aviltamento de seu trabalho no que diz respeito à remuneração pela necessidade de alargamento cada vez maior da jornada, pela terceirização ou precarização, pelas exigências de produtividade avaliada por parâmetros quantitativos e de mais características que o atual padrão de acumulação do capital imprimiu ao mundo do trabalho, mesmo no âmbito do aparelho do Estado.

Outro grupo de professoras entrevistadas atua no PEJA por “*gostar de trabalhar com adultos*”, a partir de experiências anteriores não escolares, e por ser “*menos estressante*”. Outras professoras disseram que buscavam uma nova experiência educativa, “*fazer algo diferente*”, e um outro grupo que acreditava ser a escola “*uma maneira de mudar a vida desses alunos*”, através do “*resgate da auto-estima*” e da “*cidadania*”. Com efeito, durante a nossa interação com as professoras percebemos em suas palavras, nos olhos brilhantes, que a motivação que as levaram inicialmente ao

---

<sup>27</sup> As expressões em itálico e entre aspas são falas das professoras entrevistadas.

PEJA não são mais tão relevantes frente à realidade dos alunos com as quais elas se defrontaram – muitas apostam numa possível mudança individual e coletiva desses jovens e adultos trabalhadores.

Existe um desejo explícito no depoimento desse grupo de professoras que ultrapassa os muros escolares, quando mencionam o trabalho que desempenham com os seus alunos. Não falam claramente a partir de nenhum aporte teórico, como Freire, Arroyo ou Fávero, por exemplo, mas identificamos na sensibilidade de cada uma que elas investem na formação humana de seus alunos. Nesta perspectiva, Ciavatta (2005) afirma que a formação humana

busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Um aspecto deste investimento pessoal aparece nas atividades extracurriculares desenvolvidas. Um grupo de professoras, de unidades escolares diferentes, aposta em atividades extracurriculares como forma de proporcionar aos alunos um alargamento cultural. As professoras relataram, contudo, que alguns alunos têm resistência em participar de atividades fora da escola - os alunos acham que ir ao cinema, por exemplo, não é estudar. Podemos destacar duas situações diferenciadas nesse contexto, quanto às atividades extracurriculares. Em relação à visão do professor: qual a sua intenção ao realizar essas atividades? Em relação à visão do aluno: qual a sua impressão quando expostos a essas atividades? Durante a nossa conversa, algumas professoras sugeriram acreditar ser importante pelo menos mostrar aos alunos a possibilidade deles irem ao cinema, para que eles percebessem que “*não há nada de mais*” nesse ato, que esta

atividade é acessível à eles. Outras professoras procuram filmes nacionais que possam acrescentar algum conhecimento novo aos alunos, propondo um debate após o filme.

As professoras afirmam que alguns alunos demonstram resistência às atividades extracurriculares, porque para eles elas não fazem parte do estudo. As professoras relataram unissonamente que os alunos têm uma visão restrita do que é aprender. Na percepção das professoras, os alunos acham que aula tem que ser na sala, com a professora, no quadro - de preferência com o quadro bem cheio para eles copiarem. Entretanto, elas afirmam que quando os alunos participam das atividades, eles ficam encantados, querem saber quando terão outra oportunidade e divulgam para os outros alunos.

A professora Cíntia ressaltou que as atividades que realiza fora da escola com os alunos é uma iniciativa individual - são raras as atividades extracurriculares oferecidas pela Prefeitura. Quando são oferecidas, são em número pequeno e não abarcam toda a turma ou todas as turmas da escola. Normalmente, realiza-se sorteio ou qualquer outro critério para contemplar alguns alunos. Ressalta também a dificuldade para se conseguir transporte para levar os alunos a lugares mais distantes da U.E. No entanto, sabemos que existem na rede municipal iniciativas de atividades extracurriculares para os alunos que freqüentam os horários diurnos e vespertinos. Temos a clareza de que as atividades extracurriculares para o PEJA esbarram na questão do horário em que as mesmas são oferecidas, mas evidencia-se a ausência do poder público na viabilização de propostas que atendam ao PEJA.

As professoras apostam em atividades diferenciadas que favoreçam aos alunos algo novo, que valorizem o conhecimento não apenas escolástico, mas que exponham os alunos a vivências, na maioria das vezes, nunca experimentadas. Ressaltamos que o

desejo das professoras passa, porém, pela boa vontade e pelo interesse individual dos professores.

Retornando a motivação inicial que levou muitas das professoras a procurarem a EJA, evidencia-se a questão dos baixos salários desta categoria profissional, que força professores a uma carga excessiva de trabalho ao buscarem a terceira jornada. Percebe-se a desvalorização profissional não somente na questão salarial, mas também na falta de apoio e estrutura para o trabalho na escola e para a realização das atividades extracurriculares. A professora Dayse, por exemplo, nos chama a atenção para o fato de que *“é muito complicado trabalhar no município. Falta infra-estrutura. Faltam recursos materiais. Quando tem xérox não tem folha, a situação é precária”*. Já Fátima relata que *“acaba tirando do próprio bolso para fazer atividades diferentes”*. Ilda nos lembra que falta *“conscientização da valorização mesmo do profissional da educação”*.

Chamou-nos a atenção que esse grupo de professoras reconhece a precarização das suas próprias condições de trabalho, assim como das condições de trabalho dos seus alunos. Entretanto, não aparece nas falas destas professoras uma forte identificação com estes alunos *“da classe trabalhadora”*. Ilda comenta que: *“o aluno da noite vai para a escola depois da rotina de um dia inteiro cansativo de trabalho”*, o que nos lembra que o professor também vai para a terceira jornada após um dia inteiro de trabalho. Embora existam diferenças culturais, de acesso à informação e mesmo econômicas entre professores e alunos, existem também semelhanças enquanto classes trabalhadoras inseridas em um contexto de desvalorização profissional. Porém, evidencia-se ser mais forte a percepção de ambas as partes, do professor que *“transmite”* e do aluno que *“recebe”*, como grupos diferentes e não como uma mesma categoria de classe trabalhadora a qual pertencem. Ambos os grupos, porém, trazem para o interior da escola as dificuldades e os impasses vivenciados no dia-dia enquanto trabalhadores,

tanto alunos como professores. Nesta perspectiva, Rummert (2006, p.131) posiciona-se afirmando que é

essencial por parte daqueles que estão reunidos nas escolas públicas, à construção de laços a ser criados a partir da compreensão e do reconhecimento de sua identidade, que não anulam as diferentes particularidades. De tal processo de construção de identificações, fortalecendo pelo reconhecimento da educação como direito de todos, poderá germinar um fecundo processo de transformação da escola colocando-a a serviço da classe trabalhadora, da qual fazem parte alunos e profissionais da educação.

