

**MARGARETH LEONARDI KUHN STREMEL**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DO CEEBJA PASCHOAL SALLES ROSA NO MUNICÍPIO DE PONTA  
GROSSA**

**PONTA GROSSA**

**2008**

**MARGARETH LEONARDI KUHN STREMEL**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DO CEEBJA PASCHOAL SALLES ROSA NO MUNICÍPIO DE PONTA  
GROSSA**

Trabalho realizado como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação pela Universidade Estadual de  
Ponta Grossa  
Orientadora: Profª Dr. Rita de Cássia da  
Silva Oliveira

**PONTA GROSSA**

**2008**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S915 Stremel, Margareth Leonardi Kuhn  
A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no Município de Ponta Grossa. / Margareth Leonardi Kuhn Stremel. Ponta Grossa, 2008. 109f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia da Silva Oliveira

1. Formação de professores. 2. Formação continuada.  
3. Política educacional . 4. Educação de jovens e adultos. I. T.  
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CDD : 372.414

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARGARETH LEONARDI KUHN STREMEL**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DO CEEBJA PASCHOAL SALLES ROSA NO MUNICÍPIO DE PONTA  
GROSSA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira  
UEPG

Profa. Dra. Marli de Fátima Rodrigues  
UEPG

Prof. Dr. Ademir José Rosso  
UEPG

Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli  
UEPG

Ponta Grossa, 25 de março de 2008

## DEDICATÓRIA

À minha mãe **Emma**, pela força e dedicação em toda a minha caminhada.

Ao meu marido, **Luiz Carlos**, pelo companheirismo e amor, forças constantes nessa trajetória

A minha filha, **Maria Luísa**, pela compreensão nos momentos de minha ausência.

## **AGRADECIMENTOS**

Á Deus, que se faz presente em todos os momentos da vida, dando-me coragem e convicção para delinear minhas metas, sonhar além dos meus limites e, sem medo, fixar meus projetos especiais.

Á todos os meus familiares que me ajudaram nos momentos mais difíceis de minha vida.

Á todos os colegas professores, que através da amizade contribuíram para o processo de minha formação enquanto profissional e pessoa.

Á professora Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira, pelas orientações e sugestões na elaboração deste trabalho.

Ao professor Ademir , por suas contribuições na banca de qualificação e indicação de importantes caminhos para a realização deste trabalho.

A professora Esméria , pela postura firme e contribuições valiosas.

Á professora Marli, pelas indicações na banca de qualificação.

Á amiga Edicléia, por dividir comigo as tarefas e pela paciência em ouvir os desabaços e angústias.

À amiga Cleuci, pelo estímulo e orações.

Á Secretaria Municipal de Educação, pela liberação de minhas atividades durante a realização do curso.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

**Paulo Freire**

## RESUMO

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, através da qual buscamos coletar dados junto aos professores da Rede Estadual de Educação que atuam na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA – Séries Finais do 1º Segmento, procurando levantar a formação inicial e continuada desses professores, visto que há uma carência de pesquisas voltadas a essa formação. Nessa perspectiva, procedemos a uma construção histórica e teórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná. Analisamos as atuais políticas governamentais para a educação brasileira e suas implicações no campo político e pedagógico da formação docente nas licenciaturas, buscando relacioná-las às metas governamentais e às orientações das agências internacionais de fomento. Levantamos os principais representantes da formação reflexiva na qual o professor passa a ser construtor de seu processo de formação, tornando-se um profissional reflexivo de sua prática e não um consumidor de teorias elaboradas por outros profissionais. A pesquisa de campo foi realizada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA. Como instrumento de coleta de dados realizamos entrevistas com o corpo docente da instituição pesquisada, bem como com a diretora do CEEBJA. Os resultados obtidos revelaram que a formação inicial é insuficiente para essa modalidade de ensino, uma vez que nos Centros de Formação e na Universidade local não há disciplina específica para a formação de professores para essa modalidade de ensino, o que propicia uma formação frágil, na qual se prioriza a teoria em detrimento da prática. A formação continuada contribui parcialmente para essa formação, não sendo suficiente para efetivar uma mudança significativa das práticas dos professores em sala de aula. A procura crescente pelos cursos por jovens e adultos, para fins de certificação ou ingresso no mercado de trabalho, revela a necessidade de escolarização imposta pelas novas exigências tecnológicas advindas das ações do governo e das mudanças na estrutura econômica da sociedade. Evidenciamos assim que os professores precisam adequar-se a tais mudanças, a fim de propiciarem aos alunos uma educação de real qualidade, preparando-os de forma integral e polivalente, para que possam inserir-se no mercado de trabalho, bem como exercer melhor o seu papel de cidadão.

Palavras-chave: formação de professores, formação continuada, política educacional, educação de jovens e adultos .

## **ABSTRACT**

The present work is compounded of a qualitative research of interpretative incuse, through which we have collected data along with the teachers of the state schools working in the modality of Education for young adults and adults– EJA- Final grades of the 1<sup>st</sup> Segment, surveying the initial and continued formation of these teachers, since there is a lack of researches about this formation. Using this perspective, we have proceeded a historical and theoretical construction about the education of young adults and adult ones in Brazil and in Paraná state. We have analyzed the present governmental policies for the Brazilian education and its implications in the political and pedagogical fields in the teachers' formation, trying to relate them to the governmental goals and to the guidance of the international encouragement agencies. We have surveyed the main representatives of the reflexive formation through which the teacher becomes a self-constructor in the formation process, becoming reflexive professionals of their own practices and not a consumer of theories elaborated by other professionals. The field research has been made in the State Center of Basic Education for Young Adults and Adults – CEEBJA. As an instrument to collect data we have made interviews with the board of teachers from the studied institution as well as with the principal of CEEBJA. The obtained results revealed that the initial formation is not enough for that modality of teaching, because in the Centers of Formation and at the local University, there are no specific subject for the formation of teachers in this modality of teaching, besides it encourages a frail formation which has as priority the theory in place of the practice. The continued formation partially contributes for this formation, not being enough to cause a significant change in the practices of teachers inside the classroom. The growing search for the courses by young adults and adults, due to the need of certificates, or to ingress into the work market reveals the need of education imposed by the new technological demands due to the government actions and the changes in the economical structure in the society. We have proved thus, that the teachers need to adequate themselves to such changes in order to provide the students with education of real quality, preparing them in an integral and wide way, so they can get into the work market as well as exercise better their citizen role.

**Keywords:** Formation of Teachers, Continued Formation, Educational Policy, Education of Young Adults and Adults.

## SIGLAS

|         |                                                                                             |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| APED    | Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual |
| ANFOPE  | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação                             |
| BM      | Banco Mundial                                                                               |
| CEB     | Câmara de Educação Básica                                                                   |
| CEEBJA  | Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos                                    |
| CES     | Centro de Estudos Supletivos                                                                |
| CFE     | Conselho Federal de Educação                                                                |
| CNBB    | Conferência Nacional de Bispos do Brasil                                                    |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                                                               |
| COEJA   | Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos                                               |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                                                |
| ENEJAS  | Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos                                         |
| ENEM    | Exame Nacional de Ensino Médio                                                              |
| FAT     | Fundo de Amparo ao Trabalhador                                                              |
| FNEP    | Fundo Nacional do Ensino Primário                                                           |
| FUNDEF  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério     |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                             |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos                                                   |
| ISEs    | Institutos Superiores de Educação                                                           |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                       |
| MEB     | Movimento de Educação de Base                                                               |
| MEC     | Ministério de Educação e Cultura                                                            |
| MOBRAL  | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                                       |
| MOVA    | Movimento de Alfabetização                                                                  |
| PAF     | Programa de Alfabetização Funcional                                                         |
| PAS     | Programa de Alfabetização Solidária                                                         |
| PEI     | Programa de Educação Integrada                                                              |
| PEJA    | Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos                                                |
| PLANFOR | Programa de Qualificação e Requalificação Profissional                                      |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                           |
| SAEB    | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                                            |
| SEF     | Secretaria de Educação Fundamental                                                          |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura                            |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                                     |

## SUMÁRIO

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                  | <b>11</b> |
| <b>CAPÍTULO I</b>                                                                        |           |
| <b>REDEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....</b> | <b>18</b> |
| 1 Exigências educacionais para o século XXI.....                                         | 18        |
| 2 As políticas de educação de jovens e adultos.....                                      | 21        |
| 2.1 A educação de jovens e adultos na campanha de 1947 – 1963.....                       | 22        |
| 2.2 A educação de jovens e adultos no MOBRAL.....                                        | 24        |
| 2.3 A educação de jovens e adultos na Fundação Educar.....                               | 26        |
| 2.4 Uma visão dos anos de 1990.....                                                      | 27        |
| 2.5 Uma visão prospectiva.....                                                           | 32        |
| 3 A educação de jovens e adultos no Paraná e em Ponta Grossa.....                        | 33        |
| <b>CAPÍTULO II</b>                                                                       |           |
| <b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>                  | <b>36</b> |
| 1 Políticas de formação em cenário de mudanças.....                                      | 36        |
| 2 Retrospectiva da formação de professores no Brasil.....                                | 41        |
| 3 Entraves na formação de professores de licenciaturas.....                              | 51        |
| 4 Os modelos de formação de professores.....                                             | 54        |
| 5 Professor reflexivo.....                                                               | 57        |
| 6 Formação continuada de professores: tendências atuais.....                             | 66        |
| <b>CAPÍTULO III</b>                                                                      |           |
| <b>REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>  | <b>73</b> |
| 1 Procedimentos metodológicos .....                                                      | 73        |
| 2 A instituição pesquisada.....                                                          | 75        |
| 3 O que a pesquisa revelou.....                                                          | 76        |
| 3.1 Formação inicial dos professores.....                                                | 78        |
| 3.2 As expectativas dos educandos .....                                                  | 81        |
| 3.3 O perfil do professor de EJA .....                                                   | 83        |
| 3.4 Experiência dos professores com a educação de jovens e adultos .....                 | 84        |
| 3.5 Formação continuada dos professores.....                                             | 87        |
| 3.6 Dificuldades no cotidiano escolar .....                                              | 91        |
| 3.7 Sugestões para a melhoria do trabalho em sala de aula.....                           | 94        |
| 3.8 Objetivos a alcançar com a educação de jovens e adultos .....                        | 95        |

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                            | <b>97</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                     | <b>100</b> |
| <b>ÂPÊNDICES.....</b>                                       | <b>107</b> |
| <b>Apêndice A – Entrevista com a Direção do CEEBJA.....</b> | <b>108</b> |
| <b>Apêndice B – Entrevistas com os professores.....</b>     | <b>109</b> |

## INTRODUÇÃO

### 1 Considerações Iniciais

As transformações no contexto econômico, político, social, cultural e educacional, vivenciadas a partir dos anos de 1970, nos mostra que a educação ainda não foi definida como prioridade social e política em nosso país. A crise social em que se encontra a população brasileira é evidenciada pelo crescente desemprego, pela falta de políticas habitacionais, de saúde, de previdência social e de educação que visem a uma significativa mudança na qualidade de vida da população brasileira, indicadores estes da subordinação do Estado brasileiro à lógica hegemônica de mercado.

A economia mundial se reorganiza em blocos supranacionais, o que determina a globalização dos mercados e políticas concebidas dentro de um estado neoliberal, em que as antigas formas de dominação assumem, apenas, novas denominações. Esse projeto pretende levar a cabo um processo de reestruturação da sociedade, ou seja, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. (GENTILI, 1998), que reduz a importância do setor público. Neste contexto, as políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) sofrem grande influência dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

A política educacional é um aspecto específico da política social, conforme Freitag:

[...] certa forma de intervenção do Estado em áreas específicas da sociedade civil atinge (mesmo que diferencialmente) todas as classes. O Estado moderno passa a organizar e reorganizar certas áreas da vida social (trabalho, saúde, educação, família etc.), até então não sujeitas ao controle estatal e que, em outros momentos históricos os contextos sociais, pertenciam à chamada esfera privada da sociedade. (1987, p.16)

Essas políticas são implementadas na medida em que os movimentos sociais organizados a reivindicam, e o Estado para não se desestabilizar e dentro de suas “possibilidades” produz políticas sociais abrangendo áreas como a saúde, previdência e assistência social. Desta forma, diante da globalização, as políticas públicas devem corresponder à lógica de mercado.

A escola, subjugada a uma política neoliberal, passa a adaptar-se aos novos interesses do sistema produtivo e de acumulação, caracterizado pela privatização e exclusão.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), sofreu várias modificações em seu texto no decorrer das votações. Quando o antropólogo e Senador da República Darcy Ribeiro apresentou seu projeto de lei, paralelamente tramitava outro projeto que contava com participação dos educadores. O projeto do Senador Darcy Ribeiro foi mais aceito pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, porque ia ao encontro dos novos interesses políticos. A lei surge como mediadora de direitos e deveres para todas as pessoas, de forma a garantir a cada um o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprimira o mais fraco, inviabilizando-lhe o usufruto de seus direitos. (SEVERINO, 1998, p.58)

São essas leis que deveriam assegurar os direitos dos excluídos e marginalizados, sendo que a educação propiciaria maiores recursos às pessoas, tornando-as mais aptas e qualificadas para o trabalho, para a sociedade e para a cultura. Mas, segundo Severino (1998, p.60), é aí que a utopia é destruída pelo enviesamento ideológico... A legislação educacional passa a ser estratégia ideológica prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder.

Saviani (2004, p. 190-191) traz a idéia de que:

Os objetivos proclamados fluem dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, o direito, o dever, a liberdade de educar e a organização geral da educação. A identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos as bases, isto é, a organização e o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos.

Nessas cisões é que se encontra o caráter contraditório da ideologia neoliberal, explicitando a contradição entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura. Todas essas contradições estão relacionadas ao homem inserido na sociedade, na qual as políticas sociais são apenas um antídoto ao caráter anti-social da economia capitalista.

Desta forma, segundo Saviani (2004, p.192):

Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa em elemento de degradação e escravização do trabalhador.

Nessa perspectiva, a educação concebida pela burguesia nos remete a uma proposta dualista em que de um lado estão as escolas profissionais para os trabalhadores e de outro “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes. (SAVIANI, 2004)

Na sociedade contemporânea existem duas tendências em relação ao trabalho: a primeira direciona a uma maior intelectualização do trabalho fabril e a outra direciona à desqualificação ou à subproletarização.

A exigência de uma escola de boa qualidade fundamenta-se na necessidade do desenvolvimento das potencialidades humanas. A maioria dos trabalhadores que procuram a escola hoje está em busca de uma quantidade maior de conhecimento com objetivo de uma melhor qualificação para o trabalho.

O trabalhador moderno perdeu a visão da totalidade do processo de seu trabalho. Esse trabalho parcelado tornou-se precarizado no capitalismo global, permitindo uma maior exploração dos jovens trabalhadores. Para eles o ensino não precisa ser mais do que aquele necessário para executar tarefas, sendo que o processo de trabalho não é pensado pelo trabalhador e sim por seus chefes que administram o capital.

É importante salientar que se hoje se tem jovens e adultos não alfabetizados ou mal alfabetizados, é reflexo da exclusão social que ocorre nas relações sociais capitalistas, sendo que deveria ser papel do Estado criar condições para que o jovem e o adulto trabalhador sejam reconhecidos como sujeitos de direitos idênticos ao restante da população.

Evidenciamos que o Estado assume outro papel diante do que consta no texto da Lei nº 9394/96, pois Saviani (2004, p. 214) analisa os dispositivos da Seção V que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, que contêm os artigos 37 e 38, e comprova que não se diferenciam do que está regulado na Lei nº 5692/71. Diz ele que [...] não há como fugir à constatação de que se trata apenas de um novo nome para o “Ensino Supletivo”.

Outro aspecto na educação de jovens e adultos é apontado por Kruppa que considera a Emenda Constitucional nº 14, a qual altera o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, fragilizando o direito ao Ensino Fundamental do jovem e adulto que a ele não teve acesso em idade própria, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino em mera “oferta”. (SIQUEIRA; VIERO; VIEGAS, 1999, p.17)

Como não há uma destinação de verbas específica para a Educação de Jovens e Adultos, a mesma transforma-se em uma educação de segunda classe, sendo que o Estado prioriza a educação fundamental das crianças.

Como afirma Saviani (2004, p.215)

[...] nestes tempos neoliberais em que os direitos dos trabalhadores tendem a ser comprimidos, senão eliminados, jamais expandidos. E a nova LDB representa um claro recuo em relação ao Substitutivo que havia sido aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990.

Propor uma educação para jovens e adultos passa por contemplar as suas condições de estudar e permanecer na escola, como um direito de cidadania, na realidade social em que vivem, refletir como vem sendo construída a educação destinada a esse segmento pelos modelos econômicos e políticos, que, ao gerar desenvolvimento, geram também a miséria da camada mais pobre da população.

É importante salientar que os alunos da EJA são diferentes. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com experiência profissional e com expectativa de re-inserção no mercado de trabalho. É uma classe que não freqüentou a escola por falta de vagas ou pela evasão da mesma, e que agora reivindicam o direito ao saber.

Os jovens e adultos sem escolarização devem ser instruídos e educados pelas vias formais. Isso não significa que eles não tenham conhecimento próprio, construído no meio em que vivem, nas relações de diálogo e de trabalho. Eles têm sua visão de mundo, suas expectativas, pressuposições, crenças, regras de comportamento, valores, informações e outras marcas sócio-culturais construídas em seu contexto experiencial. Essa cultura popular deve ser levada em conta ao se propor uma educação de jovens e adultos contextualizada com a prática concreta do aluno trabalhador. Uma proposta de educação construída a partir da realidade, dos problemas e necessidades dos educando, cria possibilidades “[...] para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 76).

Dessa forma, para a efetivação de uma educação que valorize a realidade dos alunos, coerente com a prática e experiências vividas pela clientela escolar, em que sejam dialogadas e refletidas as problemáticas do dia a dia, não se pode deixar de pensar na formação do professor, a qual deve levar em consideração a compreensão e o conhecimento do aluno trabalhador e do mundo em que vive.

Analisando toda a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificamos que aconteceram alguns avanços, porém os problemas básicos continuam, devido à falta de uma política educacional específica que evite constantemente rupturas e descontinuidades e também porque os professores dessa modalidade de ensino geralmente não têm propostas pedagógicas específicas e concretas voltadas para essa realidade.

É notório que, nas últimas décadas, o trabalho docente tem sido marcado por inúmeras mudanças e dificuldades. A intensificação e padronização de tarefas, a separação entre concepção e execução, a desvalorização salarial são alguns dos fatores que levam ao “mal-estar docente”, expressão pedagógica que caracteriza a desmoralização e o desajustamento dos professores face às mudanças sociais.

Na tentativa de redefinir o papel do professor frente aos novos paradigmas, faz-se necessário (re) pensar a formação dos novos professores, buscando o fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional. É importante lembrar que a formação não se constrói por acumulação de saberes, mas sim através de uma reflexão crítica sobre as práticas, desvelando o meio para desenvolver o pensamento e a ação. Como diz Pérez Gómez (1995, p.12) “[...] se trata de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores”.

Assim, num momento em que se discute o *lócus* para a formação dos professores, e em que se questiona o projeto político pedagógico e os saberes que implicam para essa formação específica, torna-se importante o resgate histórico na esperança de que ele possa oferecer referenciais que possibilitem a melhor compreensão da problemática das questões atuais sobre formação de professores.

O interesse por este tema, formação dos professores de EJA, está relacionado às atividades que desenvolvemos com a Educação de Jovens e Adultos no município de Ponta Grossa desde 1998 até início de 2007. Em função da própria experiência nesse segmento de ensino, sentimos a necessidade de estar refletindo e analisando a trajetória da EJA e a formação de seus professores, com seus avanços e retrocessos, em prol de uma efetiva melhoria da qualidade de ensino.

Diante dessas considerações, estabelecemos, então, o problema: a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa, tem contribuído para que os mesmos reflitam sobre a sua prática com essa modalidade de ensino?

Para encontrar respostas que dessem melhores explicações à problemática estabelecida, formulamos questões menores a fim de facilitar o trabalho, como: qual é o perfil da formação inicial recebida pelos professores que atuam no CEEBJA – Paschoal Salles Rosa? Em que esta formação contribui para atender as especificidades da EJA? Quais são as ações de formação continuada recebida pelos educadores de EJA no CEEBJA – Paschoal Salles Rosa? Essas iniciativas são suficientes e atendem as demandas do trabalho com EJA? Quais os problemas com relação à formação dos professores e a aprendizagem desses alunos que impossibilitam o desenvolvimento do trabalho com melhor qualidade?

A partir daí, estabelecemos os objetivos, assim formulados:

- Verificar a formação inicial e a qualificação dos educadores de Jovens e Adultos da rede estadual – CEEBJA - Paschoal Salles Rosa do Município de Ponta Grossa;
- Refletir sobre as ações desenvolvidas pelo CEEBJA - Paschoal Salles Rosa no processo de formação continuada de seus professores para obtenção de uma melhor qualidade de ensino para os jovens e adultos;
- Verificar a opinião dos docentes diante das dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação de seu trabalho, e a validade da formação continuada no desempenho de seu trabalho com a EJA;
- Identificar as relações entre sistema de ensino e sociedade e suas determinações nos processos de formação de professores;
- Apontar perspectivas para uma formação de professores que atendam as determinações e necessidades da sociedade no contexto atual.