É válido ressaltar a contradição que se coloca no cenário escolar: por um lado, as especificidades do trabalho do professor que “detém” o conhecimento, que o legitima enquanto professor, e por outro o conhecimento “de vida” dos alunos - ambos, contudo, inseridos em um mesmo contexto profissional e educativo.

#### **4.1 - A IMERSÃO NO NOSSO DIÁLOGO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR**

*“A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática – é um problema puramente escolástico”  
Karl Marx, Teses sobre Feuerbach, 9*

Delineados quem são os sujeitos da nossa pesquisa, seus interesses, suas motivações, suas intenções, nos deparamos com suas inquietações, suas dúvidas e suas certezas de que estão fazendo sempre o melhor para o trabalho que desempenham no dia-a-dia com seus alunos. Nossa intenção agora é refletir sobre *o fazer* desse professor que está à frente da EJA e que freqüentou e freqüenta os cursos de capacitação oferecidos pelo município, sobre como ele percebe e apreende estes cursos, sobre como

ele incorpora o conhecimento adquirido em sua prática. Mais importante, talvez, nossa intenção é perceber como, e se, estes cursos apresentam e discutem a questão da práxis, a prática reflexiva. Acreditamos que o professor que constantemente faz uma reflexão crítica sobre a sua atuação propicia também aos seus alunos uma ampliação do universo escolar, favorecendo a eles interações e reflexões que transformem a aprendizagem de sala de aula em um conhecimento refletido sobre o mundo.

O que representam para os professores da EJA os cursos de capacitação? Recorremos ao jornalista e escritor Galeano (2004) que trás, no artigo “Elogio ao Bom Senso” publicado em uma edição portuguesa, uma contribuição para a área de Educação ao sugerir que pensemos sobre o mundo que,

doente de inconstância e desamparos, sofre de uma outra bem cruel doença: a ausência de espaços abertos ao diálogo e ao trabalho em comum. Onde encontrar um terreno de reunião em que o encontro e a troca em comum sejam possíveis? Não podemos nós começar por procurá-lo no senso comum? Neste bom senso de hoje tão precioso e tão raro?

Percorrendo o caminho das professoras que trabalham no PEJA, e que estão inseridas nesse mundo plural, identificamos a partir das nossas entrevistas que os cursos de capacitação para os professores do PEJA são, em primeiro lugar, espaços para o diálogo, para a troca comum – é este o “terreno de reunião” destas professoras.

### **Um terreno de reunião**

Nos relatos sobre a contribuição dos cursos de capacitação para a prática pedagógica, identificamos nas falas das professoras que elas legitimam o curso como



um grande encontro entre pares, momento para trocarmos “*experiências*” e “*sugestões de atividades*”. Nos depoimentos de todas as professoras entrevistadas, quando foram perguntadas sobre a contribuição dos cursos para a sua prática na sala de aula, afirmaram unanimemente que a troca de experiências entre as professoras das diferentes escolas é o que mais contribui para a prática pedagógica. Elegemos alguns depoimentos:

- “*trocar idéias, renovar*”;
- “*trocar experiências com os colegas - você as utiliza em sala de aula*”;
- “*abre o leque de atividades com as trocas com os colegas. Você fica com novas idéias para trabalhar*”;
- “*trocar com os colegas, que falam de suas experiências - às vezes as dificuldades que os colegas passam são as mesmas que as suas - isso ajuda muito*”;
- “*(trocar) com o professor que está dando o curso*”;
- “*trocar experiências com os colegas - as atividades que os colegas realizam em sala - é o que mais enriquece o curso*”.
- “*esperava mais dos cursos. Pouquíssimos recursos para desenvolver o trabalho como gostaria. Você acaba ‘tirando do bolso’ para fazer atividades diferentes. Os cursos contribuíram muito pouco com a minha prática em sala de aula. O que valeu foram as trocas de experiências*”.

Ressaltamos a importância desses encontros entre as professoras que, por muitas vezes, desenvolvem o seu trabalho na sala de aula isoladamente. São nesses “espaços abertos” que fecundam novas idéias, a partir das muitas conversas, de muita interação entre as professoras, possibilitando uma unidade de trabalho entre as escolas.

O que significariam estas “trocas de experiências”? Pesquisa recente (Haddad, 2007) demonstra que há uma forte cultura na EJA de produzirem-se os materiais pedagógicos na própria sala de aula, no contexto da própria experiência do cotidiano, baseado nas necessidades de aprendizagem dos educandos. Os livros da *Coleção Viver e Aprender*, produzidos pela Ação Educativa e fornecidos pelo MEC, constituem-se no

material didático mais utilizado no PEJA. Os professores, contudo, recorrem freqüentemente a atividades e materiais produzidos por eles como estratégias didáticas de trabalho, a partir do uso de recursos como vídeos, jornais e revistas. As *“trocas de experiências”* são, então, na maioria das vezes, encaradas como trocas de idéias para atividades ou produção de material didático. Nas palavras de Flávia: *“os cursos não acrescentam nada na prática da sala de aula. Ficam as mesmas trocas de atividades. Até porque os professores têm o mesmo nível de experiências”*.

Observamos na fala das professoras algumas críticas aos dinamizadores e capacitadores, com quem houve *“pouca troca”*, sugerindo-se ainda que estes deversem ter experiência de *“sala de aula”* na EJA. Nesta perspectiva, acreditamos que o dinamizador dos cursos deve estar articulado com as especificidades da EJA, tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores. De acordo com Freire (1996, p.43):

é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professor que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo ao contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Segundo a professora Valéria, a respeito dos dinamizadores, deveria haver *“uma equipe que já tivesse trabalhado [com a EJA], que tivesse uma vivência, que tivesse parado para pensar em sugestões, soluções e atividades”*. Uma outra professora relatou, porém, que *“a troca de experiências com os professores mais antigos no PEJA é o mais valioso dos cursos”*. Este não deveria ser o papel do próprio dinamizador? Interpretamos, contudo, nessa fala, que o papel de formador nos cursos de formação acaba sendo exercido pelos colegas mais experientes. O aspecto positivo da troca de

experiências entre colegas se reveste agora, implicitamente, em crítica aos cursos ou, mais especificamente, aos dinamizadores.

Notamos, finalmente, que um grupo professoras, cuidadosamente, apresentou restrições aos cursos de capacitação, remetendo a imposição de serem obrigadas a participar dos cursos. Como afirmaram as professoras Rita e Neli, respectivamente: *“falta direito de escolha. Fui inscrita no curso sem querer fazê-lo, o que é uma arbitrariedade. O professor não é ouvido”*; *“a obrigatoriedade de fazer os cursos e eles não mudaram a minha maneira de trabalhar. Eles, os cursos, não trazem novidade. Não me acrescentam em nada”*. A professora Flavia nos disse que *“os cursos são cansativos e obrigatórios, o que os torna piores. Percebo que eles esperam que nós, professores, levemos alguma coisa para acrescentar ao curso. Termino o curso da mesma maneira que entrei”*. Percebemos nos depoimentos que os objetivos e a intencionalidade dos cursos de capacitação não ficam claros para os professores, que vêm neles uma obrigatoriedade e que acabam se utilizando do espaço principalmente para a troca entre pares e como um momento de confraternização.

### **A práxis do professor**

*A razão de ser da práxis é o homem.  
E. Nicol*

Qual será a intencionalidade dos cursos de capacitação? Como o material teórico é apresentado e trabalhado e como é feita a articulação entre este material e a prática dos professores? A professora Flavia afirma que *“os cursos não acrescentam nada na prática da sala de aula. Ficam as mesmas trocas de atividades”*. Nos seus depoimentos, as professoras Dina, Teresa e Sueli comentam respectivamente:

- *“Os textos trabalhados são descolados da realidade da sala de aula, a teoria é distanciada da prática”;*

- *“Muitos textos teóricos tornam os cursos cansativos. Às vezes abordam assuntos que estão desconectados do nosso dia a dia”;*

- *“Ficamos discutindo coisas teóricas que não podemos aplicar com os alunos. Teoria distanciada da prática”.*

A professora Nete afirma que *“alguns cursos apresentam teoria, mas quando essa teoria tem a ver com a prática, aí sim eu acho que nós estamos tendo um curso. Ultimamente só temos trocado experiências. Ano passado aprendi a fazer projeto de pesquisa”*. Helena complementa, dizendo que *“os cursos estão mais acadêmicos e menos práticos”*.

Evidencia-se, nas falas das professoras, uma separação entre teoria e prática. Evidencia-se ainda, nestas e nas demais falas das professoras, uma valorização das trocas de atividades que contribuem para sua prática pedagógica. Porém, quando se referem às trocas de experiências, sem perceberem, enfatizam mais as técnicas pedagógicas, ou seja, como se faz uma atividade e quais são os materiais a serem utilizados. Chama-nos atenção que não há uma preocupação nas falas das professoras quanto ao “por que e para quê” desenvolver as atividades sugeridas nos cursos de capacitação. Para nós, essas perguntas – “Por quê?” e “Para quê?”, direcionam para a intencionalidade das atividades na perspectiva da práxis, que permite a reflexão para a emancipação dos sujeitos. Sanches Vázquez (2007, p. 219) afirma que *“toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (...) é preciso distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela”*<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> O autor afirma ainda que *“atividade é, aqui, sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente”*.

Reconhecemos que a prática profissional do professor também se dá no cotidiano da sala de aula. Cabe-nos, contudo, no nosso entendimento, ressaltar a diferenciação entre prática e a técnica pedagógica. Enquanto a prática reflexiva tem como objetivo a transformação individual e coletiva dos indivíduos, numa perspectiva questionadora sobre o mundo, a técnica é um conjunto de atividades pedagógicas - ambas contribuem para o cotidiano da sala de aula. Na nossa análise, a partir dos depoimentos, percebemos que há a necessidade dos cursos de capacitação de propiciarem uma maior articulação entre a teoria apresentada e as atividades desenvolvidas, de forma a diminuir o distanciamento que aparece na percepção das professoras entre as visões “*acadêmica*” e “*prática*”.

Embora os cursos propiciem ao grupo de professoras, mesmo que de forma incipiente, alguma aproximação com teóricos que refletem sobre a EJA numa perspectiva da emancipação humana, a necessidade da reflexão crítica sobre a prática não aparece evidenciada na fala destas professoras. De acordo com Patto (2004, p. 69), para educar na perspectiva da emancipação humana “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação instrumental técnico e receituário para a eficiência”. A educação para a emancipação historicamente possível nos exige uma atitude filosófica, ou seja, uma atitude de questionamentos e reflexão da realidade. Esta poderia, ou deveria ser a fundamentação básica dos cursos de capacitação.

Qual será, então, a proposta dos cursos de capacitação promovidos pela SME em relação a este aspecto? Procuramos a resposta junto a própria Secretaria, solicitando material referente ao projeto de cursos de capacitação para os professores. O material fornecido foram alguns projetos específicos que abarcavam propostas de cursos para os professores do PEJA I e II. Observamos, no material disponibilizado, que os objetivos destes cursos estão em acordo com as proposições que se discutem no meio acadêmico e

nas diretrizes oficiais, estando direcionados para o fortalecimento de uma política municipal para a EJA e para a formação de professores, o estabelecimento de metodologias e a identificação de material didático tendo em vista as características próprias desta modalidade. A percepção da SME vai ao encontro dos depoimentos das professoras sobre a precariedade de recursos didáticos. A professora Sandra, por exemplo, relatou que “*existe pouco recurso de material didático*”, enquanto a professora Flávia nos disse que “*existe algum material didático, mas em pouca quantidade e que não pode fornecer aos alunos - eles não podem escrever [neste material]*”. Diante desses objetivos, chamou-nos atenção de, pelo fato do PEJA ser relativamente novo no município do Rio de Janeiro, haver a preocupação de se construir uma metodologia específica voltada para a alfabetização de jovens e adultos.