Nesse sentido, construímos as seguintes hipóteses:

Os professores que atuam na EJA não recebem formação inicial específica para atuarem nesta modalidade de Ensino. A formação continuada e em serviço recebida pelos professores de EJA é assistemática, inconsistente, realizada através de cursos esporádicos, em que não há continuidade, fazendo com que os professores não passem a refletir sobre o seu trabalho com essa modalidade de ensino.

Para o encaminhamento da investigação, adotamos a metodologia qualitativa, numa perspectiva interpretativa, realizada através de entrevista com os professores e com a Diretora do CEEBJA “Paschoal Salles Rosa” de Ponta Grossa.

Assim, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, destacamos as exigências educacionais para o momento histórico e elaboramos um recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com enfoque principal centrado nas políticas voltadas a esta modalidade de ensino. No segundo capítulo, tratamos da formação inicial dos docentes das licenciaturas e os paradigmas de tal formação, aprofundando-nos na reflexão sobre a prática como estratégia de uma formação continuada de professores. No terceiro capítulo, apresentamos os dados empíricos. Subdividimos em três momentos: inicialmente apresentamos os procedimentos metodológicos. No segundo momento, apresentamos a Instituição pesquisada. No terceiro momento identificamos a formação dos professores que atuam no CEEBJA, e sua opção em trabalhar com essa modalidade de ensino, os objetivos a serem atingidos com a EJA, suas dificuldades para desenvolver seu trabalho e a avaliação da formação continuada oferecida pelo CEEBJA.

Nas considerações finais, levantamos os pontos falhos no processo de formação analisado e propomos algumas alternativas para a melhoria e valorização da educação de jovens e adultos no município de Ponta Grossa, bem como no processo de formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

## CAPÍTULO I

### REDEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

#### 1 Exigências Educacionais para o Século XXI

Vivemos em um momento de rápidas e intensas mudanças que nos trazem domínios, possibilidades e incertezas. Nesse contexto, a educação se insere em meio à sua desvalorização e indiferença, em meio a numerosas iniciativas e consolidação de proposta em seu âmbito. Assim, “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1994, p. 29 ).

Tendo em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade, a educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também na dos jovens, adultos e idosos.

A educação, tradicionalmente, estava associada a uma fase da vida – a infância; a idade adulta associada ao mundo do trabalho; e a terceira idade à interrupção drástica ou diminuição das atividades de forma geral . (HADDAD, 2001)

À medida que o mercado de trabalho passa a exigir atualização permanente dos conhecimentos e a expectativa de vida das pessoas aumenta tais associações vão se rompendo. Além da exigência de atualização constante imposta pelas novas formas de organização de produção, o que constatamos é a redução do tempo que as pessoas dedicam ao trabalho, tendo em vista uma sobrevivência maior depois de aposentadoria. Todos esses fatores indicam que há mais tempo disponível para se dedicar à aprendizagem, conseqüentemente passa se a exigir a educação continuada.

Educação continuada é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado a aquisição do conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. (HADDAD, 2001, p. 191)

A idéia de educação continuada envolve todos os universos da experiência e está implícito também que deve haver complementaridade entre a educação formal e a não formal. Essa complementaridade não se refere somente à qualificação profissional, mas também a outros âmbitos de vivência que sofrem impactos da

modernidade, como o lazer, a cultura, o convívio familiar e comunitário, ou seja, uma formação para a vida e o desenvolvimento humano em sentido amplo.

Entretanto, é interessante pontuar que a realidade de uma educação continuada está mais próxima apenas da realidade do primeiro mundo, uma vez que lá a universalização da educação básica está mais acessível à população. No tocante aos países do terceiro mundo o que verificamos é uma distribuição desigual de oportunidades educativas, em que requisitos básicos como a aquisição da leitura e da escrita não são garantidos a uma grande parcela da população, requisitos estes que possibilitam uma educação continuada.

Constatamos que no Brasil há 14 milhões de analfabetos acima de 15 anos, que 44,6% das crianças de 4 a 6 anos estão excluídas do acesso à educação infantil, 8,6% das crianças de 7 a 9 anos e 0,5% das crianças de 10 a 14 anos estão fora da escola. Evidenciamos ainda que, conforme dados de 1996, 89% dos homens com 19 anos e 86% das mulheres estavam defasados na sua escolarização. (HADDAD, 2001)

Esses dados revelam que há um grande contingente de pessoas à margem do sistema educacional, bem como a geração de analfabetos funcionais, que por terem tido uma experiência escolar insuficiente não têm o domínio de habilidades como a escrita, a leitura e o cálculo, exigidos pela demanda do mercado de trabalho.

Desta forma, a escola passou a ser questionada em relação à sua capacidade de prover as necessidades educativas às pessoas diante das aceleradas transformações ocorridas através da introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e da ampliação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações.

Diante de tal conjuntura verificamos que muitas empresas passam a assumir as tarefas de qualificação profissional, visto que é difícil para a escola assumir em tempo hábil toda essa gama de mudança tecnológica; por outro lado, espera-se que a escola possa garantir a aquisição de habilidades e atitudes que tornem o trabalhador apto para aprender sempre e de forma autônoma.

Sendo assim, precisamos de políticas corretivas que possam atender as necessidades de grupos específicos, atingindo os focos em que os *déficits* educacionais são mais graves.

O campo das práticas de Educação de Jovens e Adultos, dentro das atuais perspectivas democráticas, compreende um leque amplo e heterogêneo de

experiências educativas de formatos e modalidades diversas que não correspondem aos limites da escolarização em sentido restrito, uma vez que ela é sempre um movimento comprometido com a trajetória política de cada país. Esses processos visam a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, pois grande número de questões culturais são realizadas em outro espaço que não o escolar, confirmando assim o entendimento da educação como exercício da cidadania.

Quando focalizamos o processo de escolarização de EJA, em relação à escola regular, esbarramos com seus tempos e espaços rigidamente delimitados; em contrapartida, quando se adotam concepções mais restritivas, a EJA passa a ser entendida como marginal, secundária, sem que haja uma formulação política e reflexão pedagógica.

Por outro lado devemos entender que a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, sendo que a EJA faz parte integrante da história da educação em nosso país, e que é imprescindível empreender esforços para a democratização do acesso ao conhecimento a essa parcela da população.

O processo de educação de jovens e adultos, ao longo da história da educação do Brasil, não tem se constituído como um objeto de conhecimento que mereça um tratamento teórico-metodológico próprio, uma vez que não existem ações claras e efetivas por parte das esferas governamentais para essa área. As concepções da educação de jovens e adultos sempre foram norteadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Desta forma, a história da EJA é perpassada pelas contradições sociais e pelas lutas que se desenvolvem entre as classes sociais que expressam e defendem diferentes concepções, ou seja, um campo social em que são disputados projetos diferentes de sociedade e que procuram imprimir a sua concepção ao modo de desenvolvimento da educação de jovens e adultos.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre EJA apud Diretrizes Curriculares de EJA, 2000, 2000, p.12)

Nesta perspectiva tem-se em vista que idealizar a participação de todos na definição de decisões que envolvem os destinos da coletividade implica na formação de cidadãos preparados, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

## **2 As políticas de educação de jovens e adultos**

No Brasil, a EJA se constitui como parte integrante da política educacional efetivamente a partir dos anos de 1940. Entretanto, constatamos que a partir de 1920 com a necessidade de superar a economia basicamente agrícola, na qual a urbanização e o crescimento da classe operária que passava a reivindicar a ampliação da escolarização de jovens e adultos, é que se dá início a políticas educacionais mais amplas. Conforme Aranha (2000, p. 225), “o índice de analfabetismo atingia a cifra de 80% da população.”

A necessidade de formação de uma nova força de trabalho, destinada a desempenhar novas funções no processo de substituição de importações exigia uma maior presença do Estado no âmbito da “questão social” e de um maior controle sobre as forças sociais emergentes e reivindicantes.

Com a efervescência de movimentos sociais, culturais e políticos surgidos ao longo dos anos de 1920, Movimento da Escola Nova (1920), da Semana da Arte Moderna (1922), da Associação Brasileira de Educadores (1924), e do Manifesto dos Pioneiros (1932), bem como com o impacto da urbanização e industrialização - o país passava por um momento de grande discussão e mobilização - diferentes forças sociais querem ver seus princípios inseridos na Lei Maior.

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e, que ela, devia ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). Ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos (Parágrafo único.a). A Constituição põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação expressa a participação dos movimentos sociais na luta em prol da escola como espaço integrante de uma sociedade democrática. Desta forma, o “Manifesto dos Pioneiros” da Educação Nova em 1932 não defende só o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender

progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos... (Diretrizes Curriculares para EJA, 2000, p. 17)

## **2.1 A Educação de Jovens e Adultos na Campanha de 1947 – 1963**

Ao final dos anos de 1940, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, através de iniciativas concretas, com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização às camadas da população excluídas da escola. Merecem ser citadas algumas ações de amplitude nacional como: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958. (JÓIA, et al, 2001, p. 59)

A Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, coordenada por Lourenço Filho, exprimia o entendimento da educação de jovens e adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto. A Campanha deu lugar à instauração, no Brasil, de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais. Entretanto, não se chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a EJA e nem um paradigma pedagógico para essa modalidade de ensino. (JÓIA, et al, 2001)

O final da década de 1950, até meados de 1960, é caracterizado por uma efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização, com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse congresso, o educador Paulo Freire torna-se referência na alfabetização de adultos. Freire (1983, p.12) “defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política”.

Nesse período, estudantes, intelectuais e a própria igreja católica atuam junto a grupos populares aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular, com destaque para o Movimento de Cultura Popular do Recife, o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal, e o Programa Nacional de Alfabetização. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências conduziram à organização de grupos populares articulados, sindicatos e outros movimentos, orientados a conscientizar os

participantes de seus direitos, para analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas.

Gadotti (1993, p.58) também salienta a importância das Campanhas desenvolvidas de 1946 a 1958, cujo objetivo era “erradicar o analfabetismo”, entendido, então, como uma “chaga, uma doença como a malária”.

Todas essas ações foram desenvolvidas porque o analfabetismo tomara uma dimensão social, e propiciando o aperfeiçoamento do homem significava criar condições de desenvolvimento da sociedade, e conseqüentemente possibilitaria uma mobilidade social a essa parcela da população.

Em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época. Nesse período, foi possível explicitar a concepção de alfabetização (...) como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador (...). Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem no alfabetizando seu sujeito(..) (FREIRE, 1981, p. 21).

Esta percepção de Freire dá um sentido para a alfabetização onde o aprender a escrever e ler tem o sentido de escrever a sua vida como autor e como testemunho de sua história. De acordo com Fiori, a alfabetização é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Assim, Freire vê a necessidade de se trabalhar com os alfabetizandos adultos desafiando-os, para que se vejam vivendo e produzindo em determinada sociedade e que compreendam que também são fazedores de cultura. E percebendo-se como fazedores de cultura, reencontrem-se com os outros e nos outros, companheiros de seu “círculo de cultura”, surgindo, então, a comunicação e o diálogo que critica e promove os participantes. Esta percepção é o primeiro passo para que sintam a importância e a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. (SIQUEIRA; VIEGAS; VIERO, 1999, p. 29-30).

Portanto, o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, passando a ser um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a social. Todavia, após o golpe militar de 1964, interrompe-se a maneira de pensar a educação de jovens e adultos, os programas de alfabetização e educação popular foram duramente reprimidos por serem vinculados a partidos de esquerda - com isso representando uma grande ameaça à ordem - passando o governo a centralizar e controlar as iniciativas em relação a esse segmento, com encaminhamentos metodológicos vazios de todo sentido crítico e problematizador.

No exílio Paulo Freire continuou a desenvolver sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, e a partir das realidades específicas em que trabalhou consolidou reflexões que contribuem para a educação de jovens e adultos em geral.

A educação de jovens e adultos, no período de 50 e 60 era desenvolvida predominantemente no ambiente estatal. Gadotti destaca que são duas as concepções principais que então vigoravam: a educação libertadora, entendida como “conscientização”, com raízes no pensamento de Paulo Freire, e a educação de adultos entendida como educação funcional (ou profissional), dirigida ao “treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (SIQUEIRA; VIEGAS; VIERO, 1999, p.32).

## **2.2 A Educação de Jovens e Adultos no MOBRAL**

Em 1967, durante a ditadura militar, o Estado se viu obrigado a dar respostas a questões sociais e que ao mesmo tempo servissem aos objetivos da ditadura. No que diz respeito à educação de jovens e adultos é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma fundação com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. Nas palavras de Ferrari, “o Mobral constituiu uma das criações típicas do modelo político-econômico-social da Ditadura... surgiu e se definiu por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire, reprimidos pelo regime militar”. (SIQUEIRA; VIEGAS; VIERO, 1999, p.33).

A partir de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a receber uma volumosa dotação de recursos advinda de percentual da Loteria Esportiva e, sobretudo, da dedução do Imposto de Renda. Além disso, foi criado um Grupo Interministerial, composto de representantes de vários ministérios. Este grupo estabeleceu que:

A alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão de obra... Definia que a alfabetização funcional devia visar a valorização do homem pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho e junto a isso a integração social desses homens, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à pátria. (SIQUEIRA; VIEGAS; VIERO, 1999, p.34).

Essa concepção de alfabetização passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e, principalmente, como preparação de mão-de-obra para concretizar as diretrizes do modelo de desenvolvimento capitalista.

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país. Esses programas extensivos contavam com direção, supervisão pedagógica e produção de materiais centralizados. O material didático era produzido conforme orientações do movimento e de modo uniforme para todo o país, não levando em conta as diversidades regionais. Assim:

A produção do material didático produzido para o Movimento associava o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizandos, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo. (PAIVA, 1987, p. 296)

Paiva (1987) aponta que os materiais didáticos, além da difusão da elevação das aspirações, colocavam a responsabilidade total no educando pelo seu êxito ou fracasso, não contribuindo para a formação de uma consciência crítica em relação às estruturas da sociedade.

No Mobral, a idéia de erradicação do analfabetismo volta a se instalar, mas com a finalidade de adequar a mão-de-obra ao mercado de trabalho, bem como visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial à UNESCO, que vinham disseminando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. Nesse período o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades do modelo econômico concentrador de riqueza, e a escolarização de jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino através da Lei nº 5692/71. A Lei nº 5692/71, através do Ensino Supletivo, buscava suprir a escolarização incompleta, ou aperfeiçoar e atualizar o conhecimento para os jovens e adultos que não tiveram a escolarização realizada na infância e adolescência, então considerados os ciclos de vida mais adequados à aprendizagem.

Na Lei nº 5692/71, o ensino supletivo se apresentava dividido em quatro modalidades: suplência – relativa à reposição da escolaridade, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização, a aprendizagem e qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. A função do ensino supletivo é expressa no artigo 24: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”.

O ensino supletivo não incorporou as ricas contribuições que o movimento de educação e cultura popular do início da década de 60 legaram à educação de adultos; ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, fundamentando a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos.

### **2.3 A Educação de Jovens e Adultos na Fundação Educar**

No final dos anos 1970 e início de 1980, inicia-se o processo de “abertura democrática”, quando a sociedade passou a reagir ao autoritarismo e repressão, articulando-se em movimentos populares. Tais movimentos aspiravam por democracia política e mudança dos rumos excludentes do crescimento econômico, o que possibilitou a volta de inúmeros educadores e intelectuais que estavam exilados, dentre eles Paulo Freire, que trouxe novos conhecimentos e experiências no campo educacional.

Com o surgimento dos movimentos sociais na década de 80, foram se ampliando canais de troca de experiências, reflexão e articulação. Em 1985 o MOBRAF foi extinto, dando lugar à Fundação Educar, com finalidades específicas de alfabetização e dentro das competências do MEC.

Segundo Moll (1998, p.106):

A estrutura dos exames supletivos mantém-se inalterada, consolidando o processo de massificação e aligeiramento dos conteúdos numa estrutura institucional que caracteriza-se pela transposição linear de muitos rituais da escola “regular”. A tarefa de consolidação desta modalidade coube aos governos estaduais que a realizaram de modo paralelo ao ‘sistema regular...

Quando os currículos desses programas são analisados constatamos uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular.

Outro fator verificado que complica a construção de uma identidade pedagógica ao ensino supletivo e de sua adequação às características específicas de seu público é o crescente acesso de pessoas mais jovens e urbanas em função da dinâmica escolar brasileira e também das pressões do mundo do trabalho.

Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismos de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (JÓIA et al, 2001, p.64)

As deficiências do sistema regular público em que os jovens acumularam grandes defasagens entre a idade e a série cursada aliados ao ingresso precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal e informal, bem como o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades oriundas do mundo do trabalho, provocaram a transferência desses jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade até o ensino médio.

Assim de toda a demanda potencial e as garantias constitucionais conforme o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que garantia a obrigatoriedade da educação básica para jovens e adultos, faziam supor que a década seguinte seria de ampliação significativa do atendimento e iniciativas visando fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a EJA, no contexto de consolidação da democracia e do crescente agravamento da situação econômica do país. Contraditoriamente, o que verificamos no início dos anos 90 é que o investimento por parte da esfera federal volta-se para a educação básica de crianças e adolescentes (7 a 14 anos) e na capacitação daqueles que já possuem um nível de conhecimento acumulado, que pode ser utilizado como pré-requisito no treinamento profissional.

## **2.4 Uma visão dos anos de 1990**

Desde a extinção da Fundação Educar em 1990, existe um processo de transferência das atribuições da educação de jovens e adultos, criando-se um enorme vazio em termos de políticas da EJA. Alguns Estados e Municípios, assim como algumas organizações da sociedade civil, assumiram a responsabilidade de oferecer programas nessa área, passando a dar à área um tratamento próprio. As Secretarias de Educação reestruturaram-se nesse sentido, definiram seus espaços nas escolas, incentivaram programas de capacitação dos professores e técnicos administrativos e neles investiram, além de elaborarem propostas pedagógicas específicas.

Em 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional da Alfabetização. Destacamos nesse período a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, que reuniu entre seus patrocinadores: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM). Nessa Conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que propunha uma abordagem global sobre o problema educacional no mundo, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais.

O Brasil participou da Conferência e assinou junto com outros 155 países a “Declaração Mundial de Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. O Brasil foi indicado para receber ajuda internacional, face ao grande número de analfabetos no país. Para isso era necessário apresentar um plano decenal de ação. Surge então o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que estabelecia a ampliação de atendimento aos jovens e adultos trabalhadores. Conforme o objetivo do plano, a meta era: “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultura do país”. (SOUZA, 1998, p.105)

Essas ações ficaram restritas ao papel, uma vez que não foram verificadas ações efetivas por parte do governo brasileiro através de políticas públicas que ampliassem o atendimento aos jovens e adultos sem escolarização, pois a idéia de educação para todos foi interpretada pelos reformadores como educação somente para crianças e adolescentes, perdendo-se a idéia de uma educação que se realiza continuamente do nascimento à morte.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), as metas do Plano Decenal de Educação para Todos foram ignoradas, e a educação de jovens e adultos foi suprimida da política educacional. As políticas nacionais de educação passam a ser orientadas pelo Banco Mundial, a partir de uma visão economicista, a qual enfatiza o atendimento à educação básica de crianças na faixa de idade escolar. Como consequência, as reformas educacionais recentes mantêm a gratuidade da educação de jovens e adultos, mas retira a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la.

Evidenciamos isso quando as matrículas da modalidade de educação de jovens e adultos não foram computadas no repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) aos municípios, veto do então presidente da República Fernando

Henrique Cardoso, o que desestimulou-os a ofertarem e ampliarem essa modalidade de ensino.

Nesse contexto, as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza. (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Em 1997 foi realizada em Hamburgo a 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), proclamando o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Apesar de não haver ainda consenso em torno desse paradigma no Brasil, aos poucos impulsionado pela contribuição da educação popular e por mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea, o paradigma da EJA sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento social e um direito à cidadania, mas sim uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais solidárias, tolerantes, justas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO, 2005, p. 1120)

Em relação a EJA, o que verificamos é que para ampliação, redução ou manutenção dos serviços dependia da vontade política dos governantes, da pressão social da população, bem como da capacidade financeira de cada unidade da Federação. Desta forma, estudos de casos específicos demonstram que os estados e municípios recorreram a duas estratégias para atender a demanda crescente de EJA.

O expediente mais freqüente foi o falseamento das estatísticas, declarando-se no censo escolar as matrículas na educação de jovens e adultos como ensino regular em classes de aceleração para estudantes com defasagem série-idade, modalidade esta passível de captação de recursos dos fundos. Um dos problemas advindos da adesão a esse expediente é a descaracterização da educação de jovens e adultos como modalidade que requer norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de educadores. Outra estratégia largamente difundida foi o estabelecimento de parcerias com organizações sociais para a execução direta dos serviços educativos de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1124)

Com a retração da ação do Estado nas práticas de educação de jovens e adultos e com a continuidade e ampliação por parte da sociedade civil, as experiências têm mostrado uma grande diversificação.