No entanto, não identificamos nas propostas nenhum referencial teórico ou reflexão que pudesse substanciar a elaboração desta metodologia, ou mesmo indicações mais precisas sobre como serão trabalhados os objetivos propostos. Por exemplo: quais temas relevantes deverão ser discutidos nestes cursos (contexto histórico da EJA, diversidade cultural de alunos e professores, influência de visões político-sociais sobre a educação,...); quais autores serão trabalhados e como eles se posicionam em relação a estes temas (preferencialmente trazendo posições diversas, antagônicas ou complementares); as diferentes abordagens de alfabetização (métodos sintéticos – “cartilha” ou métodos analíticos - psicogênese) e sua aplicação no contexto de jovens e adultos; transposição de técnicas aplicadas à educação de crianças para a EJA – sua validade ou não; como especificamente se pretende trabalhar diferentes técnicas (“jornais e revistas”, “material dourado”, “[projeção de] filmes”,...) levando-se em conta tanto sua intenção pedagógica como as limitações que a realidade de sala de aula impõe; quais as experiências dos professores participantes e como elas podem ser

aproveitadas para uma reflexão sobre a prática; como favorecer aos professores que coloquem suas próprias dúvidas e sugestões para serem trabalhadas pelo grupo; entre outras. Não é nossa intenção aqui propor um curso de formação, mas apenas refletir, em linhas gerais, sobre um possível direcionamento mais específico destes cursos em função de uma intencionalidade prévia, uma intencionalidade que vá além de se colocar que é importante uma formação específica para a EJA, mas que aponte os caminhos para esta formação.

A justificativa para um referencial teórico se dá também a partir do reconhecimento da realidade na qual estão inseridos os professores, de sua formação geralmente desvinculada das especificidades da EJA, da interação com os alunos cuja realidade é, em muitos aspectos, diferente da realidade do professor e, em muitos aspectos, compartilhada pelos professores e da necessidade de uma metodologia para a instrumentalização do trabalho. Quando nos apropriamos das reflexões estimuladas por este referencial, geralmente nos posicionamos de maneira mais crítica e menos empírica diante dos conflitos e contradições que apresenta tanto a realidade da sala de aula e como a própria sociedade.

O exercício da reflexão crítica nos confronta ainda com a construção sócio-histórica da realidade e a, partir de então, começamos a reconhecer o nosso “papel” neste contexto. Teóricos como Mézaros (2005), Coraggio (2000) e Torres (2000) nos apresentam o contexto sócio-histórico em que estamos inseridos de forma clara e ao mesmo tempo assustadora, diante de uma conjuntura social excludente que permeia o campo da educação. Perceber este contexto é o primeiro passo para uma mudança de postura fatalizante – “sempre foi assim mesmo”, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, e para um posicionamento crítico perante a realidade.

A sala de aula, seja nas escolas ou nos cursos de capacitação, é o *locus* ideal para mudanças e posicionamentos. Para que mudanças ocorram de forma significativa, é necessária uma outra forma de atuação. Uma atuação mais participativa, por parte de alunos e professores, para a construção de um conhecimento que faça sentido e que tenha significado para os atores sociais envolvidos nesse processo. Autores como Arroyo, Freire e Ferreiro nos ajudam a pensar o chão da escola com propostas contextualizadas na realidade dos alunos. O conhecimento que fomenta na sala de aula não pode, contudo, ser restrito apenas a realidade dos alunos - fazê-lo seria de nossa parte excluí-los da mesma forma que as políticas econômicas o fazem. O que acreditamos é que o professor deva partir desse conhecimento do aluno e ampliá-lo para que ele possa se reconhecer participativo e sujeito do processo de aprendizagem. Para tal, é fundamental que o professor também se reconheça como aprendiz e que se permita aprofundar seu conhecimento sobre as teorias educacionais, em um processo de atualização constante e de alargamento cultural.

Em consonância com nossa percepção sobre a formação e capacitação de professores encontramos nas afirmações de Sacristán (2005, p.82) que a “a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas”.

Identificamos nos relatos das professoras um distanciamento da teoria em relação à prática. Este distanciamento demonstra a fragmentação da escola em relação ao mundo. Esta é uma dinâmica perversa, uma vez que nem as professoras e nem os alunos percebem a necessidade da aproximação entre teoria-prática-teoria: a práxis. Kuenzer (2003) afirma que a



prática pedagógica comprometida com a emancipação dos trabalhadores inseridos na sociedade contemporânea que se apresenta excludente e com patamares elevados de desigualdade social, resulta da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana.

É importante perceber que a insistência na técnica e a ausência da prática reflexiva crítica reforçam e ajudam a manter, ainda que de forma velada, as propostas das políticas neoliberais para a educação, nas quais o conhecimento é visto como produto e aprendizado de técnicas. Em um depoimento, uma das professoras chega a afirmar que deveria haver *“cursos de oficinas (...) até pra gente mesmo, pra poder passar pra eles, incentivá-los para o mercado de trabalho”*.

Um grupo de professoras entrevistadas acredita ainda que pensar a teoria é mais fácil, pois os livros e as bibliografias apresentadas nos cursos podem ser encontrados nas livrarias e podem ser lidos nas férias escolares. Como relatam as professoras Zulma, Nete e Vera, respectivamente:

- *“a teoria é o de menos, se precisar pegamos livros emprestados”*;
- *“a bibliografia dada nos cursos não tem nada a ver com a nossa prática, posso ir às livrarias”*;
- *“os textos que recebo nos cursos vão ficando acumulados - professor adora acumular papel, quando precisar para alguma coisa, vou aos textos”*.

Algumas professoras neste grupo de entrevistadas evidentemente não valorizam a teoria e/ou não fazem a conexão entre a teoria e a prática. Entretanto, no nosso entendimento, teoria e prática não são simplesmente sobrepostas; pelo ao contrário, elas se colocam numa relação dialética, num “ir e vir” constante. Em concordância, Sacristán (1999, p.78) afirma que:

a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância da contribuição teórica. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia – força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Com efeito, esse distanciamento entre a teoria e a prática, alimentado pela fala das professoras como processos distintos e distanciados, demonstra a necessidade de uma formação continuada para o professor que atua na EJA e que precisa refletir sobre sua atuação de forma a dar conta da especificidade dos alunos atendidos por esta modalidade da educação.

### **A formação continuada**

Em uma das poucas falas nas entrevistas na qual se valoriza o aprendizado da teoria, a professora Soraia nos lembra que *“aprendemos muito pouco na faculdade sobre a EJA - nos cursos (de capacitação) pelo ao menos escutamos alguma coisa. (...) aprendendo alguma coisa teórica, você consegue embasar a parte prática. A parte teórica engrandece a gente como aprendiz”*. Esta frase aponta para um aspecto bastante relevante em toda essa discussão, que é a inexistência de uma formação de professores com uma preparação específica para essa modalidade da educação. No âmbito particular da formação inicial de professores, em nível superior, é identificada em Arroyo (2006, p.24) a insuficiência de disciplinas específicas para a EJA. O mesmo autor (2006, p.21)

nos traz uma consideração pertinente sobre a configuração da formação de professores para a EJA. Ele afirma que

o caminho mais curto é configurar a EJA como uma modalidade de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e ensino médio. Se pretendermos configuração a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutimos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema.

O autor ressalta ainda que tem presenciado essa configuração em diversas administrações municipais e estaduais, sendo essa a formação de um professor generalista, adequando o professor a atuar em qualquer horário de trabalho. No entanto, nossa crença está na formação do professor que reconheça as especificidades da EJA e que trilhe o caminho da releitura do mundo.

As demandas e especificidades do trabalho com a EJA indicam a necessidade da profissionalização dos seus professores - a partir dessas referências as universidades deveriam alargar as políticas de formação inicial e continuada de professores para a EJA. Segundo Machado (2000, p.15) “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para a discussão da EJA, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”.

Enquanto aguardamos uma ação efetiva de uma política nacional para a EJA, os cursos de capacitação oferecidos, mesmo que como ações isoladas de cada secretaria municipal, devem favorecer a construção de saberes construídos a partir das práticas sociais, da diversidade cultural e do universo dos alunos e não favorecer a reprodução e a contemplação do conhecimento descolado da historicidade, uma vez que reconhecemos a educação como prática social.

O Parecer nº 11/2000 compôs importante estrutura para a realização de ações no campo da EJA, tanto no que se refere à valorização dos alunos quanto aos profissionais que atuam com a modalidade. Este parecer adverte para uma formação específica para os professores que atuam na EJA que contemple “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade” (p.56). Evidencia-se, nessa perspectiva, que a EJA tem um estatuto teórico-metodológico próprio. Goerne (2000, apud Oliveira, 2004), porém, afirma que “a maioria dos sujeitos educadores da EJA se formam na prática, com enorme criatividade que nos caracteriza”. Contrastam-se assim, a visão oficial que aponta para uma formação específica e a realidade na qual desponta a “criatividade” aliada a boa intenção, na qual se subentende, porém, também o amadorismo.

O amadorismo, por sua vez, nos remete ao assistencialismo, ao voluntarismo e ao espontaneísmo. “*A experiência do dia-dia com os alunos é que foi me dando a prática. Os alunos me mostram o caminho*”, nos disse Dilma. Ou ainda, nas palavras da mesma professora, sobre a participação de organizações não governamentais na EJA: “*a entrada das ONG’s que estão desenvolvendo trabalho com os adultos e que nem tem a formação do professor.*” Ou, como nos relatou Luísa: “*comecei como voluntária no CIEP, dando aulas de apoio – com esse negócio de ‘amigo da escola’, quando surgiu, eu ia a noite que era meu tempo vago*”.

Essas características, o assistencialismo, o voluntarismo e o espontaneísmo nos lembram ainda que o trabalho de ensinar sempre foi marcado pela idéia do sacerdócio, pela vocação, pelo caráter missionário, o que ainda está presente no trabalho do professor, por exemplo, no ideário do magistério para a educação básica como profissão feminina. Conforme relata a professora Gina, “*o contato com os alunos, a crença neles, aumenta a minha fé*”. Com a entrada das mulheres no exercício da função, transportou-

se a idéia do papel de mãe ou dona de casa - a “tia”, que tem a função de educar as crianças - os filhos. Estas mesmas características, por sua vez, estão também ligadas a uma idéia de conformismo e resignação com suas condições de trabalho (LOPES,1991; HYPOLITO, 1997). Segundo o Parecer CNE 11/2000, o professor que atua na EJA não pode ser “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”.

Durante a nossa escuta, identificamos que a boa intenção e a sensibilidade de “entender” os alunos com as suas dificuldades enriquecem o trabalho do professor que está na EJA. Sem dúvida, a interação entre professores e alunos favorece o trabalho cotidiano. Temos uma preocupação, porém, de não tornamos o espaço escolar para os alunos trabalhadores um espaço subutilizado, com propostas assistenciais, ligadas à boa vontade. Os relatos das professoras quanto à restrição de recursos materiais para desenvolver o trabalho nos remetem, da mesma forma, a historicidade da EJA, que sempre teve cunho assistencialista.

A reversão deste cenário e a profissionalização específica do professor para a EJA requerem, portanto, formação direcionada para esta modalidade, seja enquanto formação básica ou continuada. A SME tem uma função fundamental na organização da formação continuada para os professores que atuam com a EJA, a partir dos cursos de capacitação, reconhecendo essa formação como parte do processo contínuo de educação do professor. Na nossa percepção, a formação do professor deve garantir um desenvolvimento profissional permanente, ou seja, uma formação dialética que foca no ser humano através de ações transformadoras, para que ele seja capaz de criar e recriar, enquanto sujeito de sua ação no mundo. A necessidade da formação continuada para os

professores está em consonância com os Referencias de Formação para Professores (MEC, 1990, p. 70), na qual se afirma que essa:

formação continuada deve promover atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, contribuindo para um processo de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Essa formação pode acontecer no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, porém sempre visando à melhoria da prática docente.

Na mesma perspectiva de melhoria da prática do professor, mas em uma abordagem diversa, a Secretaria, utilizando o recurso do “Programa Fazendo Escola”, do FNDE, fez um convênio com a Universidade Estácio de Sá em 2006, para a realização de um curso de Pós Graduação *latu senso*, intitulado: “I Curso de Especialização em EJA para professores de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Rio de Janeiro”. Este curso tem uma carga horária extensa, de trezentos e noventa e três horas, sendo as aulas ministradas aos sábados, portanto fora do horário de trabalho dos professores, e requer para a obtenção do certificado a elaboração de uma monografia. Para o ingresso é realizada uma prova de seleção, para a composição de duas turmas com trinta alunos cada, tendo como requisito para a participação no curso o candidato ter feito a graduação. Esses requisitos denotam uma preocupação com a seleção dos professores, elegendo apenas aqueles que realmente têm interesse em ter uma formação específica. Esta é uma proposta diversa daquela dos cursos de capacitação, e que abre uma nova perspectiva de formação do professor que está na EJA, indo ao encontro das propostas de formação continuada previstas nas leis sobre Formação docente para a EJA.