A questão é, como salienta Guiso, quando as práticas de educação de jovens e adultos ficam a cargo dessas diversas instituições (empresas, cooperativas, ONGs, igrejas, associações da indústria e do comércio), pois é a partir dos interesses delas que se dá o desenvolvimento das práticas, “delimitando sua audiência e sua clientela” (GUIISO, 1994, p.43) .

Destacamos também alguns programas desenvolvidos pela sociedade civil que têm recebido bastante atenção pela mídia e que são mostrados pelo governo como exemplo de suas ações com jovens e adultos trabalhadores. O Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (PLANFOR) recebe recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no qual são desenvolvidos cursos de rápida duração de qualificação profissional. Segundo Haddad e Di Pierro no triênio 1995/1997 passaram pelos cursos 1,8 milhão de trabalhadores e desempregados. Esse programa incorpora ainda um componente de formação em habilidades básicas (leitura, escrita, cálculo etc.). (SIQUEIRA; VIEGAS; VIERO, 1999, p. 65). Em setembro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o programa Brasil Alfabetizado, que pretendia erradicar o analfabetismo até 2006. O presente programa visava alfabetizar aproximadamente 20 milhões de pessoas. Para atingir esse objetivo o governo fez convênios com ONGs, secretarias estaduais e municipais.

Sendo assim, o Governo Federal conclamou toda a sociedade para alfabetizar os jovens e adultos, um direito que, através da leitura e da escrita, proporcionaria a essa parcela da população acesso aos bens culturais.

Constatamos que no decorrer da história há vinculação entre política e poder, de um lado, e alfabetização e escolarização de adultos, de outro. As ações voltadas à EJA sempre foram pensadas em forma de campanhas, não havendo de modo geral uma preocupação com a continuidade dos estudos desses alunos para que efetivamente pudessem se apropriar da leitura e da escrita.

Os últimos 50 anos da história da educação brasileira permitem que se reconheça a existência de um movimento em prol da educação de jovens e adultos, sendo que a mesma assumiu diferentes configurações em cada período, sempre mantendo relações de conflito e cooperação com os governantes.

A partir da metade da década de 1990 esse movimento se reorganizou para opor resistência à desconstituição dos direitos educativos adquiridos na abertura democrática, mediante a constituição nos estados de fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. Nesses espaços se reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais que estabelecem estratégias de atividades de informação, formação, mobilização e intervenção.

Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFITEA e, nos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional. (DI PIERRO, 2005, p. 1131)

Evidenciamos a preocupação dos Fóruns na articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização, ou seja, a garantia efetiva do direito do ensino fundamental público e gratuito a esse segmento, sendo que o mesmo está reconhecido constitucionalmente, mas que ainda não está assegurado.

Outro tema abordado com prioridade nesses fóruns é a formação inicial e continuada dos educadores, uma vez que reivindicam espaços e processos próprios de qualificação.

A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal. As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto a improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, 2005, p. 1132)

Esses são os principais desafios e impasses das políticas de educação de jovens e adultos na atualidade, na tentativa de superar a posição marginal ocupada pela educação de jovens e adultos.

## 2.5 Uma visão prospectiva

A demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, pois comporta em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Estudos atuais indicam que é necessário uma escolarização mais prolongada para que se possa fazer uso efetivo da linguagem escrita. Para que isso ocorra é necessário superar a concepção de que a idade necessária para aprender é a infância e a adolescência e que a educação de jovens e adultos é a reposição de uma escolaridade perdida não adquirida em idade própria.

Os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro, sendo que estas políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Para se atingir esse intento é necessário, como recomenda a experiência internacional, flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento e buscar a integração das dimensões da educação geral e profissional em que se reconheçam os processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e à distância de modo que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias. (DI PIERRO, 2001)

Outro ponto evidenciado na EJA é a necessidade de articulação entre formação geral e profissional, uma vez que a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes de EJA, especialmente nas camadas sociais em que o trabalho dele é fonte exclusiva para prover os meios de subsistência da família. Evidenciamos esse fator uma vez que diante do acirramento da competição no mercado de trabalho, passa-se a exigir maior qualificação profissional das pessoas.

Ao lado da formação para o trabalho, destacamos que é necessário incorporar no currículo do ensino fundamental de EJA a formação política para a cidadania moderna. Devido à crise econômica que aprofunda a exclusão, acompanhada pelo crescimento da violência, é relevante uma educação voltada para os valores e atitudes para a construção de autonomia moral dos indivíduos, bem como para uma revalorização da escola enquanto espaço de formação para a cidadania democrática.

### **3 A educação de Jovens e Adultos no Paraná e em Ponta Grossa**

Apesar da participação do Estado nos programas de alfabetização promovidos pelo governo federal, destaca-se em 1986 a Fundação Educar, que passa por um processo de descentralização dos recursos e do poder decisório então concentrados pelo MEC em torno das políticas educacionais, a qual reivindica do Estado a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1º Grau aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. Surgem neste processo duas organizações importantes para a EJA: o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), as quais criaram vários Fóruns, com a finalidade de colocar em prática as diretrizes de uma política educacional. Neste período vislumbra-se a emergência de se ofertar a educação de jovens e adultos, em que os próprios estados e municípios passam a assumir a demanda de alfabetização e escolarização deste público, com seus orçamentos próprios.

No Estado do Paraná, além do ensino supletivo seriado ofertado na década de 80, foram também criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), descentralizando desta forma o atendimento de EJA nos municípios do estado.

Foram criadas, ainda, outras formas de descentralização como os Postos Avançados dos CEEBJAs (PACs) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCTs), que são convênios entre a Secretaria Estadual de Educação com empresas públicas e privadas que tinham interesse em escolarizar os seus funcionários.

Na década de 1990, iniciam-se também projetos de escolarização aos educandos com privação de liberdade nas unidades penitenciárias e unidades sociais oficiais. Nesse período também são estabelecidos convênios entre a Secretaria de Estado de Educação com organizações não-governamentais, para a oferta de alfabetização de jovens e adultos no meio urbano, rural e indígena.

Toda essa efervescência pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais está vinculada à Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação de jovens e adultos como modalidade específica no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive àqueles que não tiveram acesso a ela em idade própria.

No estado do Paraná, os diversos segmentos sociais se apresentaram sintonizados no movimento em torno da educação de jovens e adultos enquanto política pública, sendo que em fevereiro de 2002 foi constituído o Fórum Paranaense de EJA, intensificando a articulação das instituições governamentais, não governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, através dos Encontros Paranaense de EJA (EPEJAs), que foram realizados nos municípios de Ponta Grossa (2003), Londrina (2003) e Maringá (2004).

Este movimento nacional e paranaense vem propiciando intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens e adultos desenvolvidas pelas organizações, bem como envidando esforços para ampliação do direito à educação pública e de qualidade a esse segmento.

Apesar de estar vigente uma legislação que garante o acesso à educação e a permanência na escola para todos os cidadãos, verificamos que a grande maioria da população, principalmente das camadas populares, não tem esse acesso garantido, devido à ausência de políticas públicas eficientes e adequadas à diversidade e às necessidades do atual público jovem, adulto e idoso.

Os cursos de escolarização de jovens e adultos ofertados pela SEED/DEJA se organizam em presenciais e semipresenciais. Os cursos presenciais na rede pública estadual são ofertados exclusivamente no período noturno. O ensino fundamental fase II e o ensino médio estão divididos em quatro etapas, tendo cada uma delas a duração de um semestre.

Os cursos semipresenciais são ofertados, exclusivamente, pelos CEEBJAs, com matrícula por disciplina, organizados em momentos presenciais e não presenciais, no nível do ensino fundamental fase I e fase II e no ensino médio.

A Secretaria de Estado da Educação, através dos CEEBJAs e PACs, também oferta cursos e exames para adolescentes, jovens e adultos em conflito com a lei, sejam estes condenados a penas alternativas, ou em processo de julgamento, ou em cumprimento de medidas sócio-educativas, através de processos específicos de escolarização a esta população.

Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, desde 2003, vem promovendo momentos de formação continuada através de cursos, estudos, reflexões, produções envolvendo educadores que atuam nessa modalidade, com objetivo de construir, de forma coletiva e formativa, diretrizes curriculares estaduais específicas para EJA,

Diretrizes que contemplem a diversidade de perfil dos sujeitos envolvidos, a superação de todas as formas de discriminação, preconceitos e processos de exclusão, bem como a ampliação do acesso e a garantia da permanência dos educandos no espaço escolar.

## CAPÍTULO II

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

#### 1 Políticas de formação em cenário de mudanças

A última década do século XX firma-se como um período que tem recebido denominação das mais diversas – *sociedade do conhecimento* (LÉVY, 1999); *era da informação* (OLIVER, 1999); *sociedade em rede* (CASTELLS, 2000). (VIEIRA, 2002, p.18). Essas denominações ocorreram devido à globalização da economia, com a introdução de novas tecnologias e materiais no processo produtivo, que passaram a exigir das pessoas novas aprendizagens, desta forma, consolidando a passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional, que visa à rentabilidade, ao lucro e a competitividade.

Num mercado globalizado a produção exige das pessoas habilidades de alto nível, ou seja, os trabalhadores além de dominar essas habilidades precisam manter-se atualizados, porque os conhecimentos podem se tornar obsoletos com maior rapidez. Outra característica visualizada é que a idéia de trabalho estável vai cedendo à noção de trabalho flexível, de modo que as pessoas precisam estar preparadas para mudar de profissão algumas vezes na vida, uma vez que a produção está sujeita a mudanças constantes.

O conhecimento neste contexto passa a ser a nova mercadoria social e econômica. Por outro lado, a internacionalização da economia e a supremacia dos interesses do mercado de capitais sobre os humanos têm contribuído para o aumento do poder de algumas nações, e, em contrapartida, no plano social aumentou o desemprego e a má distribuição de renda no interior dos países menos desenvolvidos, agravando-se os mecanismos de exclusão e desigualdade.

Sendo assim, a aquisição ou a falta de educação básica (inclui-se neste contexto habilidades cognitivas e competências sociais) passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social, porque o mercado de trabalho não aceita mais mão-de-obra não qualificada.

Os impactos e as implicações da globalização no campo educacional ainda estão por ser devidamente dimensionados e avaliados, mas o efeito já está sendo sentido pelos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil:

Os países, antes pouco atentos às repercussões de uma economia movida numa escala planetária em tempo real, passam a “correr atrás do prejuízo”, investindo em programas de informatização de escolas e de educação a distância (EAD), na expectativa de preencher o fosso que os separa dos países industrializados. Tais mudanças, todavia, são lentas em seus efeitos sobre o cotidiano da escola e de seus professores. As reformas, dizem vários estudos, não estão chegando ao chão da sala de aula (The World Bank 1999 a; Alvarez e Majmudar 2001). E quando chegam, por vezes fazem-no de forma perniciosa – descartando um saber que bem ou mal estava ali, sem lograr êxito em substituí-lo. (VIEIRA, 2002, p.24)

No processo de globalização o papel do estado como indutor do desenvolvimento sofre modificações consideráveis. Este passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que lhe dizem respeito.

Nesse cenário mais amplo, pouco a pouco novos atores vão emergindo, redefinindo-se as fronteiras entre o público e o privado, e surgindo agências que contribuem para o fortalecimento do Terceiro Setor, ou seja, organizações não governamentais, segmentos organizados de corporações da sociedade civil, grupos empresariais, comunitários entre outros. (VIEIRA, 2002, p.27)

Uma das características desse fenômeno se expressa na dificuldade do setor público em responder a certas demandas, entre elas o ensino. Desta forma favoreceu o aumento de iniciativas não-estatais, e muitas que se denominam de interesse comunitário, sem fins lucrativos, se utilizam de subsídios estatais para obter lucro fácil.

Quando da transição democrática, o país se viu diante de um Estado inoperante e pesado, que se utilizou da privatização de empresas estatais transferindo encargos e responsabilidades para o setor privado.

A Constituição de 1988 reconhece o município como ente federativo, sendo necessárias novas formas de articulação entre as esferas públicas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No campo educacional essa mudança traduziu um amplo conjunto de reformas vigentes no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995.

Sob o signo da nova legislação, o país passa a viver um regime de colaboração de corte autoritário. Com a aprovação de uma trilogia de leis – a Emenda Constitucional nº 14, de 12/9/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9394, de 20/12/96; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério (Fundef), instituído pela lei nº 9.424, de 24/12/96 – são explicitadas as condições para levar adiante o processo de recentralização das políticas educacionais. Antes disso ainda em 1995, o Conselho Federal de Educação (CFE) é transformado em Conselho Nacional de Educação (CNE – lei nº 9.131, de 24/11/95) (VIEIRA, 2002, p.27)

Neste quadro, torna-se importante destacar que são colocados grandes desafios para a sociedade e conseqüentemente para a educação, com amplas implicações para a escola e seus professores, uma vez que uma série de atribuições são delegadas às escolas, tendo em vista que elas próprias passam a gerir recursos próprios, através dos Conselhos Escolares que procuram promover a aproximação com a comunidade.

Outros fatores relevantes a serem destacados são os sistemas nacionais de avaliação que estão mensurando os resultados escolares, entre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Provão. Constatamos ainda mudanças nas formas de organização do trabalho escolar através das classes de aceleração, dos ciclos, que desestruturaram a rotina dos professores.

Estes se vêem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostos por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha. O impacto dessas medidas sobre o cotidiano da escola pode ser dramático. No afã de promover a modernização a qualquer custo, as reformas em curso podem representar uma faca de dois gumes. (VIEIRA, 2002, p.30-31)

Verificamos que o setor educacional está sendo edificado a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Esses critérios são determinados por órgãos multilaterais de financiamento, de um lado estão os bancos de desenvolvimento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, Bird). De outro, instituições com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (VIEIRA, 2002, p.33)

As interferências das agências internacionais não é recente, mas é na década de 1990 que essas idéias se fazem sentir no campo da política educacional brasileira mais nitidamente através de financiamentos, acordos de cooperação técnica etc.

Duas dessas agências têm tido presença marcante no cenário das políticas de formação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

A UNESCO foi criada após a Segunda Guerra Mundial, sua missão é contribuir para a paz e a segurança mundial, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, ciência, cultura e comunicação. De acordo com suas atribuições, a UNESCO realiza estudos prospectivos, contribui na transferência e difusão do conhecimento, presta colaboração especializada por meio de cooperação técnica e promove intercâmbio de informações especializadas.

O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, mas é em 1990 que a ação do Banco na área de educação se expandiu. Sua missão hoje no país consiste em “apoiar o Brasil na redução da pobreza, na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres” (BANCO MUNDIAL, 1999, apud VIEIRA, 2002, p. 35).

No que concerne às iniciativas de política educacional os investimentos por esses organismos são os mais diversos. Investem desde a reformas de escola, compra de material didático, nos sistemas de avaliação da educação e conseqüentemente na formação de pessoal. A atuação das agências internacionais recebe críticas e gera controvérsias nos meios universitários, estudantis e políticos: porém, verificamos também que as mesmas influenciam a formulação das políticas educacionais desenvolvidas por diferentes instâncias governamentais, assumindo de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento.

Nesse contexto intensificou-se a preocupação com a melhoria da educação, não apenas em termos de atendimento à demanda escolar, mas sobretudo com a permanência dos alunos nas escolas, de organizações enxutas e eficientes, escolas eficazes e professores bem treinados, bem como com as condições necessárias para assegurar aos alunos aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento total de suas capacidades e inserção no mercado de trabalho. Perante a lógica do mercado adotada pelo neoliberalismo, a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda (MACIEL, SHIGUNOV NETO, (orgs.) 2004, p. 45)

Essa educação com qualidade deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de corresponder aos desafios impostos pela sociedade globalizada, ou seja, de cidadãos que saibam agir de forma autônoma, flexível, responsável, selecionando o que é importante, investigando, pesquisando, questionando e refletindo sobre esses conhecimentos. Entretanto;

A escola não deve ter como objetivo apenas educar segundo os valores econômicos dominantes e sim buscar preparar sujeitos que, convivendo com tais valores, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los segundo as reais proporções e repercussões. É fundamental que a escola não se feche em si mesma mas atue ao lado das instituições sociais, formando com elas um sistema de comunicação e cooperação. Uma escola que não se preocupe em ensinar o já sabido mas que estimule a descoberta do novo, ampliando-se e aperfeiçoando-se por meio da autocrítica e construindo uma consciência da sua missão político-social". (PÉREZ GOMEZ apud RIBAS, 2000, p. 21-22 )

Com base nessas necessidades é que os Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser – foram elaborados por especialistas de vários países, visando dar aos alunos acesso ao conhecimento e também ao convívio em sociedade.

Conjuntamente a essas transformações, é notório que nas últimas décadas o trabalho docente tem sido marcado por inúmeras mudanças e dificuldades. A intensificação e padronização de tarefas, a separação entre concepção e execução, a desvalorização salarial são alguns dos fatores que caracterizam a desmoralização e o desajustamento dos professores face às mudanças sociais.

Na tentativa de redefinir o papel do professor frente aos novos paradigmas, faz-se necessário (re) pensar a formação dos novos professores, buscando o fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, em que sua dignidade como pessoa e como profissional seja respeitada, traduzida em salários dignos – que vão além dos discursos e recomendação – em um plano de carreira, em condições de trabalho que incluam bibliotecas, computadores, acesso a redes de pesquisa. Além desses aspectos o perfil dos cursos deve preocupar-se com uma formação para a cidadania que inclua a capacidade de fazer análises críticas da realidade, contribuindo para o bem-estar social. (MAUÉS, 2003, p. 113)

É importante lembrar que a formação não se constrói por acumulação de saberes, mas sim através de uma reflexão crítica sobre as práticas, desvelando o meio para desenvolver o pensamento e a ação. Como diz Pérez Gómez (1995, p.

112) “se trata de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores”.

Assim, num momento em que se discute o *lócus* para a formação dos professores, e em que se questiona o projeto político pedagógico e os saberes que implicam para essa formação específica, torna-se importante o resgate histórico dos movimentos educacionais na esperança de que ele possa oferecer referenciais que possibilitem a melhor compreensão da problemática das questões atuais sobre a formação de professores.

Apesar da carência de leis para a preparação dos educadores, a formação de professores tornou-se um tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos.

Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constituiu-se em objeto permanente de estudos nesses espaços. A partir da década de 1990, verificou-se um crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, possibilitando um estudo mais qualificado sobre o tema. Entretanto, constatamos que os cursos de licenciaturas permanecem sem alterações significativas em seu modelo. (DINIZ PEREIRA, 1999)

## **2 Retrospectiva da Formação de Professores no Brasil**

Fazendo uma retrospectiva das reformas educacionais, constatamos que as reformas dos anos de 1930, enfatizavam a importância de moldar o cidadão e de reproduzir/modernizar as elites. Nesse contexto a educação e a escola passaram a ser subjugadas pelo Estado. O papel do professor acentua-se na formação da cidadania, na ordenação moral e cívica, na obediência, no adestramento da força de trabalho necessária à modernização.

A década de 1930 foi cenário de mudanças significativas na educação brasileira. Através de seus discursos de “educação para todos”, de “desenvolvimento” e de “progresso”, buscados pelo Estado e pela sociedade civil brasileira, intensificaram o aumento quantitativo de escolas no país e conseqüentemente o aumento da demanda por formação regular e sistemática do profissional destinado a desempenhar a função docente. (DAMIS, 2002 p. 98).

A primeira instituição de Ensino Superior a se dedicar à formação de professores, de forma ainda periférica, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. (CASTRO, 1974, p. 632, apud DAMIS, 2002, p. 101)

A fase pós revolução 1930 – 1935 é marcada pela industrialização crescente definindo uma expansão capitalista desigual pelo território nacional, o que vem criar uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Em relação aos países desenvolvidos, no Brasil, a revolução industrial e educacional teve início com um atraso de mais de 100 anos pela situação de colônia pela qual passou. Como consequência dos ares capitalistas surge uma luta de classes cujos resultados trouxeram para o terreno educacional características fortemente contraditórias. O sistema escolar passou a sofrer uma pressão social cada vez mais exigente em matéria de democratização do ensino, embora o controle das elites mantidas no poder buscasse conter a pressão popular através da legislação de ensino, limitando assim a distribuição de escolas para manter seu caráter elitizante. Essa era a característica de uma sociedade heterogênea vincada por uma herança academicista e aristocrática. (SODRÉ, 1999)

Em 1937 a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi desmembrada em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Pelo Decreto Lei nº 1.190/39 de 4 de abril de 1939, foram mantidos os cursos de licenciatura que compunham as áreas de ciências e de letras previstos em 1931, apenas com o acréscimo do curso de Ciências Sociais. A alteração implantada atingiu apenas a estrutura da Faculdade de Educação, sendo esta desmembrada em duas seções da referida Faculdade Nacional de Filosofia: uma seção de pedagogia, para oferecer o curso de bacharel em educação; e uma seção especial de curso de didática para formar o professor das diferentes áreas de filosofia, das ciências e das letras. O curso de didática foi criado para ministrar, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial, fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação, aos bacharéis formandos nas diversas áreas da Faculdade de Filosofia com a finalidade de ser fornecer “licença” para o exercício do magistério no ensino médio, em educação, ciências e letras. (CUNHA, 1980)

Este Decreto definiu ainda a Faculdade de Filosofia como estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério em nível secundário, bem como “aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário”. Propõe-se uma tríplice finalidade para a nova instituição: preparar trabalhadores

intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério dos ensinos secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino. (CANDAU 1987, p. 13)

A tríplice finalidade implantada na instituição não logrou sucesso esperado, em contrapartida tornou-se modelo de degradação para formar precariamente os docentes para o ensino secundário e normal.