Reafirmamos, por fim, a idéia de que a educação é um processo contínuo que coloca o homem como um “ser inacabado”, como nos lembra Freire (1996). Esta

perspectiva de “inacabamento” nos sugere uma enorme demanda por conhecimento, na qual os cursos de formação básica, de especialização e de capacitação e a própria escola, a partir dos Centros de Estudo e da prática dos professores, aparecem como *locus* reflexão sobre este conhecimento com e sobre o mundo.

### **As professoras propõem**

Perguntamos, finalmente, às professoras quais seriam as proposições que elas dariam para a SME em relação aos cursos de capacitação para professores. Um tema recorrente nos depoimentos refere-se ao material didático; *“montar um livro com atividades”*; *“reformular os livros que são adotados”*; *“criar coisas que realmente pudessem ser usadas com os alunos na sala de aula, como por exemplo: textos”*. Apresentaram ainda sugestões sobre a integração das diversas áreas do conhecimento: *“integração das aéreas, trabalho multidisciplinar, trabalho mais integrado com todas as áreas”*; *“cursos de língua portuguesa, ciências, geografia e matemática - enfim, cursos de todas as áreas”*; *“trabalhar mais com o concreto, material dourado, contar histórias, oficinas práticas para integrar as aéreas”*.

Chamou-nos a atenção uma sugestão dada por uma das professoras, quanto à realização de *“oficinas profissionalizantes para os professores, para eles passarem para os alunos. Para ajudá-los a ter um objetivo de trabalho, incentivá-los para o mercado de trabalho”*. Este assunto sugere algumas reflexões. Qual a função da escola quanto a Educação de Jovens e Adultos? Prepará-los especificamente para o mercado de trabalho ou prepará-los de forma omnilateral para atuar em sociedade? Se tivermos como função educar indivíduos para uma sociedade concreta e ideologicamente

marcada, esses alunos terão condições de efetuar suas escolhas e de se estabelecer a partir de suas conquistas. Embora saibamos que estamos inseridos num país com oportunidades de mercado e de trabalho restritas para todos, submetidos muitas vezes ao trabalho informal e a necessidade de “bicos”, não nos parece ser a função da EJA a formação profissional de seus alunos. Não estamos diante do bom ou ruim, do certo ou errado para uma escola - fazê-lo seria de nossa parte reafirmar a idéia maniqueísta de sociedade e de escola. Com efeito, poderia ser promovida uma maior interação entre as instâncias municipais, nas quais o PEJA está inserido, e as instituições estaduais e federais que oferecem cursos de ensino profissionalizante de forma a que informações sobre estes cursos fossem disponibilizadas aos alunos.

Uma professora mencionou a necessidade de um curso de capacitação ligado à área psico-social - ela afirma ser “*o que está faltando na vida do professor; você pode conhecer toda a teoria, desenvolver uma super prática, mas se você não tiver uma boa relação inter-pessoal o seu trabalho vai por água baixo*”. Neste contexto, identificamos nos depoimentos das professoras que elas mantêm, em geral, um bom relacionamento com seus alunos, mas que elas se defrontam com uma grande diversidade de interesses e mesmo de idades. Esta diversidade se manifesta em sala de aula, onde muitas vezes elas assumem o papel de ouvintes dos problemas dos alunos. Esta pré-disposição garante uma relação de confiança e amizade entre eles.

Acreditamos que os cursos de capacitação para professores devem de alguma forma, vincular-se aos desejos e necessidades concretas desses professores que vivem o cotidiano da sala de aula. Esses professores têm muito a contribuir para a elaboração das propostas de cursos de capacitação, os quais seriam importantes espaços para reflexão também sobre as propostas dos professores e, portanto, a partir daí, sobre sua própria atuação em sala de aula.



## 4.2 - EMERGINDO DO DIÁLOGO: UM TERRENO DE REFLEXÃO

*Professores, vossa obrigação não é com a escola, mas para com a sociedade.*

*A.S Neill*

Distanciados do contato com as professoras, podemos emergir dos diálogos com reflexões sobre o trabalho que este grupo de professoras desenvolve. Uma característica que todas têm em comum é a relação de afetividade que estabeleceram com seus alunos. Valorizamos esta relação de afetividade, mas, no entanto, não podemos nos saciar apenas com essa qualidade, uma vez que a EJA nos instiga a pensá-la de modo contextualizado em um momento histórico. Um primeiro ponto que devemos valorizar, portanto, é a possibilidade de nos colocarmos, enquanto professores, em contato com a história desta modalidade, de modo a compreendermos os alicerces que a sustentam. Uma história que já presenciou o descaso e a própria atribuição de culpa aos sujeitos analfabetos como causadores de problemas para o desenvolvimento do país, viu a visão libertadora de Freire ser substituída pelo caráter restrito do MOBREAL e que se defronta agora com a visão mercantilista das políticas neoliberais para a educação. A educação de jovens e adultos não pode se restringir à decodificação do código lingüístico e a oportunizar algumas atividades sociais extracurriculares na tentativa de um “resgate da cidadania”, embora isto tudo seja importante também, mas necessita de um posicionamento político frente à possibilidade de emancipação de seus sujeitos.

O segundo ponto que ressaltamos é a necessidade de se “olhar” para o aluno da EJA como uma pessoa com possibilidades de mudanças e não apenas como uma pessoa que retorna ou procura os bancos escolares em busca do tempo perdido. Essa é a visão minimalista da educação bancária, conforme Freire, onde os alunos são meros depósitos

de informações. É também uma visão fatalista do aluno, que muitas vezes está atrelada ao caráter assistencialista desta modalidade.

O terceiro ponto que nos sugeriu reflexão é que, embora as práticas das professoras que estão à frente da sala de aula da EJA estejam embasadas em atividades e metodologias diferenciadas para os alunos, no nosso entendimento somente realizar atividades pedagógicas diferenciadas não muda as condições desses alunos. É necessário ir além de atividades e criar estratégias para que os alunos “pensem sobre” e não apenas para que executem uma atividade esperando pelo “certo ou errado”. Defrontamos-nos, assim, novamente com a práxis. Contudo, percebemos que os professores que estão no cotidiano muitas vezes não realizam mais atividades reflexivas em parte porque não foram convidadas a participarem ativamente das proposições para a EJA, sendo encarados como meros executores.