O modelo institucional implantado em 1939 definiu a estrutura da formação de professores em curso de bacharelado. Isto é, constituía-se o curso de licenciatura no modelo denominado 3+1 por Valnir Chagas, em que as disciplinas de natureza pedagógica tinham duração de um ano, através da seção especial de Didática, sendo acrescentadas e concentradas em um ano posterior, justapondo-se às disciplinas de conteúdos, com duração de três anos.

Com a aprovação da LDB n 4.024/61 o modelo institucional de faculdade de filosofia se expandiu para o país. A primeira tentativa de alterá-la ocorreu com a Reforma Universitária Lei nº 5.540/68. No primeiro parágrafo do artigo 30 dessa lei, estabelecia que a formação de professores e de especialistas em educação, em nível superior, poderia ser realizado em um só estabelecimento ou resultar da cooperação de vários. Desta forma a formação de professores passou a ser função de duas unidades distintas: os institutos de ensino básico e as faculdades de educação. A implantação dessa lei além de possibilitar a criação de duas estruturas institucionais distintas criou a possibilidade para a desvinculação entre o conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Na prática, as mudanças propostas acabaram por significar apenas a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica. As poucas alterações estruturais que se propunham, como a obrigatoriedade da existência de um colégio de aplicação, anexo às faculdades de filosofia e a extinção do curso de didática – sistema 3+1, tiveram um reflexo muito limitado, dadas as condições concretas de funcionamento das instituições a que se fez referências anteriormente... Além do mais a mesma precariedade e o mesmo desprestígio que marcaram as sessões de pedagogia e didática na antiga faculdade de filosofia se reproduziram nas novas faculdades de educação. Os mesmos problemas com que se defrontavam os cursos de formação de professores, desde o seu início (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e específica, e o caráter excessivamente “teórico” dos cursos), persistiram e talvez se agravaram com a desarticulação da faculdade de filosofia (CANDAU, 1987, p. 20)

Nesse modelo institucional, através do parecer 292/62 (CFE), instituiu-se que todos os cursos de licenciaturas deveriam ser tratados como grau equivalente ao do

bacharelado. Pretendeu-se desta forma não permitir que a um curso de três anos para formar o bacharel se acrescentasse mais um ano de curso de didática para formar o professor.

Com a aprovação da Reforma Universitária Lei nº 5.540/68, e da criação das faculdades de educação nas universidades o Parecer 627/69 que regulamentou os cursos de licenciaturas não conseguiu ir além do redimensionamento de algumas disciplinas. Até o esquema 3+1 na prática não conseguiu ser solucionado. Apesar do esforço de alterar a abordagem da formação do professor, o novo modelo de formação específica e pedagógica apenas contribuiu para reduzir o espaço da formação pedagógica.

Destacamos ainda que o art. 12 , § 3 da Lei nº 5.540/68, instituiu que as disciplinas que compõem os conteúdos específicos e pedagógicos fossem distribuídos em vários departamentos, contribuindo para a fragmentação na formação do professor. Constatamos também como argumento para justificar o fracasso na formação de professores, a expansão do ensino superior pela iniciativa privada. Em depoimento prestado à CPI da Câmara dos Deputados, instalada para examinar o ensino superior no país, 1968, Teixeira (1969, p. 54) citado por Candau (1987, p. 15), relata que dos 180.000 alunos matriculados no ensino de nível superior, em 1966, 82.000 alunos estavam matriculados em instituições privadas, das quais 44.802 pertenciam aos cursos de licenciatura ministrados pelas faculdades de filosofia, em que se ministrava ensino puramente expositivo, que exigia apenas uma sala de aula para a preleção, sem necessitar de uso de equipamentos. Desta forma, gerando cursos de duvidosa qualidade. A tendência, desde meados da década de 60, conforme documento legais, com a relação à formação do educador, era a de reduzir os espaços da formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.

As reformas do ensino ocorridas nos anos de 1960 e 1970, monitoradas pelos ideários provindos de agências internacionais e ligados ao governo norte-americano, vincularam-se à educação para a formação de “capital humano” , com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação e acentuada ênfase na modernização de hábitos de consumo.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, ocorreu outra alteração no processo de formação do profissional da educação no Brasil. O MEC e o CFE desencadearam

ações para regulamentar a formação do professor e do pedagogo para atuarem no modelo de estrutura escolar de 1º e 2º graus que tinha sido recém-implantado.

O MEC constituiu comissão de que resultaram propostas, resoluções e pareceres para nortear a formação do professor polivalente das licenciaturas de curta duração e das licenciaturas plenas. Nesse momento, coincidindo com o movimento de abertura política, foi iniciado um movimento que manifestou o descontentamento dos docentes universitários que atuam na formação docente, que só aceitavam as licenciaturas plenas. Neste impasse, as universidades em sua generalidade ou não aceitam desde o início as propostas do MEC recusando-se a implementá-las ou passam progressivamente a delas desistir. (MARQUES, 2003, p.158)

Em 1975, a política de estruturação do sistema de preparação de professores e especialistas, principalmente o princípio da “integração na base”, através das licenciaturas de curta duração, e a “diversificação na cúpula”, através das licenciaturas plenas, sofreu reações e críticas por parte da comunidade científica, sendo que as resoluções do Conselho Federal, que visavam estruturar o novo sistema, foram vetadas pelo Ministro da Educação.

Em meados da década de 1970 e 1980, na luta pela redemocratização do país, recrudescer um movimento crítico reivindicando fortes mudanças no sistema educacional. Dentre as iniciativas do período destacamos a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983, e em 1990 foi constituída a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esses movimentos reivindicavam uma melhoria na formação de professores.

Os cursos de formação do educador só foram incorporados como política educacional e debatida de forma explícita na proposta da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) em São Paulo, em 1980, com a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador.

Nessa mesma década, a luta pela reformulação dos cursos de formação ganha sentido através da organização coletiva dos professores em âmbito nacional em prol da gestão democrática da escola e da educação de qualidade para todos, bem como da afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e a defesa das condições de trabalho .

Em 1985, destacamos o Seminário realizado pela Universidade de São Paulo, que levantou um questionamento sobre a educação brasileira, procurando privilegiar

sua dimensão política e social e definir os marcos gerais para a formação de professores. Apesar dos discursos das políticas públicas enfatizando a importância da educação, o que verificamos na prática é a negação dos meios indispensáveis para que ela se realize com eficiência.

Vale ressaltar o trabalho realizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ao longo de mais de 20 anos de sua história, em que está explícito seu compromisso em fundamentar a formação do profissional da educação na concepção de base comum nacional. Segundo esse princípio, em todas as licenciaturas, inclusive no curso de pedagogia, a docência deve se constituir em base comum de identidade profissional do educador. (CONARCFE, 1983, p. 4 apud DAMIS, 2002 p. 122)

Segundo a ANFOPE, a base comum nacional, como princípio norteador que articula a concepção de formação do profissional da educação, deve expressar nos projetos acadêmicos:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional – compreender os fundamentos históricos, políticos, sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química etc. ) de forma a permitir a apropriação do processo de trabalho pedagógico e criação das condições para exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Supõe, ainda, a concepção de produção coletiva do conhecimento.
2. Unidade teoria-prática – esta relação demanda nova forma de organização curricular que implica assumir: uma abordagem de conhecimento em que a relação teoria/prática perpassa todo o curso, e não apenas apareça na forma de prática de ensino e mera justaposição da prática à teoria na estrutura acadêmica do curso; o trabalho docente como base da formação; o desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos específicos; o trabalho como princípio educativo; a reformulação dos estágios em sua relação com a rede pública e com a organização do trabalho docente na escola; a pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social.
3. Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e como superação da concepção da administração escolar na qualidade de técnica; aprender o significado social das relações de poder que

se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos e na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

4. Compromisso social do profissional da educação – ênfase na concepção sócio-histórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais.
5. Trabalho coletivo e interdisciplinar – entre alunos e professores e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente e da redefinição da estrutura curricular, o que exige pensar na eliminação das barreiras entre disciplinas sem, no entanto, perder a especificidade da área de conhecimento.
6. Trabalhar com a concepção de formação continuada – em contraposição à idéia do currículo extensivo, sem compreender a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno retorne à universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.
7. Avaliação permanente dos processos de formação. (ANFOPE, 2000, apud DAMIS, 2002, p. 124).

O ideário crítico sobre o projeto nacional de educação, que se foi constituindo ao longo das últimas décadas, encontrou em alguns lugares do país algumas possibilidades de implementação. Foi respeitado na “Constituição Cidadã” de 1998, entretanto na formulação final da nova LDB deixou de ser contemplado.

Essa lei, apresentada como uma lei moderna para o século XXI, ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 80, traduzindo-os para uma outra lógica de desenvolvimento, em que descentralização, por exemplo, passa a significar, principalmente, uma desconcentração da responsabilidade do Estado. Autonomia passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos. Igualdade, como equidade. Cidadania crítica, como cidadania produtiva e a melhoria da qualidade, como adequação ao mercado (SHIROMA, et al 2000, apud SCHEIBE, 2002, p. 50).

Nesse contexto chegamos em 1996, com mais uma tentativa de reformular a formação do professor no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, aprovada em 20/12/1996. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Entretanto é fundamental lembrar o contexto brasileiro em que a LDB foi aprovada, para melhor compreendermos as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade.

Destacamos nesse período a implantação das políticas neoliberais, a influência do capital financeiro através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando a sua atuação, e a globalização da economia em que os interesses políticos são subordinados aos interesses de mercado.

O Brasil vem presenciando em diferentes momentos a implantação de reformas em seus sistemas de ensino, bem como nas políticas de formação de professores, sempre associadas a um contexto “de crise”, em que superestima o processo educativo na resolução dos problemas do país e a conseqüente idealização do papel do professor, recorrente em todas as situações de reforma.

Por conseguinte, na urgência em qualificar um grande número de professores para atender a demanda educacional do país, sem o investimento necessário por parte do governo, pode-se repetir os erros de um passado próximo, convivendo com um cenário de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.

É importante destacarmos que, quando discutimos a formação de docentes e as condições da educação brasileira, não podemos esquecer que são vários os fatores externos que vêm prejudicando a formação inicial e continuada destes professores. Isso é constatado pela manutenção da precariedade das condições de trabalho, baixos salários, ausência de infra-estrutura para o exercício profissional, bem como pelas estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor e pela criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional.

Segundo o artigo 62 da LDB, toda a formação de docentes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deve ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

As novas definições evidenciaram a intenção de impor através dos institutos superiores de educação uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior desvinculando-se do ensino universitário, não se responsabilizando desta forma as instituições universitárias pela formação de professores.

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação (ISE) e os cursos normais superiores para essa formação. Destacamos que os ISE foram instituídos para a formação de professores em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, ou seja, instituições com menores exigências para a sua criação e manutenção, sendo que as diretrizes curriculares que orientam a proposta das ISE são diferentes dos parâmetros que orientam uma formação universitária vinculada à pesquisa e à produção de conhecimento.

A história, no interior das universidades, nem sempre foi favorável à formação dos professores e ao seu potencial de socialização e integração do conhecimento das várias áreas. Cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradução foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação etc., consolidando-se representações de descrédito da educação e dos seus profissionais (NUNES, 2000, apud SCHEIBE, 2002 p. 55)

Constatamos desta forma que essa determinação é desqualificadora para a profissionalização docente no país, podendo significar uma reacomodação da desvalorização profissional.

Salientamos que de acordo com as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, a formação está vinculada à tendência da formação do tecnólogo do ensino. Esse caráter meramente técnico-profissional está intimamente ligado ao projeto da sociedade globalizada e neoliberal, numa visão puramente economicista em que se procura adequar a formação de professores às demandas do mercado.

Nessa proposta o professor passa a ser um tecnólogo, reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade.

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia e escola e por ela é influenciada. (VEIGA, 2002, p. 72-73)

Nessa concepção o significado de competências se restringe a um saber prático. Scheibe afirma que:

(...) Tudo indica o forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas década, vincula-se a uma concepção produtivistas e pragmáticas em que a educação, é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania. (2002, p. 53)

Sendo assim a construção de competências implica na eleição de seus conteúdos, na organização institucional e na abordagem metodológica. O eixo do ensino é deslocado para a aprendizagem. Enfatizando assim a aprendizagem por competência.

Os documentos norteadores da formação de professores enfatizam de forma pragmática a competência como núcleo central do processo formativo. Sendo assim, as diretrizes com ênfase em competências previamente determinadas não consideram a diversidade brasileira, nem respeitam a autonomia institucional para a construção de seu projeto pedagógico e dos cursos de formação por ela ofertados.

A relação conhecimento/competências/habilidades básicas fortalece o caráter meramente instrumental dos cursos de formação mediante a dissociação teoria/prática, ensino/pesquisa.

Devemos destacar que a construção do conhecimento não ocorre de forma linear e imediata, não se dá através só da prática ou só através da teoria, uma complementa a outra. Assim, não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente com qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (DINIZ PEREIRA,1999)

Evidenciamos que na formação do tecnólogo a dicotomia teoria e prática fica acentuada através da redução do estágio curricular para alunos que já trabalham como docente na educação básica, formando um profissional eminentemente prático, refletindo em uma formação aligeirada, sem compromisso com a qualidade do ensino.

Outra questão equivocada é a concepção da pesquisa voltada para a aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades, constituindo-a como mais relevante para o bom ensino. Evidenciamos que a pesquisa, no âmbito do trabalho do professor, não pode ser dissociada da atitude científica, sendo um componente construtivo da teoria e da prática.

Desta forma, uma formação baseada nas competências desenvolve uma concepção utilitarista e fragmentária, uma vez que é imprescindível a apreensão de uma relação de itens e certas habilidades para colocar em prática as competências. Desta forma as mesmas representando um parâmetro para avaliação e o controle do ensino.

### **3 Entraves na formação de professores das licenciaturas**

É importante destacarmos alguns fatores que interferem na formação docente dos cursos de licenciaturas.

A lei nº 9394/96, conforme estabelecido no art. 62, autoriza duas instituições para promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação. Conforme parecer emitido pelos conselheiros do CNE – CP nº 115/99 – define os Institutos Superiores de Educação como:

(...) centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. (Pereira, 1999)

De acordo com a interpretação do art. 62 da LDB, “ as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas a institutos superiores de educação”. Sendo assim, apesar de não ser vedada a organização desses institutos no interior das universidades, os ISE foram pensados como o local de formação docente para funcionamento fora das universidades.

Quando estabelecemos outro *lôcus* de formação de professores, que não a universidade, corremos o risco de negar ao professor sua identidade como cientista e pesquisador, uma vez que os ISE não contemplam o princípio da articulação entre investigação científica, formação inicial e formação contínua.

Nessa concepção, qualquer curso aligeirado e de baixa qualidade forma professores desvinculados do contexto social mais amplo, tornado-os como um

“profissional tarefeiro”, mero executor de atividades rotineiras e burocráticas. (VEIGA, 2002.)

Isso é evidenciado pela expansão do ensino superior brasileiro, principalmente pela iniciativa privada, em que são ofertados cursos de formação de docentes em instituições não universitárias, cursos esses de qualidade bastante questionável, que, com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades.

Outro fator que dificulta a formação de professores é a desvinculação do bacharelado e da licenciatura. Isso resulta na desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado, ferindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é essencial para a formação dos professores e de todos os graduandos.

Destacamos, ainda, o papel da pesquisa na formação do professor, é fundamental para construção do seu conhecimento, significa dotar esse professor de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente. Sem ser um pesquisador cabe ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, sendo um mero reproduzidor de conhecimentos.

A desarticulação curricular é outro fator crucial, em que não há articulação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, cada qual confinada nos limites auto-impostos. A separação na formação profissional específica da formação em conteúdos, cria uma sensação de vazio de saber na mente do professor, transmitindo ao futuro professor a idéia de que o conhecimento é algo compartimentalizado. Essa falta de articulação e base pedagógica irá refletir no desempenho desse professor em sala de aula, ao apresentarem uma prática mecânica e repetitiva.

Outra questão crucial é a prática pedagógica dos professores formadores, em que a formação dos professores, ocorre de uma forma restrita e não problematizada, realizada através dos cursos de magistério, licenciaturas, pós-graduação e formação continuada. Essa forma estanque é uma das responsáveis pela crise das licenciaturas dentro da própria universidade.

Há uma convicção por parte dos professores das universidades que não se é capaz de formar bons professores. Enquanto os professores das ciências básicas entendem que basta uma boa formação científica básica para se formar o bom profissional, por outro lado os professores da formação pedagógica percebem a falta

de uma visão clara e mais consistente por parte dos licenciados, de tal maneira que lhe permita uma reelaboração pedagógica, tornando-os disponíveis e adequados à aprendizagem de crianças e adolescentes. (MALDANER, 2003)

Há grande dificuldade nas universidades em superar o fosso que separa a formação pedagógica da formação específica no campo do conhecimento. Evidenciamos, ainda, que muitos professores reclamam da falta de motivação dos licenciados em relação às disciplinas pedagógicas. Essa desmotivação pode ser reflexo do pouco valor que se dá à formação profissional dos professores nos cursos de licenciaturas.

Outro ponto a ser destacado é a redução do estágio curricular supervisionado para aqueles alunos que já estão no efetivo exercício profissional. Sendo assim, além de uma formação deficitária e improvisada, isso dá legitimidade aos profissionais de outras áreas que atuam no magistério, tomando como “bico” a profissão docente. Formar professores é uma tarefa bem complexa, por isso não são medidas simplistas, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que se vai resolver esses problemas cruciais pelos quais passam os cursos de licenciaturas.

Nesse sentido, para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação, é necessário pensar na formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, que reflita sobre sua prática, que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas exigências de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Desta forma, é imprescindível que os futuros educadores tenham acesso a ambientes de produção científica do conhecimento, possibilitando-lhes exame crítico de suas atividades em sala de aula, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e fundamentação de suas ações.

Por outro lado, é fundamental que as universidades, especialmente as públicas, invistam e assumam o desafio e o compromisso social de formar de maneira diferenciada os profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica, no Brasil.

#### 4 Os modelos de formação de professores

Para que possamos analisar os processos de formação de professores é necessário que se discuta os modelos de formação adotadas pelas diferentes instituições formadoras desses profissionais.

Apesar de ser um dos fatores determinantes da política educativa de cada país, verificamos que a cada dia que passa, as atenções se voltam com maior intensidade para o papel do professor, enquanto profissional responsável pela qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola.

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo de sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas etc. Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente: uma determinada concepção de escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 95-96)

É a partir desse pressuposto que se estabelecem duas concepções básicas para a atividade docente: o professor como técnico-especialista e o professor como prático autônomo.

O professor como técnico-especialista está vinculado ao modelo da racionalidade técnica em que o professor é tido como um técnico, em que aplica rigorosamente as teorias e as técnicas científicas diante dos problemas que se defronta em sua prática.

De acordo com Pérez Gómez (1995, p. 108), no paradigma da racionalidade técnica a formação profissional é vista como: "(...) um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz.". E o mais grave, como lembra Pérez Gómez (1995, p. 97): "assiste-se a uma autêntica divisão do trabalho e a um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis, e, conseqüentemente, a uma "separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática".

Por conseguinte, na racionalidade técnica há uma separação entre a teoria e prática: normalmente a teoria se adquire nos cursos de formação através das disciplinas básicas de conteúdos que são ministradas nos primeiros anos do curso, e a prática através das disciplinas pedagógicas, que visam ensinar as habilidades e que são ministradas nos últimos anos. Embora constituam um discurso teórico eficiente, as teorias, em sua maioria, somente podem ser colocadas em prática em situações idealizadas. Entretanto, no cotidiano escolar o professor se depara com múltiplas situações incertas e imprevistas que sequer foram pensadas nos cursos de formação, nas quais o professor deve atuar de forma inteligente e flexível.

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico ( PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100)

Isso gera um processo de reflexão, no qual o professor, embasado nos seus valores morais, éticos, políticos e religiosos, tem que tomar uma atitude, resolver o problema. Dessa forma, ele constrói novas formas de agir, ultrapassando o modelo de racionalidade técnica.

Assim, o modelo de racionalidade técnica se torna inviável diante da inúmeras situações do ato educativo, porque a realidade educacional é muito mais complexa e vai além dos problemas instrumentais.

Nesse contexto, o processo de formação de professores que se contrapõe ao modelo de racionalidade técnica é o modelo de racionalidade prática, que concebe o professor como prático autônomo. Nesse paradigma, a formação docente é vista como um modelo reflexivo e artístico, pois é na prática que o professor pode analisar e interpretar a própria atuação e entender diferencialmente as exigências situacionais.

Por isso a formação básica passa a ser vista apenas como um dos momentos do processo formativo, uma vez que os conhecimentos adquiridos através da racionalidade prática transcendem os adquiridos na racionalidade técnica. A prática configura-se como eixo central da formação docente e o lugar por excelência de produção do saber pedagógico. ( PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Outro fator preponderante no referido processo diz respeito às experiências acumuladas ao longo dos anos pelos professores, os quais estabelecem nexos entre a formação inicial, a continuada e as suas experiências, produzindo sentido para a sua prática pedagógica.

O conceito de professor como prático reflexivo pressupõe que o processo de compreensão e melhoria da ação pedagógica, e conseqüentemente do ensino, deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência. Também significa que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a sua carreira docente, sendo o professor o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A docência, nesse contexto, caracteriza o ser humano como criativo, e não está mais arraigada somente ao estudo do conteúdo. É uma aprendizagem que deve ocorrer dentro de uma problemática, ou seja, de situações concretas que se dão no contexto escolar; é um ir e vir constante. Exige ainda que, além dos conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes para o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Portanto, a formação de professores é como um *continuum*, ou seja, ela deve ocorrer durante toda a vida.

Para delimitar o que exatamente se entende por professor reflexivo, reportamos à Pimenta (1997, p.56), que expressa seu entendimento a respeito da questão:

[...] Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. (...) a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como um *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática".

O desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor lhe propicia condições de assimilar melhor as mudanças que causam impacto na escola, e de intermediar a relação existente entre o aluno e a realidade social, abordando temas atuais e diversificados, colaborando dessa forma para desenvolver a capacidade crítica do educando com vistas à formação para a cidadania.

Podemos afirmar ainda que o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente sua prática pedagógica, procurando encontrar instrumentos

mais adequados para criar vínculo com seus alunos, alicerçando uma ação que proporcione a eles mesmos uma aprendizagem significativa.

## 5 Professor Reflexivo

Na última década do século XX, os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo. Em vários países a questão reflexiva passou a ser o componente central da reforma educativa. Passou-se, então, a questionar o significado do termo *reflexão*, sendo ele relacionado a “investigação pelos professores” ou “emancipação”. Chegando-se a incorporar, nesse significado, conceitos relativos a ensino e aprendizagem, escolaridade e ordem social, desvirtuando-se o real sentido da palavra.

O movimento do ensino reflexivo teve início na Inglaterra na década de 60 e nos EUA nos anos 80. Apesar das diferenças existentes, ambos os movimentos têm em comum a crítica à racionalidade técnica.

Esse movimento internacional que se desenvolveu com a bandeira da *reflexão* foi uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos dentro da sala de aula, onde executam o que lhes é ditado de fora da sala de aula, agindo como meros espectadores do processo, ao invés de participarem ativamente do mesmo. Esse movimento também mostrou que a formação de professores reflexivos implica que os professores desempenhem um papel ativo na formulação tanto dos propósitos como dos objetivos do seu trabalho. *Reflexão* também representa que o conhecimento não é produzido exclusivamente dentro das universidades, que os professores têm teorias e que a sua prática gera conhecimento.

A crítica à concepção da racionalidade técnica é feita por autores como Dewey (1959), Schön (1995), Zeichner (1993), dentre outros.

No princípio do século XX, John Dewey, que foi o pioneiro das discussões sobre a *reflexão*, fez uma importante distinção entre o ato humano, que é reflexivo, e o que é rotina. Mesmo após tanto anos, essa distinção continua relevante para os dias atuais. Para ele, o acto de rotina é guiado por impulso, hábito, tradição e submissão à autoridade, enquanto a *reflexão*, ao contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. (ALARCÃO, 1996).

O ensino reflexivo, para Dewey (GARCIA, 1995), constitui-se em três atitudes:

- a) mentalidade aberta: ausência de preconceitos, ouvir os outros, estar aberto e indagar as possibilidades de erro, investigar as situações conflituosas;
- b) responsabilidade: busca dos fins éticos e políticos da ação;
- c) entusiasmo: capacidade de indignação, adesão, entusiasmo e o desejo de participar, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

A retomada das idéias difundidas por Dewey fez surgir a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Pelo ato reflexivo, o professor, de espírito aberto, ouve várias opiniões, busca alternativas e admite quando erra. Responsável, ele se preocupa com o que pode estar acontecendo com o auto-conceito, com o desenvolvimento intelectual e com a vida dos alunos em função do ensino que pratica. No entanto, seria ingenuidade pensar que alguém consiga refletir durante todo o tempo. O próprio sentido da vida exige uma certa rotina. Assim Dewey, (apud ZEICHNER, 1993), em concreto, refere-se a um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre pensamento e ação. O professor reflexivo é capaz de refletir sobre a prática educativa em suas dimensões pedagógica, social, política e cultural.

Schön (apud GÓMEZ, 1995) retoma as idéias de Dewey e defende que a formação do professor reflexivo se sustenta em três conceitos fundamentais: o conhecimento na ação; a reflexão-na-ação; e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

**O conhecimento na ação** - é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer. Em toda ação há um tipo de conhecimento subjacente, fruto da experiência e das reflexões passadas, que se torna rotineiro. A gente sabe fazer, mas não sabe explicar por que faz; não é consciente; adquire-se pela prática.

Todavia, em nosso trabalho como professores não é somente esse tipo de conhecimento implícito que existe, uma vez que freqüentemente pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que fazemos, e isso Schön chama de pensamento prático de reflexão-na-ação.

**A reflexão na ação** - ao conhecimento implícito (conhecimento na ação), chamado de primeira ordem, sobrepõe-se um conhecimento de segunda ordem, isto

é, um processo de diálogo com a situação problemática, na busca de uma solução concreta e imediata. Eu faço e reflito minhas ações da prática, erro e imediatamente tento consertar. Portanto, é um processo de reflexão sem rigor.

Os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora em brevíssimos instantes de distanciamento. É um diálogo com a própria situação. Esse processo de reflexão na ação envolve várias etapas: o professor reflexivo, em sua prática de ensinar, depois de colocar um problema, ouve o que o aluno tem a dizer ou observa o que ele faz, na tentativa de resolver o problema proposto. Pensa sobre o que ouviu ou observou, querendo entender o porquê daquele pensamento ou daquela ação. A partir daí, reelabora o problema colocado inicialmente – pode ser que o aluno não tenha entendido da forma como o professor esperava. Testa, com outros problemas, se suas hipóteses sobre os motivos que levam o aluno a pensar ou a agir daquela determinada maneira estão corretos.

Terminada a aula, o professor reflexivo pensa sobre o que aconteceu na sala, como o aluno se manifestou, como ele, professor, interpretou a manifestação do aluno. Essa é a fase da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação: refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exigem o uso de palavras.

**A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação** - é a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. É uma reconstrução a *posteriori* da ação.

Na reflexão sobre a ação, o professor prático, já livre dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar instrumentos e estratégias de análise para compreender e reconstruir sua prática. Assim ele toma consciência dos avanços que sua ação pedagógica possibilita ao aluno e do que é preciso refazer nessa ação. A reflexão sobre a ação é um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Quando o professor reflete na e sobre a ação, ele converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa. Nesse caso, ele reconstrói mentalmente a ação, a *posteriori*, para analisar, remetendo

assim para a consolidação de uma formação participada que acaba com a tradicional ruptura entre a teoria e a prática.

Schön, em suas pesquisas, não levou em conta o contexto. Já Zeichner (1993, p. 14), em continuidade às pesquisas de Schön, busca situar a reflexão no âmbito da prática social, procurando compreender a "maneira como os professores aprendem a ensinar e o modo de ajudar os professores a aprender a ensinar". Defende que os estudos sobre o como ensinar são de prioridade dos professores, pois são eles que, permanentemente, convivem com tal problemática em sala de aula e que, por essa razão, já possuem de certa forma "teorias", as quais são tão importantes como as teorias acadêmicas sobre o como ensinar.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais. Considera que a reflexão do professor sobre a sua prática deve ultrapassar os limites da sala de aula, da disciplina e da escola e levar em conta o contexto sócio-econômico, político e cultural do professor e do aluno. A formação reflexiva aumenta a capacidade dos professores de enfrentarem a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. Para ele a reflexão deve conceber atividades pedagógicas estimuladoras da justiça e da igualdade, e favorecedoras dos propósitos humanos.

Zeichner (1993) definiu a ação reflexiva como sendo: "uma ação que implica uma consideração, ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Implica ainda intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores."

A concepção de reflexão que Zeichner (1993) advoga, pressupõe voltar a atenção do professor tanto para a sua própria prática como para as condições sociais nas quais essa prática acontece. Como a ação do professor é um ato político, o processo de reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente, ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar, por outro.

Reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação. Não é rejeição da pesquisa universitária, mas incorporação dos conhecimentos dos professores que não estão na universidade. Assiste-se, segundo o autor, a um desrespeito pelos conhecimentos práticos dos bons professores por parte de investigadores. Apesar das reformas que falam de emancipação dos professores, as investigações feitas nesse campo permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula.

Reflexão também significa que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e que, independentemente do que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros é, no melhor dos casos, pobre; e, no pior, uma ilusão.

Zeichner (1993) acredita que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino e, por isso, não são só os conhecimentos produzidos nas universidades que podem interferir na melhoria do ensino nas escolas.

Zeichner (1993 p. 18-19) apresenta três características da prática reflexiva:

Primeira: o ponto básico da atenção do professor deve ser o exercício profissional (seu interior) e as condições deste (seu contexto). Parte das reflexões deve dirigir-se à eliminação das condições sociais que deformam a auto-compreensão e obstaculizam o trabalho.

Segunda: o impulso democrático emancipador dessa prática volta-se, em parte, sobre os casos de desigualdade e injustiça em aula, para submetê-los a um exame metódico.

Terceira: o compromisso a favor da reflexão enquanto prática social promove a construção de comunidades de aprendizagem, em que os professores se apoiem e estimulem. No processo de reflexão, o autor não considera o conhecimento como algo estático e sim como um processo dialético. O docente elabora o próprio

conhecimento quando mergulha numa conversação com as referências que lhe orientam a ação ou uma situação problemática. Assim, ele constrói novo conhecimento para interpretar a situação em que se encontra. Ao dar origem a um modo próprio de compreender a situação prática, o conhecimento transforma a prática. Para tanto, é necessária a problematização da tarefa de ensinar e do contexto em que se realiza.

Em sua sala de aula, o professor se depara com inúmeras situações e vai elaborando estratégias próprias para solucioná-las. Essas estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. Por isso, ele acredita que tais teorias práticas são tão teorias quanto aquelas produzidas nas universidades, e que qualquer uma delas deve ser avaliada quanto à sua qualidade. A prática reflexiva pressupõe o ato de o professor pensar em suas próprias teorias práticas, analisando-as, criticando-as e discutindo-as com outros professores, tornando-as conscientes para si próprio, para assim poder modificá-las. Pressupõe, também, a consideração dos conhecimentos produzidos nas universidades, que precisam ser analisados criticamente antes de serem adotados em suas práticas docentes. Portanto, é preciso ter consciência dos pressupostos epistemológicos que dão suporte a cada uma dessas teorias para, então, se tomar a decisão de usá-las ou não.

Entretanto, na segunda metade dos anos de 1990, aparecem estudos, numa linha crítica que inserem a formação de professores numa perspectiva mais ampla, sem se deter a apenas um aspecto dessa formação, o professor prático reflexivo, buscando compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores.

Autores como Ludke, (1996); Geraldi, Fiorentini & Pereira (1998); Pimenta(2000) e outros, destacam a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores, a escola como comunidade crítica de aprendizagem, o papel da cultura interna das escolas que influencia nas práticas. Propõem, assim, uma pesquisa colaborativa em que se trate a reflexividade e, para além dessa reflexividade na formação de professores, a capacidade e a competência reflexiva no exercício profissional. (LIBÂNEO, 2002, p.61)

Libâneo (2002 p.62) estabelece dois tipos básicos de reflexividade:

A reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo ou ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade

instrumental. No campo crítico fala-se da reflexividade crítica, crítica reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária.

O modelo de reflexividade neoliberal é explicado por Libâneo (2002) a partir de Scott Lash, cuja tese da modernização reflexiva tem como suposição básica a libertação das estruturas fordistas limitadas por regras. Esse processo está vinculado à sociedade pós-industrial, cujo consumo está cada vez mais exigente, requerendo assim um sistema de produção flexível. Desta forma requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, através da reflexividade e do automonitoramento dos trabalhadores.

Desta forma, a ampliação da capacidade reflexiva dos sujeitos, ocorre em vários âmbitos, mas especialmente na escola e no trabalho. Com relação ao tecnicismo, vários autores (Contreras, 2000; Pérez Gómez, 1997, Marcelo Garcia, 1997) têm acentuado o uso indiscriminado do termo “reflexão”, em que se utiliza como processo de solução de problemas, como prática individual. (LIBÂNEO, 2002)

O modelo de reflexividade crítica estabelece vínculo com o uso do termo reflexão na formação de professores pelos educadores brasileiros a partir do livro de Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação* (1995), no qual ele apresenta a visão de vários autores sobre o tema, cuja finalidade é conceber o ensino como atividade reflexiva.

Libâneo (2002) ressalta que não há como contestar a contribuição desses autores na validade da resignificação do termo reflexão ou reflexividade, considerando os professores como profissionais reflexivos; entretanto, a concepção crítica de reflexividade se propõe ajudar os professores no fazer-pensar do cotidiano, ultrapassando a idéia dos professores que só submetem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos.

A seu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades:

a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a

consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.(LIBÂNEO, 2002, p. 70)

A apropriação teórica da realidade consiste em desenvolver nos professores processos do pensar em relação aos conteúdos a serem trabalhados, desta forma passa-se a exigir dos docentes o domínio de estratégias de pensar. Sendo assim, as agências formadoras de professores devem se questionar de que forma podem contribuir para que os professores passem a pensar sobre o seu próprio pensar. Como podem contribuir para que ele possa refletir sobre a ação. Se almejamos que um professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, é necessário que seu processo de formação tenha essas características.

Quanto à apropriação de instrumentos de ação, é necessário que o professor desenvolva na sua prática, uma prática de ação intencional marcada por valores

Em relação aos contextos políticos, sociais e institucionais, é necessário que o professor faça uma leitura crítica da realidade. Não se trata apenas de ir buscar os meios pedagógicos-didáticos de melhorar e potencializar a sua aprendizagem; enfim, que ele possa colocar-se frente à realidade, pensar e apropriar-se historicamente dessa realidade e reagir a ela.

Para uma visão de educação crítica e emancipadora na formação de professores se requer:

a) **Construção e domínio sólidos dos saberes da docência:** Trata-se de saberes (pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais, culturais e do mundo social), que, embora possam ser identificados de forma fragmentada, na prática devem ser trabalhados pelos professores de forma interdisciplinar e contextualizada, propiciando ao professor o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla

b) **Unicidade entre teoria e prática:** Isso significa que a teoria e a prática estão presentes durante todo o processo de formação. Desta forma, quando a escola recebe o estagiário deve haver uma formação colaborativa, em que estejam presentes no processo ação-reflexão-ação.

c) **Ação coletiva:** Deve haver a integração entre todos que atuam na escola, propiciando uma melhoria no trabalho pedagógico.

d) **Autonomia:** A autonomia é entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes, implica em uma reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados.

e) **Dimensão sociopolítica da educação e da escola:** além de por em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização do trabalho pedagógico da escola no conjunto da sociedade capitalista, fortalece a identidade do profissional, visando oferecer condições de autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica.

f) **Formação profissional:** Tem por base que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política. Visa a formação de professores para o aprimoramento das condições do exercício da profissão, que permite uma ascensão funcional e salarial dos quadros do magistério. (VEIGA, 2002)

Nessa concepção, o exercício da profissão do magistério é um processo de criação constante e infindável. Nesse sentido, a escola tem um importante papel na formação do professor reflexivo, uma vez que conviver num ambiente propício consequentemente contribuirá para o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, para que surja o professor reflexivo, é necessário que a escola seja reflexiva. Alarcão (2004, p.37) entende por escola reflexiva: "(...) uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo."

A escola é por excelência um espaço de formação, por isso é necessário que a aprendizagem dos conteúdos venha favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais que fazem parte de um universo cultural maior, constituindo-se não apenas num espaço de reprodução, mas, sobretudo, num espaço de transformação social.

Nesse sentido, cabe à escola, enquanto organização social responsável pelo acesso ao conhecimento socialmente produzido, contribuir para a realização de projetos educacionais capazes de desenvolver nas novas gerações saberes e valores, constituindo-se num espaço reflexivo.

Considerando esse pressuposto, é necessário tornar o ambiente escolar um local onde haja participação, diálogo, reflexão, e principalmente articulação das decisões político-administrativo-pedagógicas. Para que realmente isso aconteça, é necessário que sejam pensados e repensados os currículos, a organização disciplinar, pedagógica e organizacional da escola, mas também é preciso agir para transformá-la.

Como afirma Freire ( 1981, p. 35) "não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário". Para mudá-la é necessário um engajamento por parte de todos os envolvidos no processo escolar, pais, alunos, professores, funcionários, com o intuito de mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

Hoje, a escola precisa desenvolver sua função norteada em um projeto pedagógico que venha atender às necessidades de todos os alunos, assegurando acesso igualitário de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, para que possam se apropriar dos bens culturais historicamente produzidos, e para construírem conhecimentos com criticidade e reflexão.

Conforme Alarcão (2004 p.38):

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É auto-gerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de acção sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria.

Para esse intento, é necessário que os membros dessa organização que é a escola não sejam moldados para o conformismo e a passividade, e que não executem decisões tomadas por outrem. Para que se tenha uma escola reflexiva, o profissional deve ser incentivado para a participação, a co-construção, o diálogo, a iniciativa e a reflexão. Essa escola é criada pelo pensamento e pela prática de professores reflexivos que acompanham o desejo de entender as características da sua identidade; enfim, entender a razão de sua existência. É necessário ter consciência sobre as implicações e conseqüências da concretização dessa visão. Somente um pensamento estratégico e ético é capaz de manter a visão de conjunto e enquadrar os projetos e atividades complementares no projeto global da escola.

## **6 Formação continuada de professores : tendências atuais**

Tradicionalmente, os indivíduos adquiriam a formação no início da vida e esta era suficiente para a vida toda. A estrutura das profissões eram estáticas e as pessoas desempenhavam o mesmo trabalho por muitas décadas. Entretanto, com o progresso científico e tecnológico toda a sociedade muda. As relações entre os homens se tornam mais complexas, o mundo do trabalho passa a exigir novas habilidades e novos significados, enfim, vários fatores culturais, sociais, econômicos

e políticos mostram que esta educação recebida somente no início da vida se torna insuficiente.

Os avanços das ciências e tecnologias, tanto no sentido da expansão de suas fronteiras e reconstrução de seus referenciais teóricos, como no sentido da penetração mais intensa em todos os meandros da vida humana em sociedade, fazem esses avanços com que a educação assuma caráter de permanente recomeço renovação, na continuidade dos tempos exigentes da recorrência da formação profissional em ritmos e formas apropriadas. (MARQUES, 2003, p. 207-208)

Nesse contexto, o ser humano sentiu a necessidade de uma formação continuada, portanto, atualização constante, como estratégia para fazer frente às rápidas e profundas mudanças dentro dos vários setores sociais, culturais, políticos e físicos da sociedade moderna. Desta forma, surge a concepção de aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a vida profissional. Essa educação não tem somente o objetivo de manter o equilíbrio entre a aprendizagem e o trabalho, mas contribuir para conservar ativamente os direitos e deveres do cidadão.

Para que isso ocorra é necessário a escola superar a concepção de saber escolar como um conjunto de saberes eruditos direcionados às classes privilegiadas, para uma perspectiva mais ampla, ou seja, para a formação do cidadão no exato sentido da palavra, numa sociedade democrática, igualitária, solidária, procurando dessa forma superar as desigualdades sociais.

Isso também refletiu na formação inicial e continuada de professores, uma vez que exige-se que a profissão do docente não fique reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e das técnicas para transmiti-la, mas que seja um conhecimento em construção fundamentado na ação-reflexão-ação e, principalmente, que tenha cunho político, ético e moral, para fazer frente à complexidade do ensino e da aprendizagem.

Há razões suficientes para que a formação dos profissionais da educação seja ininterrupta. Marques (2003) destaca que a formação continuada dos professores é imprescindível:

quer no sentido de dar resposta aos problemas emergentes num mundo em transformação, quer no sentido da adequação e acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos e das conquistas sociais, quer na dimensão da reconstrução permanente, por parte do coletivo da profissão, dos instrumentos da elucidação pedagógica e da organização e condução das próprias práticas (p. 203)

No Brasil, como em vários países da América Latina, o exercício do magistério se concentra na formação básica, que se dá no nível médio ou superior. Quando ampliada essa formação para além da etapa básica, ela tem variado seu uso no tempo e em diferentes contextos: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continuada, formação permanente, configurados predominantemente em eventos pontuais como: cursos, seminários, palestras e oficinas, eventos esses de curta duração que recebem o nome de “reciclagem” ou de “capacitação”.

Entretanto, a formação continuada de professores tem uma dimensão de educação por toda a vida, ultrapassando o contexto da sala de aula e até mesmo da escola, uma vez que é um processo intencional, voluntário, que visa o crescimento pessoal.

Segundo Libâneo (2001, p.189), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando um aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”

Dessa forma, ela proporciona ao professor a possibilidade de participação ativa e criativa da diversidade de situações no contexto social mais amplo.

Na dimensão profissional, a formação permite a reconstrução do próprio exercício profissional ou da própria experiência, vinculando a teoria à prática.

Ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe seu período de formação, antes o retoma em novas bases, em desafios outros em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria. A construção da experiência (o novo nome da formação) sob o primado das práticas circunstanciadas não pode ser apenas um processo de desconstrução de saberes e habilidades implícitas, mas deve colocar-se na mediação da aprendizagem teórica, da tematização e do questionamento dos problemas recorrentes e das soluções já dadas (MARQUES, 2003, p.55-56)

Enfatizamos assim que a formação continuada além de propiciar a participação mais ampla no contexto social, tem entre outros objetivos, propor novas metodologias, colocando o professor a par das discussões teóricas atuais, contribuindo para mudanças necessárias visando a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

Nessa perspectiva, a escola deve ser o *lócus* da formação continuada, constituindo-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, de repensar e refazer a prática do professor, ou seja, é na escola que

ele aprende, desaprende, reestrutura o apreendido, e portanto aprimora a sua formação.

Desta forma, para uma política de educação do educador em serviço esta deverá ser pautada em alguns pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação escolar brasileira:

- é preciso assumir o educador brasileiro como um cidadão concreto, sendo o mesmo uma síntese de múltiplas determinações e fatores condicionantes, que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidades;
- é preciso considerar as deficiências do sistema formal adquirida pelo professor, sem necessariamente pretender que esta formação possa suprir essas lacunas e as deficiências;
- é preciso entender que a educação do educador é um processo, no qual diferentes fases e meios estarão articulados, garantindo assim a continuidade do trabalho;
- a identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser encaminhada com a participação efetiva dos educadores, trazendo para o grupo de trabalho as dificuldades encontradas no cotidiano escolar;
- o momento de capacitação deverá superar o simples levantamento (oral e escrito) de problemas que os educadores enfrentam na sua prática pedagógica;
- os problemas da prática pedagógica deverão ser o ponto de partida e o ponto de chegada do processo, garantindo-se desta forma um processo de reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação ao problema e que aponte alternativas para uma atuação competente. (FUSARI,1995)

Entendemos, então, que a formação precisa estimular a perspectiva crítico-reflexiva dos professores, lhes fornecendo um pensamento autônomo para um processo de auto-formação participada, com vistas à construção da sua identidade e também da identidade profissional. Sendo assim, é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas pedagógicas atuais, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

Antes de iniciar a formação continuada com qualidade e viabilidade é necessário considerar os saberes dos professores adquiridos através de sua prática escolar, uma vez que é no interior da sala de aula que estes saberes são fundamentados.

Outro ponto a ser analisado é o ciclo de vida dos professores, pois as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional. Os cursos de formação ignoram esse fato, sendo que os professores são tratados num processo homogêneo, não levam em conta se é um professor iniciante, um professor que já tem uma certa estabilidade profissional, ou um professor que já está próximo de sua aposentadoria.

Com relação ao ciclo de vida dos professores, Hubermann (2007) estabelece as fases perceptíveis da carreira do professor, podendo ser chamadas de “fases” ou de “estádios.”

A Entrada na Carreira: fase de “sobrevivência” e de “descoberta”, trata dos dois a três primeiros anos de ensino. É a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, em que o professor percebe a distância entre o ideal e o real, material didático inadequado, a fragmentação do trabalho etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” é traduzido pela exaltação, pelo entusiasmo inicial, em que o professor sente o prazer da experimentação, de uma sala de aula e alunos sob a sua responsabilidade. Outro ponto de satisfação é o de poder fazer parte do corpo de profissionais da escola.

As pesquisas indicam que esses dois aspectos são vividos em paralelo, o segundo permite aguentar o primeiro. Mas constatamos a existência de perfis com só um desses componentes (a sobrevivência ou a descoberta), impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade ( aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (HUBERMANN, 2007, p. 39)

A Fase da Estabilização: se designa pela fase do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”. Estabelecem o período de 8 a 10 anos de exercício da profissão. É o momento em que as pessoas passam a ser “professores” aos seus olhos e aos olhos dos outros, e tem que “escolher” uma identidade profissional, significando “eliminar outras possibilidades”.

Significa também renunciar, pelo menos num determinado período, a outras identidades. Significa ainda o momento de libertação, de confiança, conforto, mais descontração, passando a se preocupar mais com os objetivos didáticos. Desta forma, o professor tem mais segurança para enfrentar as situações complexas e inesperadas.

Fase da Diversificação: nessa fase, os percursos individuais passam a divergir mais a partir da fase da estabilização. As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica. (HUBERMANN, 2007, p.41)

Nesta fase os professores seriam os mais motivados e dinâmicos, partindo em busca de novos desafios. Implicitamente esse desejo de novos desafios responderia a um receio de cair na rotina.

Pôr-se em Questão: fase que se situa entre os 35 e 50 anos, correspondente entre o 15º e 25º anos de exercício da profissão. Os sintomas dessa atitude vão desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial.

É ilegítima e difícil de tentar fazer uma definição redutora dessa fase, pois trata-se de uma fase com múltiplas facetas. É o momento em que os professores fazem o balanço de sua vida profissional, examinam o que fizeram de sua vida, relacionam os objetivos, os ideais do início da carreira, e encaram a perspectiva de continuar o mesmo percurso, bem como têm um sentimento de incerteza e insegurança para buscar e seguir outro percurso.

Serenidade e Distanciamento Afetivo: fase que situa-se entre os 45 e 55 anos. É uma fase em que se pode alcançar a serenidade, após uma fase de questionamentos. Os professores apresentam-se menos sensíveis, e menos vulneráveis à avaliação dos outros, nada mais têm a provar aos outros e a si próprios. Reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira, com o que foi possível realizar até o momento.

Em contrapartida, a relação afetiva com os alunos se distancia e conseqüentemente o diálogo é mais difícil. Em grande parte esse distanciamento é criado pelo próprio aluno, uma vez que os alunos tratam os professores mais jovens como se fossem irmãos mais velhos e os professores mais velhos ficam

caracterizados como uma geração diferente, vinculados com a idade de seus próprios pais.

Conservantismo e Lamentações: fase que situa-se entre os 50 e 60 anos. É uma fase em que um número considerável de professores se queixam da indisciplina e desmotivação por parte dos alunos, reclamam da política educacional como confusa, sem orientações claras, e não deixam de reclamar dos colegas mais jovens, como menos sérios e menos empenhados.

A relação entre idade e o conservantismo é muito clara. Nessa fase percebe-se uma resistência mais firme às inovações, e uma nostalgia do passado, há uma prudência mais acentuada para uma mudança face ao futuro.

O desinvestimento: há um recuo e interiorização no final da carreira profissional. O professor passa a fazer uma reflexão sobre sua vida social, passando a investir mais tempo em si próprio, se interessando por fatores externos à escola, se preparando para retirar-se do contexto escolar.

Os programas de formação não devem ser realizados com o intuito de suprir as defasagens da formação inicial, mas sim com um convite à reflexão do cotidiano escolar, bem como para enriquecer o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas.

É fundamental que as universidades, como responsáveis pela formação formal do educador, participem ativamente desse processo, não assumindo somente os estágios de formação inicial, como os de formação continuada, atendendo ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, no sentido de promover ações pedagógicas que não percam de vista a formação do profissional docente. Desta forma, ela deve manter vínculo permanente com as escolas e os sistemas de ensino que qualificam os professores, podendo debater os desafios concretos da prática profissional, sendo referência para a formação inicial de novos professores, e, ainda, sirva para subsidiar a formação continuada dos egressos ou dos professores que atuam nos três graus de ensino. As reformas educacionais por si só não dão frutos, não acontecem sem a participação dos professores, sem que haja efetivamente uma mudança na sala de aula, porque é no trabalho realizado no cotidiano da sala de aula com os alunos que as idéias dos teóricos são colocadas em prática.

### **CAPÍTULO III**

## **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados, a instituição pesquisada e os resultados obtidos através da pesquisa.

### **1 Procedimentos Metodológicos**

Para o encaminhamento da investigação, adotamos a metodologia qualitativa, numa perspectiva interpretativa, realizada através de entrevista com os professores e com a diretora do CEEBJA “Paschoal Salles Rosa” de Ponta Grossa.

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, tem por objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado. A realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele lhe são atribuídos, privilegiando fundamentalmente a narrativa oral (MARTINELLI, 1999).

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e qualificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades no comportamento dos indivíduos.

Segundo Baptista (1999), uma enorme variedade de vertentes caracterizava a pesquisa qualitativa, tais como: naturalista, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, entre outras, sendo que a denominação qualitativa foi utilizada por abranger essas múltiplas variantes. Entretanto, para muitos autores a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem complementar-se mutuamente.

Nesse enfoque interpretativo, o investigador é influenciado pela realidade que estuda e, portanto, não é um sujeito neutro como pressupõe o enfoque positivista. A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e o objetivo é captar os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto que acontecem, procurando compreender a causalidade, a realidade e o mundo.

No que diz respeito a procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que estas penetram na complexidade de um problema. As pesquisas documentais exploram a análise de conteúdos e análise histórica. Assim, todos os resultados, previstos ou não, devem ser considerados como informações com possibilidade de interpretação e compreensão.

A pesquisa, como define Demo (1993, p.128), é vista como um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando com a elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude de “aprender a aprender”, e como tal faz parte de todo o processo educativo e emancipatório.

O estudo foi organizado em duas etapas. Para colher dados sobre a formação dos professores, foram utilizadas entrevistas (Anexo I), com 11 questões abertas pré-elaboradas, com o objetivo de caracterizar o perfil dos profissionais que atuam na EJA, bem como verificar quais são suas dificuldades e expectativas em relação ao trabalho que desenvolvem.

O CEEBJA possui 69 professores que atuam em sala de aula nas Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual( APED) em Ponta Grossa, atendendo 27 escolas da rede municipal de ensino, onde estão matriculados aproximadamente 2.300 (dois mil e trezentos alunos). Para esta pesquisa foram entrevistados 10 professores identificados por P1 a P10, perfazendo um percentual de 14,49% dos professores.

Foi realizada entrevista semi estruturada, (Anexo II), tendo como objetivo analisar a visão da Direção do CEEBJA sobre a importância da formação dos professores da EJA, as dificuldades encontradas em trabalhar com o grupo e qual a proposta de formação de professores implementada pelo CEEBJA.

Na opinião de Ludke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (...) A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto os instrumentos têm seus destinos selados no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com a finalidade de analisar mais detalhadamente a fala da direção e dos professores, em função dos objetivos que foram propostos. Os demais dados foram coletados e interpretados à luz do referencial teórico que embasa este trabalho, sendo consideradas também as vivências e convicções formadas durante todo o processo.

## **2 A Instituição pesquisada**

O atendimento escolar voltado a esta parcela da população passou por vários desafios até a sua institucionalização no nosso Estado em 1972, com a criação do Departamento de Educação, mais tarde transformado em Departamento de Ensino Supletivo. Na concepção tecnicista a escolarização de jovens e adultos era concebida como suplência, bem como de preparação de mão de obra para sua posterior inserção no mercado de trabalho.

Na década de 1980 foram criados os primeiros Centros de Estudos Supletivos (CES), nas principais cidades do Paraná: Curitiba, Cascavel, Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

Em Ponta Grossa, objetivando atender o público local, no dia 19 de outubro de 1984, pela Resolução nº 740/84, foi criado o Centro de Ensino Supletivo (CES), que visava atender a demanda de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. As atividades iniciaram-se à Rua Dr. Colares, 436, sendo que no ano seguinte foi transferida para a Praça Barão de Guaraúna, 179, sede na qual funciona até os dias de hoje.

Através da Resolução nº 1903/87, em 28 de abril de 1987, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio. Por meio da Resolução nº 3113/88 de 30 de setembro de 1988, foram reconhecidos os cursos de Ensino Fundamental e Médio.

Em 25 de setembro de 1989, através da Resolução nº 2563/89 o nome da escola é alterado para Centro de Estudos Supletivos Professor Paschoal Salles Rosa.

A implantação dos estudos correspondentes às séries iniciais da 1ª fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) ocorreu em 16 de outubro de 1991, pela Resolução nº 3489/91.

Conforme o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e pela Resolução nº 3120/98, publicada em Diário Oficial de 11 de

setembro de 1998, o Centro de Estudos Supletivos passa a se denominar Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD).

E através da Resolução nº 900/99 de fevereiro de 1999, altera-se a denominação da escola para Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Atualmente o CEEBJA oferta: Ensino Fundamental – Fase I e Fase II, Ensino Médio e Exames Supletivos de Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio.

Este Centro prevê ainda o desenvolvimento de Projetos Especiais sob forma de:

**Descentralização:** Consiste em convênio firmado com as Prefeituras Municipais, ofertando alfabetização e escolarização da 1ª fase do Ensino Fundamental (funcionou até o ano de 2001).

**PEJA:** Projeto de Educação de Jovens e Adultos (2002 a 2005).

**Termo de Cooperação Técnica (TCT):** Firmado com as Empresas, Instituições e Prefeituras Municipais, propiciando a escolarização de Ensino Fundamental e Médio.

**APEDs:** Ofertando as disciplinas do 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio em bairros da periferia e Municípios vizinhos.

#### **Escolarização de diversos segmentos da comunidade**

Destacamos ainda, o atendimento dado aos portadores de necessidades educativas especiais, por meio de projetos previamente aprovados, ocupando as dependências das instituições, centros especializados e as dependências do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Paschoal Salles Rosa.

### **3 O que a pesquisa revelou**

Optamos em pesquisar o segundo segmento do ensino fundamental por ter atuado durante 8 anos na área e por considerarmos importante esse tipo de estudo, uma vez que há uma carência de pesquisas voltadas à formação de professores do referido segmento.

A formação de professores talvez seja o tema que está em evidência hoje no campo da educação em todo o mundo. Repensar a formação inicial e continuada, a partir da análise das práticas pedagógicas tem se revelado um demanda importante, tendo em vista as transformações que caracterizam o acelerado processo de

integração e reestruturação capitalista mundial. As reformas educativas adotadas tem por base atender as exigências do sistema produtivo, centradas basicamente em quatro estratégias: novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reorganização curricular, profissionalização e formação de professores e avaliação institucional, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional. (LIBÂNEO, 2000)

Infelizmente os índices educacionais divulgados pela mídia brasileira têm demonstrado que o ensino brasileiro continua com baixo nível de qualidade. O que verificamos é que crianças e jovens concluem as várias fases de escolarização sem uma mudança significativa na qualidade de aprendizagens escolares, prejudicando assim a sua formação geral.

Indicar as causas da queda da qualidade de ensino não é uma tarefa simples, porque envolve conhecer a história da educação em nosso país e as políticas econômicas e sociais que influenciam o sistema educacional brasileiro.

Por outro lado, o que verificamos constantemente nos discursos oficiais é que o professor é o centro das políticas educacionais, uma vez que ele é o responsável em formar alunos para a sociedade do futuro, que é através de seu trabalho que as mudanças na educação podem se tornar uma realidade; entretanto, vemos o trabalho do professor não ser valorizado na mesma proporção, quando verificamos as precárias condições de trabalho os baixos salários destinados a esses profissionais.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Para que se considere a EJA uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar a concepção dita compensatória cujos principais fundamentos são o de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a idéia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência.

Desta forma, procuramos levantar dados com relação a formação dos professores que atuam na educação de jovens e adultos.

### 3.1 Formação inicial dos professores

De acordo com o levantamento realizado pela pesquisa, a formação dos professores pesquisados está especificada conforme tabela a seguir:

**TABELA 1 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES**

| Graduação                 | Número de professores |
|---------------------------|-----------------------|
| Geografia                 | 03                    |
| História                  | 01                    |
| Letras/Português e Inglês | 02                    |
| Matemática                | 04                    |
| <b>Total</b>              | <b>10</b>             |

Fonte: Elaboração da autora

Conforme os dados coletados (tab. 2), constatamos que os professores pesquisados são profissionais com experiência em educação, como confirma a tabela a seguir:

**TABELA 2 - TEMPO DE SERVIÇO NA REDE PÚBLICA**

| Tempo de Serviço         | 0 - 5<br>Anos |     | 6 - 10<br>Anos |     | 11 - 15<br>Anos |     | Mais de 16<br>Anos |     |
|--------------------------|---------------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|--------------------|-----|
| <b>Nº de Professores</b> | 1             | 10% | 4              | 40% | 2               | 20% | 3                  | 30% |

FONTE: Elaboração da autora

Na sua maioria os professores possuem mais de 6 anos de tempo de serviço, 4 professores (40%). A seguir 3 professores (30%), possuem mais de 16 anos de tempo de magistério. Dos professores entrevistados, 2 (20%) possuem de 11 a 15 anos de magistério e apenas 1 professor (10%) até 5 anos de serviço. Esse dado é importante por evidenciar que os professores que trabalham com a EJA são professores que têm experiência em sala de aula. Essa fase ou ciclo de vida profissional se caracteriza pela estabilização em que designa comprometimento definitivo do professor, conforme Huberman (2007). A identidade profissional constitui uma etapa decisiva na vida de professores, na qual os mesmos se assumem realmente como profissionais da educação perante seus colegas ou seus superiores. Isso leva os professores a terem maior domínio da situação no plano pedagógico, bem como segurança e descontração. Essa opção em trabalhar com

jovens e adultos, segundo relato dos mesmos, é porque os jovens e adultos vêm para a escola mais motivados e interessados, o que torna mais fácil o trabalho com eles.

Na opinião dos professores, trabalhar com EJA é gratificante e muito menos estressante, pois os alunos geralmente trazem uma riqueza cultural maior, são disciplinados, esforçados e respeitam o professor.

Isso fica evidenciado no relato de alguns professores:

*“Pela clientela trabalhar com pessoas adultas é muito melhor do que crianças, eles têm aquela perspectiva de vida de sucesso e isso é muito bom, você sair da sala realizado. (P1)*

*“Na verdade foi onde eu comecei a trabalhar na educação foi com Eja e até hoje né eu trabalho, sinto a diferença na questão de interesse dos alunos eles estão mesmo interessados em aprender alguma coisa a se inserir no mercado de trabalho, então eles sempre procuram o melhor deles dão tudo o que eles podem na questão de aprendizagem (P7)*

*“Primeiro eu tive o privilégio de ser convidada né não tinha intenção, mas depois eu ingressei nunca mais parei porque é uma clientela diferente mais interessada. (P8)*

Os adultos já vêm para a escola com uma experiência maior e mais diversificada do que a das crianças. São grupos heterogêneos em conhecimentos, interesses e também em objetivos a serem alcançados. Entretanto, toda essa experiência acumulada deve ser explorada pelo professor em sala de aula, através de debates, discussões, contribuindo para a elevação da auto-estima do educando e também para a apropriação do saber elaborado.

Para que se possa estabelecer com clareza a parcela da população a ser atendida pela modalidade da EJA, é fundamental refletir sobre o seu público, suas características e especificidades.

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... É o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. (OLIVEIRA, 1999, p. 1)

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos – EJA requer conhecer sua história, cultura e costumes. Os alunos dessa modalidade geralmente são trabalhadores, empregados e desempregados, sindicalistas, grupos de terceira idade, mães e pais de famílias, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas, com diferentes experiências de vida, muitos em busca do primeiro emprego, que já trazem a marca da exclusão social, devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais.

Verificamos atualmente que os programas de EJA têm sido procurados por um público heterogêneo. Já não se trata mais de pessoas que jamais tiveram acesso à escolarização, e sim de um público cada vez mais jovem, oriundo de um processo educacional fragmentado marcado por freqüente evasão e reprovação do Ensino Fundamental e Médio regulares e do próprio ensino supletivo pela inadequação do ensino e da escola às suas condições reais de vida.

Os jovens e adultos que retornam à escola, não apenas aqueles já inseridos no mercado de trabalho, mas os que ainda esperam nele ingressar, têm a necessidade da escolarização formal, para chegar ao Ensino Médio ou à universidade, para ascender social e profissionalmente. A dinâmica desenvolvida nesta modalidade de ensino deve possibilitar a ampliação das oportunidades educacionais, a flexibilização de horários e a organização do tempo escolar para a viabilização da conclusão de seus estudos.

Esses alunos já trazem um conhecimento adquirido através da suas experiências de vida e a escola tem o papel de instrumentalizar esses alunos através da educação formal, para que eles façam uso desse conhecimento, propiciando-lhes um enriquecimento pessoal e, conseqüentemente, enriquecimento profissional. Há necessidade de motivar a autonomia intelectual desses educandos, a fim de que se tornem sujeitos ativos no processo educacional.

Essas experiências de vida são significativas ao processo educacional e devem ser consideradas para a elaboração do currículo escolar, que se configura numa forma diferenciada de ensino-aprendizagem.

Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, especificidades. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.  
(<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/2003>)

Em síntese, o atendimento à escolarização de jovens, adultos e idosos, não se refere exclusivamente a uma característica etária, mas à articulação desta modalidade com a diversidade sócio-cultural de seu público, que demanda uma educação que considere o tempo/espço e a cultura desses grupos.

### 3.2 As expectativas dos educandos

Os motivos elencados pelos professores do retorno desses jovens aos bancos escolares referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor.

Vejamos alguns depoimentos:

*“A grande maioria é pela questão do mercado de trabalho. Existe é claro uma parcela que é por satisfação pessoal. (...)Mas acho que assim 90% é em razão do mercado de trabalho” (P4)*

*“É eu acho que a grande maioria é pelo mercado de trabalho mais ainda você encontra alguns que voltam por uma satisfação pessoal e porque como eu falei querem ajudar os filhos” (P6)*

*“Então eu acho principalmente do aluno mais jovem é o mercado de trabalho, então eu acredito que a maioria é em relação ao trabalho porque hoje as próprias empresas (...) estão exigindo que eles estudem né e alguns alunos vêm mais pra aprender e pode ajudar a própria família os netos(...) a mas isso são poucos alunos né, a maioria mesmo é em busca do trabalho mesmo”. (P7)*

*“Eu diria que 80% voltam para pode consegui se inserir no mercado de trabalho. 20% deles depois continuam buscando tentar fazer uma universidade alguma coisa assim é mais eu acredito que a maioria mesmo é por uma questão de necessidade para voltar ao mercado de trabalho”. (P8)*

*“Uma porcentagem é pra mercado de trabalho eles acabam verificando que realmente sem um estudo uma formação é melhor as portas acabam se fechando e o serviços acabam sendo diferenciados através da formação e muitos alunos que já trabalham (...) eles voltam porque eles querem melhorar na própria profissão que estão (...) (P9)*

Verificamos que a maioria dos professores relatou que grande parte dos alunos retornam à escola em busca de uma ascensão profissional, uma vaga no mercado de trabalho, exigência esta relacionada ao mundo contemporâneo que está passando por uma revolução tecnológica e está alterando profundamente as formas de trabalho. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem

trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Desta forma, é necessário cada vez mais aprimorar a capacidade de se comunicar e de se aperfeiçoar continuamente. Por outro lado, evidenciamos que com o avanço tecnológico há uma diminuição considerável dos postos de trabalho, o que torna a disputa pelo emprego acirrada, passando a exigir níveis de formação mais elevados para ocupar essas vagas. Portanto, para uma inserção vantajosa no mercado de trabalho, hoje, é necessário ter uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas.

Convém salientar que a escola não é uma empresa e que o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor. Isso não quer dizer que a educação deva se isentar do seu papel político e econômico e nem se ausentar de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas que também não pode estar subordinada exclusivamente ao serviço do modelo econômico. Quando falamos em qualidade em educação, neste conceito estão implícitos os processos formativos e o ensino, uma vez que a educação deve estar voltada para a cidadania, para a valorização da vida humana em toda as suas dimensões.

“Educação de qualidade é aquela em que a escola promove ‘para todos’ o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.”(LIBÂNEO, 2000, p 53)

Desta forma, é fundamental que a escola propicie aos alunos uma aprendizagem satisfatória, que atenda tanto as suas necessidades pessoais, como as sociais e econômicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e pensantes. Entretanto, muitos relataram que as motivações não se limitam somente a esse aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”. Especialmente as mulheres, que referem-se muitas vezes ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares.

Considerando o perfil diferenciado dos educando da EJA e suas necessidades, bem como as características próprias dessa modalidade de ensino, deve-se garantir o retorno destes educandos à escolarização formal, através de políticas públicas direcionadas especificamente a este atendimento, de forma permanente e contínua, visando a uma boa educação ao longo de sua vida.

Esse dado levou a questionar como é feita a escolha do profissional que vai trabalhar com essa modalidade?

### 3.3 O perfil do professor de EJA

Segundo a diretora do CEEBJA, eles não têm autonomia para selecionar os professores. Segundo ela, a seleção é feita através do Núcleo Regional de Educação, e que é respeitada a classificação desses professores no concurso, entretanto ela ressalta que:

*“(...) a maioria dos professores que vêm eles se adaptam né. Tem um outro caso de professores que ele quer tratar o aluno da mesma forma lá do regular, às vezes até sendo exigente demais, assim no sentido de cobrar demais. Eu vejo é claro que tem que cobrar, mas de uma forma assim mais flexível, porque o adulto já traz né uma porção de traumas, de marcas, então tem que ser, o professor tem que ter um perfil, uma postura, um encaminhamento diferenciado.”*

Com relação ao perfil profissional que esse docente deve ter, as Diretrizes Curriculares (2000, p. 56) esclarecem o seguinte:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para EJA, deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

A formação adequada é indispensável, pois somente um professor bem qualificado vai fazer com que os alunos desenvolvam a autonomia intelectual necessária para dar continuidade aos seus estudos. Desta forma, os professores que trabalham com essa faixa etária deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que venham satisfazer as expectativas e necessidades desses alunos.

Somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e a agir eficazmente diante de situações escolares concretas. (LIBÂNEO, 2001, p. 275)

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB, no qual estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2000 – Diretrizes curriculares)

A perspectiva compensatória prejudica a constituição do campo pedagógico em educação de adultos, limitando as condições de ofertar aos educadores uma formação adequada, que leve em consideração as especificidades desses educandos. (SANTIAGO, 2001, p. 127)

Desta forma, é necessário superar o enfoque compensatório da educação de jovens e adultos, possibilitando a construção de uma identidade própria dessa modalidade. Para que se atinja este propósito é necessário proporcionar aos professores de EJA uma formação inicial consistente, e também uma boa formação continuada, que lhe dê a oportunidade de compreender a teoria, superar a prática assistencialista de Educação à luz da teoria e atuar de forma a enfatizar a relevância da dimensão política na constituição da identidade dessa modalidade educacional (SANTIAGO, 2001, p. 127-128)

Uma identidade profissional constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1997, p.49).

Verificamos que a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais estabelecidas na formação inicial e o contato realizado na prática docente. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, que se torna ferramenta básica na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

### **3.4 Experiência dos professores com a educação de jovens e adultos**

Com relação ao tempo de serviço na EJA, destacamos que 5 professores, representando 50% dos professores já trabalham nesse segmento por um período de tempo considerável, 5 anos conforme tabela a seguir:

**TABELA 3 - TEMPO DE SERVIÇO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

| Tempo de Serviço  | 0 - 5<br>Anos |     | 6 - 10<br>Anos |     | 11 - 15<br>Anos |     | Mais de 16<br>Anos |   |
|-------------------|---------------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|--------------------|---|
| Nº de Professores | 5             | 50% | 4              | 40% | 1               | 10% | 0                  | - |

FONTE: Elaboração da autora

Entretanto quando questionados se já tinham trabalhado anteriormente com EJA, somente um professor (10%) havia trabalhado com a EJA na época do Mobral. Os demais, 9 professores (90%) não tinham experiência com essa modalidade de ensino quando iniciaram o trabalho.

Essa falta de experiência com EJA é também constatado na fala da Diretora:

*“Eu acho que aconteceu comigo acontece, praticamente com todos os professores. Eles são jogados né, numa realidade que eles não estão preparados. Eu vejo dificilmente um professor estar preparado para atuar na EJA. Ele vai aprendendo na prática, conhecendo a realidade, conhecendo os alunos e que ele vai aprendendo a trabalhar porque não existe outra forma.*

Ao serem indagados sobre o fato de terem recebido, ou não, uma formação específica para trabalhar com EJA, os professores entrevistados responderam que não, mas que por gostarem muito de trabalhar com essa modalidade de ensino, 4 professores (40%) já fizeram especialização em EJA. Os demais têm especialização em outra área, e um professor tem mestrado e doutorado.

Para os sujeitos pesquisados, a formação inicial que receberam não contribuiu da forma como deveria para o trabalho que estão desenvolvendo, conforme mostram os seguintes depoimentos:

*“No curso de licenciatura acredito que não né porque a gente não foi preparado nem na verdade pra trabalhar no ensino regular né muito menos com eja que a gente nem teve nada em relação a isso, né, na universidade.” (P7)*

*“Foi em termos, porque a universidade no caso ela não oferece muito a parte prática é mais a teórica além do que aquilo que a gente precisa dá em sala de aula,(...) na questão prática ela deixa muito a desejar..”(P8)*

Destacamos que os currículos de formação profissional, com base na racionalidade técnica, tendem separar o mundo acadêmico do mundo da prática. Esses currículos procuram proporcionar um conhecimento básico sólido no início dos cursos através das disciplinas teóricas e somente no final do curso é que se aplicam as disciplinas práticas. Evidenciamos ainda que os problemas abordados em tais currículos estão abstraídos das circunstâncias concretas e da vivência, constituindo-se em situações idealizadas e que não se aplicam às situações práticas. Isso faz com que os professores percam a confiança na pesquisa acadêmica, um vez que ela não se aplica e não se encaixa em situações reais.

Para superar essas dificuldades, é necessário repensar a formação do professor e, para isso, seria interessante que as instituições formadoras e os formadores buscassem articular a formação acadêmica com a realidade prática.

Segundo Lüdke (1994 apud DINIZ PEREIRA, 2000, p. 62)

[...] formadores de futuros educadores de primeiro e segundo graus não têm uma visão sequer razoável da realidade destes sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores”. Isso, segundo a autora, contribui para aumentar a distância entre os estudantes de Licenciatura e a realidade escolar que terão de enfrentar depois de formados.

Desta forma, é preciso que as universidades, faculdades e secretarias de educação, que são responsáveis pelos programas e ações de formação inicial e continuada, invistam na qualificação específica dos formadores de professores, dotando-os dos princípios elementares da didática, da psicologia da aprendizagem da teoria do conhecimento, uma vez que a docência de qualquer conteúdo científico e cultural supõe uma transposição pedagógico-didática e o domínio de saberes pedagógicos, bem como o conhecimento das características sociais e culturais dos aprendizes. (LIBÂNEO, 2001)

Outro fator evidenciado na formação inicial é que o estágio curricular é um dos únicos momentos em que há a integração da licenciatura com os sistemas escolares. Mas o que se constata na prática é que os mesmos ocorrem no final dos

cursos, distanciados da realidade das escolas, e que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, sendo muitas vezes encarado somente como uma exigência para a aquisição do diploma.

Lüdke (1994, apud DINIZ PEREIRA, 2000, p. 62) cita um documento que apresenta uma “[...] proposta para uma política de estágio curricular dos cursos de formação do educador”. Essa proposta defende a idéia de que “o estágio é um momento da prática e não exclusivamente o momento da integração teoria e prática”. Isso porque:

{...} o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. Não reprodução automática do já sabido.

Desta forma é importante que o professor possa refletir e pesquisar a sua prática, e, dentro dela, procurar encontrar soluções para os problemas com os quais se depara.

De acordo com Santos (1995, p. 2-3), atualmente “busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam”.

### **3.5 Formação continuada dos professores**

Diante das exigências educacionais atuais, evidenciamos a necessidade de uma formação que promova uma preparação sólida de conhecimentos, que os professores saibam que suas práticas não são apenas instrumentais e que, muitas vezes, elas os obrigam a tomar decisões de grande complexidade, incerteza e conflito de valores.

Essa formação deve dotar o professor de:

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN apud MIZUKAMI, 2002, p. 23)

Para que possa ter efetivamente uma formação consistente, o professor deve estar consciente de que a produção do conhecimento nunca está pronta e acabada. É um processo que começa antes da vida escolar e prossegue na atividade profissional. Sendo que a formação é, na verdade, auto formação, na qual os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas que são vivenciadas no contexto escolar, e é nesse confronto que os professores vão construindo seus saberes fazeres docentes: a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. É necessário que os mesmos compreendam o ensino como realidade social, mobilizando os conhecimentos da teoria da educação e da didática, desenvolvendo a capacidade de investigar a própria prática, e, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes fazeres, num processo de construção contínua de suas identidades como professores.

Esse processo se dá através da reflexão permanente sobre sua prática mediatizada pela prática de outro colega, constituindo-se em saberes da experiência. A tendência reflexiva na formação de professores constitui-se numa política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, propiciando uma formação contínua desses professores no seu local de trabalho, buscando ressignificar o papel de ser professor numa sociedade globalizada, multimídia, na formação dos alunos, crianças e jovens.

Esse aperfeiçoamento profissional se dá através da formação continuada, que, segundo Candau (1996, p.143), precisa acontecer nas próprias escolas:

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

Realmente, é imprescindível essa percepção de que o profissional se desenvolve continuamente adquirindo conhecimentos através do trabalho que

desenvolve, dos estudos que realiza e das reflexões que faz sobre suas ações. No entanto, faz-se necessário que os agentes formadores repensem os espaços que estão dando na escola para que isso aconteça. A esse respeito, Ribas (2001, p. 35) diz o seguinte:

Praticamente não são oferecidas ao professor possibilidades para a construção do conhecimento, de que tanto se fala. Como é possível a um professor com 60 horas de trabalho e correndo de escola em escola, pensar, refletir e reconstruir seu conhecimento? Devido à rotina exaustiva as aulas são desenvolvidas na base do livro didático, só aberto quando se entra em sala de aula. Inexiste espaço para estudo, reflexão e relatos de experiências ou 'incidentes críticos' pelos quais o professor passou ou esteja passando. A organização da escola não possibilita o trabalho coletivo. E o professor, principalmente o iniciante sente falta de apoio, porque não tem com quem trocar idéia sobre sua atuação.

Conseqüentemente, é necessário pensar a formação do professor como um projeto único, que englobe uma formação inicial e contínua. A escola deve ser um espaço de trabalho e formação que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando assim a formação de redes de formação contínua, sendo o primeiro nível a formação inicial.

A formação contínua não pode ser, portanto, algo eventual, destinado a suprir uma formação inicial insuficiente ou de baixa qualidade. E, principalmente, é preciso reconhecer que essa formação não se dá através de cursos de treinamento e de reciclagem. Esses cursos vêm recebendo críticas porque, em sua maioria, são insuficientes e não vêm ao encontro das reais necessidades dos professores, uma vez que são esporádicos, não levando os professores a refletirem sobre suas práticas em sala de aula.

Dessa forma, a formação contínua deve fazer parte integrante do exercício profissional do professor, levando-o a refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e a construir permanentemente sua identidade de professor.

Evidenciamos a preocupação da coordenação do CEEBJA em propiciar encontros que pudessem contribuir para a prática em sala de aula, e os professores confirmam que esses encontros estão contribuindo muito em seu processo de formação em Eja, por conta das trocas de experiências oportunizadas por essas reuniões pedagógicas realizadas no CEEBJA. Conforme relato de alguns professores:

*“Mais proveitoso são as troca de experiência com os outros professores (...) o trabalho que cada um desenvolve em cada turma que (...) isso é muito importante. Essa troca de experiência ajuda a melhorar a prática em sala de aula.” (P6)*

*“Temos grupos de estudos né que é feito mensalmente e também têm as reuniões pedagógicas com trocas de experiência (...) é muito importante isso e tem trazido resultados(...) Faz dois anos que o CEEBJA está procurando fazer a troca de experiência entre todas as áreas né como cada professor trabalha essas coisas tá favorecendo bastante.”. (P7)*

*“Olha o CEEBJA que eu estou melhorou muito nessa questão porque eles agora estão fazendo reuniões diferenciadas que fazem com que a gente mostre o que sabe e aprenda como que os outros ensinam e a gente ensina como pode trabalhar também. Essa troca de experiência é muito rica.”. (P8)*

Conforme relato da diretora do CEEBJA, essas reuniões ocorrem mensalmente. Nelas se busca sanar as dificuldades encontradas pelos professores na prática do dia-a-dia. Outro ponto levantado pela direção foi que: “(...) no ano passado nós tivemos até foi muito bom, a gente teve um grupo de estudos (...) , um grupo de estudos específico para a EJA, então foi muito bom”.

Esse compartilhamento profissional, de troca, momentos de discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que deve ser pedagógica, psicopedagógica em interface com o contexto sociopolítico e cultural, é imprescindível para se recuperar a significação social das atividades do professor. Esse trabalho implica em ajuda mútua, uma prática colaborativa e discussão conjunta dos problemas. (LIBÂNEO, 2001)

Evidenciamos que isso já é um passo para a mudança, uma vez que esse repensar na concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes através da transmissão de conhecimento, a fim de que atuassem eficazmente em sala de aula, vem aos poucos sendo substituído pela abordagem que enfatiza o saber docente baseado nos saberes da experiência.

Entretanto, 2 professores (20%) relataram que as reuniões são importantes, mas muitas vezes de cunho administrativo, o que não contribui efetivamente para a prática em sala de aula, conforme relatos:

*“Eu acho razoável, (...) traz né informações, as coordenadoras também estão sempre dispostas a sanar sua dúvidas mas ainda precisa de mais.” (P4)*

*“As reuniões tratam de assuntos corriqueiros do dia-a-dia e não de assunto que seja a formação dos professores ou uma melhor formação sobre essa modalidade de ensino”. (P9)*

Por outro lado, a dificuldade da direção com relação à formação continuada é que muitos professores não reconhecem ainda o valor da formação continuada, provavelmente porque nem todos os eventos de que têm participado vêm ao encontro de suas reais necessidades, permitindo-lhes manifestar as concepções e/ou representações relativas à sua atuação profissional.

*“É claro nem todos também procuram, (...) eles acham que já sabem tudo e que nada vai melhorar. (...) Muitos professores dizem “não vale a pena né”, teve um professor que falou “ eu não acredito em mais nada”, então , acabou, então tem que se aposentar porque eu acredito, eu acho assim que a gente tem que buscar, tem que está sempre se atualizando e lutando porque se a gente parar as coisas acabam”.*

*“Tem professores que parecem que eu sei que mudança causa uma certa insegurança, uma certa resistência, então eu vejo assim que a dificuldade está aí sabe, é claro que (...) mas tem sempre aqueles que tem resistência”.*

É comum nos cursos de capacitação encontrar professores resistentes. O mais importante é compreender que a resistência não é ao curso de capacitação, nem à pessoa que ministra e sim é motivada pela insegurança docente. Essa insegurança, ansiedade, a necessidade de ser dono da verdade, a desmoralização das autoridades superiores entre outras causas, tornam o professor resistente à mudança. (GONÇALVES; PASSOS, 2004)

Nesse momento é imprescindível conquistar a confiança do grupo, cabendo aos dirigentes responsáveis do curso demonstrar ao grupo que se trata de um processo de troca de conhecimentos e experiências e não uma imposição de saberes. Desta forma, a proposta de capacitação deve ser consistente, viável e adequada ao grupo a que se destina.

### **3.6 Dificuldades no cotidiano escolar**

Questionados sobre quais as dificuldades encontradas para desenvolver seu trabalho, alguns professores relataram:

*“A dificuldade seria digamos o curto espaço de tempo para se trabalhar toda a disciplina com eles”. (P2)*

*“Material adequado para trabalhar com adulto é só os que eles oferecem aquelas apostilas (...) E o tempo disponível não bate com o conteúdo que está naquelas apostilas. A falta de tempo que o nosso aluno tem para estudar em casa” (P6)*

Conforme o relato dos professores, há falta de tempo para se vencer os conteúdos, pois nesta modalidade os conteúdos das disciplinas são ministrados em blocos, e a carga horária disponibilizada é curta para todo o conteúdo programado nas apostilas.

Outro fator apontado pelos professores são os diferentes estágios cognitivos nos quais os alunos de EJA se encontram. São alunos de faixa etária e tempo de escolaridade diferentes, reflexo da passagem fracassada pela escola.

Entretanto os mesmos salientam que:

*“Eu acho a vontade deles assim naquela expectativa assim de estudar e o interesse é bem maior e eu acho que o aprendizado(...) eles exigem bastante e aprendem bastante mesmo é bem diferente do ensino em relação ao ensino regular”. (P6)*

*“Os jovens tem mais facilidade de aprender isso é um ponto positivo, mas muitas vezes não levam a sério na hora de incorporar o teórico com o prático. O adulto traz muita bagagem prática e tem dificuldade de associar a teoria ao prático mais é mais assim pelo fator de que ele acha que ele já sabe a prática ele já sabe tudo então ele não precisa daquela teoria né, mais tem dificuldades de ambos os lados, mas a melhor, a vantagem do adulto que apesar de ele ter dificuldade de associar teoria com a prática ele é mais receptivo do que o aluno adolescente, o jovem.” (P8)*

O que verificamos atualmente é que as escolas estão proporcionando aprendizagens insuficientes, pois os alunos não se apropriam da leitura e da escrita e, conseqüentemente, não podem fazer uso social das mesmas. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 126), “[...] o analfabeto absoluto vem sendo substituído pelo analfabeto funcional, que possui domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo”.

Essa dificuldade na aprendizagem é uma característica marcante nas classes de EJA. Nesse sentido, acreditamos que as atenções devem voltar-se ao processo e não ao produto. O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 47).

É necessária uma escolarização bem sucedida, na qual os alunos adquiram as habilidades e competências cognitivas necessárias para que possam estar

plenamente escolarizados. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever. Para inserir essa população no exercício pleno da cidadania e ampliar suas oportunidades de colocação no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente as oito séries iniciais do ensino fundamental (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

A tarefa de um professor realmente comprometido com o trabalho que desenvolve é contribuir para a mudança das crenças e atitudes dos alunos, e não apenas mostrar-lhes o que se passa à sua volta. É preciso agir e transformar esse ambiente onde o aluno está inserido, tornando-o um agente social para a transformação da sociedade. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

Salientamos que é função da escola preparar o cidadão para desenvolver suas habilidades, a fim de intervir na sociedade onde está inserido. Evidenciamos, ainda, que é fundamental o educador de jovens e adultos propiciar o acesso dos educandos a materiais educativos como livros, jornais, revistas, vídeos, textos, uma vez que são alunos que têm pouco acesso a essas fontes, já que são oriundos de grupos sociais desfavorecidos economicamente.

Alguns professores relataram, ainda, que uma das dificuldades em se trabalhar com a EJA, é a presença de turmas heterogêneas em relação a idade. O jovem tem mais facilidade em aprender, entretanto é faltoso, desmotivado, em contrapartida os mais idosos possuem uma bagagem prática maior, são mais receptivos, entretanto tem maior dificuldade de aprendizagem.

Com relação a essa dificuldade evidenciamos alguns relatos:

*“A idade dos jovens e adultos, uns tem 16 e 18 anos e outros têm 60 anos ou mais é uma diferença bem grande de idade entre um e outro” (P5)*

*“Hoje tá vindo muito jovem de 15 anos pra cima e eles apresentam o mesmo problema que vem do ensino regular, que na verdade eles não amadureceram ainda e não entenderam a importância da educação. Eles vem mais porque os pais pressionam né que eles tem que estudar então eles não estão motivados pra aprender e isso a grande dificuldade nossa a falta de motivação nos alunos mais jovens, porque no aluno adulto isso é muito difícil você encontrar um aluno adulto que não esteja motivado pra aprender” (P7)*

O que percebemos é que o público que frequenta os cursos supletivos é um público cada vez mais jovem e urbano, em função da dinâmica escolar brasileira. As deficiências do ensino regular público, são responsáveis em grande parte por essa

demanda de pessoas mais jovens no ensino supletivo. Outro ponto que fez com que aumentasse essa demanda pelo ensino supletivo é o ingresso precoce de adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal e os avanços do mercado de trabalho que passa a exigir uma maior instrução e domínio de algumas habilidades.

Nesse contexto a educação supletiva passou a constituir-se em uma grande oportunidade para uma grande parcela da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já adultos trabalhadores; para alunos jovens que não obtiveram sucesso no ensino regular acumulando grandes defasagens entre a idade e a série cursada; e para os jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo e por estarem motivados pelo ingresso no mercado de trabalho retornam aos cursos para ganhar mobilidade no mercado de trabalho. (JÓIA et al, 2001)

Diante disso, as instituições escolares, frente aos desafios postos pelo atual momento histórico, terão um novo e longo caminho a percorrer. O trabalho tem que ser realizado em conjunto entre todos os envolvidos no processo educativo, exigindo acima de tudo envolvimento, criatividade, ousadia e, sobretudo, compromisso.

### **3.7 Sugestões para a melhoria do trabalho em sala de aula**

Quando os professores foram perguntados sobre que sugestões eles dariam para a melhoria do trabalho, comentaram que deveria ser elaborada uma apostila com objetivos claros e bem específicos para cada disciplina, para que eles possam acompanhar adequadamente o programa das disciplinas.

Alguns relataram que é necessário o professor receber uma formação específica para trabalhar com a educação de jovens e adultos. Vejamos alguns relatos:

*“Eu acho que o professor que vai trabalhar com o jovem e o adulto ele tinha que fazer, ser oferecido um trabalho preparatório para ele né (...) ter um preparo, um curso(...) sair preparado a nível de universidade que a universidade não fala na educação de jovens e adultos, e a gente vai ver isso na prática né. (P4)*

*“Olha eu acho que a sugestão principal tá que o professor receba uma formação específica para jovens e adultos já que é uma realidade inevitável(...) eu acho que já deveriam ser preparados na própria faculdade, já*

*que depois do professor atuando em sala de aula há dificuldade de se atualizar nessa modalidade de ensino. (P9)*

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos professores as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisa da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes, ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência. (PIMENTA, 1997, p. 56)

Caberá às universidades participação ativa e igualmente comprometida nos processos de preparação desses profissionais e de elaboração de materiais pedagógicos e de apoio, além de, especialmente, contribuir, pela pesquisa, para a produção e sistematização de conhecimentos na área.

Constatamos que as ações indicadas poderiam efetivamente melhorar a qualidade do ensino, se fossem colocadas em prática. Ressaltamos que por falta de uma coordenação das políticas de EJA, o que verificamos na prática é a atuação de vários segmentos da sociedade ofertando EJA, como universidades, igrejas, sindicatos, associações de bairros e inúmeros outros tipos de organizações civis, muitas vezes adotando modelos equivocados e ineficientes de atendimento a essa clientela. Para superar essa história de paralelismo, há necessidade, em regime de colaboração, de uma política de EJA articulada com todas as esferas de governo e com a sociedade civil.

### **3.8 Objetivos a alcançar com a educação de jovens e adultos**

Questionados sobre quais devem ser os principais objetivos a serem atingidos com a EJA, pelo trabalho que desenvolvem, os professores apontaram que o se deve buscar é a elevação da auto-estima do aluno e sua inclusão social, fazendo com que ele se reconheça como cidadão e desperte para a vida. Alguns entrevistados ainda expressaram o seguinte:

*“É motiva o aluno pra que continue estudando e tenta dá uma formação que coloquem-se no mercado de trabalho, porque com certeza é o que está procurando(...) fornece subsídios para continua estudando e se aperfeiçoando” (P9)*

*“Sem dúvida despertar o interesse do aluno pra ele ingressar no mercado de trabalho né pra ele se inserir facilmente na sociedade.”(P8)*

Ao expressarem essas afirmações, os professores estão evidenciando que têm consciência de que o processo educativo não é um processo estático, ele está em constante movimento e em permanente construção. Por isso, a educação é a chave indispensável para o exercício da cidadania. Ela possibilita ao jovem e ao adulto desenvolverem suas habilidades e confirmarem competências adquiridas na própria vida, possibilitando-lhes um nível técnico e profissional mais qualificado.

Os dados acima indicam, ainda, que os alunos quando ingressam na EJA estão com baixa auto-estima, reflexo de estarem fora do mundo da leitura e da escrita, normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular, tendo, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares. A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão, normalmente, produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueio. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa.

O grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, é fundamental que o educador procure conhecer os seus educandos, suas expectativas, sua cultura, enfim, suas necessidades de aprendizagem. Quando o professor propicia o diálogo, a troca de experiência entre os alunos, aos poucos eles vão se soltando, adquirindo segurança, podendo posicionar-se e tomar decisões dentro e fora da sala de aula.

A linguagem escrita, os conhecimentos científicos e o modo como são produzidos, são os conteúdos mais relevantes de que se ocupa a escola, promovendo dessa forma o acesso dos indivíduos à cultura da qual fazem parte. Podemos afirmar que a escolarização e o conseqüente domínio da linguagem escrita, além de serem elementos centrais na socialização dos indivíduos, promovem a aquisição de um conjunto de conhecimentos, de instrumentos e de habilidades de pensamento que condicionam a participação plena na sociedade e o exercício da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que, mesmo com os avanços significativos que tem tido a Educação de Jovens e Adultos, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público. Essa situação pode ser explicada de forma parcial, pois a própria configuração da EJA no Brasil é fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva; desta forma, deve ser rápida, aligeirada. Também nessa perspectiva, o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Evidenciamos que a formação inicial, que deveria dar uma formação sólida, não proporcionou aos professores pesquisados o embasamento teórico necessário para essa modalidade de ensino. Além disso, a formação continuada, que poderia subsidiá-los no seu campo de trabalho, não está acontecendo como deveria, pois ocorre de forma pontual, não contribuindo para a troca de experiência e reflexão sobre sua ação.

A formação continuada denota, hoje, não um privilégio para o corpo docente de uma escola, mas um direito e, ao mesmo tempo, um dever dos profissionais da educação, dada sua contribuição para o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Não podemos conceber a formação continuada como privilégio ou compensatória, mas como meio de trazer à escola para sua real função de existir.

O diálogo, a investigação e o estímulo precisam ser permanentes na construção de uma escola reflexiva. O professor precisa perceber que é por meio da reflexão que nos deparamos com situações conflituosas, revemos nossas ações e procuramos novas bases. A formação do professor é, por conseguinte, um processo que se configura com a prática e, em especial, com a “reflexão na e sobre a ação.” Dessa forma, enquanto agente social, o professor alargará suas fronteiras e ultrapassará seus limites, assimilando e compreendendo as contradições existentes no cotidiano escolar. Com isso enfrentará seu dia-a-dia mais motivado e com maior poder de decisão, pois contará com novos subsídios e terá possibilidades de

encontrar melhores alternativas para ultrapassar os obstáculos com os quais se defronta.

Por outro lado, entendemos que as Universidades e os Centros de Formação de Professores precisam repensar seus currículos, a fim de que o processo que desenvolvem de formação inicial de professores contribua, de fato, para uma educação de real qualidade.

Com vista a essa formação, Giroux (apud ALVES, 2001, p. 48) propõe, em síntese:

{...}“que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores (...) capazes de trabalhar com grupos que se propõe a resistir às intenções de opressão e dominação presente na escola e na sociedade e a participarem de uma luta coletiva por emancipação.

Sendo assim, a formação dos professores deve partir da análise crítica do currículo, sempre buscando revisar as práticas e concepções teóricas, propondo contemplar o conhecimento global, levando o professor a ter uma perspectiva crítico-reflexiva da realidade na qual está inserido.

Essa perspectiva crítico-reflexiva o professor adquire através da formação continuada. É importante destacar também que o momento histórico atual privilegia a formação do professor pesquisador, ou seja, ressalta a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, cuja atividade profissional se alie à atividade de pesquisa. (DINIZ PEREIRA, 2000, p. 41)

Para que tenhamos nas escolas esse docente reflexivo, é preciso que os cursos de formação de professores desenvolvam no futuro profissional a capacidade de interagir e criar alternativas que possibilitem uma melhor atuação com os alunos da classe trabalhadora, a fim de que eles superem as condições adversas do meio onde estão inseridos e sejam preparados para o efetivo exercício da cidadania. Assim, a escola estará contribuindo para a inserção desses alunos no mercado de trabalho e para a sua participação ativa no contexto social.

Dessa forma, a escola e todos aqueles locais que oportunizam conhecimentos são espaços de aprendizagem e devem irradiar cultura. Para que isso aconteça, a proposta pedagógica deve ser concebida a partir da experiência cultural e social de todos.

Conhecer a realidade nos leva a perceber os limites e a necessidade de políticas que venham a atender o interesse de jovens e adultos, procurando conhecê-los em sua complexidade e nos diferentes contexto de sua vida social.

Registramos nos últimos anos um aumento significativo de jovens matriculados nesta modalidade de ensino, sendo assim, há necessidade de criação de programas de educação destinados especificamente a esses jovens, atendendo-os nas suas múltiplas dimensões, uma vez que esses jovens não contam com emprego, e que rapidamente adquirem responsabilidades próprias de adultos. Esse conhecimento da realidade do educando subsidia o repensar do currículo, possibilitando a concretização dessas necessidades, interesses e expectativas da EJA.

Destacamos ainda, a necessidade de estimular os diversos segmentos envolvidos com a EJA, em produzir materiais didáticos e de apoio que respondam aos anseios de educadores e de educandos, sendo que estes receberam e recebem diversas críticas, uma vez que o uso do material era mera transposição do ensino regular do diurno.

Outro fator evidenciado é estabelecer uma metodologia apropriada a EJA, buscando enfocar a partir da diversidade cultural , explorar a riqueza existente, contribuindo para o resgate da identidade do jovem e do adulto, elevando sua auto-estima.

Desta forma é imprescindível que a EJA, seja assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação, garantindo o acesso e a permanência dessa população em processos educativos de qualidade.

O grande desafio com relação a educação de jovens e adultos é a valorização social e política da EJA, através de uma seriedade institucional, juntamente com a integração dos sistemas e modalidades educativas, que visem a construção do conhecimento, permitindo aos indivíduos colocar-se diante da realidade em que vive, pensando e atuando nela.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, M. M. LALANDA. M.C. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégia de supervisão. Porto : Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO. I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época) 103 p.
- ALVES. N. et al. **Formação dos professores** : pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 2001.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI., M. L. (org.) **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. (Série Núcleo de Pesquisa) p. 31-40
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília : Secretaria de Educação Fundamental, 1999. 177p.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. **Programa Brasil alfabetizado**: perguntas e respostas. Disponível em:<[http://www.mec.gov.br/alfabetiza/alf\\_p&r.htm](http://www.mec.gov.br/alfabetiza/alf_p&r.htm)>. Acesso em 22 set. 2003.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2001.
- BRZEZINSKI. I. Políticas de formação de profissionais para a educação básica. É possível uma revolução ou uma reforma radical? **Educativa**. Goiânia. v.3, p. 187-198, jan/dez. 2000.
- CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília. INEP, 1987.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, EdUFScar, 1996.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: O ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1980.
- DAMIS, O T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: Uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério:

Formação e Trabalho Pedagógico). p.97-130

DELORS. J. Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. 6 ed. Brasília: Cortez - MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Os desafios modernos da educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 36, p. 21-35, 1995

DI PIERRO. Descentralização, focalização e pareceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul/dez, 2001

DI PIERRO. M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial . out., 2005.

DIAS, R. E. LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 85, p-1155-1175, dez. 2003.

DINIZ PEREIRA. J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas. vol. 20 n. 68. dez. 1999.

DINIZ PEREIRA, J. E. FONSECA. M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**. n. 26 jul/dez. 2001, p. 51-73

DINIZ PEREIRA, J. E. **Formação de professores, pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2000.

DINIZ PEREIRA. MARQUES, C. A. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, 2002 n. 78, abr. p. 171- 183

DUARTE, N.; OLIVEIRA, B. Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos. **Em aberto**, Brasília, n.30, p. 25-27, abr./jun. 1986.

FERREIRA, L. W. **Historicizando a formação de professores na educação de jovens e adultos**. Florianópolis: nov. Anais da IV ANPED - Sul/2002.

FONSECA, M. C. F. R.; PEREIRA, J. E. D. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Sociedade**, 2001, p. 51-73

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e terra, 1996 (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1981.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987

FREITAS . H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 137-168.

FUSARI, J. C. RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 36, p. 37-45, 1995

GARCIA. C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995, p. 53-75

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

GONÇALVES, L. R. PASSOS, S. R. M. M S. Processo de desenvolvimento profissional do professor – educação continuada. **Paradoxa**: projetivas múltiplas em educação. Niterói, Rio de Janeiro, n. 17, p. 45- 56, 2004.

GUIISO, A **Entre revisões e reinvenções**. Paixão de Aprender. Porto Alegre: SMED, nº6, 1994.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP : Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 191-199

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Cedi Ação Educativa**. São Paulo, 1994.

HUBERMAN. M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, A. Org.) **Vidas de professores**. Lisboa : Porto Editora, 2. ed. 2007, p. 31-46.

JOIA, O; PIERRO, M. C. D.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

KRUPPA, S. M. P. **Educação popular de jovens e adultos**: a difícil construção de uma política mimeo.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. **Educativa**, Goiânia, v. 3, p. 43-70, jan./dez. 2000.

LIBÂNEO, J. C. Licenciaturas: em busca de soluções realistas para a formação de professores. **Educativa**, Goiânia, n.2, p. 265-284, jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil** : Gênese e crítica de um conceito. São Paulo : Cortez, 2002.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. As políticas neoliberais e a formação de professores: proposta de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. 128 p.

MALDANER, O A **A formação inicial e continuada de professores de química** . 2. Ed. Ver. Ijuí: Ed. Inijuí, 2003. 424p. (coleção educação em química)

MARQUES, M. O **Formação do profissional da educação**. 4.ed. Ijuí: Ed. Inijuí, 2003. 240p.

MARTINELLI, M. L. (org.) **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. (Série Núcleo de Pesquisa) 143p.

MAUÉS, O C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. n.118, p.89-117, mar. 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência** : processos de investigação e formação. São Carlos : EduFSCAR, 2002. 203 p.

MOLL, J. **Redes Sociais e Processos educativos**: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). Porto Alegre, 1998.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2006. 237 p.

NÓVOA, A (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez./ 1999, nº 12.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo : Loyola, 1987.

PAIVA, V. P. Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. **Anais** do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 1994.

PEREIRA, E. M. A O professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G., et al.(orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP : Mercado da Letras : Associação

de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995, p. 95-113.

PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Porto Alegre: Artemed, 1998, p. 99-117.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, n. 104, p. 45-61, jul./set. 1997.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil** : Gênese e crítica de um conceito. São Paulo : Cortez, 2002.

PINTO, A V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo : Cortez, 1994.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995, p. 37-50.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho D'Água. 2000. 135p.

RIBEIRO, V. M. M. et al (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos** : Proposta curricular para o 1º Segmento do ensino fundamental. São Paulo : Ação Educativa; Brasília : MEC, 1997. 231 p.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: o boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 66, p. 143-177, abr. 1999.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN F. (org). trad. Ernani Rosa. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTIAGO, R. A Por uma política de formação do educador de jovens e adultos. **Revista UNICSUL**, Cruzeiro do Sul, n.8, p. 122-130. 2001.

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. nº 111, p. 173-182, dez. 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós – LDB: Vicissitudes e

perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 47-64

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995, p. 79-91

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) . **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam** São Paulo: Cortez, 1998. P. 53-64.

SIMÕES, F. M. SOARES L. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação & Realidade**. p. 25-39. Jul/dez 2004.

SIQUEIRA, J. F.; VIEGAS, M. F.; VIERO, A As políticas públicas e as concepções de educação de jovens e adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.7, n.2,p. 7-78, jul./dez. 1999.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP : Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 201-224

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1999.

SOUZA, J. F. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.108, p. 104-116. 1998.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n.14, maio/jun./jul./ago.2000.

TEBCHERANI, M. M. **Estudo da Educação básica de jovens e adultos para o ensino médio na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa**. 2001, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2001.

TORRES, C. A . Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p.65-93

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 13-46

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

ZEICHNER. K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995, p. 117-137

WEBER. S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**. Campinas. Vol. 21 n. 70 , Abr. 2000

WEBER. S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 85, p-1125-1154, dez. 2003.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA A DIRETORA DO CEEBJA – PASCHOAL SALLES ROSA**

- 1- Qual seu tempo de serviço na rede pública?
- 2- Qual a sua formação escolar?
- 3- Há quanto tempo exerce a Coordenação de EJA?
- 4- Por quê de sua opção em trabalhar com EJA?
- 5- Você considera que a sua formação foi adequada para o trabalho com EJA?
- 6- Possuía alguma experiência com EJA?
- 7- Como é feita a seleção de professores para trabalhar com EJA?
- 8- Qual a proposta de formação de Professores de EJA, implementada pelo CEEBJA?
- 9- Quais as principais dificuldades que você encontra para trabalhar com o grupo?
- 10- Como você avalia o trabalho que vem sendo desenvolvido, durante as reuniões?
- 11- Quais os principais objetivos a serem atingidos pelos professores com os alunos de EJA?

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO CEEBJA – PASCHOAL SALLES ROSA**

- 1- Qual o seu tempo de serviço na rede pública?
- 2- Qual a sua formação escolar?
- 3- Há quanto tempo exerce suas atividades com a Educação de Jovens e Adultos?
- 4- Por quê da sua opção em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos?
- 5- Você considera que a sua formação foi adequada para atuar nesta modalidade de ensino? Justifique sua resposta?
- 6- Possuía alguma experiência anterior com a EJA? Em caso afirmativo, relate qual?
- 7- Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com EJA? Se a sua resposta foi afirmativa, justifique a frequência e a forma como aconteceu?
- 8- Na sua opinião, quais devem ser os principais objetivos a serem atingidos com a EJA?
- 9- Quais as principais dificuldades que você encontra para desenvolver seu trabalho?
- 10-Que sugestões você daria para superar essas dificuldades?
- 11-Como você avalia as reuniões de formação oferecidas pelo CEEBJA?