O quarto ponto que destacamos é a valorização dos cursos de capacitação como momento de troca de experiências e como um grande encontro entre professores. Concordamos que este espaço deva não somente ser mantido, mas também ampliado para um espaço de discussão sobre as condições de trabalho, recursos, avaliação, propostas curriculares e sobre todo o *constructo* que envolve a educação, incluindo a própria formação profissional. Existe uma interação entre conhecimento profissional e subjetividade do indivíduo, a qual está imbricada na experiência do trabalho e é nesse processo que se estabelece uma relação dialética entre o ser humano, a realidade e o trabalho. É nesta relação dialética que o profissional se torna sujeito do conhecimento de si mesmo, de sua realidade e da sua vida profissional, de seu potencial e de sua influência sobre o que faz, sobre a realidade e sobre si mesmo, enfim de sua inserção no mundo.

Nossa intenção não é depositar sobre os ombros dos professores as transformações do mundo que está por vir, como se fossem os redentores de todos os problemas e embates que envolvem a educação. Nossa intenção é convidar os professores a repensar a sua prática pedagógica, que vai além de ensinar conteúdos, mas também repensar sua condição profissional em um mundo que está posto e que é mutante.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos refletir sobre a prática dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município do Rio de Janeiro. Nossa reflexão, feita numa perspectiva da práxis, ou prática reflexiva crítica, teve como ponto de partida os depoimentos de professoras que freqüentaram os cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME para os professores da EJA.

De acordo com o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade requer uma educação diferenciada do ensino regular. O alunado que freqüenta a EJA é composto por pessoas que, em sua maioria, são trabalhadores que trazem para o interior da escola conhecimento não escolástico, conhecimento que não pode ser desprezado e nem tão pouco desvalorizado. É a partir desse conhecimento que se estabelece, ou que deveria se estabelecer a relação de aprendizagem entre os atores envolvidos nessa modalidade, ou seja, professor e aluno. É a partir de uma troca constante de papéis nessa interação professor-aluno que se dá a formação dos sujeitos numa concepção de formação humana integral, ou seja, uma formação omnilateral, com vistas à releitura do mundo no qual estão inseridos estes sujeitos.

Refletir sobre a prática dos professores nesta perspectiva é pensar em uma educação que transpassa os muros escolares, que valoriza o conhecimento dos alunos e que prioriza os conteúdos a partir das necessidades destes alunos, sem esquecer ao mesmo tempo da ampliação desse universo de aprendizagem que existe dentro e fora do espaço escolar. Não é possível nesta modalidade, ou não deveria ser possível, importar metodologias do ensino regular, para crianças, numa adequação amadora do que e como ensinar para os adultos.

Identificamos que as professoras entrevistadas valorizam nos cursos de capacitação, acima de tudo, a troca de experiências e práticas pedagógicas entre colegas. São professoras muito bem intencionadas, que buscam novas propostas e metodologias e que usam de muita criatividade para fazer algo diferente no cotidiano da sala de aula para seus alunos. Buscam nestes encontros, principalmente, recursos metodológicos diferenciados que possam suprir a ausência de material didático específico para essa modalidade.

Nossa reflexão, porém, vai além da carência de recursos e das trocas de experiências. Nossa preocupação repousa sobre a prática reflexiva crítica - a práxis. A práxis sugere que os professores que trabalham com essa modalidade da educação reconheçam o aparato cultural de seus alunos. Reconheçam que estes alunos desenvolvem suas próprias estratégias para se inserirem neste mundo letrado e para nele participarem, não como meros espectadores desse mundo. A práxis requer de seus professores uma posição política, não necessariamente partidária, frente ao mundo, em uma relação dialógica que se utilize do senso comum e do bom senso numa perspectiva contra hegemônica ao neoliberalismo que impera na contemporaneidade.

Nossa reflexão sugere, por um lado, que os professores envolvidos nos cursos de capacitação sejam ouvidos sobre suas reais necessidades, para que estes cursos de “capacitação” se transformem em cursos de “formação”. Ao convidar os professores para o debate, estes deixariam de ser “técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida de sala de aula” (GIROUX, 1997, p.157). Os cursos, por outro lado, representariam o espaço no qual se daria a articulação entre estas necessidades e as práticas de sala de aula com o aporte teórico, estimulando a reflexão sobre a intencionalidade de determinadas metodologias.

Acreditamos que só através do diálogo, com os ouvidos bem abertos e havendo reais possibilidades para adaptações no formato dos cursos, poderíamos presenciar um terreno de reunião em que prevalecesse o bom senso. Um espaço no qual, ao invés de apenas trocas de experiências e de técnicas pedagógicas, teríamos a prática reflexiva crítica. Passaríamos, assim, de espectadores, alunos e professores, para protagonistas de nossas próprias histórias inseridas em um mundo de contradições.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. V. 20, n. 68. Campinas, dezembro, 1999.

ALMEIDA, M.I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA.R.L.L. (Org). **Formação de Educadores - Artes e Técnicas - Ciências e Políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES. L. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte; Autentica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BEISIEGEL, C.R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL, Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 19 de dezembro de 1935.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União [dos] Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Brasília, D.F., 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394**, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 7 de maio de 2006.

CAMPOS, R.F. O cenário da formação de professores no Brasil - analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). **Trabalho para XII Reunião Nacional da ANFOPE**. Brasília, agosto de 2004.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cede, v.22, n. 75, 2001.

CIAVATTA, M. A formação integrada. A Escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, nº 3, 2005.

CONTRERAS. J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação**, Cortez, 3ª Ed., São Paulo, 2000.

DAVIES, N. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. n.22(2), mai/ago, 1996.

DELUIZ, N. O modelo das Competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC** v.27, n.3, set/dez, 2001.

DI PIERRO, M.C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, vol.27, nº 2, jul/dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, Campinas, outubro, 2005.

DOURADO, L.F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores anos 1990. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FÁVERO, O. Formação continuada de professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte; Autentica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FERRETTI, C.J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R.L.L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projeto de formação. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

FREITAS, M.L.Q. A formação continuada dos professores de jovens e adultos no Brasil. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em <[www.direitodeaprender.com.pt/troca.php?no=47](http://www.direitodeaprender.com.pt/troca.php?no=47)>. Acesso em outubro de 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.



\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação/ CNTE. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Vozes. 1999.

GALEANO, E. Elogio ao bom senso. *Le Monde Diplomatique*, n.65, edição portuguesa, agosto 2004, Disponível em <[www.infor.cef.pt](http://www.infor.cef.pt)>. Acesso em julho de 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário, In: SILVA, T. T., GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação/ CNTE. 1996.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, H.M; MARINS, H.O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2004.

GUIDELLI, R.C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** São Carlos; Universidade Federal de São Carlos. (Dissertação de Mestrado), 1996.

HADDAD, S. **A ação de governos na educação de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. V.12 – n. 35- maio/agosto, 2007.

HARVEY, A.Z. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 1992.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IBGE. Indicadores 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 12 de junho de 2007.

KONDER, L. **O futuro da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A.Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e **prática** na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 20, n 1, jan/agos, 2003.

LINHARES, C.. **Trabalhadores sem trabalho e seus professores: Um desafio para a formação docente**. In: ALVES, Nilda (org). Formação de Professores. Pensar e Fazer. 8ª ed. São Paulo: Cortez, (Questões da Nossa Época I), 2004.

LOPES, E.M.T. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

LÜDCKE, M. & ANDRÉ, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Temas Básicos de Educação e Ensino**, São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L.. Educação Básica, Empregabilidade e Competências. **Trabalho & Educação – revista do NETE**, Belo Horizonte, n.3, jan/jul, 1998.

MACHADO, M. M.. A Prática e a Formação de Professores na EJA - Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.. In: **23ª. Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº.9. set/ out/nov/dez, p.51-75, 1998.

MARKET, W. Trabalho e Comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, n. 79, agosto. 2002.

\_\_\_\_\_. W. Formação de Professores e Reflexividade dialética à luz da teoria crítica. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes29ra/trabalhos/trabalhos/gt8>>. Acesso em junho de 2007.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, vol.14, no.1, 2000..

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**, Boitempo, São Paulo, 2005.

MORAES, C. S. V. O que há de nova na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação – Revista do NETE**, Belo Horizonte, n.3, jan/jul, 2001.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2004.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista para a TVE Brasil, 2001, Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm)> Acesso em 22 de junho de 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, Vozes, 2000.

OLIVEIRA, E. C.de. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em setembro de 2007). 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº. 12, p.59-73, set/out/nov/dez,1999.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Adultos.** Edições Loyola- 6ª edição. São Paulo, 2003.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA. S. G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª Série do 1º Grau.** Série Idéias nº 3, São Paulo: FDE, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** 3ª Ed, Cortez, São Paulo, 2005.

RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores e a Escola. A riqueza de uma relação a construir. In. FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs) **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação continuada dos trabalhadores de jovens e adultos. Desafios e perspectivas. In: SOARES. L. **Formação de Educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte; Autentica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino,** 4ª Ed., ArtMed, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto, Portugal, Ed. Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências Investigativas na Formação de professores. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E.(Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SALES, S. Avanços e Retrocessos: Refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na Década de 1990. In: SOUZA, D.B. e FARIA, L.C.M. (Org.) **Desafios da Educação Municipal**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 1<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SINGER, P. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1 p. 5- 15, jan/fev/mar/abr, 1996.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHNEIDER, L. **A docência na educação de jovens e adultos: legislação e possibilidades de formação**. (mimeo).

SCHÖN, D. Forma professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

THURLER, M. G. Levar os professores a uma construção ativa da mudança. In: Thurler, M. G, Perrenoud, P. (Org.) **Escola e a mudança**. Lisboa: Escolar Editora, 1994.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, 2000.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

VENTURA, J.P. **O Planflor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Capítulo II da Dissertação de Mestrado - UFF, 2001. Disponível em <[www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm)>. Acesso em setembro 2007.

WERLE, F. O. C.. Práticas de Gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n 126, set/dez.2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo e competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Ática, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

\_\_\_\_\_, DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, mai/ago 2005.

**ANEXO**

**FICHA DE CADASTRO PARA INSCRIÇÃO DE PROFESSORES PARA O  
PROGRAMA DE JOVENS E ADULTOS**



**PROFESSOR DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(Ficha Cadastro)**

<b>Dados Pessoais</b>	
<b>Nome</b>	
<b>Matrícula</b>	
<b>Endereço</b>	
<b>Telefones</b>	
<b>E-mail</b>	

Prof I ( )	Disciplina:
Prof II ( )	Experiência: ( ) Alfabetização ( ) Outra
Prof ( )	Professor Orientador

Escola de origem:	
Dupla regência? S N	U.E.

Formação:	
Tempo magistério:	
Tempo Rede Municipal:	
Tempo Rede Privada:	
Tempo Rede Estadual:	-----

<b>Relacionar congressos, encontros, seminários, cursos e/ou capacitações realizados nos últimos três anos:</b>

<b>Justifique a opção que lhe parecer mais adequada:</b>
Acredito que como professor devo participar <b>de algumas</b> capacitações propostas pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos.

Acredito que como professor devo participar <b>de todas</b> as capacitações propostas pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos.	
Acredito ser importante que o professor <b>mantenha-se atual</b> , melhorando assim a sua prática em sala de aula.	
<b>Tem conhecimento do Programa de Educação de Jovens e Adultos da SME?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> A minha escola desenvolve o projeto.
<b>Como?</b>	<input type="checkbox"/> Colegas me passaram detalhes do projeto.
	<input type="checkbox"/> Li sobre o projeto.
<b>Onde?</b>	<input type="checkbox"/> Já trabalhei no projeto.
	Em reuniões e oficinas.

<b>Registre o que é do seu conhecimento com relação ao PEJA e o porquê da opção de trabalhar com o Programa.</b>

<b>De que maneira você poderia contribuir para o trabalho no PEJA?</b>

<b>Outras observações que julgar relevante:</b>

<b>Assinale os locais de sua preferência para trabalhar com o PEJA.</b>
<input type="checkbox"/> Barra da Tijuca <input type="checkbox"/> Praça Seca <input type="checkbox"/> Tanque <input type="checkbox"/> Mato Alto (Tanque)
<input type="checkbox"/> Recreio dos Bandeirantes <input type="checkbox"/> Cidade de Deus <input type="checkbox"/> Rio das Pedras
<input type="checkbox"/> Curicica <input type="checkbox"/> Taquara <input type="checkbox"/> Boiúna <input type="checkbox"/> Vargem Grande

RJ, / /

Assinatura do professor: