

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

REGINA CELI DELFINO DA SILVA

**NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**JOÃO PESSOA
2006**

REGINA CELI DELFINO DA SILVA

**NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Popular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

**JOÃO PESSOA
2006**

S586n Silva, Regina Celi Delfino da.
Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos / Regina Celi Delfino da Silva. – João Pessoa, 2006.
100 p.
Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves
Dissertação (mestrado) UFPB/CE
1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores – Educação. 3. Formação – Professores. 4. Ensino-aprendizagem.

UFPB/BC

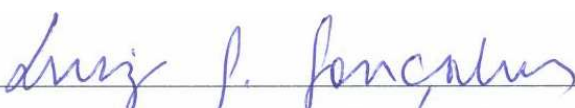
CDU: 37-053.6/8(043)

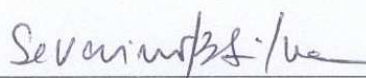
REGINA CELI DELFINO DA SILVA

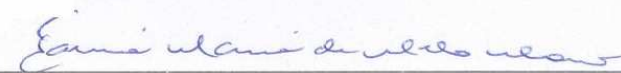
**NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aprovada em: 30 de novembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA:


Prof.^o Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba
Orientador


Prof.^o Dr. Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba
Examinador


Prof.^a Dra. Tânia Maria de Melo Moura
Universidade Federal de Alagoas
Examinadora

DEDICATÓRIA

*À minha mãe Francisca Procópio
e a meu pai Antônio Delfino da
Silva (in memorian), aprendizes da
vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força divina, que me fortalece e impulsiona sempre na caminhada da vida. Especialmente por ter me dado a graça da entrada e saída do Curso de Mestrado e por ter me ajudado a vencer todos os desafios que apareceram nesse percurso;

À Profª Dra. Elisa Pereira Gonsalves, por ter sido a primeira, junto comigo, a acreditar nesse sonho, de forma a torná-lo sonho coletivo e transformá-lo em realidade. Mas por força maior, não ter prosseguido na caminhada, o meu muito obrigada e reconhecimento;

Em especial, ao Profº. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, primeiramente por ter me acolhido como sua orientanda, e pelas orientações regadas de teor humano e de cuidados. À Profª. Dra. Tânia Maria de Melo Moura e ao Profº. Dr. Severino Bezerra da Silva, componentes da Banca Examinadora, pelas sugestões que, decididamente, contribuíram para melhorar o resultado final deste trabalho;

As minhas companheiras, professoras do 1º segmento da EJA da Rede Pública de Ensino de João Pessoa-PB, e à SEDEC-JP-Equipe da EJA, na pessoa de sua coordenadora do período em estudo, Verônica Pessoa da Silva, pelo desprendimento e pela valiosa contribuição, meu especial agradecimento pois, a falta de abertura ao diálogo impossibilitaria a feitura deste trabalho;

A todos os professores do Curso de Mestrado, pelos ensinamentos significativos para a construção de uma Educação Popular, e aos funcionários do PPGE, sempre prontos a nos ajudar, mesmo diante de suas condições não favoráveis de trabalho;

A todos os colegas da turma 24 e os colegas da Linha da Educação de Jovens e Adultos deste Mestrado, Neves, Carmen e Elma, com quem convivi, partilhei incertezas,

exercitei o diálogo e me tornei aprendiz, ouvinte, tolerante, paciente e impaciente, portanto vivi dores e amores;

Aos meus familiares, através dos meus irmãos e irmãs: Sales, José, Joanes, Salete e Solange. Homenagem e dedicação;

Aos meus sobrinhos, pela compreensão, quando da minha ausência em decorrência deste trabalho;

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, me ajudaram com: torcida coletiva e tantas outras formas de incentivo. Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente trabalho focaliza a formação continuada dos professores de jovens e adultos, na perspectiva de conhecer suas necessidades de formação, que “são aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Montero, 1987, p.10 apud MARCELO, 1997, p.66). Nesse sentido, o estudo propõe-se a delinear, numa abordagem qualitativa descritiva, as necessidades de formação continuada de 10 professoras que atuam no ensino presencial do 1º segmento (1ª à 4ª série) da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB e que freqüentemente participaram dos encontros de formação continuada, organizados pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB, no período 1996 a 2004. Investigar a formação de professores da EJA, tomando por base o olhar deles próprios, suas necessidades de formação demandada da prática das salas de aula constitui-se no objetivo geral desta pesquisa, em consonância com o que nos diz Goodson (1995, p. 67), “de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Para tanto, o estudo privilegiou a entrevista semi estruturada como instrumento de coleta de dados, que foi submetida à análise descritiva dos depoimentos das dez professoras sobre as necessidades de formação continuada relativas aos alunos, ao currículo, aos próprios professores, à escola, relativas à organização da formação, à sociedade e ao ensino-aprendizagem. Revelou, ainda, dificuldades de uma política de formação continuada, que, muitas vezes, mesmo bem intencionada e presente no sistema de ensino, pode desconsiderar o chão da sala de aula e outras dificuldades que dizem respeito às instâncias ligadas à prática cotidiana dos professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Professores da Educação de Jovens e Adultos. Necessidades de Formação.

RESUMEN

Este trabajo focaliza la formación continuada de los profesores de jóvenes y adultos, en la perspectiva de conocer sus necesidades de formación que “son aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza (MONTERO, 1987, p.10 apud MARCELO, 1997, p.66). En ese sentido, el estudio se propuso delinear, en un abordaje calitativo descriptivo las necesidades de formación continuada de diez profesoras que actúan en la enseñanza presencial del 1º segmento (1ª a 4ª series) de la Educación de Jóvenes y Adultos en el ámbito de la red municipal de enseñanza de João Pessoa-PB y frecuentemente participaron de los encuentros de formación continuada, organizados por la Secretaría de Educación y Cultura de João Pessoa-PB en el período 1996 al 2004. La investigación sobre la formación de profesores de la EJA tomó por base la mirada de ellos propios, oírlos más específicamente sobre sus necesidades de formación demandada de la práctica de las salas de aula, que se constituyó el objetivo de esa investigación, que permitió, entre otras cosas, analizar las prácticas cotidianas de profesores a partir de la descripción de los procesos vividos por los mismos. En consonancia con lo que nos dice Goodson (1995, p. 67), “de modo a asegurar que a voz del profesor sea oída, oída en voz alta y oída articuladamente”. Para tanto, el estudio privilegió la entrevista semiestructurada como instrumento de colecta de datos que fue sometida al análisis descriptivo de los depoimentos de las diez profesoras respecto a las necesidades de formación continuada, necesidades relativas a los alumnos; al currículum; propios de los profesores; escuela/instituto mientras organización, relativas a la organización de la formación; a la sociedad; a la enseñanza aprendizaje. Reveló también dificultades de una política de formación continuada, muchas veces, bien intencionada y presente en el sistema de enseñanza, que puede desconsiderar el suelo de la sala de aula y otras dificultades que dicen respecto a las instancias ligadas la práctica cotidiana de los profesores.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Profesores del Educación de Jóvenes Y Adultos. Necesidades del Formación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Aproximação do Objeto de Estudo.....	10
1.2 O Caminho da Pesquisa.....	19
1.3 Perfil das Professoras da EJA em João Pessoa – PB.....	22
1.4 Estruturação do Trabalho.....	25
 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVENDO CONCEITOS	 27
2.1 Abordagens Históricas Conceituais.....	27
2.2 Educação de Jovens e Adultos no BRASIL.	31
2.3 A formação do Educador de Jovens e Adultos.....	34
 3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA....	 41
3.1 Novas Iniciativas Educacionais no Município de João Pessoa	41
3.2 A Educação de Jovens e Adultos do Município de João Pessoa: primeiras iniciativas	44
3.3 A SEDEC e a Ampliação das Oportunidades de Estudo para as Pessoas Jovens e as Adultas..	48
 4 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	
DOS PROFESSORES DA EJA EM JOÃO PESSOA-PB	53
4.1 Os Programas de Formação Desenvolvidos para os Professores da EJA.....	53
4.2 O Processo de Construção da Proposta Curricular.....	60
4.3 Necessidades: um campo problemático de pesquisa	63
4.4 Em Busca da Operacionalização de uma Definição de Necessidades	65
4.5 Níveis e Categorias de Necessidades de Formação	67
4.6 Características das Necessidades na Formação de Professores	76
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 88
 REFERÊNCIAS	 92
 ANEXOS	 101

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aproximação do Objeto de Estudo

Todo conhecimento começa como o sonho. O conhecimento nada mais é que aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: ‘Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!’ (RUBEM ALVES – A alegria de ensinar, 1993).

A preocupação em estudar a formação dos professores da educação de jovens e adultos (EJA), em especial, as necessidades de sua formação na Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa – PB – nasceu de experiências vivenciadas em três momentos distintos e indissociados. Momentos que fazem parte de nossa formação como educadora. Portanto essa aproximação e o despertar para a temática partem de motivações pessoais e profissionais, na dimensão em que não se sabe onde uma começa, e a outra termina.

O primeiro momento data dos meados da década de 1980, anos 1983 – 1985, quando ainda estudante do curso de formação de professora de ensino médio, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Sousa PB, coordenado e administrado por religiosas, influenciadas pela “Teologia da Libertação” e pelo pensamento progressista da época. Inicialmente, essa aproximação com a EJA se deu através dos escritos de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido – 1984; Educação e Mudança, 1979), cujo pensamento filosófico e sociológico era parâmetro das discussões em sala de aula. Discutíamos como a educação se relaciona com a sociedade e como esta poderia também contribuir para a superação da estrutura desigual bem como sobre a importância da função do educador na construção desse processo.

O segundo momento é representado pelo ingresso no Curso de Pedagogia, na Habilitação Supervisão Educacional na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – 1989.1 – 1992.2, quando tive a oportunidade de estudar sobre Educação de Adultos, ao cursar a Disciplina: Educação de Adultos (EDA), que se apresentava no currículo do Curso de Pedagogia como optativa. Nessa experiência, basicamente tivemos a noção de EDA apresentada na Lei N.º 7.692/71 e sobre a necessidade de sua garantia nas propostas efetivas de Estado ou, por muito, a sua garantia na nova LDB(5.692/96). Os debates se intensificavam e aprofundavam-se as tensões entre os diversos atores interessados na política educativa. Como a disciplina era oferecida somente em um semestre, com uma carga horária reduzida, os

professores ministrantes não conseguiam contemplar nas aulas o aspecto metodológico do fazer em EDA.

Paralelo ao Curso de Pedagogia, começamos a lecionar na EJA, com as limitações do conhecimento para atuar nessa área. No ano de 1998, participamos do Curso de Capacitação para Professores de Alfabetização de Jovens e Adultos, promovido pelo Ministério da Educação-MEC, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Lembramos que, nesse curso, todos os participantes receberam a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, que foi estudada nesse encontro de 80 horas, distribuídas entre os meses de abril e maio daquele ano. Durante o curso, as discussões giravam em torno das temáticas: A educação de jovens e adultos, numa abordagem histórica, visando novas perspectivas para a EJA, Educação que queremos? O que aprender? Como aprender? Os conteúdos significativos para a educação de jovens e adultos; a interdisciplinaridade como nova perspectiva ao trabalho com o adulto; perfil do aluno adulto; análise dos conteúdos e objetivos didáticos das diferentes áreas curriculares, em específico, a área da linguagem oral e escrita, com a análise dos níveis de escrita, modalidade e exploração de textos diversos, etc.

Durante as aulas, considerando os limites de uma capacitação, ou seja, uma proposta definida anteriormente para conformar junto aos professores, algo nos chamava a atenção: os professores da EJA necessitavam de alguma coisa diferente do que estava propondo a capacitação. Isto é, conteúdos relacionados à dimensão metodológica da sala de aula. Não desconsiderando a importância desse aspecto do fazer na sala de aula, porém, nos trabalhos de grupo, ficava evidente certa limitação do conjunto dos professores. Eles não conseguiam perceber que suas ações nas salas de aula da EJA estavam necessariamente interligadas com suas percepções de mundo, de sujeito, do tipo de sociedade desejada e do seu papel na construção desse processo¹.

O terceiro momento relaciona-se com o amadurecimento de nossa própria experiência como professora do ensino fundamental da rede pública municipal e da estadual. Assumimos a docência na sala de aula da EJA na década de 1990, vivenciando as tensões e exigências da prática educativa, junto a um grupo social diversificado. Adultos que não tiveram oportunidade de estudar, e jovens que foram à escola e não aprenderam, com uma

¹ Julgamos pertinente destacar esse aspecto porque, em vários momentos participando de discussões acerca da prática em EJA, essas inquietações sempre voltam.

história escolar de fracasso. No tocante ao perfil desse grupo, Paiva, Machado e Ireland (2004, p.19) declaram: “constata-se que os programas de EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento”. É nesse aspecto da heterogeneidade, que reside a especificidade da EJA e exige o redimensionamento do “fazer” pedagógico dos professores, sob as orientações oficiais, bem como das necessidades identificadas no dia-a-dia da sala de aula.

É também a partir da década de 1990 que a formação de professores torna-se um tema preponderante, ao nível nacional e internacional, ao lado de outros temas em observância aos acordos e intenções proclamados pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), como parte integrante das metas de universalização da educação. A valorização e o reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional docente tornaram-se um consenso estratégico, embora limitado ao nível do discurso e restringido às metas fiscais e orçamentárias, para a melhoria dos índices educacionais e da qualidade da educação. Esse consenso está representado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB-Lei nº 9.394/1996. As atribuições concernentes às atividades dos professores, desde as rotinas restritas à sala de aula, acrescentando outras que exigem um novo perfil profissional de professor. A LDB, no seu art. 13, concede aos professores as seguintes atribuições:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II-elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III-zelar pela aprendizagem dos alunos; IV-estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V-ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI-colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O que podemos perceber, nas orientações expostas na legislação sobre a atuação profissional dos professores, é a presença de elementos novos que ampliam o papel social de sua profissão. Conceitos como participação, articulação, elaboração do trabalho coletivo na escola se constituem mudanças nos padrões da formação de professores.

A formação inicial e continuada deverá contemplar essas mudanças. A esse respeito, (NUNES, 2002, p.84) analisa a prática dos professores, afirmando que “esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes”.

Desse modo, a ampliação da dimensão social da formação profissional, legalmente atribuída, demanda a formação continuada para um direito do professor, portanto, deve ser colocada como política pública de interesse nacional e organizada na relação com as necessidades práticas que se apresentam cotidianamente pelos professores.

O Brasil, signatário das políticas educacionais implementadas pelo Banco Mundial a favor da melhoria da qualidade e aumento da eficiência do ensino, estabelece como prioridade, segundo Silva (2002, p. 108), a “melhoria das habilidades dos professores em técnicas de salas de aula”. Indo ao caminho inverso do novo papel social do professor e seus elementos constitutivos, optando por estratégias aligeiradas como caminho capaz de melhorar a educação pública, dá ênfase à metodologia de ensino, priorizando ações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. A exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação para todo o Ensino Básico e para a formação de professores constitui-se no marco das políticas educacionais ditada pelos organismos internacionais. Surgem no sentido de unificar as diretrizes de orientação para a educação nos países dependentes. Essas orientações evidenciam a dimensão técnico-pedagógica da sala de aula, capacitação para os professores, visando ao aperfeiçoamento em serviço, de forma a orientá-los e adequá-los às receitas, com base nas diretrizes para cada segmento da educação.

A análise feita por Lüdke; Moreira e Cunha (1999, p. 283) sobre as tendências e influências das políticas internacionais sobre a formação dos professores traz especificamente os dois aspectos mais problemáticos dessa política. Primeiro, diz respeito à “ausência dos professores na definição de políticas e programas”. O que se constitui os denominados “pacotes” de formação, ocasionando uma acentuada rejeição por parte dos professores. O segundo aspecto se refere à “separação entre a reforma ”despejada” sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes para ela. Ela vem sempre antes, ficando para a outra, a preparação a seu reboque, numa flagrante inversão lógica” (Lüdke; Moreira e Cunha (1999, p.284).

As Diretrizes Curriculares de Formação, pensadas como “pacotes”, são políticas de arremedo, na ausência de uma política nacional de formação. Essas formações, aligeiradas e conteudistas, pouco têm contribuído para o melhoramento das práticas dos professores nas salas de aula, por um lado, e por outro lado não tem contribuído para a carreira profissional dos professores. A formação nestes termos, afirmam Lüdke; Moreira e Cunha (1999) é uma “inversão da lógica da formação”.

Essas políticas vêm sendo questionadas por estudiosos da área educacional e têm impulsionado a investigação no campo da produção teórica sobre o assunto, por exemplo, juntos nesses esforços estão os movimentos dos educadores que, através de suas organizações de classe, vêm abrindo discussões e propondo saídas construindo coletivamente, conforme Freitas (1999, p.18), “uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores”. Essa concepção de formação é aceita como avançada dentro do movimento dos educadores e é entendida como uma

Concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999 p. 30).

Essa é a lógica da formação na qual acreditamos, com base em uma concepção pensada e elaborada com o foco no espaço da escola, respondendo às necessidades de formação requerida pela realidade, ou seja, uma política de formação docente processual e dinâmica, atenta às novas demandas de conhecimentos, próprias do mundo contemporâneo.

À qualidade na educação, dimensionada na ação do professor, subjaz um entendimento de que este tem direito a um saber científico, humano, tecnológico, crítico, amplo, que é caracterizado diferentemente das propostas pontuais desenvolvidas nos treinamentos aligeirados.

Na EJA, a problemática da formação dos professores é complexificada, seja porque a do tipo aligeirada não atende às necessidades dos professores sem nenhuma formação inicial escolar, nem aos professores que já têm uma formação inicial.

Sabemos que os professores da EJA não possuem conhecimentos teórico-metodológicos que fundamentem suas práticas docentes nessa modalidade. Advindas de ausências de cursos de formação, assim, como denunciou Barros (2005), após pesquisa sobre formação inicial dos professores da educação de jovens e adultos nas instituições formadoras de Alagoas, em que identificou ausência de cursos oferecidos por essas instituições, que denominou de “silêncio permitido”, cuja interpretação poderemos estender para os demais estados da federação, porque, segundo ela,

O ‘silêncio permitido’ por parte das instituições de ensino superior e de ensino médio em relação à formação inicial básica de profissionais para a alfabetização e a

educação de jovens e adultos alfabetizadoras é decorrente de um modelo que não contempla uma formação para o professor alfabetizador de jovens e adultos (BARROS, 2005 p. 75).

Portanto, os conhecimentos que detêm sobre a escola, o aluno, o conteúdo, seu papel social, enfim, conceitos, concepção e metodologia são direcionados a um ensino para crianças, assim como nos revela Di Pierro (2003, p. 17):

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Esses professores vivem realidades que exigem um conhecimento e um fazer diferenciados, pois estão em contato com um novo tipo de aluno, diferentes em relação ao perfil, aos interesses e às condições de vida.

São desafios postos para esses professores, cujo único espaço de formação e discussão dessa realidade se limita a contatos aligeirados e temáticos em serviço, incentivados pelas próprias instituições que ofertam a EJA, a exemplo, do que foi desenvolvido pela Rede Pública de Ensino Municipal de João Pessoa – PB. Essas dificuldades passam pelo próprio campo de atuação dos professores, ou seja, a dificuldade de concretizar, por meio de ações consistentes, o modo específico de ser da EJA, que recebe tratamento compensatório e assistencialista, o que tem tornado difícil a sua construção como um campo de direito e sua configuração pedagógica. Essa complexidade acompanha tudo o que se relaciona à EJA: alunos, escola, conteúdo, metodologia e os profissionais - estes precisam de profissionalização específica. No fragmento abaixo, Arroyo (2005, p. 19) reafirma a idéia de que a EJA “é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”.

O panorama descrito acima contextualiza o nosso objeto de estudo, pois foi a partir de nossa inserção nos encontros de formação continuada, desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB, que despertamos para investigar as necessidades de formação dos professores da EJA.

A pesquisa, com o enfoque nas necessidades dos professores seja tomando como base as práticas ou a formação, é um campo pouco explorado nos processos de formação inicial e continuada dos professores em geral, tornando-se de suma importância para os professores que atuam na EJA, visto que, no Brasil, existem poucas universidades que oferecem formação para os educadores dessa modalidade. Conforme dados do INEP (2003

apud DI PIERRO, 2003, p. 18), “em 2003, somente 16 (1,22%) dos 1.306 cursos de pedagogia oferecem habilitação específica para a educação de jovens e adultos: sete deles (...) eram oferecidos por instituições de ensino superior, localizadas na Região Sul do Brasil; no Nordeste, havia seis cursos; (...) no Sudeste, dois (...) e um no Centro-Oeste”.

Este trabalho foi desenvolvido com a pretensão de contribuir para o debate sobre a formação dos professores da EJA. Propomos apresentar dados sobre as necessidades de formação dos professores que atuam na EJA, no âmbito da rede municipal de ensino de João Pessoa – PB.

Considerando o contexto da formação inicial dos professores da EJA e o processo de formação continuada, vivenciados no interior da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Quais são as necessidades de formação dos professores da EJA, demandadas de suas práticas pedagógicas?

Compreendemos que os professores da EJA sentem necessidades de formação, advindas de sua prática pedagógica, a qual justificamos baseadas em três suposições:

- Primeiro, os professores têm necessidades decorrentes da ausência de formação básica inicial específica para trabalhar com EJA;
- Segundo, a formação continuada proporcionada pela SEDEC – JP não responde às necessidades desses professores.
- Terceiro, sem que as necessidades de formação sejam respondidas, as práticas pedagógicas em EJA continuam deficientes e a elas se agregam novos apelos advindos da realidade que afeta a aprendizagem.

É fato que os professores da EJA, por não terem tido uma formação inicial específica, sentem necessidades de formação. De acordo com nossa realidade, mesmo tendo participado do processo formativo durante oito anos, eles continuam apresentando inúmeras dificuldades.

A investigação das necessidades de formação dos professores da EJA, neste trabalho, toma por base uma interpretação comprometida com a visão deles mesmos, através das trocas de experiências, do convívio no local de trabalho e da pesquisa de campo. Entendemos que a grande contribuição desta pesquisa é fazer ouvir a voz desses professores. Isso está em consonância com o que diz Goodson (1995, p. 67) a respeito da investigação em educação “de

modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”.

Trabalhamos com os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar os encaminhamentos de ação que fazem parte das políticas de formação de professores da EJA, da Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa-PB, elegendo as aspirações, os desejos e as expectativas manifestados pelos professores a respeito de suas necessidades de formação.

Objetivos específicos:

- Identificar as diferentes abordagens teóricas sobre necessidades formativas, que ajudam a delinear as necessidades de formação dos professores da EJA;
- Caracterizar as diferentes necessidades apresentadas pelos professores da EJA em suas práticas docentes.

A escolha dos objetivos levou-nos ao estudo teórico sobre necessidades de formação, elegendo dois trabalhos bastante elucidativos: o de Marcelo (1998) e o de Rodrigues e Esteves (1993).

Em pesquisa sobre a formação de professores, Marcelo (1998) compara o foco das pesquisas que envolvem os professores. Segundo ele, inicialmente essas pesquisas focalizavam os professores em formação inicial, ou o conhecimento sobre o aprender a ensinar dos professores. Hoje, desperta interesse dos pesquisadores o tema desses profissionais em exercício. Dentre esses estudos, têm “sido realizadas pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional” (MARCELO, 1998. p. 66), que significa o envolvimento entre a “formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260), ou seja, um profissional ‘real’ com suas potencialidades, limitações na relação direta, também com uma escola ‘real’.

Está dentro desse campo investigativo o processo de diagnóstico de necessidades formativas que, segundo Montero (1987, p. 10 *apud* MARCELO, 1998, p. 66), apontam para “aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino”.

Rodrigues e Esteves (1993) nos esclarecem ainda que as necessidades de formação se constituem um campo que faz parte da área de formação de adultos e que, posteriormente, vieram a se integrar na área de formação de professores.

Em pesquisas feitas na busca de compreender o que se entende por necessidades, as autoras nos revelaram que a análise das mesmas, primeiramente, estava relacionada às necessidades educativas dos educandos. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Ao situar o estudo dessa temática dentro do campo do conhecimento, elas (ibid, 1993) afirmam que a área temática e sua prática surgiram no final da década de 1960 e foram entendidas, primeiramente, como uma técnica e instrumento fundamental e como um conjunto de procedimentos a serviço da estratégia de planejamento e tomada de decisão na área educativa, de forma a encontrar procedimentos e desenvolvimentos de modelos educativos mais eficazes e ajustados à exigências sociais. Posteriormente, é considerada uma etapa do processo pedagógico de formação contínua de adultos.

Essa visão de análise de necessidades é apreciada como um campo de pesquisa científico importante para a formação contínua de adultos, tanto do ponto de vista do formando quanto do formador.

A análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando ‘abrir horizontes’ para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, procura, sobretudo, a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13)

Os resultados da pesquisa que realizamos permitiu-nos refletir sobre as práticas cotidianas de professores, a partir da descrição dos processos vividos onde se manifestam essas atividades e as dificuldades na execução, algumas das quais dizem respeito às políticas de formação continuada pelos sistemas de ensino que, muitas vezes, desconsideram o chão das salas de aula e outras dificuldades que dizem respeito às instâncias ligadas à prática cotidiana dos professores. Refletimos, ainda, sobre experiências e vivências que podem ser compreendidas nos diferentes processos, que partem de aspectos pessoais vinculados aos projetos de vida e de carreira docente, ou seja, o engajamento e o tempo na profissão conformam o perfil de ser professor e suas necessidades de formação.

1.2 O caminho da Pesquisa

O conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 18).

Ao analisarmos as necessidades de formação de professores, tomamos como referência principal o pensamento do professor da EJA. Por pensamento do professor, Mizukami (2003, p. 206) entende que são “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamentos entre idéias, construção de significados”.

Por isso a idéia sobre pesquisa trazida por Lüdke; André (1986, p.3), particularmente, interessa a este trabalho. Para elas, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (1986, p. 3).

Elegemos aqui estudar as necessidades de formação dos professores da EJA, objetivando contribuir para o debate e um repensar sobre política de formação específica para esses educadores, na rede municipal de ensino de João Pessoa na qual atuamos.

A perspectiva adotada para a realização do presente estudo foi a abordagem qualitativa que, conforme Minayo (1994, p. 21), “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. No dizer de Lüdke e André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não quantificável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22). Não se trata simplesmente de rejeitar ou desprezar o dado numérico quantitativo, mas de entendê-lo como suporte e apoio, e não, como determinante para a explicação e compreensão dos fenômenos e processos.

Dentro da perspectiva da abordagem qualitativa, optamos por um estudo de natureza descritiva, o qual, segundo Richardson (1999, p. 71) e colaboradores, “representa um nível de análise que permite identificar as características dos fenômenos”.

Tivemos a intenção de conhecer o fenômeno necessidades de formação dos professores da EJA. Para muitos, a intenção pode parecer um desvio da pesquisa, porém, para

Trivinhos (1987, p.45), “é a tendência para algo (...) é a consciência de estar orientada para um objeto”. Reconhecemos a amplitude da temática, mas buscamos delinear as necessidades de formação dos professores da EJA a partir da frequência de ocorrência das temáticas expressas pelos professores colaboradores desta pesquisa.

O pensamento de pesquisar a temática formação de educadores da EJA e suas necessidades de formação emergente da prática coadunam com o que Borges e Tardif (2001) referem sobre a importância de mudança de foco na formação dos professores: “mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores”.

A formação, a partir desse olhar, é válida devido à possibilidade de delinear um repertório de dificuldades e alternativas a serem posteriormente consideradas pelo grupo formador de formadores. Pensar a formação, a partir dos espaços escolares e a função protagonista da atuação docente, reafirma a importância de garantir um dos conhecimentos profissionais, elencado pelo movimento de profissionalização do ensino, que “é o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica” (BORGES; TARDIF, 2001).

Estabelecemos relações entre as categorias EJA, prática docente e formação de professores, descrevemos as dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA, em sua prática docente, considerando seus desejos, carências e dificuldades na consecução dessa prática, com que esperamos contribuir para a construção e o fortalecimento da política de formação a partir da identificação de suas necessidades de formação continuada.

A princípio, o percurso que determinamos para o trabalho se constituiu numa revisão bibliográfica e documental, buscando elementos teóricos metodológicos que nos possibilitaram subsídios para conhecermos sobre formação de professor, necessidades de formação de professores e EJA. Levantamento e leituras de documentos, relatórios, planos de ações junto aos arquivos da Secretaria de Educação de João Pessoa e entrevistas.

O levantamento dos dados está, principalmente, na análise descritiva dos depoimentos das dez professoras colaboradoras desta pesquisa, selecionadas. Pela exigência do próprio problema de pesquisa, a interação é essencial. Nesse sentido, a entrevista semi estruturada foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados. O tipo de entrevista semi estruturada para Lüdke e André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico,

porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Ao selecionar a entrevista como procedimento para levantamento dos dados em campo, justificamos esta escolha, pelo próprio fenômeno, visto que o objeto principal a conhecer foram as necessidades de formação continuada dos professores, as quais partem, essencialmente, de quem a sente. Para isso, ouvíamos com interesse os participantes, de forma a obter elementos que nos permitiram responder ao problema central de pesquisa.

A interpretação dos dados, como enunciamos anteriormente, procedeu-se mediante a análise descritiva dos depoimentos das dez professoras, coletados a partir de suas falas, da discussão acumulada dentro da temática e da experiência pessoal da investigadora no campo temático.

A pesquisa foi realizada no universo da Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa-PB, em escolas localizadas em cinco bairros: Mangabeira, Valentina de Figueiredo, José Américo, Bancários, Cristo Redentor, o que se caracteriza na nossa cidade como área sul. Para a Secretaria de Educação, fazem parte da escola Pólo: David Trindade – Mangabeira. Escolas Pólos²: São escolas situadas em diversos bairros e localizadas em pontos estratégicos da cidade onde se reunia, durante o programa PCNs em Ação, professores de bairros circunvizinhos para os encontros de formação continuada. Envolveu dez professoras da rede municipal de ensino, que atuam nas salas de aula do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª séries) que, freqüentemente, participaram dos encontros de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – PB. A escolha dessas professoras se deu de forma aleatória, por adesão, ou seja, foi distribuída carta-convite as professoras³ presentes em um desses encontros, na qual, informávamos o nosso interesse de pesquisa, os possíveis instrumentos para a coleta de dados, solicitando delas identificação para posterior contato.

Inicialmente, aderiram ao nosso convite 30 professoras. Mas, por questão de praticidade, escolhemos dialogar com as que trabalhavam em bairros próximos, levando em consideração as escolas dos respectivos pólos. Salientamos também que são professoras que há muito tempo participavam conosco dos encontros e reuniões organizados pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – PB. Portanto mantínhamos uma relação de

²Escolas Pólos: David Trindade (Mangabeira); Durmeval Trigueiro Mendes (Cristo – Rangel); Hugo Moura (Mandacaru); João Santa Cruz (Bairro dos Novais); Zulmira dos Novais (Cruz das Armas).

³Todas as pessoas presentes na sala são mulheres. O que explica o uso do termo professoras.

aproximação, o que facilitou a aceitação espontânea dessas profissionais e possibilitou uma interação e confiança recíproca para o desenvolvimento da entrevista. A interação é essencial no processo da entrevista, que foi favorecida, nesse caso, por serem todas elas conhecidas. Além das dez professoras, contamos com a contribuição da responsável pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do período em estudo. O objetivo de entrevistá-la foi devido ao intuito de conhecer as ações e as idéias subjacentes às propostas para o ensino do 1º segmento da EJA (1ª a 4ª série) e a formação dos professores desse segmento. Também buscamos adquirir informações que nos permitissem caracterizar a EJA no município de João Pessoa - PB de 1996 a 2004.

1.3 Perfil das Professoras da EJA em João Pessoa – PB

Neste item, apresentamos as colaboradoras deste trabalho. As professoras foram identificadas com nomes femininos presentes na Bíblia: Maria, Débora, Madalena, Marta, Ester, Raquel, Rebeca, Ana, Isabel e Sara, como forma de garantir a privacidade das entrevistadas.

Em seguida, partimos para conhecê-las, colhendo dados mais gerais, a saber: a identificação, a formação inicial, o curso e a instituição de formação inicial, forma e tempo de entrada na rede municipal de ensino e o tempo de atuação na EJA em João Pessoa - PB.

Na seqüência, através de depoimentos, vamos tratar sobre o processo de entrada dessas professoras na EJA e como ocorreu esse processo, procurando identificar as circunstâncias em que se tornaram sujeitos de formação nessa modalidade educativa. O quadro abaixo organizado representa dados mais gerais.

Quadro 1: Perfil das professoras da EJA em João Pessoa

IDENTIFICAÇÃO NOME IDADE	FORMA DE ENTRADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO DE TRABALHO O NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	FORMAÇÃO ACADÊMICA-	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
Maria 40 anos	Concursada	20 anos	20 anos	Superior + Especialização	Educação Artística- Habilitação Plástica e Especialização em educação Infantil	UFPB	2002 2004

Débora 53 anos	Concursada	12 anos	12 anos	Superior + Especialização	Pedagogia- Especialização em Psicopedagogia	Universidade Estadual do Vale do Acarau- Fortaleza- Ceará- Secção-João Pessoa-PB	2002 2003
Madalena 43 anos	Concursada	18 anos	15 anos	Superior + Mestrado	Licenciatura e Mestrado em Psicologia Social	UFPB	1987 1994
Marta 44 anos	Não Concursada ⁴	26 anos	03 anos	Superior + Especialização	Licenciatura em Psicologia- Especialização em formação de treinadores para alfabetização.	UNIPÊ UFPB	1990 1992
Ester 48 anos	Não Concursada	26 anos	18 anos	Superior	Licenciatura em Pedagogia- Habilitação- Supervisão e Orientação.	UFPB	2003
Raquel 59 anos	Não Concursada	31 anos	25 anos	Superior	Licenciatura Plena em História	UFPB	1990
Rebeca 43 anos	Não Concursada	26 anos	24 anos	Superior	Licenciatura Plena em História	UFPB	2004
Ana 54 anos	Concursada	18 anos	09 anos	Superior + Especialização	Licenciatura em Psicologia. Especialização em Pesquisa Educativa e em Orientação aos Professores	UNIPÊ UFPB	1982 1987 1993
Isabel 40 anos	Concursada	18 anos	10 anos	Superior	Educação Artística: Habilitação:Plá stica	UFPB	2003
Sara 46 anos	Concursada	18 anos	10 anos	Superior + Especialização	Licenciatura em Pedagogia – Habilitação – Supervisão Escolar- Especialização em formação de treinadores para alfabetização.	UFPB	1990 1992

Fonte: Dados coletados em entrevistas realizadas no período de dezembro de 2005 a abril de 2006

⁴ O termo “Não Concursada” se refere as professoras que entraram sem concurso no serviço público. Somente a partir da Constituição de 1988 foi estabelecida a obrigatoriedade do ingresso para trabalhar no serviço público somente através de Concurso Público.

O quadro acima revela que todas são professoras efetivamente contratadas para o serviço público, portanto, possuem uma carreira profissional estável na rede municipal de ensino, estabilidade para a metade delas, adquirida através de concurso público e contratadas no regime de trabalho de 25 horas semanais. Atuam na regência de sala de aula, com uma carga horária de 20 horas semanais, sendo o restante dedicado ao planejamento de suas atividades.

No item experiência profissional, o tempo de atuação na educação municipal varia entre 12 a 31 anos. Já na modalidade EJA, esse tempo varia, no mínimo, de três até 25 anos. Três dessas professoras têm 20 a 25 anos de experiência na EJA, três, de 10 a 20 anos, e quatro, entre três a 10 anos.

Em relação à faixa etária, trata-se de um grupo de professoras em idade mediana: sete delas, com a idade de 40 anos, e três, com cinquenta anos. O que desmistifica, na rede, a visão de que as professoras dessa modalidade estão no final de carreira, por isso optam pela EJA, porque não conseguem dar conta do trabalho com crianças.

Em relação à formação acadêmica, todas têm nível superior (Educação Artística, Psicologia, Pedagogia, História) das quais, cinco, com pós-graduação (Especialização e Mestrado), quatro em nível de especialização e uma em nível de mestrado. Esses dados apresentam um indicador positivo na rede municipal, ou seja, um nível alto de qualificação. No entanto, parece-nos que isso não significa ser suficiente para uma qualidade nas práticas educativas em EJA. Esse achado corrobora com outras pesquisas feitas na rede municipal, em que os dados revelaram que “70, 5% dos seus professores possuem 3º grau completo” (IRELAND 2001, p. 34).

Ao interrogar as professoras sobre como ocorreu o processo de entrada na EJA, obtivemos três situações indicadas pelas respostas: a maioria confirma a escolha de sua entrada na EJA, não pela modalidade em si, mas pelo horário noturno ser o que melhor se adequava a sua conveniência pessoal, conforme, declarações abaixo:

Eu pedi para ficar a noite, porque eu trabalhava também na rede estadual, eu achava melhor trabalhar a noite e o outro expediente (...) ficar em casa, para cuidar do menino (Ester).

O horário, porque eu tenho o estado de dia (...) e eu tenho que ficar um horário com minha mãe (Raquel).

Por causa da universidade, tive que passar para noite (Rebeca).

Foi uma circunstância de mudança de expediente (...) e tinha que optar a noite (Marta).

Um outro grupo, por outros motivos, também se depara com essa modalidade por acaso. Por ter sido designada para a escola e, ao chegar lá, só ter o turno da noite como opção, como revelam as falas seguintes:

Como não tinha vaga durante o dia, então fui convidada a ficar a noite(Débora).

Questão de vaga (Sara).

Cheguei, foi uma questão de chegar lá, só ter a vaga de EJA e entrei, comecei a trabalhar (Ana).

Perto da minha casa, no colégio, surgiu a vaga a noite (Isabel).

Contrário aos dois grupos anteriores, o terceiro grupo, realmente, já tinha um certo conhecimento e apresentava uma identificação com os alunos jovens e adultos, segundo expressam as depoentes:

Tinha vontade e me identificava (...) preferi arriscar esta experiência. Ai surgiu esta oportunidade e eu passei para noite, comecei a trabalhar com o ensino de educação de jovens e adultos a noite, que na época era 1ª, era alfabetização (Maria).

Foi uma idéia minha (...) trabalhar com a alfabetização. Eu tinha uma idéia, eu tentei aplicar isso no começo, que era Paulo Freire (Madalena).

Esses depoimentos vêm demonstrar que os professores da EJA têm o perfil de todos os outros: a dupla jornada de trabalho profissional. Os professores da rede municipal de ensino trabalham também na rede estadual e, em um dos contratos, optam pelo horário noturno. Como a EJA geralmente é oferecida à noite, deparam-se com essa modalidade.

Outro aspecto observado diz respeito ao pouco critério adotado na escolha dos professores para a sala de aula, nesse caso, para a sala de aula de EJA, pois desconsideram o currículo do professor, sua identificação e experiência para essa modalidade de ensino.

1.4 Estruturação do Trabalho

Para melhor compreensão deste estudo, apresentamos, sinteticamente, a forma de organização do trabalho. Este se encontra estruturado em quatro capítulos, incluindo esta introdução, além das considerações finais, referências e dos apêndices.

No primeiro capítulo, apresentamos o contexto da pesquisadora e a aproximação com a temática de estudo. Objetivamos demonstrar que a construção do objeto pesquisado foi se

consolidando aos poucos em conformidade com a nossa inserção no contexto escolar da EJA. Demarcar o lugar de onde se está falando, conhecer o perfil de quem se está falando, foi a idéia que levantamos nessa parte introdutória por reconhecer a influência dessas experiências sobre as potencialidades e as limitações do que se está falando.

No segundo capítulo, tendo em vista a complexidade que envolve a EJA, principalmente em relação ao seu campo conceitual, fizemos uma breve abordagem histórica e conceitual a respeito dessa modalidade, tratando de questões como seu plano legal e conceitual, a política pública em que está inserida, enquanto modalidade e a formação dos professores. Focando nosso olhar para o contexto histórico procurando entender os problemas da EJA como problemas históricos.

No terceiro capítulo caracterizamos a educação no município de João Pessoa-PB; os programas desenvolvidos de EJA; o Programa: Ensino Fundamental Regular Noturno: Jovens e Adultos Lendo e Escrevendo; os programas de formação continuada para os professores que atuam no 1º segmentos da EJA do município analisando até que ponto essas formações foram ajustadas com as necessidades dos professores.

No quarto e último capítulo, apresentamos os dois programas de formação continuada para os professores da EJA-Desenvolver conhecimentos sobre a escolaridade em ciclo de formação e a construção da proposta curricular da EJA; a opinião desses professores sobre o processo vivido; tipos de necessidades de formação dos professores, caracterizando as necessidades de formação continuada como um campo importante para melhorar o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, ilustrando com dados desta pesquisa. As reflexões acerca das necessidades dos professores da EJA são feitas concomitantemente com dados teóricos e empíricos. Portanto, delineamos as necessidades dos professores da EJA. Por fim tecemos algumas considerações, com o anseio de que possamos ter contribuído para o debate e para identificar iniciativas favoráveis à formação dos professores da EJA e atentas às necessidades que favoreçam relações educativas transformadoras.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVENDO CONCEITOS

Discorreremos sobre modalidade da EJA, buscando entender a história de seus conceitos em nível geral e, em especial, o que a EJA significa no Brasil, no campo dos direitos e das políticas públicas, e compreender o papel a desempenhar pelos professores nessa modalidade educativa.

2.1 Abordagens Históricas dos Conceitos

A valorização da educação de adultos (EDA) como prática educativa vem despertando atenção em nível mundial após a 2ª Guerra Mundial, incentivada por acontecimentos relacionados ao contexto social, político e econômico, originando diversas concepções do que seja essa educação ao longo dos anos.

Com isso, a EDA torna-se um tema bastante complexo, principalmente em relação a sua indefinição conceitual. Tendo em vista essa complexidade, sentimos a necessidade de nos aproximar das compreensões históricas que envolvem esse conceito.

Faremos um breve resumo histórico a respeito do que se entende por educação de adultos, a partir das proposituras da UNESCO (United Nations Education Social and Cultural Organization), enquanto organização com influência significativa dominante em nível mundial para o desenvolvimento da área.

Nesse caminhar histórico, está subjacente a relação existente entre os diversos momentos políticos, econômicos e sociais e as diversas concepções do que seja EJA.

Nos últimos cinquenta anos, em intervalos próximos de dez anos, a UNESCO tem realizado conferências mundiais sobre a educação de adultos. A I conferência Internacional sobre o tema ocorreu na Dinamarca (1949), enquanto as seguintes foram sediadas em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985) e Hamburgo (1997). Essas conferências são consideradas momentos importantes para se analisar a situação da EJA na perspectiva de superação dos desafios postos na conjuntura de cada época. Ireland (1999, p. 169) avalia que, apesar de serem “momentos formais e oficiais de discussão, também representam a instância macro para elaboração e divulgação de um quadro do atual estado da arte da EJA em nível mundial”.

A partir da década de 1940, surgem as primeiras iniciativas de educação de adultos na América Latina, vinculadas ao setor rural. A educação de adultos é concebida como uma extensão da escola formal no campo, com o objetivo de tornar o setor mais produtivo. A Extensão Rural foi, segundo Brandão (1989, p. 11):

Um tipo de programa de ‘educação e desenvolvimento’[...] atua: Como especialização mais restrita de sua clientela; com base em alternativas mais comunitárias de auto-ajuda, mesmo quando os objetivos finais sejam estabelecidos, em última análise, sobre uma perspectiva de melhoria individualizada; com vistas a criar vagos grupos de organização comunitária; com o objetivo de fortalecer as condições tecnológicas de produção de uma mesma classe: o produtor agrário pequeno proprietário.

No final da década de 1940 e início de 1950, surge um outro conceito de educação de adultos, vista como educação fundamental. Nasce em Países da América Latina, onde os governos e a sociedade civil começam a valorizar o desenvolvimento social. Momento da passagem de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva promocional sob as orientações da UNESCO (BRANDÃO, 1989, p.10), com o objetivo de “ajudar o homem e a mulher a conseguirem uma vida mais feliz, ajustada às circunstâncias cambiantes para desenvolver os melhores elementos de sua cultura e levar a cabo o progresso econômico e social que lhes permita ocupar o lugar que lhes corresponde na vida moderna e viver em paz com os outros”.

A educação fundamental, com a função de dotar as pessoas para essas mudanças, vai se moldando ao contexto social e econômico. Em sua primeira fase de instauração, objetivava, segundo Brandão (1989, p. 18), “a formação pessoal e comunitária para a melhoria-sobretudo familiar – de condições do nível de vida. O aumento das condições pessoais de participação na cultura e na vida comunitária”.

A segunda fase dá destaque ao desenvolvimento comunitário. Nesse período, a Educação de adultos é entendida como educação de base e de desenvolvimento comunitário e tem como objetivo, segundo o mesmo autor, “a formação individual e grupal através da organização e desenvolvimento comunitário, desenvolvimento de atitudes de auto-ajuda, de participação e de compromisso com a vida comunitária”.

Na terceira fase, a ênfase é dada ao desenvolvimento com reformas institucionais, objetivando, segundo Brandão (1989, p. 18),

A formação de mão de obra; [...] motivação para mudanças de atitudes em direção às reformas e mudanças pré-determinadas; constituição de uma “consciência nacional” compatível com as propostas de desenvolvimento; atualização da educação cívica de mudanças sociais.

A capacitação era o foco para que as comunidades rurais e urbanas pudessem resolver o problema do subdesenvolvimento das nações. Tal visão se baseava na premissa de que o “subdesenvolvimento das nações tem origem principalmente na falta de decisão e vontade dos indivíduos [...] inclui neste conceito os campos básicos da vida (saúde - trabalho - vida familiar)” (WERTHEIN, 1985, p. 15).

A educação de adultos aparece sob a modalidade de educação vista como desenvolvimento comunitário e como ação social, em que “a educação atua como princípio dinâmico. Origina-se no Primeiro Mundo como forma do excedente de ócio constantemente se atualizar” (WERTHEIN, 1985, p. 23).

A educação de adultos, como funcional, é “dirigida para a capacitação técnica e a elevação cultural, de acordo com as necessidades econômicas de sociedade que se encontram em pleno desenvolvimento industrial e urbano” (WERTHEIN, 1985, p. 17).

Na década de 1960, chegou-se a uma ampliação a respeito da educação de adultos, vista como “Educação Contínua” (WERTHEIN, 1985, p. 12). Nesse período, aqui no Brasil, aparece o Movimento de Educação de Base-MEB e Educação Popular do Sistema Paulo Freire, com objetivos de transformação das estruturas desiguais da sociedade e tendo como objetivos educacionais, de acordo com Brandão (1989, p. 25), a “instrumentalização de jovens e adultos de meio rural; conscientização; formação de grupos populares de ação comunitária e de representação de classe (sindicalismo)”.

No contexto geral, a década de 1970 caracteriza-se, segundo Werthein (1985) “Pela crise do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e na urbanização acelerada, na constante penetração do capital multinacional, na produção para a exportação e as elites nacionais”.

Já a década de 1980, de acordo com o autor, consolida-se nas experiências de base na América Latina, com a abordagem de educação de adultos como educação popular que, segundo WERTHEIN (1985, p.20), propôs-se a ser a base para “fortalecer um processo de liberação e educação popular: humanização dos explorados e oprimidos [...] se constitui num

dos meios que coadjuvavam a construção da alternativa cultural e política das classes dominadas”.

Ao justificar esse deslocamento da educação de adultos para o campo da educação popular, Freire explica como o conceito de educação de adultos vai se transformando em

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências á sensibilidade e á competência dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular (FREIRE, 1993, p. 27).

Nessa direção, Hurtado propõe a educação popular como um processo de formação e capacitação política e um caminho para o exercício crítico da realidade. Para ele, a Educação Popular é:

Um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com os seus interesses (HURTADO, 1992, p. 44).

Nos últimos anos da década de 1980, a educação de adultos, como refere Werthein (1985), pode ser conceituada como “educação recorrente, permanente, contínua”. A exigência desse novo conceito vem das mudanças das sociedades, principalmente do Primeiro Mundo, onde a idéia de “aprender a aprender” se apresenta como alternativa às variedades de situações. Nas palavras de Furter (1977 apud WERTHEIN, 1985, p. 24), “A educação contínua é a aprendizagem de um estilo de vida que se ajusta a uma sociedade em permanente transformação e em constante desenvolvimento”.

Atualmente, a educação de adultos, de acordo com a declaração de Hamburgo,

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade (BRASIL, 1998, p. 89).

A partir da concepção de educação ao longo da vida e, portanto, de educação de jovens e adultos como educação permanente, esta se torna mais que um direito, constituindo a chave para o século XXI.

Refazendo esse caminhar histórico, apreendemos variadas concepções de educação de adultos e formas diferenciadas de processos educativos, o que dificulta uma definição consensual do que é a educação de adultos, visto que ela se revestiu de um teor teórico, ideológico, e metodológico, conforme as correntes e forças do contexto sócio-econômico e cultural de cada período.

Devemos olhar para esse percurso histórico, compreendendo que talvez, esteja aí a explicação para a complexidade de “enquadrá-la” em modalidade de ensino e dificuldade da educação de adultos em se estabelecer como um campo pedagógico de conhecimento nos moldes da escolarização. Por outro lado, observamos que a heterogeneidade de processos educativos nesse campo, como vimos: alfabetização, educação fundamental básica, educação comunitária, educação popular, educação permanente e, atualmente, educação ao longo da vida, tem tornado esse um campo complexo. Como consequência, vem a dificuldade de definições consensuais práticas que envolvem esse campo educativo, tais como: público destinatário, profissional qualificado, incentivo teórico-ideológico e metodológico.

2.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil

No Brasil, no plano formal, existe um esforço no sentido de reconhecer a EJA enquanto modalidade de educação (Constituição 1988; LDB Nacional 1996; Plano Nacional de Educação – PNE 1998).

A história da educação dos adultos tem mostrado que as concepções e propostas dessa modalidade de educação estão intrinsecamente relacionadas ao contexto social, político e econômico, a nível nacional e internacional. O direito de jovens e adultos à educação está assegurado no campo da legalidade.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 208, reza que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” Já a LDB Nacional nº 9.394, de 1996, por exemplo, nos seus artigos 37 e 38, reconhece essa modalidade de ensino nos seguintes termos:

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Pode-se dizer que, no Brasil, existe, em especial no plano formal, um esforço no sentido de normatizar a EJA. Essas definições representam uma evolução da EJA, uma conquista no aspecto legal. Dessa forma, essa modalidade educacional é colocada no campo dos direitos básicos, a exemplo do direito à saúde, à vida. É, portanto, direito público subjetivo de todo cidadão que se encontra nessa condição.

Na nossa realidade brasileira, percebe-se que historicamente essa modalidade convive com o dilema das proposituras ideais representadas nos documentos legais e as condições reais, a exemplo de financiamentos e interesses políticos para sua concretização.

Essa realidade está de acordo com a seguinte reflexão de Haddad (200, p.5):

Se é verdade que houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos educacionais e, dentro deste esforço uma progressiva e permanente ampliação dos direitos dos jovens e adultos; se é verdade que no âmbito dos organismos internacionais os documentos e acordos firmados produziram pressões que reforçaram estas características de ampliação de direito no plano formal, a tradução destes dois movimentos em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo de jovens e adultos, bem como da universalização de educação básica entre esta população acabou por não se realizar.

Como exemplo dessa ampliação do direito formal no Brasil, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, que se caracteriza como principal documento que regulamenta e normatiza a área, sendo fruto de amplas discussões envolvendo interessados na temática, como explica Soares (2002, p. 20):

Representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil [...] as sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até de fundamentação teórica.

No plano conceitual, dentro da nossa realidade brasileira, a EJA se aproxima do conceito defendido no passado, conforme Haddad, (1992, p.3) quando ele afirmava ser a EJA uma “educação para os pobres, para os jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino”.

Ireland (2001) e colaboradores observam que a EJA é conceituada diferentemente como alfabetização e escolarização básica, como uma parte de um processo educativo maior geralmente denominado como educação permanente, que extrapola a escolarização e inclui treinamento e qualificação profissional. É concebida também como um processo que visa contribuir para uma mudança de consciência e, conseqüentemente, das relações sociais de poder na sociedade. É promovida pelo governo, pelo setor produtivo e através de parcerias entre organizações de diferentes setores.

A educação de jovens e adultos na nossa sociedade, conforme dados oficiais, é formada pelas pessoas historicamente excluídas, tanto do sistema educacional como dos direitos sociais, a exemplo: o pobre, o negro, a mulher, entre outros. Essa tendência é confirmada por Di Pierro (2003, p. 8), quando afirma: “em 2001 entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20%, contra 8,3% da branca. E quanto aos índices de analfabetismo nas famílias com renda inferior a um salário mínimo era de 28,8% contra os 4,7% das pessoas que vivem em família com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos mensais”.

Percebe-se, com a ampliação da concepção de EJA, ao incorporar as perspectivas da educação popular e escolar como resultado das discussões e acordos frente a órgãos internacionais (UNESCO) e nacionais (MEC), uma modificação no campo de atuação de EJA. Isso implica políticas públicas definidas para atingir um determinado público-alvo: a pessoa jovem e adulta excluída do sistema escolar e exigindo-se assim novas formulações conceituais e metodológicas. O que impulsiona sua ida ao campo da educação popular, necessariamente implicando políticas públicas para o setor, pois, segundo Paiva (1987, p.45):

Entende-se por educação popular, freqüentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto ela deve ser gratuita e universal. Concepção da educação popular seria aquela destinada as chamadas “camadas populares” da sociedade.

Na realidade da EJA, quem são os que pertencem a essa camada popular? Respondemos, com base em Arroyo (2005, p.30) : Na EJA, incluem-se os “sujeitos coletivos de direitos”, porque, segundo ele, “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social”. Por isso que a EJA deve se distinguir não somente como política pública, mas

essencialmente como política afirmativa para com os que estão historicamente à margem das melhores condições de humanização.

Ao se pensar em política pública para a EJA, convém reconhecer também a marca histórica do sujeito educador dessa modalidade, tão quanto os sujeitos educandos, parecem carregar sobre si mesmos a carga histórica de ausência e marginalidade do próprio campo de atuação (OLIVEIRA)⁵. Nesse sentido, o item abaixo compreende esforço para adentrar no debate das idéias existentes sobre a formação do educador, em geral, e, em particular, a formação do educador de jovens e adultos.

2.3 A formação do Educador de Jovens e Adultos

Etimologicamente, formação vem do latim *formatione*, que significa ato, efeito ou modo de formar⁶. A palavra formar deriva do verbo *formare*, cujo sentido próprio é de uma passagem a um novo estado, resultado de movimento, e movimento de fora para dentro; já o sentido de formar-se seria algo como “formar-dentro”, dar forma a algo, configurar, modelar. O substantivo que dá origem ao verbo é *forma*, do latim *fôrma*. E tem o sentido primário de modelo, molde e, somente de modo figurado, tipo ideal. Essa palavra latina era utilizada num contexto bem menos abstrato do que o nosso: *fôrma* era o recipiente usado para cunhagem de moedas e de utensílios de metal. Em Português, destinamos a ‘fôrma’ o sentido primeiro e mais concreto do latim e a ‘forma’, um sentido mais abstrato de determinação, definição de algo, que chega a confundir-se com esse próprio algo, que somente é quando possui forma. No primeiro momento, o léxico parece fomentar a idéia de formação passível de modificações e de adquirir qualidades conforme o contexto.

Nesse mesmo sentido, Alarcão (1998, p.100) também esboça algumas idéias sobre formação associando a esta, idéias positivas e negativas, tais como: Idéias positivas “formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade [...] e negativas receita, culinária, norma, submissão, passividade” (1998, p. 100). A mesma autora conclui seu pensamento, afirmando existir uma idéia de sentido, segundo ela, “aparentemente neutro, cujo valor dependerá dos objetivos e das estratégias de contexto. São elas: dar forma, enformar, desenformar”. (ALARCÃO, 1998, p.100).

⁵Oliveira, Edna Castro de. Último Programa da Série: Educação de jovens e Adultos. Tema: Sujeitos-professores da EJA Salto para o futuro/TV Escola. Exibição, 2003.

⁶Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, (AURÉLIO, século XXI, VERSÃO 3.0).

Para Josso (1991, p.32 apud AMIGUINHO, 1992, p.28), formação é comumente usado e útil para nomear diferentes realidades. A formação pode ser entendida

Como a acção de uma instituição, como um conjunto das modalidades dessa acção, como acção de inculcação ou como um acção própria á pessoa. Ela pode ser um complemento ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações tanto gerais como específicas relativas a saberes e a saberes - fazer que são directamente utilizáveis ou transferíveis.

A palavra formação significa e representa fenômenos diferentes, dependendo a que se destina. De um lado, está ligada à subjetividade dos sujeitos, seu saber fazer, suas habilidades e, por outro lado, está ligada à objetividade, aos programas exteriores propostos.

O sentido adotado de formação, neste estudo, está ligado à subjetividade dos sujeitos, por conseguinte considerada processo, pois é demandada de uma situação no contexto de uma prática pedagógica, na educação de jovens e adultos.

Refletir atualmente sobre formação, no sentido objetivo de programas, destinados aos professores, em especial, de formação inicial e contínua, equivale a transgredir velhos conceitos e apresentar novos paradigmas. Até mesmo sobre a diferença existente entre formação inicial e contínua, há quem diga que “não há formação inicial, há apenas formação contínua” (PERRENOUD, 2002 p. 24), pois a visão subjacente a toda formação do educador é desenvolver sua “capacidade de refletir em e sobre sua ação”. PERRENOUD, 2002).

Diríamos que a formação dos professores é um processo a partir de suas vivências. Daí acreditarmos e optarmos por uma concepção de formação continuada, vista como processo sistemático, dinâmico, tal qual a concepção vista por Alarcão (1998 p. 100): “formação continuada como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

E, ao se pensar sobre uma formação continuada do professor da EJA, esta deve ter essencialmente esse caráter de dinamicidade, adequação e permanência, mais do que outros profissionais, visto que eles estão em permanente atitude de análise da sua prática, pois no exercício de sua função, mobiliza conhecimentos e competências para atender às novas exigências do seu fazer pedagógico. Competência é entendida aqui nos termos de Perrenoud (2001, p. 23), como “capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”. (PERRENOUD, 2001).

Sobre os desafios de se trabalhar a formação de adultos, entendemos com PERRENOUD(2002, p.18) que “um formador de adultos não é um professor que se dirige a adultos. Ele renuncia a virar com pressa as páginas com texto do saber e oportuniza situações em que se aprende a ‘fazer o que não se sabe fazer fazendo’.

No entanto, defendemos que tal formação deverá ocorrer em qualquer nível de ensino. As mudanças sociais e, conseqüentemente, as mudanças educacionais não ocorrem de forma linear, mas dinâmica e complexa. Logo essa mudança no campo da formação de educadores deve ser tratada, segundo Perrenoud (2002, p. 9), “na perspectiva a longo prazo de um processo estrutural, de uma lenta transformação”.

Sobre os impactos das Diretrizes para a formação de professores do ensino básico e sobre o papel da escola nessa mudança, Abdalla (2001 p. 16-17) “esclarece que para transformar a ação e a formação do professor, não bastam reformas impostas, havendo assim, necessidade de se pensar em reformas compostas, portanto compartilhadas pelo coletivo da escola”.

A implementação das políticas de formação de educadores só alcançará sucesso e resultados a partir de uma reflexão sobre o seu fazer prático. Em concordância com o pensamento de Freire (1978, p.65) “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”.

A legislação que regulamenta a EJA, o Parecer 11/2000, recomenda uma formação específica para os professores:

Ressalta, de início, que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo.(CURY, 2000).

Nesse sentido, comenta Cury⁷(2000), ao analisar os conteúdos das diretrizes para EJA e mais especificamente sobre a formação de educadores:

⁷ O Professor Carlos Jamil Cury, em exposição realizada na cidade de Curitiba Paraná, em 23 de março de 2000, por ocasião da Audiência Pública para Educadores das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, apresentou seu Parecer acerca das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Objetivo e Competência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, da qual é Membro Conselheiro.

É preciso considerar as especificidades e as qualidades próprias do segmento social para os quais esses professores se voltarão. Logo eles precisam saber qual é a propriedade da EJA, público, ethos, características, especificidades, para que não haja recidiva nos cursos, para que não haja uma segunda forma de direito negado. Por isso é preciso que o professor, além das qualificações gerais e específicas, tenha uma profunda ligação com o ethos desses segmentos sociais que o parecer chama de empatia (CURY, 2000).

Em outras palavras, um profissional comprometido político e tecnicamente com os interesses das camadas populares, um profissional tecnicamente preparado para contribuir para a apropriação da cultura por parte dessas pessoas que a ela nunca tiveram e continuam não tendo acesso e que tenha sensibilidade na tomada de decisões envolvidas no processo ensino-aprendizagem, de modo a enfrentar o desafio de continuar a construção de uma educação de jovens e adultos que contribua para uma sociedade sem exclusões.

A EJA exige dos seus professores uma atitude protagonista na sua prática cotidiana. Assim como Freire (1996), acreditamos que esse papel somente será possível no exercício permanente de reflexão sobre a prática, considerando que o olhar reflexivo sobre ela são saberes necessários e indispensáveis à ação educativa do professor. Para Freire (1996, p. 38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (...) a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre esse fazer”.

É nessa perspectiva de tornar a prática docente mais próxima possível em uma prática social que, no âmbito da sociedade de classes, a prática docente se manifesta de maneira global através da prática política. Para Candau e Lélis (1985), a palavra prática “deriva do grego *praxes*, *praxeos* e tem o sentido de agir, o fato de agir e principalmente a ação inter-humana consciente”.

A respeito da relação existente entre educação e política, Savianni (1995, p.98) afirma que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”.

A EJA, mais do que outras modalidades educativas, assume esse caráter de incentivadora de uma prática social e de uma prática política, visto que é uma modalidade que atende a pessoas historicamente excluídas, que vivem à margem de uma sociedade e que, dentro do âmbito escolar, não têm tido o reconhecimento e a valorização dos seus saberes emergentes, enquanto sujeitos autores.

Na EJA, os próprios conteúdos a serem ensinados, já dizia Freire (1993), não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade, o que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos-trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos-, pois, “nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular” . (FREIRE, 1993, p. 27).

Seguindo esse pensamento de Freire, a principal caracterização da EJA é seu caráter eminentemente político, por estar voltada para a afirmação do direito básico de todo cidadão à educação, visando participação ativa na vida econômica, política e cultural de um país. Assim sendo, a EJA, dimensionada na educação popular, fundamenta-se numa visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, político, cultural, cognitivo, ético, estético, histórico, que requer, nos dizeres de Rodrigues (2002):

Matrizes pedagógicas diferentes que adequem os processos educativos à condição de vida dos jovens e adultos e não o contrário, que estes se adaptem à realidade escolar organizada para crianças e adolescentes que não tem ocupação.

A relação entre educador e educando, nessa modalidade, é essencialmente de aceitação recíproca e de partilha do reconhecimento da capacidade que todos possuem de serem sujeitos que se educam simultaneamente. A complexidade e heterogeneidade fazem parte da realidade da EJA e devem ser encaradas como um incentivo que serve de orientação a esse processo que tem de ser baseado no respeito e na confiança que todos têm em contribuir uns com os outros.

A Proposta Curricular do 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA indica atribuições indispensáveis ao educador da EJA, dentre elas, segundo Ribeiro(1997, p.46) “é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e os problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem”, utilizando-se do que Paulo Freire chamou de essencial à prática da educação libertadora: a dialogicidade. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire(1977) afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Ao professor dessa modalidade é preciso ter outras habilidades, além das habituais, deve não somente dominar os conteúdos e objetivos, mas conhecê-los melhor e ser capaz de mobilizá-los quando necessário, conforme, a situação exija.

Para tanto, faz-se necessário usar estratégias sensíveis que favoreçam o exercício: da autonomia, criando clima favorável para a participação; do diálogo entre os diferentes sujeitos

jovens e adultos. Alias, sobre o diálogo, Gadotti (2002 p.34) afirma ser “a filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado” e da reflexão sobre a prática educativa respeitando a cultura. A esse respeito Gadotti ((2002, p. 33) nos diz: a educação de adultos

Deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação.⁸

Nessa direção, estão também as orientações da Proposta Curricular do 1º Segmento, ao se referir às qualidades que o educador da EJA deve ter. E, parafraseando Ribeiro (1997, p.46), são características do educador da EJA:

- Estar em condições de definir as estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem;
- Ter especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade;
- Estimular os alunos a avaliarem constantemente seus progressos e suas carências;
- Ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza;
- Favorecer o acesso dos educandos a materiais educativos diversos;
- Atentar para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula [...] o convívio para além desses espaços é uma fonte de desenvolvimento social e cultural [...] é preciso considerar a dimensão educativa do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura.

Estão destacadas, conseqüentemente, as necessidades e exigências para o exercício da prática pedagógica desse educador, precisando tornar-se problemática presente na formação inicial e continuada dos professores, como uma das alternativas para o aperfeiçoamento da EJA. Nesse sentido, a questão das necessidades de formação continuada dos educadores da rede municipal da EJA torna-se um aspecto interessante a ser investigado.

Além dessa problemática, podemos afirmar que, no Brasil, existem muitos outros desafios para a modalidade da EJA. Dentre elas, novas formulações teóricas nos campos

⁸ Destaque em negrito dado pelo autor (GADOTTI, 2002).

conceituais, didáticos e da sua configuração como um campo das políticas públicas. De forma que venha a conciliar velhas e novas concepções, asseguradas pela Diretriz Nacional da EJA (2000). As diretrizes estabelecem três funções para a escolarização de jovens e adultos no Brasil que são:

Reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; e qualificadora; é a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos.

A escola tem o desafio de combinar a velha dívida do déficit escolar dos que não tiveram e não conseguiram alcançar um índice maior de escolarização, ou seja, a EJA como segunda oportunidade, com a nova visão da EJA ampliada, como aprendizagem durante a vida.

A partir dessa análise, faz-se necessário contextualizar o lócus da investigação: A EJA no Município de João Pessoa, no período de 1996 a 2004. Nesse sentido, apresentamos as iniciativas por parte do poder público municipal, no sentido de garantir a escolarização dos jovens e adultos; a atuação da SEDEC através da CEJA.

3 SITUANDO A EJA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

O trabalho desenvolvido nos encontros de formação continuada dos professores da EJA, no município de João Pessoa-Pb, dos quais participamos, enquanto professora, despertaram-nos a centrar nosso olhar para conhecer as necessidades de formação dos professores dessa modalidade.

Os estudos sobre as necessidades de formação estão dentre as pesquisas que buscam contribuir com o desenvolvimento profissional, que Stenhouse (1996 *apud* DICKEL, 1998, p.55) define como um “processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação”.

Baseado, nessa visão de que o processo de desenvolvimento do professor acontece dentro de uma realidade concreta, optamos por analisar os programas da EJA e as propostas desenvolvidas na rede municipal para os professores do 1º segmento dessa modalidade⁹.

Decidimos caracterizar a EJA e a formação dos seus professores o que serviu de referência para análise dos mesmos. As professoras falam de um determinado lugar, e nesse caso, a partir do que vivenciaram e do que significou para elas a formação continuada e suas necessidades-expectativas para futuras formações. Convidamos os leitores para adentrar nessa caminhada, mas o façam considerando que as necessidades formativas desses professores são resultados da sua profissionalização e da situação vivenciada atualmente.

A idéia é contextualizar o panorama geral da rede municipal de ensino de João Pessoa do período em estudo. Na seqüência, pretendemos apresentar o lugar da EJA, dentro das preocupações mais gerais da Secretaria de Educação, e os programas existentes, especificando mais detalhadamente o Programa do 1º Segmento do Ensino Fundamental de EJA e a formação dos professores.

3.1 Novas Iniciativas Educacionais no Município de João Pessoa

A partir de 1996, houve uma mudança no perfil público educacional no País e conseqüentemente no município de João Pessoa. De forma geral, mudanças incentivadas por

⁹ Convém esclarecer que, no âmbito desta pesquisa, a coleta dos dados não se deu durante o andamento do processo formativo em estudo ou durante a elaboração da proposta curricular, foco da formação continuada, mas ao término da experiência.

novos parâmetros advindos da legislação, em especial, da LDB, que se constituiu alicerce da proposta educacional, estabeleceu divisão de responsabilidades aos entes federados (União-Estado-Município) para desenvolver Educação Básica no País. De forma particular, em João Pessoa, é o início do mandato de um prefeito, eleito pelo PSDB, cuja trajetória política começou nos quadros do PMDB, o que lhe rendeu o cargo de Ministro do Desenvolvimento Regional. Essa troca de partido pelos políticos na nossa cidade nada tem a ver com posição ideológica, mas por conveniências de grupos, como assim comentam Silva & Lima (2005): “a feição dos partidos políticos locais tem mais a ver com diferenças entre grupos de interesse local do que com questões ideológicas.” O prefeito escolheu e nomeou estrategicamente um ex-Reitor¹⁰ para assumir a Secretaria de Educação e Cultura, cargo que ocupou de 1996 a 2002¹¹. A escolha foi motivada mais pela competência técnica do que por motivos políticos.

Dados revelam que, nesse período, houve uma melhor sistematização e reflexão das práticas pedagógicas no município, o que denota uma melhoria em termos quantitativos e qualitativos no sistema municipal de educação. Em termos quantitativos, há um aumento no número de matrículas no ensino fundamental em João Pessoa – PB. Em 1997, foi de 34.952, chegando em 2002 a 56.981. Em termos qualitativos, a fala da professora Sara comprova o nosso comentário acima: “somente de uns tempos recentes que começou mesmo uma sistematização do trabalho, encontros, palestras”.

No Brasil, a conjuntura foi favorecida com os fóruns organizados pela sociedade civil, firmando parceria para a instalação do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica, dentre outras iniciativas, o Pacto de Valorização do Magistério, em 1994, na sequência, aprovação da LDB, em seguida, a Emenda Constitucional 14/96, regulamentando o FUNDEF¹².

Dessa forma, presenciou-se uma mobilização em torno da educação em busca da qualidade do ensino fundamental e o apoio para a melhoria dos sistemas de ensino municipal. A respeito da ampliação crescente das redes de ensino municipal, deveu-se, segundo Sousa Junior (2003, p.32), à “política de redistribuição de recursos [...] o FUNDEF mostrou-se um instrumento eficaz para acelerar o processo de municipalização do ensino fundamental”.

¹⁰ Por sinal, este secretário foi o primeiro reitor a ser eleito democraticamente na Universidade Federal da Paraíba.

¹¹ Cargo entregue para assumir a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba. Com sua saída assumiu sua Secretária adjunta Adriana Valéria Santos Diniz. Portanto não houve mudança nas orientações gerais da secretaria.

¹² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Os sistemas de ensino alcançaram uma melhoria substancialmente visível em relação à situação dos professores, com o incentivo à formação docente, à implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração Salarial. Sousa Junior (2003, p.36) esclarece, ainda, que o “FUNDEF está sendo responsável por avanços nas políticas de valorização do magistério (...) e nos níveis de qualificação docente”.

O melhoramento foi também na organização dos próprios sistemas de ensino como um todo, com divulgação das diretrizes de orientação curricular. Na mesma pesquisa acima citada, Sousa Junior (2003, p.73) reafirma que o “processo de municipalização das matrículas em João Pessoa foi bastante incentivado pelo FUNDEF”.

Levando em consideração a realidade acima exposta, podemos reafirmar que, nesse período, houve mudança significativa na educação municipal, pós-descentralização dos recursos financeiros, cuja iniciativa nacional incentivou as redes de ensino municipal a organizar-se enquanto sistemas de ensino.

Com efeito, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC – JP), incentivada por todos esses mecanismos, propondo-se a buscar a melhoria das escolas municipais, delineia os princípios gerais do trabalho que se inicia. Posteriormente, assegura a implantação do Fórum da Educação Municipal, com um período de consulta a comunidade educacional em geral e, à luz do Plano Nacional de Educação, elabora o Plano Municipal de Educação, fortalecendo as diretrizes gerais de orientação para a educação municipal, que teve como eixos centrais:

- 1-Democratizar o acesso à educação Básica;
- 2-Democratizar o acesso ao conhecimento, pela melhoria da qualidade da educação escolar;
- 3-Democratizar a gestão educacional;
- 4-Desenvolver estratégias de valorização dos profissionais da educação;
- 5-Desenvolver sistemas de informação e de avaliação da educação no município.
- 6-Desenvolver formas de regime de colaboração com a União, o Estado e a Sociedade Civil”. (JOÃO PESSOA, Prefeitura Municipal, 2002, p.21).

Para a concretização desse plano municipal, as ações foram abertas em várias direções. Dentre elas, destacamos, em especial, os pilares de base ligados à EJA, foco do nosso trabalho:

- 1- Democratizar o acesso á educação básica [...] erradicação do analfabetismo e elevação do nível de escolaridade dos jovens e adultos.

2- Valorização dos profissionais da educação: elevação do nível de formação, e constante atualização, atentando para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, especialmente dos professores. (JOÃO PESSOA, Prefeitura Municipal, 2002, p.20).

A prioridade da SEDEC – JP, nesse período, foi dar um caráter público as suas ações. Em especial, à democratização do acesso, conforme depoimento de um membro da equipe: “democratizar significava para nós, tornar, de fato público, o que é público” (Coordenação da CEJA).

E para efetivamente alcançar essa meta, algumas escolhas foram feitas como prioridade no trabalho que se começava, dentre elas, destacamos os princípios que nortearam a ação educativa que atinge diretamente o nosso estudo: 1-A ampliação do atendimento em EJA; 2-Garantia da permanência dos jovens e adultos; 3-A qualidade das práticas educativas dessa modalidade.

É, portanto, o percurso dessa caminhada que vamos conhecer. Para isso, recorreremos a relatórios das ações desse período, considerando também o depoimento da então coordenadora da EJA para complementação das informações.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos do Município de João Pessoa: primeiras iniciativas

Como anteriormente foi mencionado, a respeito dos vários incentivos para a expansão e melhoria do ensino público municipal, a EJA da rede municipal de João Pessoa alcançou também maior visibilidade. Pudemos verificar, através de ações pensadas, planejadas e executadas, características de um período de maior consistência e sistematização continuada no campo da política pública dessa modalidade educativa. Evidenciamos um marco histórico do período em estudo. Não se tem dado das ações desenvolvidas na EJA no município de João Pessoa, anteriormente, mas constatamos, através dos depoimentos das professoras entrevistadas, que as ações eram pouco consistentes, descontínuas, como afirma, abaixo, uma das professoras entrevistadas.

Eu freqüentava os planejamentos normais com as outras professoras do ensino fundamental de criança. Os conteúdos, os planejamentos, não tinham essa diferença. Então, eu fui receber esses cursos direcionados, para enriquecer mais, depois que começou a EJA [...] surgiu essa preparação do professor direcionado mais ao adulto. Foi um pouco mais, uma valorização e nos despertaram (Isabel).

Não estamos afirmando apenas o descompromisso dos governantes anteriores ao período analisado, mas a própria ausência de um incentivo de política pública em nível macro estrutural, nos aspectos didático-pedagógicos de orientação aos professores e materiais para a sala de aula, resultados de ausências a que foi acometida a EJA ao longo de sua história.

Através da entrevista com a responsável pela Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos (CEJA), realizada no mês de maio de 2006, foi possível levantar informações esclarecedoras sobre as ações implementadas para o atingimento das metas para a EJA as quais, por sua vez, estavam dentro dos objetivos gerais da SEDEC-JP: Democratização do acesso; garantia da permanência; educação de qualidade.

Uma das primeiras metas enfrentadas foi a ampliação do acesso à EJA, através do seu Programa denominado: “Ensino Fundamental Regular Noturno-Jovens e Adultos Lendo e Escrevendo,”¹³ que atendia a pessoas no nível de 1ª a 8ª séries, com abertura das escolas e ampliação das oportunidades de escolarização às pessoas jovens, adultas e de terceira idade e no combate à evasão noturna.

No ano de 1997, das 78 escolas da rede municipal, apenas 56 ofereciam aula no período noturno, chegando ao ano de 2002 com 89 escolas do ensino fundamental, sendo 82 com atendimento de jovens e adultos. Houve um aumento na oferta, no entanto a qualidade estava longe de ser realidade, haja vista, em pesquisa realizada pela SEDEC, a rede chegava a um índice de evasão de 77%, dados que chamaram a atenção. Imediatamente começou-se um trabalho mais direto junto às escolas. Reuniões foram realizadas como espaço de abertura para um processo inicial de diálogo com as escolas, para ouvir as pessoas que ali trabalham (professores-técnicos), conhecer sua visão sobre a EJA. Essa era uma das preocupações daquele momento. Segundo a coordenadora, os professores e técnicos tinham olhares desanimadores, dado várias ausências.

¹³ Entendemos que EJA e ensino regular noturno têm diferença. Vale esclarecer que esta denominação foi dada ao ensino fundamental da noite. É preciso explicar que EJA nas escolas, até este momento da pesquisa, correspondia às turmas do 1º segmento (1ª a 4ª séries). Isso se deve à nova organização da escolaridade em ciclo de formação específica a essas turmas. A respeito da escolaridade em ciclo de formação. Ao final dessa gestão no ano de 2004 o ensino da EJA do 1º segmento estava organizado: Ciclo I (1ª e 2ª série) Ciclo II (2ª e 3ª série) e 4ª série. Para maior aprofundamento sobre o assunto, consultar a resolução que se encontra no Conselho Municipal de Educação de João Pessoa - PB. O ensino de 5ª a 8ª séries continuava com a mesma organização do ensino fundamental regular do dia, embora os professores de disciplina que trabalhavam à noite tivessem participado de encontros de formação organizado pela sedec-JP. Eles não se consideravam professores da EJA. Essa constatação foi feita em diálogo com as professoras entrevistadas. Elas apontaram a necessidade de se implementar um trabalho com esses professores de forma que eles venham compreender o universo dos alunos da EJA.

A ausência de material pedagógico para trabalhar com os alunos, a ausência de uma equipe de EJA mais forte nas escolas, elas se sentiam meio que soltas, a ausência de uma equipe técnica na escola para apoiar a EJA, ausência também de uma escola que funcionasse com uma certa regularidade a noite, elas diziam por vezes que na escola só abria aquela sala de aula, a secretaria e a cozinha, cantina quando tinha merenda, fora isso todas as dependências da noite ficavam fechadas(SILVA, 2006).

A visão dos técnicos não era diferente, portanto, havia certo conflito e desentendimento entre estes e os professores. Dados que apontavam algum caminho possível para se iniciar um trabalho.

Tinha a reclamação de não ter uma formação voltada para as professoras da EJA e que elas não tinham conhecimento do perfil da EJA, tinham muita dificuldade de trabalhar. Falavam muito também do perfil do professor. A reunião, o encontro de formação transformava-se dos técnicos falarem dos professores de EJA que eles não tem perfil adequado, que estão em fim de carreira, que foram encaminhados para lá porque falta um ano, dois anos para se aposentar e os alunos de EJA dão menos trabalho que as crianças, que eles não tinham pique para trabalhar com criança por isso eles foram encaminhados para trabalhar com EJA, coisas desse tipo (SILVA, 2006).

Esses depoimentos representam bem o panorama escolar vivido naquele momento. Para o enfretamento dessa primeira problemática, alguns caminhos foram trilhados a fim de superar os problemas e começar a trabalhar para garantir o desenvolvimento dos eixos da política em EJA na rede:

- Ampliação do horário da equipe da EJA na SEDEC a fim de assistir mais diretamente as escolas, conforme relata membro da equipe: “se percebeu primeiro a necessidade de termos um horário mais sistemático, para que no momento que a escola nos buscasse, estivéssemos lá” (SILVA, 2006);
- Ampliação dessa equipe da SEDEC por pessoas que tivessem experiência e identidade em EJA. Para isso, criaram-se alguns critérios necessários às pessoas que comporiam a equipe: pertencer à Rede Municipal por razões bastante válidas, “por querer muito a valorização do espaço da rede [...] e porque o pessoal sabe muito mais da realidade” (SILVA, 2006); ter uma formação na área da educação e tempo disponível. Para a equipe, interessavam pessoas com formação compatível, “educadores”; ter tempo disponível, ajustando seu horário, conforme o trabalho exigisse. Outros critérios fundamentais pensados para composição da equipe é que as pessoas teriam que ter tido alguma experiência

em EJA ou ter construído, de alguma forma, uma identidade com relação à EJA. Sobre o perfil da equipe, confirma Silva (2005, p.6): “a equipe tinha como “marca principal **a experiência e o envolvimento** com a EJA”.

- Em alguns momentos específicos, a equipe firmou parcerias com a UFPB, através do Projeto Zé Peão e de diversas entidades de reconhecido saber na área.
- Mobilização da escola a fim de comprometer os professores na iniciativa do aumento de matrículas, meta da equipe. A maneira como se dava essa mobilização ou que tipo de relação existente permeava as escolas (gestores e técnicos), SEDEC e os professores, nessa tentativa de aumentar o número de matrícula foi algo que nos chamou a atenção na entrevista.

Como vimos anteriormente, uma das deliberações da SEDEC era democratizar o acesso à educação, oportunizar a escolarização aos jovens e adultos. A operacionalização dessa idéia foi vista por alguns professores como impositiva. Isso, de alguma forma, causou um impacto de rejeição, não pela proposta em si, pois é de interesse comum a todos o aumento de número de alunos nas escolas, mas a verticalização da decisão impositiva. Essa situação colocou, pairando sobre a cabeça dos professores, uma ameaça sobre o seu local de trabalho, pois o discurso que circulava no momento dessa experiência de convencimento para que participassem dessa busca de alunos era de que as salas de aula somente seriam abertas com um número mínimo de alunos. Alguns fragmentos de um diálogo entre a equipe da SEDEC e professores demonstram bem a situação:

Olhe, eu moro aqui perto da escola Y eu já sou professora do Estado durante o dia e o tempo que eu tenho é para ficar aqui à noite eu não queria que você fechasse a sala de aula da noite, onde é que eu vou trabalhar? Agora é fogo! Eu fiz concurso para Prefeitura e chega aqui você para dizer pra mim que eu não posso ter meu emprego. Se eu quiser ter meu emprego eu vou ter que passar por essa humilhação de sair buscando aluno? Olhe eu estou me sentindo extremamente humilhada. (SILVA, 2006).

Segundo a coordenadora, apesar de o tom inicial da equipe não ter sido de ameaça, foi esse o resultado, assim como afirma: “lembro muito dessa situação, de como foi difícil e como fomos também mal interpretados” (SILVA, 2006) por querer comprometer o professor na operacionalização dessa ação. Conta-nos, ainda, o membro da equipe a respeito dos impactos dessa ação nas escolas:

Nos acusaram de determinar o número de funcionários, mas era uma questão financeira e era uma questão ética também, porque não cabia adotar uma sala com poucos alunos porque a gente sabia que não iria funcionar. (SILVA, 2006).

Outras estratégias para convencer os professores a buscarem o aluno foi pensada pela equipe, que se propôs a colaborar mais diretamente com os professores, fazia-lhes o convite: “vamos sair conosco nessa iniciativa da matrícula, vamos botar cartaz na farmácia, na padaria, na comunidade, vamos tentar”. (SILVA, 2006).

A equipe da CEJA, decidida a garantir a meta final, fez um trabalho de divulgação através de carros de som e faixas nas escolas, destacando as vagas existentes para a EJA; criou o CENSO da EJA¹⁴, com visitas nos bairros mais populosos, anteriormente identificados através de pesquisa¹⁵, que apresentavam alto índice de pobreza, desemprego, habitação em condições precárias e analfabetismo.

3.3 A SEDEC e a Ampliação das Oportunidades de Estudo para as Pessoas Jovens e Adultas

Perseguindo o objetivo de ampliar as oportunidades de escolarização, outros programas de oferta de vagas para a EJA foram oportunizados à população fora do sistema de ensino oficial, com convênio entre a SEDEC, a sociedade civil e o MEC. A seguir, citaremos alguns criados pela SEDEC. Não nos deteremos numa avaliação profunda de cada um deles, mas é pertinente trazer essa discussão para contextualizar a nossa pesquisa, bem como, reconhecer o esforço na ampliação de ofertas de vagas e oportunidades de estudo às pessoas jovens e adultas e em que frentes de ações foi apostando a SEDEC:

O primeiro programa, denominado “Do Trabalho à Escola,” foi fomentado em parceria com entidades da sociedade civil organizadas, como igrejas, associações de bairros. Objetivava oportunizar as pessoas a iniciarem sua escolarização em nível de alfabetização. Essa era uma iniciativa pequena, com apenas 20 salas de aula, que funcionavam em alguns bairros da cidade, cuja organização das turmas (aluno-professor) ficava sob a responsabilidade dos conveniados. Esse programa, assim como explica a equipe da SEDEC,

¹⁴ Já existia o Programa do Censo à Escola, que tinha o objetivo de recensear e encaminhar para as escolas a população escolarizável.

¹⁵ PFEIFFER, DIETMAR K. ; IRELAND, TIMOTHY D. (2003), Indicadores sociais de segregação espacial em João pessoa. Fênix: Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos. Jan/jul. Recife: NUPEP, 2003.

“foi instituído no ano de 1997¹⁶, com o objetivo de prestar apoio técnico e pedagógico às entidades da sociedade civil que prestam serviço de caráter social à comunidade na área de educação de jovens e adultos” (JOÃO PESSOA, 2004b, p.28).

Esse programa veio a ser substituído pelo Programa “Escola É Pra Gente Grande”, no ano de 2002, cujos objetivos eram os mesmos, porém, numa concepção e parceria ampliada e articulada com organizações, dentre elas, (JOÃO PESSOA, 2004b, p.28), a “Secretaria de Educação e Cultura do Estado, O UNIPÊ¹⁷ e o CEFET/PB¹⁸, além de diversos segmentos da sociedade civil, tais como: igrejas, associações de moradores, movimentos sociais e sindicais, empresariado local”. A respeito desse programa, Silva (2005, p. 9) comenta que este, especialmente, apresentava-se por introduzir princípios novos pedagógicos de delineamento na área da alfabetização e parceria: “esboçar as possibilidades de aproveitar sinergias no processo de alfabetização, através da cooperação entre diferentes entidades públicas (prefeituras, IES) e da sociedade civil”¹⁹. Posteriormente, no ano de 2003, esse programa se integrou ao programa Brasil Alfabetizado, do governo federal.

O primeiro momento do programa se estabeleceu com parcerias tímidas com as associações de bairros, as salas de alfabetização conveniadas, ainda de forma embrionária, ao firmar parceria com o MEC no Programa Brasil Alfabetizado, o programa tornou-se mais arrojado, atendendo a pessoas também da terceira idade, público identificado a partir do censo escolar.²⁰ Segundo a equipe, “cerca de 8 mil alunos adultos” foram matriculados. (JOÃO PESSOA, 2004a). E a parceria se dava dentro das seguintes orientações:

Mediante convênio, passou-se a oferecer o apoio pedagógico a estas ações, que compreendia a distribuição do material didático, encontros de estudos, planejamento e acompanhamento. As entidades por sua vez, como contra-partida, continuavam responsáveis pelo gerenciamento das salas de aula. (JOÃO PESSOA, 2004b, p.28).

Caminhando no trajeto desses programas mais alternativos, no sentido de não ser no âmbito das escolas municipais, foram criados: O programa de Alfabetização do Servidor

¹⁶ Entre os anos de 1997 a 2000, a equipe da CEJA era composta por três pessoas, cuja coordenação esteve inicialmente sob a coordenação de Maria Oliveira de Moraes, posteriormente de Cláudia Costa Duarte. Nesse período, fazia parte da equipe: Josefa Martins Bianchi, Maria José Candido Barbosa. A partir de 2001, assume a coordenação da CEJA Verônica Pessoa da Silva.

¹⁷ Centro Universitário de João Pessoa.

¹⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba

¹⁹ Destacamos o projeto Zé peão, RELEJA, Projeto Sal da Terra, a ONG ALFALIT, que são organizações que possuem ampla experiência no trabalho social comunitário e na EJA.

²⁰ Nesse período, a equipe da CEJA foi sendo ampliada - de três, passou a ser composta por dez membros.

(PAS) tinha o objetivo de garantir continuidade dos estudos aos servidores municipais. Essa sala de aula funcionava nas dependências do Centro Administrativo da prefeitura e tinha a coordenação e o acompanhamento direto da equipe da CEJA. Outro programa, denominado Programa Ampliando as Oportunidades no Ensino Médio, atuava em parceria com o CEFET-PB. Esse era um programa de abrangência restrita, porém com resultados sociais de grande importância para quem dele participasse. Era destinado aos alunos da rede municipal cursando a última série do ensino fundamental noturno²¹.

A responsabilidade pública em ampliar as oportunidades de atendimento à EJA, aumentar o nível de escolarização dos participantes, respeitando o nível inicial, e de possibilitar condições para a continuação dos estudos, pelo que pudemos observar até agora, foram preocupações presentes na SEDEC e na equipe da CEJA. Paralelos a esses programas de caráter mais alternativos, avançaram também em relação às escolas municipais.

Outras metas alicerçavam o trabalho, não era suficiente somente a oferta, a permanência desses jovens e adultos na escola era o segundo desafio enfrentado na educação municipal: “era preciso avançar ainda mais, no sentido de uma educação de qualidade, comprometida com a permanência de todos os alunos na escola” (JOÃO PESSOA, 2004b, p.29).

Para o “Ensino Fundamental Regular Noturno: Jovens e Adultos Lendo e Escrevendo”, algumas ações foram pensadas no combate à evasão na EJA para sustentar o eixo da permanência. Havia um esforço para sensibilizar a escola e, principalmente, os professores, para que se responsabilizassem pelo combate à evasão escolar. Esse olhar cuidadoso foi constantemente foco de atenção em diversos encontros de professores e a equipe da CEJA. Segundo dados coletados, a equipe reconhecia os diversos fatores macro estruturais que influenciavam o fenômeno da evasão, mas acreditavam na existência de outros, como os de caráter mais pedagógico, porém reconhecia também que o combate à evasão tornava-se mais eficaz quando começava a fazer parte das discussões do coletivo no âmbito das escolas e no melhoramento das ações educativas propostas. Na busca incessante da permanência, a CEJA investiu também em atividades artísticas culturais como estímulo aos alunos, visando minorar os altos índices de evasão escolar noturna, pois, segundo a equipe, essas atividades extras curriculares “se constituíram em uma possibilidade de

²¹ Aprofundamento desses programas, consultar SILVA, José Barbosa da. Colaborador da pesquisa: **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa-PB** desenvolvida pela ação educativa, maio, 2005.

exercício da cidadania frente à aquisição dos bens simbólicos e culturais que compõem a história da humanidade e da qual os alunos da EJA também fazem parte”. (JOÃO PESSOA, 2004b, p.32).

A principal ação de inovação da SEDEC, na nossa opinião, diz respeito a uma nova reestruturação da escolarização na modalidade do 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA. Essa proposta foi iniciada em 2002, em parceria com a UFPB, e foi considerada também como uma possibilidade de enfrentamento ao conjunto do problema da evasão e do fracasso escolar na EJA. A opção pela proposta em ciclos de formação foi uma saída, pois o ciclo de formação fundamenta-se em dois aspectos muito presentes no grupo da EJA, ou seja, a sua essência está no respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências do educando, e, para os educadores, o exercício de uma prática pedagógica interdisciplinar envolvendo o coletivo da escola.

A equipe da CEJA-SEDEC estava convencida das vantagens de organizar a EJA do 1º segmento em ciclos de formação, segundo a equipe porque isso “possibilita o processo de enturmação dos alunos, de acordo com seus níveis de conhecimentos, se propondo a romper com o conhecimento linearmente organizado, favorecendo a permanência e a aprendizagem de todos os alunos”. (JOÃO PESSOA, 2004b, p.36).

Começa, então, o processo de diálogo com os professores para a implementação dessa proposta. Na tentativa de constituir essa proposta em ciclo como, segundo a equipe da SEDEC (JOÃO PESSOA, 2004b, p.36), “alternativas que enfrentassem a problemática da evasão e repetência motivou a EJA na organização da escolaridade em ciclos”.

O programa de visita às escolas, abaixo caracterizado, torna-se a principal ação da equipe, através da qual todas as demais estavam necessariamente interligadas a esta, ou seja, as visitas às escolas pela equipe da CEJA serviam como campo de observação para a escolha das temáticas a serem tratadas nos encontros de formação.

Essa visita às escolas permitiu, entre outras coisas, identificar os focos dos problemas relativos à permanência dos alunos e à necessidade de investir na produção pedagógica específica a esse grupo de coletivos sociais, jovens e adultos. Esse programa de acompanhamento objetivava, segundo a Equipe da EJA (2004b, p. 31), a:

discussão de situações problemas e proposição de encaminhamentos, a reflexão do nível de envolvimento e atenção dispensada pelo corpo técnico-pedagógico e auxiliar ao ensino de EJA e as visitas às escolas, como momento importante de conhecimento de situações singulares vividas pela comunidade escolar e de percepção da dinâmica da escola.

Enfatizamos que esse programa de acompanhamento se caracterizava como caráter de visitas-surpresa, vez ou outra essa equipe era convidada por algumas escolas para esclarecer e orientar as idéias propostas. Em sua concepção, não consistia em uma parceria articulada com a equipe técnica das escolas, embora, algumas vezes, mantivesse, a convite das escolas, reunião com a equipe técnico-pedagógica destas. Identificava-se, além de professores despreparados para desenvolver um trabalho adequado às necessidades educativas dos jovens e adultos, pois tinham como referencial pedagógico e experiência com o ensino com crianças, uma omissão por parte do corpo técnico-administrativo em relação aos alunos da EJA, inclusive, quando não facultavam as demais dependências das escolas ao turno da noite. Com isso, os professores não tinham acesso a qualquer material didático, além do conflito já mencionado acima.

Ao tratar do eixo da qualidade²² nas práticas educativas em EJA, a equipe entendeu que essa qualidade passava por trazê-la para o debate permanente e cotidiano no universo da escola e pela valorização do trabalho docente através da formação continuada dos professores.

Após conhecermos os programas desenvolvidos pelo município de João Pessoa na oferta da EJA, apresentamos os programas de formação continuada proporcionada ao longo desse período, analisando seus objetivos e a receptividade por parte dos professores envolvidos.

²² O conceito de qualidade estava muito relacionado ao sucesso dos alunos na escola. Contrário de reprovação e combate à evasão.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA EM JOÃO PESSOA – PB

4.1 Os Programas de Formação Continuada Desenvolvidos para os Professores da EJA

A partir de 1997, iniciam-se encontros de professores da EJA, objetivando melhorar o trabalho pedagógico em sala de aula e adequar as práticas dos professores à realidade dos jovens e adultos. Os primeiros momentos visavam minorar uma formação inicial fundada em referência pedagógica para o ensino fundamental de crianças. Nesse período, os encontros de formação eram basicamente alimentados pelas situações observadas durante as visitas da CEJA às escolas, e a ênfase estava em despertar no coletivo dos professores a concepção de EJA, enquanto modalidade que atende a um público diferente de criança.

Não muito diferente do que estava acontecendo em todo o Brasil, os professores da rede municipal de João Pessoa necessitavam construir uma identidade com essa modalidade educativa, visto que a Nova LDB (9.394/1996) tinha sido recentemente aprovada e estava também a ser construída enquanto política educativa de direito, bem como, conformar um fazer pedagógico diferente de criança. Assim, também se configurava a EJA local. Faltava ao conjunto dos profissionais das escolas o conhecimento sobre o aspecto da modalidade EJA. Segundo a coordenadora,

Enquanto tema e enquanto modalidade de direito, o conceito da EJA era novo para a maioria dos professores, faltava uma concepção da EJA formada, enquanto modalidade educativa, histórica, de luta dos educadores que requeria uma metodologia diferenciada. (SILVA, 2006).

A equipe sentiu a necessidade de envolver o corpo técnico-administrativo nos encontros de formação por considerá-los co-responsáveis pela implantação da proposta da EJA. Estendeu para os demais profissionais da escola orientações sistemáticas. Ao continuar caminhando muito próximo às escolas, chamou a atenção, entre outras coisas, por exemplo, o problema da matrícula do aluno da EJA, conforme detalha membro da equipe:

O aluno vinha á escola, aquele aluno da noite às vezes muito tímido tomava coragem e entrava lá na sala para fazer a matrícula numa 1ª série. Era exigido dele certificado de conclusão escolar, porque a escola não era para analfabetos (...). A Coordenadoria foi junto com a equipe técnica de escola redescobrir a LDB no artigo que garante a progressão dos estudos como direito constitucional (...) o aluno não tem documentação tem o direito de fazer uma avaliação de progressão de estudos e tem o direito de se matricular na série para a qual ele comprova conhecimento compatível (SILVA, 2006).

Citamos esse exemplo, para demonstrar o muito que se tinha para construir na rede municipal, desde a parte mínima da burocratização legal até o conceito da EJA baseada na concepção extensiva ao povo, segundo a equipe (JOÃO PESSOA, 2004b, p. 33): “alicerçada nos princípios da educação popular, feita pelo povo e para o povo, em função dos interesses de classe”. Incentivados por esse desejo e objetivando acompanhar a qualidade do ensino na rede municipal, o setor de estatística da SEDEC encomendou uma pesquisa de rendimento escolar que foi fundamental para a redefinição do trabalho da formação, segundo depoimento do membro da equipe em entrevista: “dado assustador” e, fazendo analogia, continua, “era como se estivessemos pondo água numa bacia furada, a água não junta e é por isso que o broto não germina, que não dá para fecundar” (SILVA, 2006). Esse levantamento de dados do rendimento escolar da rede revelou também foco dos problemas no ensino regular no 1º e 2º segmentos da EJA: “índice alto de reprovação, perfil de alguns professores e a dificuldade de adaptação dos alunos em relação ao tempo e espaço de aprendizagem do ensino noturno” (SILVA, 2006).

A realidade se apresentava para a equipe com a fragilidade do trabalho desenvolvido até aquele momento, o que motivava a equipe a insistir na ampliação de suas ações, reforçando a importância da construção de um quadro pessoal que se identificasse com o segmento.

Objetivando aumentar o índice de rendimento escolar, a ênfase na prática pedagógica na sala de aula necessariamente teria que melhorar, por isso acharam conveniente redefinir o perfil dos professores, tentando localizar para a EJA professores que, nos encontros de formação, apresentaram uma sensibilidade e demonstraram possuir um compromisso com o seu fazer pedagógico nesse segmento.

Segundo a coordenação da CEJA o perfil dos professores e a situação ideal para a EJA:

- Professores com experiência e identidade na EJA;
- Que, nos últimos três, anos tivessem obtido um rendimento satisfatório;
- Formação de uma equipe técnica para atuar nas escolas na EJA;
- E frente ao problema da adequação dos alunos ao tempo escolar, pensou-se na reorganização escolar do 1º segmento da EJA.

Começamos a pensar sobre o que era de desejo da equipe e as condições para torná-lo realidade. Através da entrevista, observamos que a equipe desejava trabalhar com um tipo de professor ideal, mas na rede, como já vimos no capítulo I, a maioria dos professores não tinha a formação nem, anteriormente, identificação com a modalidade. O que nos parecia que a proposta fora reorganizada conforme a realidade se apresentava e, na medida do possível, encaminhava-se um ou outro professor com esse perfil. Até porque são professores concursados que somente dispunham do horário da noite para trabalhar.

Para a reorganização escolar do 1º segmento, em especial, como já visto no item anterior, a CEJA firma parceria com a UFPB – Projeto Escola Zé Peão²³, para começar a traçar conjuntamente os primeiros passos para a reestruturação da escolaridade em ciclo de formação na rede municipal em EJA.

A avaliação de um processo de formação é resultante dos percursos vivenciados e do que foi apreendido pelos participantes em relação ao que foi proposto. Sendo assim, consideramos a fala da professora abaixo como indicativo da idéia do que ficou desse trabalho formativo. Convém esclarecer que a avaliação da formação continuada não é foco desse estudo, mas achamos pertinente trazer essa discussão por considerar bastante esclarecedora do processo vivido:

Eu descobri em debates com as outras professoras na sala a respeito do ciclo. Hoje sou a favor do ciclo no período da noite. Porque os alunos da noite se evadem e ficamos com poucos alunos em cada turma. Então com o ciclo vai funcionar juntas a terceira e quarta série, chegando a ter 27 alunos, 30 alunos matriculados. Isso é um número razoavelmente bom²⁴. Quando houver a evasão por razões já conhecidas fica um número bem pequenininho. É por isso que agora eu sou a favor do ciclo, principalmente no período da noite, eu sou a favor, bem a favor mesmo. (Isabel).

A professora Isabel destacou uma das contribuições da proposta do ciclo em formação, que é a vantagem de juntar as séries e amenizar o problema do espaço físico, item destacado, também, em um dos relatórios da equipe da CEJA. E na situação específica, ela especialmente identificou o ciclo como possibilidade de garantir sua turma funcionando à noite. Apesar, de que o objetivo da implementação da proposta em ciclo, dentre outros, como

²³ Projeto de parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de João Pessoa – SIMTRICOM e a UFPB para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores desse segmento. Desde 1990, vem acumulando experiência comprovada na área da EJA e da formação de professores através de uma vivência teórico-prática nos canteiros de obras da cidade.

²⁴ O termo “bom”, utilizado pela professora, corresponde a um número grande de alunos, que viesse a justificar a abertura de uma sala de aula, dentro da perspectiva da SEDEC.

já frisamos anteriormente era a possibilidade de formar os professores na perspectiva de um ensino interdisciplinar.

Vimos, nesse percurso, a primeira fase de todo o trabalho do programa de formação desenvolvido pela própria SEDEC-JP, com o enfoque sobre as orientações mais pontuais de forma a responsabilizar a escola e os seus profissionais com o ensino dessa modalidade. Paralelamente, nos encontros de formação, continuava-se a perseguir o melhoramento das práticas pedagógicas dos professores à base do referencial nacional.

A rede municipal de ensino, enquanto sistema formal, como já vimos, recebeu influência das reformas educacionais (BORGES; TARDIF, 2001), em consequência do movimento da profissionalização que conduziu nos anos 1990, tanto na América do Norte como na Europa e na América Latina, importantes reformas na formação dos docentes, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais, orientando os sistemas de ensino estadual e municipal. À luz dessa situação, a modalidade, vista no capítulo anterior, é reafirmada na Diretriz Curricular como direito do cidadão brasileiro. E, para atingir esse objetivo, o governo federal implementou ações para a melhoria da qualidade do ensino da EJA. Dentre essas, destacamos o incentivo à elaboração e divulgação de referenciais curriculares específicos, que traz sugestões de conteúdos e orientações para a formação dos professores, bem como serve de apoio à elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino.

A SEDEC – JP, seguindo esse movimento, organiza o programa de formação dos professores e técnicos, elaborado e mais intenso, direcionado na perspectiva da construção da proposta curricular da rede municipal em EJA, em atendimento às Diretrizes Curriculares do MEC (1998). O grande objetivo era sensibilizar os professores a darem sua colaboração para a elaboração desse importante documento. O que caracterizou, juntamente com os estudos teóricos sobre a reestrutura da escolaridade, sob o ponto de vista do ciclo de formação, na principal meta da formação continuada.

O programa de formação continuada dos professores, de fato, foi estruturado de forma permanente e articulado para todos os segmentos, a partir da adesão da SEDEC-JP ao Programa de Desenvolvimento Continuado-Programa Parâmetros em Ação e ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). São programas de iniciativas do governo federal, com a intenção de intervir, respeitando a autonomia dos sistemas federados, visando à melhoria da qualidade na educação, através da formação dos professores.

O primeiro programa Parâmetros em Ação objetivava incentivar o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em educação, em conformidade com os Parâmetros Curriculares dos diversos segmentos. Na SEDEC-JP, estavam inseridos nesse programa representantes das equipes técnicas pedagógicas das escolas que, por sua vez, tinham a incumbência de realizar estudos de aprofundamento no interior das escolas. O segundo programa, denominado de Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), tinha o objetivo de subsidiar as equipes das secretarias estaduais e municipais nas reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem na alfabetização. Esse programa foi extensivo a todas as professoras responsáveis pelas turmas da 1ª série, inserindo as do CICLO I da Alfabetização da EJA, destinado às primeiras aprendizagens do adulto. No PROFA, os trabalhos eram desenvolvidos pela própria equipe pedagógica da secretaria e com ajuda de alguns professores ligados à UFPB, convidados a contribuir com alguma temática que exigisse maior aprofundamento teórico-metodológico.

Como a proposta pedagógica do PROFA e a do CICLO de Alfabetização não se excluem metodologicamente, a equipe dividiu os estudos desse grupo de professores com as duas temáticas formativas.

A professora Madalena, uma das entrevistadas neste estudo, comentou a respeito de sua participação no PROFA, reconhecendo a importância do curso em valorizar a prática pedagógica:

O curso do PROFA da EJA foi muito bom, trouxe outro método, técnica de Emília Ferreiro que era pegando o construtivismo, mas de uma forma social. O grupo ampliava com um pouco de Paulo Freire.

Na fala da professora identificamos equívocos teóricos metodológicos ao se referir as idéias de Ferreiro com técnica. Os estudos de Emília Ferreiro vão além da técnica e da concepção de alfabetização como aquisição do código alfabético. Assim com nos esclarece Moura (2005):

O referencial teórico produzido por Ferreiro possibilita que se contraponha a essa concepção, procurando identificar e caracterizar o objeto de conhecimento da alfabetização – a linguagem escrita, o sujeito cognoscente presente na aprendizagem desse objeto e a noção de assimilação que possibilita o entendimento da aprendizagem como o resultado da atividade do sujeito que compara, exclui, ordena categoriza e reformula. Nesse sentido, ela faz-nos entender que a alfabetização consiste num processo pedagógico e epistemológico que deve possibilitar, ao sujeito, a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita e a sua conseqüente reconstrução e utilização para si como objeto possibilitador da apropriação de novos conhecimentos e de intervenção em diferentes situações sociais.

Na seqüência, a professora Madalena levantou algumas dificuldades em desenvolver as idéias que poderiam melhorar as suas ações junto aos alunos, exatamente pela ausência de um trabalho coletivo cotidiano na escola. São dificuldades apontadas por ela:

Acho que teria que ter uma assessoria. Bem, mas não tinha, na verdade a gente trabalhava sozinha na escola. A gente não tinha condição de desenvolver conforme orientação do programa, não tinha suporte. Só assistir o curso lá uma vez por semana não era suficiente, não tinha condição de fazer o trabalho.

Ao final do seu comentário, ela ainda propõe, como necessário para se obter um resultado satisfatório em programas dessa natureza, a melhoria das condições de trabalho na escola, com uma equipe interna com capacidade de implementar um trabalho sistemático de análise e acompanhamento da qualidade do processo e rendimento de cada aluno na aquisição da linguagem oral e escrita, propósito do programa, porque, segundo Madalena:

Teria que ter outro dia para planejar, para aplicar, para avaliar tinha que ser uma avaliação contínua que aplicasse um exercício, hoje aqui, para diagnosticar. Você tem que avaliar de novo preparar outro exercício no fim daquela atividade e não foi possível. Uma avaliação também da equipe técnica dos alunos, conosco, para que voltássemos novamente para sala, para poder crescer lá dentro, aplicando a técnica, porque a técnica não é só, ela por ela só, e nem no vazio, ela tem que ter uma fundamentação, uma sondagem com a realidade do aluno, e depois, uma preparação. Um planejamento para aquele nível e voltar para o aluno de novo, com novo estímulo, com novo trabalho, e isso não aconteceu.

A segunda fase do processo de formação continuada se constituiu concomitantemente na construção da proposta curricular da EJA e na implantação da nova organização da escolaridade em ciclo numa perspectiva inclusiva.

No ano de 2002, iniciam-se as oficinas de formação pedagógica. A prática em discussão, inclusa nas discussões sobre a organização da escolaridade em ciclo, priorizava uma atitude mais investigativa sobre as práticas cotidianas dos professores da EJA e propiciava a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho com esse grupo diversificado de jovens e adultos, visando criar e aprofundar nesses professores laços de identificação com a área e proporcionar o conhecimento de boas situações e experiências de aprendizagem com vistas a um ensino de qualidade²⁵.

²⁵ A formação dos professores da EJA, nesse momento, contou com a assessoria do Projeto Escola Zé Peão. Esse projeto, na sua proposta teórico-metodológica, tem três princípios básicos: 1- A contextualização, que significa estar atento para o contexto em que a experiência se desenvolve; 2- Significação operativa, tendo como base a análise contínua sobre o sentido do que fazemos e porque fazemos; 3- Especificidade escolar, assumindo o específico do que se caracteriza como uma escola. (SILVA, Verônica Pessoa da; ARAÚJO, Maria José N. M; SILVA, Kézia Cortez da. Concepções do Ensino da Linguagem em um Projeto de Educação Popular: O projeto Escola Zé Peão. Texto distribuído na II JOFEM, João Pessoa-PB 1998.)

Segundo a coordenadora, até aquele momento, os ideais da formação estavam baseados quase que exclusivamente, na ânsia desesperada de acertar para reverter a realidade da EJA, pois a concepção que se tinha na rede era de uma EJA de segunda categoria, marginal, com práticas pedagógicas pouco interessantes. Com o início desse trabalho, a equipe percebeu, mesmo posterior a esse trabalho, que o quadro continuava o mesmo, sem mudanças significativas. Essa constatação somente foi possível numa caminhada próximo às escolas, de onde se observava o cotidiano das salas de aula, através de um olhar avaliativo, cuidadoso e interno da equipe da SEDEC sobre o processo de formação dos professores.

A SEDEC assume, como um dos eixos da formação continuada, a implantação dos estudos e discussões sobre a proposta curricular para todos os segmentos da rede. E, em EJA, o debate sobre a proposta basicamente envolvia os professores que trabalhavam na série final do 1º segmento (4ª série) onde os professores expressavam suas opiniões a respeito da seleção de conteúdos significativos, ilustrando com experiências e metodologias positivas vivenciadas nas suas salas de aula.

Esse caráter de debate coletivo que se deu na organização curricular foi assumido numa perspectiva formativa dos professores, segundo afirma a equipe da EJA(JOÃO PESSOA, 2004b, p.37): “organizar um currículo implica num processo de discussão e construção que se realiza entre reflexões, confronto de idéias. O currículo pensado nesse contexto objetiva a formação do professor”.

Assim, a SEDEC – JP reunia os professores da EJA mensalmente em escolas Pólos, promovendo oficinas sobre conteúdos relacionados às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, com o objetivo de produzir em conjunto conhecimentos que possibilitassem um fazer pedagógico coerente com as recomendações e os princípios teóricos ao trabalho da EJA, conforme a organização geral dos Parâmetros em Ação do 1º segmento EJA. Apesar das oficinas, permitir a participação dos envolvidos na edificação do conhecimento era necessário um embasamento teórico e aprofundamento das áreas formando assim bases consistentes de conhecimento sobre o trabalho com EJA.

Ao final dessa caminhada, resultou um documento nomeado de “Proposta Curricular da rede Municipal de ensino de João Pessoa: Educação de jovens e Adultos”, que tem subsidiado as ações dos professores desde o ano de 2003, conforme depõem as professoras:

Eu estou com mais base mesmo é com a proposta. Aquela proposta também foi construída por nós, portanto tem nosso pensamento, nosso trabalho. Tem muito trabalho da gente da 4ª série, ali dentro. Eu trabalho seguindo a proposta (Débora).

A rede tem um documento quer dizer, que a rede municipal tem algo a seguir. Mas, o educador prioriza muito a questão da escrita e da leitura. Porque a preocupação maior, pelo menos para a educação de jovens e adultos é primeiro a questão da leitura. (Madalena).

4.2 O Processo de Construção da Proposta Curricular

Na seqüência delinearemos os passos dados pela equipe para a construção da proposta curricular, simbolizada como dimensão formativa dos professores da EJA. O imperativo da formação estava no aspecto pedagógico da prática do professor, estudar conjuntamente as metodologias, os conteúdos e as linguagens próprias direcionadas ao adulto, através de oficinas temáticas, a partir dos eixos da proposta curricular nacional e de questões advindas da implementação do ciclo de formação, à luz da recomendação do Parecer 11/2000, que ressalta a necessidade de contextualizar o currículo e as metodologias específicas à EJA.

O processo de escuta, iniciado especificamente para a construção da proposta curricular, revelava conflitos entre professores e a equipe da CEJA. Nos primeiros momentos de discussão, segundo membro da equipe, os professores apresentavam uma grande ansiedade de serem ouvidos. O fragmento da entrevista abaixo demonstra muito bem o teor de ansiedade e de revolta entre eles.

As primeiras reuniões era só reclamações uma atrás da outra, porque vocês não fizeram isso, não fizeram isso. Ainda que tinha um discurso inconsciente contra mim. Eu naquele momento representava o poder. Eu representava o prefeito que representava a prefeitura que representava a secretaria que representava um grupo (SILVA, 2006).

Por outro lado, por parte da equipe, uma realidade nada animadora, pois seus componentes pensavam que estavam ouvindo e fazendo um trabalho integrado aos professores, mas enganavam-se, assim como confessa um membro da equipe: “a gente pensava que estava ouvindo, mais estava ouvindo o eco da nossa própria voz, numa tentativa de acertar, numa busca incessante de fazer acontecer para transformar a realidade”. (SILVA, 2006).

A partir de então, houve uma modificação na relação entre a equipe da CEJA e os professores. A qualidade do debate exigia novas competências do grupo formador. Até aquele

momento, a formação ficara a cargo da própria equipe da secretaria, com ajuda de professores universitários convidados. Mas, envolver os professores na elaboração da proposta requer um novo tipo de relação mais dialógica de se pensar e fazer juntos. Requer mudança de foco na formação continuada; se antes, a coordenação tinha uma postura propositiva e vertical, passa a ouvir mais os professores, ouvi-los na perspectiva de saber sua opinião sobre os conteúdos elecandos pela proposta nacional.

Essa mudança de postura veio junto com os estudos dos parâmetros curriculares nacionais, visando à construção da proposta curricular municipal, mesmo com temas já definidos anteriormente, ouvi-los na melhor forma para que possa encaminhá-las.

A coordenação assume uma nova metodologia de aproximação e começa, então, um diálogo mais provocativo junto aos professores, inicialmente sobre o próprio processo formativo vivenciado, com um instrumento avaliativo.

Para a construção da proposta curricular, inicialmente, a equipe da CEJA distribuiu entre os participantes uma ficha-roteiro²⁶, cujas respostas norteariam a discussão em relação aos conteúdos para as oficinas de formação. Ao analisar as respostas desse instrumento, a CEJA teve noção da real situação. Em relação aos conteúdos, a Coordenadora afirma (SILVA, 2006): “não tinha quase conteúdo às vezes diziam que trabalhavam todo conteúdo da coleção ‘Y’ elaborada para a educação infantil, apareceram conteúdos absoletos, dificuldade de compreender a diferença entre conteúdos, temas, objetivos, e recursos”.

A partir daí, as temáticas e os conteúdos da formação continuada visavam a estudos e conhecimentos dos eixos da proposta curricular nacional, incentivando os professores a se posicionarem frente à orientação geral: os conteúdos a serem ensinados, a metodologia, o perfil dos alunos e o perfil dos professores da EJA, o que caracterizava para a equipe da SEDEC, segundo a coordenadora em entrevista, “A tentativa de traduzir na prática essa proposta”.

Ao longo da formação continuada, em particular, incomodava-nos a ausência de estudos teóricos mais aprofundados, a exemplo da dimensão política da prática educativa em EJA como um campo historicamente politizado, assim como nos explica Arroyo (2005 p. 41):

²⁶ Temas tratados no roteiro: Conteúdos para a EJA; Como selecionar os conteúdos; Estratégias de conciliação entre a prática educativa e realidade do aluno; Como avaliar; O papel do professor da EJA; Como construir um currículo para a rede municipal.

A radicalidade política da EJA vem de dentro, carregada pelos próprios jovens e adultos populares. Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos. Ao contrário, são trajetórias que, desde de crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. [...] na história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização. Conseqüentemente a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação.

Alguns questionamentos têm sido levantados quanto à formação continuada desses profissionais. Somente com oficinas pedagógicas direcionadas para o fazer prático desse professor não é suficiente para uma qualidade do ensino em EJA. Temos clareza de que são necessários outros saberes aos professores da EJA. A nossa intenção, neste estudo, foi conhecê-los. Assim também desejava a professora Ana, conforme revela seu discurso:

A formação não pode somente se deter na questão localizada do processo pedagógico. Eu quero uma formação que seja contextualizada com as políticas públicas, com o contexto social que a gente está vivendo, porque não adianta a gente trabalhar de forma isolada, sozinho dentro do nosso umbigo, a gente tem que saber que a evasão, o abandono do aluno a escola, não é porque o professor seja mal, não é que o professor não tenha metodologia e sim uma questão de estrutura da sociedade, é uma questão de ordem econômica, política e social, a gente está numa sociedade capitalista. (...) então, esse emaranhado deve ser tema da formação continuada.

Entendemos, pois, que o trabalho em EJA tem uma natureza política, mas, tem um caráter pedagógico. Na realidade, é uma prática político-pedagógica. E, sendo um trabalho político- pedagógico, não pode prescindir de fundamentos e princípios teóricos de sua história política e educativa, como também não pode prescindir de fundamentos pedagógicos, psicológicos e sócio-culturais dos envolvidos no processo, conforme observamos no comentário da professora acima.

Face ao processo de formação continuada desenvolvido pela SEDEC-JP, no período em estudo, e o modelo organizativo adotado, questionamos: A formação continuada respondeu a que necessidades? Às necessidades expressadas pelo professores ou às do sistema municipal? Como eram definidas as temáticas da formação continuada? A partir do interesse do sistema ou juntamente com os professores, numa reflexão da sua prática cotidiana? São indagações pontuais provocativas sobre as quais tentaremos lançar nossa opinião a partir das falas das entrevistadas.

O processo de formação continuada dos professores da EJA respondeu ao interesse do sistema representado pela construção da proposta curricular, cujas temáticas eram definidas a partir das orientações das diretrizes curriculares nacionais que se supôs serem conteúdos importantes para os professores da EJA. O processo de formação, não sendo discutido e desenvolvido no interior da escola, levanta muitos questionamentos e não responde aos anseios dos professores. Considerando iniciativas dessa natureza como problemática, optamos por conhecer as necessidades expressadas por esses profissionais.

4.3 Necessidades: um campo problemático de pesquisa

O texto que segue visa aproximar o leitor das idéias mais gerais sobre necessidades, intento com isso situá-lo nesse campo de pesquisa e posteriormente recorrer a essas idéias para responder a pergunta central desta pesquisa: Quais as necessidades de formação demandada da prática dos professores da Educação de Jovens e Adultos?

Quando nos perguntam o que é necessidade, comumente tendemos a responder que é algo necessário, que não pode faltar, é algo imprescindível para que algo ocorra.

Illich (2002) traz a idéia de necessidade humana na relação direta com o desenvolvimento econômico e social. Para melhor esclarecimento de como essa relação foi construída, o autor fez um esboço descritivo sobre o surgimento da idéia de necessidade/desenvolvimento em relação com a história do *homo miserabilis*. O autor afirma que, “sob a bandeira da evolução/progresso/crescimento/desenvolvimento, descobriu as necessidades”(ILLICH, 2002, p. 156).

Historicamente, com essa descoberta, houve mudança de sentido da vida humana, do *homo sapiens* (o ser humano sábio ou de bom gosto) para o *homo miserabilis* (necessitado) assim como explica esse mesmo autor. A idéia de necessidade como resultado do processo de mudança transformou o “estado na natureza humana, do homem comum para o homem necessitado” (ILLICH 2002, p.155). O homem necessitado tornou-se a norma pelo fato, segundo o mesmo autor, “de que sua condição humana é uma condição de dependência em bens e serviços, uma dependência a que chamam de necessidades”.

Illich reafirma essa idéia, pois, em virtude do processo de desenvolvimento, há uma expansão das necessidades, ou seja, cada novo modo de vida acarreta nova necessidade.

No dicionário da Língua Portuguesa (Dicionário Aurélio-Século XXI. Versão 3.0), encontramos a seguinte definição de necessidade: “Vem do lat. necessitate.S.F.1 Qualidade ou caráter de necessário. 2. Aquilo que é absolutamente necessário; exigência: 3. Aquilo que é inevitável, fatal. 4. Aquilo que constrange, compele ou obriga de modo absoluto: 5. Privação dos bens necessários; indigência, míngua, pobreza, precisão”.

Esta última definição se aproxima da acepção de necessidade na condição de dependência em bens e serviços tratada por Illich(2002).

Na linguagem corrente, necessidade é um termo usado para nomear fenômenos diferentes, em nível psicológico, como: desejo, vontade, aspiração, ou um precisar de alguma coisa, uma exigência.

Essa polissemia do termo necessidade se dá por apresentar-se a partir de duas conotações: uma de significado subjetivo, desejo, vontade, aspiração, e a necessidade não tem existência senão no sujeito que sente. Outra, no aspecto objetivo de precisar de alguma coisa, exigência que nos remete para a idéia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável.

Necessidade é algo inerente à própria vida, necessidade como expectativa em prospectiva; na vida, a cada satisfação de uma necessidade vem uma outra, pois a vida, em si mesma, proporciona novas necessidades.

Uma necessidade e a satisfação dela é, inicialmente, algo que está relacionado ao caráter biológico, psicológico e social do ser humano. Segundo D’ Hainaut (1979, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13), “o termo necessidade implica sempre, mais ou menos directamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”.

Daí se poder afirmar, com base nas mesmas autoras, que “não há necessidades absolutas, elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13).

Retomando o pensamento sobre a relação existente entre os contextos histórico-sociais concretos e as nuances do que seja necessidade, o que está presente são as manifestações das necessidades específicas de cada indivíduo e são traduzidas por desejos, preocupações e aspirações.

Para Rodrigues; Esteves (1993), as manifestações das necessidades se concretizam especificamente nas pessoas como preocupações ou expectativa. Segundo elas, “necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida ou como necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal”.

No caso específico deste trabalho, a nossa intenção foi conhecer as necessidades de formação demandada da prática, ou seja, como, a partir do desenvolvimento do seu trabalho, os professores se vêem o que parece aproximar-se do conceito necessidades-preocupações para, em seguida, delinear as necessidades expectativas para a sua formação e atuação docente.

Como vimos, parece ser a palavra necessidade carregada de uma polissemia, constituída, portanto, de variadas categorizações conceituais relativas ao contexto, ao problema a resolver, às pessoas, suas preocupações e perspectivas.

É dessa perspectiva que consideramos importante e viável a idéia de investigar quais as necessidades de formação expressas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa-PB, reconhecendo e enfrentando certas limitações teóricas. A análise de necessidades é um procedimento de pesquisa capaz de fornecer dados mais reais para futuras formações e desdobramentos da ação docente.

Rodrigues; Esteves, 1993) indicam alguns estudos realizados associados à temática necessidade, ou sinônimos de necessidades, tais como: motivações, aspirações, desejos, expectativas. Elas chamam a atenção, ainda, para o aspecto metodológico apontado nessas pesquisas que, geralmente, referem-se a analisar, explorar, fazer emergir e descobrir. Realidade que nos faz aceitar a categoria necessidade como um conceito cercado de ambigüidades terminológicas, constituindo-se um campo de pesquisa polêmico e polissêmico.

4.4 Em Busca da Operacionalização de uma Definição de Necessidades

Rodrigues; Esteves (1993), ao estudar as diferentes definições de necessidades, citam Stufflebeam (1985), que interpretou necessidade a partir de quatro pontos de vista:

- discrepância ou lacunas;
- mudança pela maioria;
- direção ao aperfeiçoamento;
- prejuízo / benefício

4.4.1 Necessidade como discrepâncias ou lacunas: O significado dessa necessidade como discrepância existe quando há uma distância entre o estado atual, o que é, e o estado desejado, o que deve ser. O estado desejado é, por sua vez, definido de forma utópica (o que deveria ser), de acordo com o possível (o que poderá ser) ou como uma referência (o que deve ser).

Segundo D' Hainaut (1979, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.16), “a necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir os seus objetivos”.

Nessa compreensão, a necessidade aparece ligada diretamente às finalidades dos indivíduos ou sistemas de forma dinâmica, como resolução de um problema.

Rodrigues; Esteves (1993, p.17) citam também Stufflebeam (1985), quando este define uma necessidade como “alguma coisa que é necessária para a consecução de um objetivo defensável”.

4.4.2 Necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria: Nessa maneira de compreender, necessidade é sinônimo de querer (*Want*) ou de preferência (*needs are wants*). É expressa pela maioria e apreendida na prática.

Muitas vezes, essa necessidade manifestada pela maioria pode apresentar algumas limitações, razão por que se deve ter em conta um olhar mais cuidadoso sobre essas necessidades quanto aos diferentes níveis de informação, pois as pessoas que conseguem identificar dificuldades possuem domínios diferenciados sobre o assunto, quanto ao fato de as necessidades serem afetadas pelo fenômeno da moda e se tornarem uma falsa necessidade, quanto à difícil distinção de necessidade e preferência.

Para transpor essas limitações, Rodrigues; Esteves (1993) trazem a contribuição de Scriven e Roth (1977), que colocam duas condições essenciais para que se possa considerar realmente se uma necessidade é verdadeira, para não confundir-la com preferência ou desejo, se atentar para a condição de ser benéfica, porque permite distinguir necessidade de preferência ou *Want* e se atentar para a condição do estado não satisfatório, o qual permite distinguir necessidade de qualquer desejo individual.

Embora as autoras tentem resolver a confusão entre os termos necessidade e preferência, não se deve esquecer do caráter social, valorativo, utilitário e condicional da

necessidade. Nessa acepção, definiu-se quem necessita e do que necessita, considerando o aspecto de ser necessário e benéfico.

Rodrigues; Esteves (1993), ao fazerem referência aos estudos de Roth (1977), quando esta comparou a definição de Scriven e Roth com a de Kauffman(1973), citado anteriormente neste texto, concebe a necessidade como discrepância, distância entre o estado atual e um estado desejado.

Após a comparação, concluem o uso complementar de ambas as definições com os seguintes procedimentos: “Em primeiro lugar, detecta-se a discrepância e posteriormente testa-se com critérios do benefício e condição não satisfatória para decidir, se se trata de uma verdadeira necessidade ou simplesmente de uma preferência ou desejo”. (RODRIGUES; ESTEVES 1993, p. 18).

4.4.3 Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento:

Parte de uma reflexão aprofundada da situação atual, buscando ampliação e aperfeiçoamento, mais do que resolver situações deficitárias, apesar de essa definição se assentar na previsão de tendências e problemas. É de difícil operacionalização porque se exigem, nessa ótica, pessoas qualificadas.

4.4.4 Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica: O aspecto da necessidade cuja ausência ou presença será analisada relacionando o que poderá causar benefício ou prejuízo a um indivíduo, grupo ou sistema. As autoras argumentam que esse tipo de necessidade não é aceito no âmbito da educação pela dificuldade de estabelecer a relação causal entre benefício e prejuízo.

As necessidades formativas, segundo Montero (1987 p.10 apud GARCÍA, 1992, p.67-68), definem-se como um “conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino”. Essa é a concepção de necessidades formativas assumida neste estudo. Levantamos os desejos, problemas e dificuldades dos professores, ou seja, as necessidades formativas fundamentais que eles gostariam de conhecer, rever, aprofundar, na perspectiva do melhoramento de sua prática político-pedagógica em EJA.

4.5 Níveis e Categorias de Necessidades de Formação

Na pesquisa realizada por Hewton (1988 apud GARCÍA, 1992, p. 68), foram estabelecidos diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidades de formação identificadas pelos professores, ou seja, necessidades relativas aos alunos; ao currículo; aos próprios professores; à escola/instituto enquanto organização.

4.5.1 Necessidades relativas aos alunos: Problemas de aprendizagem, disciplina, rendimento, motivação e na forma de tratar a diversidade.

4.5.2 Necessidades relativas ao currículo: O desenvolvimento de novos planos curriculares leva a novas necessidades de aperfeiçoamento profissional dos professores.

4.5.3 Necessidades relativas aos próprios professores: Mais ligadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, do que ao ensino, à carreira docente, satisfação no trabalho, ansiedade, etc.

4.5.4 Necessidades da escola/instituto enquanto organização: necessidades em relação ao que é específico da instituição na sua globalidade.

Tomamos como fundamentação teórica os tipos de necessidade. A partir desse autor, delineamos as necessidades relativas aos professores da EJA no município de João Pessoa – PB.

Nesse sentido, apresentamos depoimentos das professoras da EJA sobre as necessidades de formação relativas aos seus alunos. Considerando a frequência com que aparecem nas suas falas, perguntamos sobre quais os tipos de necessidades sentidas por elas no seu percurso de sujeitos-professores da EJA. O sujeito, sob o ponto de vista de Oliveira,²⁷ “sujeito entendido como aquele que se constrói na história, como um dever em interação constante com os outros contextos”.

As professoras apontam necessidades relativas aos alunos, tais como: **resistência do aluno em trabalhar de forma processual e com aulas dialógicas**.

A proposta curricular do 1º segmento da EJA e os estudiosos da área apontam para a importância de trabalhar o específico da escola, o saber sistematizado, processualmente e em diálogo com os alunos.

²⁷ Salto para o futuro/tv-escola.

Para as professoras da EJA, essa prática na relação professor-aluno é uma prática eivada de tensões e conflitos, que requer um tempo até que os alunos se sintam seguros e confiantes para falar em grupo e acreditar na própria capacidade de dialogar. Nesse sentido, vejamos a fala seguinte:

A primeira coisa que a gente encontra é aquele aluno medroso, com medo de errar. Eu primeiro vejo o que ele me oferece para trabalhar em cima daquilo ali. Então o mais difícil é aquele medo que eles têm de como escrever daquele jeito que eles acham que é errado, porque com a criança não é tanto, porque não passou por tantas proibições, tantas punições da história dos erros da vida, mas eles sim, para chegar é a longo prazo (ANA).

A maioria dos alunos da EJA vivenciaram o processo escolar. Evidentemente, não obtiveram sucesso, mas possuem o conhecimento da dinâmica de uma sala de aula tradicional e cobram uma postura do professor da EJA igual à de seu professor da experiência escolar anterior, de criança: a de perceber as necessidades do outro, nesse caso, o aluno. Os alunos, através da fala dos professores, alertam-nos para algo, o saber ouvir e transformar esse ouvir em ações consistentes.

Professora, a senhora não passa dever, só gosta de conversar? (Débora).

Outra coisa é a questão de conteúdo. O conteúdo do jovem e do adulto não são aqueles conteúdos que se trabalha com as crianças, mas eles querem...e dizem: Meu filho está trabalhando isso, está na 1ª, na 2ª série e está trabalhando isso e aquilo. Então eles querem que a gente trabalhe de acordo com o que o filho deles está trabalhando. Converso com eles: Olhe você é o adulto, seu filho ainda está precisando conhecer, mais você já tem uma visão mais ampliada e temos que partir do que você já sabe. (Ana).

Os alunos reclamam muito. Porque eles perderam já um tempo da vida deles sem estudar. Então eles acham assim que se tivessem uma cartilha, como eles vêem os filhos deles estudando, lá naquela cartilha aprendiam mais. Eles queriam da mesma forma. Mas os livros que vem são textos enormes. Quando eles se deparam com os textos se assustam. (Maria).

A resistência em relação a essa forma de ensino, a partir de um processo de construção do conhecimento embasado no diálogo, é explicada por Ribeiro (1997, p. 42): “todos os adultos (...) esperam encontrar um modelo bem tradicional de escola, com recitação em coro do alfabeto, pontos copiados do quadro negro, disciplina rígida, correspondendo a um modelo que conhecera anteriormente”.

Uma das características essenciais ao educador da EJA, como apontamos anteriormente, é ajudar os alunos a tomarem consciência de como a aprendizagem se realiza. O segredo do sucesso é acreditar no aluno da EJA e fazê-lo adquirir confiança no que ele já

sabe. Vejamos o que nos diz a professora Ana: “começo a trabalhar e eles vão pegando o processo, o negócio é fazer eles perderem aquele medo e começar, a acreditar neles também e a gente vai embora. O segredo é demonstrar na prática que eles conseguem e têm condições de fazer”.

Há também o problema das diferentes gerações nas salas. As salas da EJA recebem hoje um público bastante diferenciado como já temos visto em vários estudos. Os professores entrevistados nessa pesquisa apontam esse como um problema em aberto. A formação na rede deveria contemplar essa temática na programação, como também considerar na organização das salas de aula. A professora Isabel sente a diferença do grupo de alunos de hoje em relação ao grupo de quando começou na EJA.

Agora comparando do início que eu comecei a trabalhar para os dias de hoje. Existe uma grande presença do jovem-adolescente, era mais adulto. Então o trabalho era mais calmo. Hoje são aqueles alunos que tem problema de comportamento durante o dia. É aquele, assim, pouco centrado no estudo, não conseguem ficar parado. O que vai exigir um outro domínio da sala de aula, o manejo da sala de aula vai mudar. Vai diferenciar justamente a maneira de trabalhar, de transmitir os conteúdos.

A dificuldade que os professores sentem em conciliar interesses tão diversos da juventude e da terceira idade força os sistemas, as agências formadoras e os estudiosos da educação a dirigirem um olhar especial para a temática nos processos de formação dos professores. As falas das professoras abaixo alerta os sistemas de ensino para a necessidade de repensar formas alternativas para o enfrentamento da problemática. O que vai exigir uma outra forma de organização das salas de aula em EJA nas escolas. Enquanto para os alunos jovens-adolescentes, interessa somente a certificação urgente, para os da terceira idade, a escola significa lazer, entretenimento, ocupação. Para os professores, existe a dificuldade de conciliar essa tensão, que passa por uma certa limitação dos idosos para o ensino-aprendizagem passando pelo descompromisso com o estudo do jovem-adolescente. Nesse sentido, assim se expressam as professoras abaixo:

Geralmente o idoso é mais lento. Dona ‘Y’ tem hora que faz tudo direitinho, ela faz, faz, faz. Mas quando é no outro dia, ela não sabe mais nada. Interessa para ela ficar ali mesmo. E já faz dois anos que ela estuda comigo. Em relação a juventude é a questão da rebeldia não se adaptam as regras da escola. Eles não querem vivenciar o processo escolar faltam muito as aulas, porém querem o certificado e fica o problema da avaliação. Vamos avaliar o que, pergunto, se eles não comparecem as aulas (ISABEL).

Os adultos sentem dificuldade por mais que você trabalhe, eles têm assim, um negócio, aprende uma coisa hoje, e amanhã, eles não sabem mais, eles esquecem.

Os jovens não, eles assimilam melhor, mais os adultos tem essa dificuldade, aprende hoje, amanhã não sabe mais.(Ester).

Uma das professoras expressa sua opinião sobre essa demanda diferenciada e diversificada, argumentando nos seguintes termos:

Muitos dizem que com a experiência de cada um é mais fácil se aprender uns com os outros, mas também acredito que cada um tem seu tempo. O aluno de 14 anos vai chegar à experiência de quem já está com seus 60, 70 anos que é outro tempo. Então a gente quer, às vezes, uniformizar mesmo, botar uma aprendizagem igual para todo mundo. Você trabalha dentro de um projeto que vai ter uma visão de que tudo é a mesma coisa, trabalhar igual para todo mundo (Sara).

As professoras apontam necessidades relativas à ampliação do currículo da EJA, tais como:

Conteúdos relacionados à profissionalização/ocupação dos alunos.

Superar a evasão na EJA depende não somente de uma boa prática didático-pedagógica, mas de ações de ordem macro estrutural. As professoras apontaram na entrevista a evasão como a principal dificuldade a ser enfrentada pelo coletivo, e sugerem em nível mais geral das políticas públicas destinadas ao combate à evasão a entrada de outros incentivos aos estudantes, como assim se expressam:

A questão social dos alunos da noite a dificuldade deles maior é o trabalho. A melhor saída seria se pensasse melhor assim na Educação de Jovens e Adultos no termo profissionalizante. Preparasse o aluno para uma profissão. A atual conjuntura que vive hoje em dia, em que o trabalho fala mais alto. E esses meninos já perderam muito tempo da vida deles e agora a gente tem aí como experiência o Pró-Jovem. Eles não precisam somente ler e escrever, mas também ter uma profissão um curso técnico profissionalizante que direcionasse a vida deles (Maria).

A educação de jovens e adultos só poderá progredir, se ela estiver engajada em algum projeto de vida do educando, porque sem esse engajamento fica um pouco difícil, porque fica a escola em segundo plano. Não acredito que a educação de jovens e adultos avance muito, não estou dizendo que ela não seja necessária, ela é necessária sim, mas o poder de alcance dela é muito pequeno se não tiver engajado com a vida prática do educando. A minha guerra maior não foi contra o ensino, não foi contra a metodologia de ensino, eu tenho certeza, que com relação ensinar, a transmitir o conhecimento e estimular eles para aprenderem eu tenho certeza que eu conseguiria. Eu fui derrotada pelo social (Madalena).

A professora Madalena se refere à luta estabelecida por ela contra a evasão escolar. É, portanto, um problema que deve ser conjugado com outras ações.

A interdisciplinaridade é também um desafio.

Uma das qualidades do professor da EJA é conhecer várias estratégias e definir a adequada para sua realidade de forma a prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem. As diretrizes apontam novos conhecimentos que o professor deverá desenvolver. E, dentre eles, o exercício da interdisciplinaridade. Nessa direção, os professores da rede municipal de João Pessoa, ao vivenciar na formação continuada novas perspectivas em relação aos aspectos da organização do conteúdo, levantaram o problema da necessidade de formação relacionada à interdisciplinaridade. Assim expressa a professora Ana: “uma das dificuldades que eu sinto é em cima do conteúdo da interdisciplinaridade”. Aliada à própria inexperiência de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, está a rejeição por parte dos alunos, segundo declara a professora Ana:

Eles estão acostumados a trabalhar com professores que trabalham as disciplinas isoladamente. Para eles compreenderem que a interdisciplinaridade é a melhor forma de se trabalhar. Vou para o convencimento: “Olhe a linguagem escrita que a gente está trabalhando é como a nossa fala, não é assim agora eu vou falar português, agora vou falar história”. A gente tem que adaptar esses dois encontros àquilo que eles viviam lá, eles usam a matemática em cima do senso comum do dia-a-dia e a gente vai trazer o conhecimento científico pra mostrar a eles que o que eles tão fazendo lá é também conhecimento. A gente está trabalhando em cima do real.(Ana).

E apontam necessidades relativas aos próprios professores, tais como:

Necessidade de disposição de tempo de estudo, planejamento.

O processo social de proletarização da profissão pelo quais os professores vêm passando inclui também os professores da EJA. A baixa remuneração dos profissionais da educação obriga os mesmos a terem uma tripla jornada de trabalho, situação que obriga a quase uma improvisação do seu fazer, o que causa certa ansiedade aos professores, como depõem as entrevistadas seguinte.

Com essa vida corrida você não só tem um trabalho, você corre para outra escola, é dona de casa, mãe de família. O que dificulta é porque a gente não tem tempo de preparar muita coisa porque não tem tempo de estar se organizando para dar uma assistência melhor aos alunos, uma aula melhor, quer dizer que é quase tudo, assim, como um improviso. Parece que acende uma luz quando eu chego na sala de aula. Vem a idéia como eu vou trabalhar o que é que eu vou fazer.(Raquel).

A questão de tudo isso é o tempo. O fato de não ter o tempo de descanso. No meu caso eu só tenho o domingo para mim. Aí o domingo, como dona de casa tem que fazer todo o trabalho de casa. Dona de casa e trabalhar. (Débora).

Eu queria ter mais tempo, mais infelizmente a gente que é professor tem que correr muito, dois horários, ainda tem casa. Eu queria ter mais tempo pra preparar mais coisas. Eu sinto essa dificuldade assim com eles e comigo eu queria ter mais tempo pra me dedicar mais.(Rebeca).

A leitura que fazemos desse depoimento é a necessidade urgente de garantir, na carga horária do professor, o momento dedicado as atividades de planejamento. O planejamento é um dos requisitos essenciais para uma prática pedagógica eficaz ao exercício de uma avaliação contínua de todo trabalho e de forma articulada; é um meio capaz de identificar problemas e apontar caminhos propositivamente mais viáveis a uma prática pedagógica de qualidade.

A Necessidade de uma assistência diária da equipe técnica das escolas parece ser algo indiscutível.

Na gestão desse secretariado, os técnicos não foram considerados nas suas especificidades, ou seja, era encaminhado um ou dois técnicos para as escolas, independente de sua formação (psicólogo escolar, supervisor escolar, orientador escola, assistente social). Poderíamos encontrar dois psicólogos numa mesma escola e nenhum supervisor escolar. Aos técnicos eram atribuídas várias funções, além da sua função específica. O que veio influenciar para que os mesmos não viessem a desenvolver um trabalho mais sistemático e consistente de acordo com sua função. Há, portanto, uma necessidade explícita, levantada pelos professores, que é a necessidade de uma equipe técnica pedagógica atuante e mobilizadora para acompanhar, de forma articulada, o processo ensino-aprendizagem, conforme descrevem as professoras:

Planejamento mais sistematizado em equipe de forma a obter resultado, porque se não há, planejamento prévio pra alcançar tal objetivo, se você vai fazendo, vai fazendo, vai fazendo por fazer. Não avança! E não tem com quem conversar, planejamento em equipe, porque ninguém é detentor do saber (Madalena).

Ausência nas escolas de planejamento semanal. Sinto falta das reuniões quando todos os professores se sentavam juntos, discutiam, escreviam, tiravam dúvidas, socializava atividades diferentes e combinava entre si. Era um trabalho que nos envolvia mais. Era um horário que se tinha exclusivo ao planejamento. Porque tem a particularidade do professor também. Eu acredito naquele planejamento semanal porque a gente sabe que está ali para planejar. Hoje funciona quinzenal e no sábado e organizado com informações administrativas, um texto reflexivo. Eu gostaria que a maior parte do planejamento se dedicasse as atividades relacionada a sala de aula. O que a gente vai trabalhar em sala de aula, entendeu. Os projetos que a gente pode trabalhar coletivamente. Porque hoje em dia é tudo projeto. Eu acho que a gente está muito a desejar nesta história de projeto. Eu acho que falta assim mais pensar e planejar coletivamente. É a questão do planejamento é aquele planejamento mesmo.(Maria).

Durante nosso estudo, identificamos outras necessidades que acrescentaremos ao conjunto das categorias estabelecidas por Hewton (1988 apud GARCÍA, 1998): são as

necessidades relativas à organização da própria formação, necessidades de incluir nessa formação a dimensão política do ato educativo, necessidades dos professores relativas ao ensino-aprendizagem em EJA.

As necessidades de uma formação continuada descentralizada é outra necessidade apresentada. As professoras desejam uma formação contínua sistematizada, desenvolvida no interior das escolas, de forma que possa criar ambiente propício e eficaz para o atendimento às suas necessidades. Segundo a professora Maria, “o bom é que houvesse uma formação continuada dentro da própria escola”. A professora Ana sugere que a formação seja organizada também em forma de oficina de sensibilização.

Estamos querendo que sejam trabalhadas oficinas de sensibilização, porque? A pedagógica é aquela que constrói o conhecimento e a oficina de sensibilização é aquela que sensibiliza para o trabalho e a construção do conhecimento o objetivo de desconstruir uma coisa que eu construí dentro de mim ao longo do tempo: Preconceito, a questão de sexualidade, os tabus, a questão da discriminação da mulher, opressão a mulher que a gente construiu. Não é só conhecimento na área teórica, na área intelectual que vai resolver. Tem que vivenciar, quebrar tabus, desconstruir, chorar, espernear, desmanchar, ficar com nossos corações doendo, sofrendo, desmanchar pra construir de outra forma, sem preconceito algum.

As professoras apontam, ainda, necessidades dos professores relativas à sociedade, tais como:

Necessidades relativas à compreensão de que a prática da EJA tem uma dimensão social.

No universo das dez professoras colaboradoras, duas delas fizeram referência à importância da dimensão política e social do ato educativo. A formação continuada deverá contemplar, para além da qualificação da prática pedagógica da sala de aula, o papel social do educador da escola para a mudança na sociedade. Como vimos no capítulo anterior, a ênfase não foi dada a esse aspecto. A professora Ana sugere, como conteúdo inicial para a formação, primeiro, as políticas históricas da EJA para a compreensão desta como campo politizado e a análise de conjuntura como forma de entender e poder interferir propositivamente na garantia da EJA como direito público de qualidade.

Necessidade de construir projeto político-pedagógico nas escolas

A construção do projeto político-pedagógico torna-se um momento de formação se for construído, não para dar uma resposta burocrática ao sistema, mas que viesse a ser

assumido e construído de forma democrática a partir da prática docente, caracterizando-se num processo de estudo sistemático. A fala da professora confirma essa assertiva:

Nesses encontros de formação se a gente tivesse condições de trabalhar em cima das políticas, da questão conjuntural, primeiro em cima, por exemplo: Que tipo de sociedade nós queremos? Que tipo de homem e mulher a gente está formando pra que tipo de sociedade? aonde? Que sociedade a gente está? Que tipo de pessoa eu sou? Que tipo de pessoa é o meu aluno, que tipo de homem ou mulher é o meu aluno. Contextualizar e traçar o que a gente tem em mente um perfil da sociedade onde nós estamos, do educando que a gente tem, para que tipo de educando a gente quer, para que tipo de educação a gente quer, para que tipo de homem e mulher a gente quer formar, que tipo de sociedade a gente quer ter.

Necessidades de envolver os professores da EJA no entorno da escola

As diretrizes apontam como necessário ao professor da EJA reconhecer os espaços além da escola como espaços educativos, isto é, reconhecer a sociedade como educadora. Assim desejam as professoras Ana e Sara.

Ampliar as discussões e transformar esse evento da formação continuada de quatro paredes em relação ao todo. Incentivo a participação no sindicato, movimento social de um modo geral. A educação que seja todo um conjunto movido a comunidade escolar, a comunidade local. E nós além de estarmos envolvidos nessa comunidade escolar e local também no conjunto da sociedade através da luta do sindicato, através da luta dos trabalhadores para a transformação da sociedade. A formação a partir desse enfoque deveria está contemplada no ciclo da formação. Acho que agora eu entrei no que eu queria. (Ana).

Eu acho que na formação, no primeiro momento deveria ter uma discussão bem aberta. O que seria mesmo a questão da educação, o que seria ser um educador, o que deveria ser o relacionamento dos colegas do trabalho, a relação com a equipe geral da escola. Ter apoio no geral e não essa coisa individual, com os professores, com a equipe e principalmente ver a necessidade que o aluno procura dentro da escola. (Sara).

E indicam as necessidades dos professores relativas ao ensino aprendizagem.

Como nos referimos uma das características essenciais ao professor da EJA é possuir sensibilidade para trabalhar com a diversidade. No entanto, esse grupo de professoras aponta algumas dificuldades que inviabilizam respeitar essa diversidade, dentre elas: **a de trabalhar conteúdos úteis e com atividades diferenciadas, respeitando os níveis dos alunos; dificuldades com o material didático relativo ao adulto; de saber relacionar conteúdo/trabalho; de fazer uso do saber prévio do aluno em sala de aula.** Vejamos os depoimentos a esse respeito:

Eu tenho dificuldade de trabalhar conteúdos que sejam viáveis ao dia-a-dia desse pessoal (Sara).

A dificuldade maior que eu acho é essa mesmo, a gente continua uniformizando e continua tratando todo mundo desigual como igual. Fazendo a mesma atividade igual para todos. A gente não tem realmente suporte para fazer as coisas diferentes. (Débora).

Os próprios conteúdos para serem ministrado é diferenciado. A dificuldade de encontrar em nível do aluno adulto. Então, tinha que ser assim uma contribuição relativa aos conteúdos que a gente pudesse trabalhar. (Maria).

Necessidade também que eu sinto assim é o material didático. A tecnologia esta avançada e deveria vim uma coisa mais assim sofisticada para os alunos manusearem. O material didático é muito importante. (Maria).

Eu sugiro que o curso de capacitação do professor da EJA, além da parte didática na sala de aula tivesse a parte do conteúdo relacionados as atividades de trabalho dos jovens e adultos(construção civil- preparação de alimentos- pedreiros, etc) de forma a sabermos relacionar os conteúdos as atividades em volta do trabalho deles. O bom que tivéssemos capacitação nessas áreas. (Marta).

O Ensino da EJA envolve intervenções personalizadas

Em relação ao ensino, revelaram que, para o ensino da EJA ser eficaz, deveria ser direcionado para cada indivíduo, com intervenções personalizadas, satisfazendo às necessidades dos alunos. Esse parece ser um caminho em que muitas apostariam, assim como declaram:

Saber trabalhar diferente, onde a gente pudesse acompanhar de forma individual cada nível que o aluno está. Ou cada forma de pensar desse aluno com diagnóstico desse aluno para intervir no ensino, que é o maior objetivo da gente.(Madalena).

Existe dificuldade metodológica, com certeza, se eu tivesse mais tempo e também uma pessoa que comigo, nós elaborássemos juntos, fazermos individualmente uma avaliação por cada aluno individual mesmo. E fizéssemos um planejamento para cada aluno, eu tenho certeza que a gente recuperaria mais rápido esse aluno. Qual a dificuldade maior deles? Teria que ver isso. (Madalena).

Necessidade de compreender o processo de aprendizagem de cada aprendiz. (Ana).

4.6 Características das necessidades na formação de professores

A análise de necessidades tem ocupado lugar no campo de formação contínua como instrumento pedagógico capaz de produzir ação mais eficaz e de sucesso. As necessidades formativas dos professores estão relacionados as pesquisas para melhor desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu campo profissional. Por isso, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se dá na prática pedagógica e na formação.

Rodrigues; Esteves (1993) apresentam algumas argumentações, tentando legitimar a importância da análise de necessidades baseadas em MCKILLIP (1987). Para isso, apresentam três perspectivas que têm dominado essa área de estudo no campo da formação:

- O conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente;
- O conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito;
- Tem se verificado haver uma relação positiva com a eficácia da própria formação e com a satisfação que ela proporciona aos formandos. (MCKILLIP, 1987 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Segundo Rodrigues; Esteves (1993), geralmente a análise de necessidades como uma dimensão da formação tem sido assegurada por dois tipos de práticas:

1º – A intenção de ajustamento entre a “procura” de formação e a “oferta” da mesma. Essa prática caracteriza-se por desempenhar uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade dos processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas, pensa-se aqui a formação em relação com a utilidade social e a garantia desse ajustamento ótimo entre programa-formador-formando.

Argumenta-se que é possível esse ajustamento quando se conhecem os interesses, as expectativas e os problemas da população a formar. Nessa direção, vai o pensamento de Piolat (1980), citado pelas mesmas autoras. Ele concebe que, quando se envolvem e co-responsabilizam os formandos na definição dos objetivos e na escolha de conteúdos e estratégia, diminuem-se as resistências à formação e se potencializam os seus efeitos. Assim como foi desenvolvida a formação continuada do professores da EJA, potencializando os efeitos desta para a construção da proposta curricular e para a implantação da organização curricular em ciclo de formação. Apesar de que, na realidade os professores não procuraram a formação, eles foram convocados.

Nessa perspectiva, segundo as autoras, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais, legitimando os objetivos através do formando, porque, na realidade, os objetivos já estão antecipadamente definidos no sistema e são colocados em discussão junto aos formandos que, por sua vez, apropriam-se deles vivendo essas necessidades como se fossem suas. Quando a SEDEC/CEJA abriu discussões com os professores sobre os conteúdos da proposta nacional

querendo saber a opinião deles sobre conteúdos viáveis e correspondente à realidade municipal, na verdade queria que os professores se apropriassem dela como se fosse essa a proposta necessária, ocorrendo o que Rodrigues e Esteves analisam acima.

Nessa forma de portar-se, segundo Barbier e Lesne (1986 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993), citado pelas autoras, corre-se o perigo de se tornar uma prática mistificadora que oculta o que se faz com o que se diz que se quer fazer.

As necessidades são vistas do ponto de vista do sistema ou do formador, deixando o formando à margem do critério do sistema. Saylor e tal (1981 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993), alegam que tal prática pode vir legitimar a manutenção do *status quo* e introduzir uma grande rigidez no sistema e legitimar um processo objetivos-meios-fins.

Atender ao objetivo das necessidades dos indivíduos é um meio eficaz para garantir os fins já esperados e visa “ajustá-los á organização/sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsabilmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (e à mudança)”, conforme Rodrigues; Esteves (1993, p. 23).

Como vimos no depoimento da professora Débora (p.69), ela se apropriou da proposta como se fosse sua e confirma ter um conhecimento aprofundado sobre ela, porque participou das discussões da seleção dos conteúdos viáveis a realidade local.

2º – Define-se, pelo oposto, isto é, pelo ajustamento da “oferta,” a “procura” de formação.

O diferencial está justamente no ponto de partida das necessidades inspiradas nas pedagogias centradas na pessoa, que defende a participação do formando no processo formativo desde a sua concepção.

O envolvimento do formando, quando na revelação e análise de seus interesses, problemas e aspirações provocam uma força mobilizadora inerentemente motivadora. Daí ter a análise de necessidades, nesse segundo aspecto, a função pedagógica, pois o formador tende a apoiar o formando, conforme sugerem Rodrigues; Esteves(1993, p. 22), ou seja, na “construção” das suas necessidades, mediante a criação de espaços-momentos favoráveis à consciencialização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação”.

Esse segundo aspecto se caracteriza por “fazer coincidir a formação dada com a formação desejada” (RODRIGUES; ESTEVES 1993, p. 22). As autoras reafirmam que essa perspectiva centra-se na pessoa a formar e não somente nas necessidades, pretende-se o

desenvolvimento pessoal do formando. Por isso tende a se voltar para o lado clínico e político da formação. Pelo lado político, no sentido de fazer o formando se apropriar de sua própria formação, e pelo lado clínico, por fazer o formando manter-se atento às necessidades explicitadas, profundas e mais autênticas. O formando, os seus problemas e dificuldades estão no centro do processo formativo e cabe à análise de necessidades satisfazer às lacunas existentes.

As autoras trazem um outro tipo de prática, que é a da contribuição a respeito da necessidade como dimensão de formação, ou seja, a idéia de Barbier; Lesne (1986 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Eles destacam que a análise de necessidades se situa no quadro das práticas sociais e nos limites próprios do contexto (vida profissional-instituição de formação-situação pedagógica). E denominam de necessidade a prática de definição de objetivos indutores de formação. Expressar uma necessidade, reafirmando com eles, “é anunciar uma intenção de ação e de mudança perspectivando um objetivo”.

Três são os modos de determinação de objetivos indutores de formação (BARBIER; LESNE *apud* RODRIGUES E ESTEVES, 1993 p.57):

- A determinação a partir da definição das exigências de funcionamento das organizações;
- A determinação a partir da expressão de expectativas dos indivíduos ou dos grupos;
- A determinação a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho.

Para Barbier; Lesne (*apud*, RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.56), o processo de expressão de uma necessidade é uma prática que conduz a um produto específico (os objetivos para a ação dos indivíduos e dos grupos), que toda expressão de necessidades é uma expressão de necessidades em situação (seja a situação criada por constrangimentos profissionais ou por constrangimentos institucionais ou por constrangimentos pedagógicos).

No caso específico desta pesquisa, consideramos as expectativas expressas pelos indivíduos professores na relação dialética do seu saber fazer pedagógico, profissional e institucional e suas expectativas para futuras formações.

A partir desses esclarecimentos sobre as características das necessidades de formação, podemos afirmar que, durante o processo de formação dos professores da EJA na

rede de ensino em João Pessoa-PB, ficou evidenciado que as visitas às escolas, por parte da equipe da CEJA e a tentativa de ouvir os professores, conforme, detectamos neste estudo, vislumbravam uma adequação da oferta da formação ao que desejavam e expressavam os professores, na tentativa de sensibilizá-los, conforme já mencionamos. Entretanto, os temas já estavam anteriormente definidos na proposta curricular nacional, o que nos faz reafirmar que a formação continuada desenvolvida buscava enquadrar os professores nessa proposta.

4.6.1 As professoras e suas práticas iniciais em EJA: A análise de necessidades é importante também para o processo de avaliação dos programas de formação, porque, conforme Suarez (1990 *apud* GARCÍA, 1992, p.68), “o próprio diagnóstico de necessidades converte-se num primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores”. Apesar de o foco deste trabalho não ter sido avaliar a formação continuada dos professores da EJA no município em estudo, não pudemos evitar que os professores nos revelassem impressões sobre suas necessidades formativas, que resultam de sua prática e do processo vivenciado nos encontros de formação continuada.

A formação continuada dos professores alcança resultados satisfatórios se considerarmos suas experiências, mas não somente, porque, conforme Nóvoa (2002), a “experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”. Neste trabalho, retomamos a fala das professoras sobre suas experiências iniciais na modalidade da EJA. As professoras se lembram dessa prática inicial, tomando como referência o antes e o depois do trabalho de formação continuada. Vejamos o que dizem elas:

Comecei a trabalhar, gostei. Os alunos se identificaram muito comigo. E eu com eles porque eu era muito jovem na época, quando eu comecei. Minha turma era sempre cheia e fui me envolvendo cada vez mais com os projetos que aparecia, os treinamentos. Todos eles eu participava, sempre estava me envolvendo para procurar novas atividades, saber a melhor maneira de se ensinar o jovem porque, é um pouco diferente de criança (Maria).

A singularidade da fala da professora Maria é característica do conjunto das professoras da EJA que, ao iniciar seu percurso nessa modalidade, procuram meios para melhor exercer sua função. Aspectos levantados por essa professora, como: envolvimento, participação, procurar saber a melhor maneira de ensinar esse grupo é representativo de um certo grau de envolvimento. A professora Débora, na sua fala abaixo, descreve, de um lado, o seu impacto inicial e, de outro, detalha a realidade comum vivenciada por professores da EJA:

Medo, adaptação, engajamento, conquista são redes de relações presentes numa prática educativa em EJA.

Quando eu cheguei na escola foi uma barreira. Alta indisciplina, essa turma era muito violenta tive medo profundo, fiquei apavorada de pegar aquela turma, não tinha experiência na Educação de Jovens e adultos. Era uma turma de 45 alunos. Mas, nos primeiros momentos fiquei com medo, porque não conhecia nenhum aluno e assim as características, você tinha medo. Há 14 anos atrás já eram alunos viciados no processo de droga. Lá, era famosa no uso. Mas, eu fui me adaptando ao sistema deles tentando conversar, me aproximando que é minha maneira de trabalhar. Eu consegui conquistá-los, disciplinei. Eles pararam de sair da sala de aula e começaram a assistir aula. Mas porque eu lutei mesmo. Eu joguei todo o meu conhecimento que eu tinha, assim de experiência, porque de conteúdo eu não tinha de como trabalhar com adultos. Estava chegando, só trabalhava com crianças e adolescentes na rede privada que é diferente. Mas eu sai vitoriosa com eles, conquistei todos. No ano seguinte foi ótimo para mim porque eles fizeram um abaixo assinado e pediram a diretora (...) para que eu continuasse com eles. E eu continuei. Foi um excelente trabalho. Então, daí eu comecei me engajar mesmo. Até hoje (Débora).

As professoras, ao recordar seu processo inicial na EJA, retomam referências anteriores. Para elas, diferentemente de criança, trabalhar com jovens e adultos é diferente, pois eles apresentam: interesse, disciplina, desejo de aprender, amadurecimento, experiências de vida. A professora Raquel se identificou com o adulto mesmo, eles realmente desejam aprender. A professora Sara levanta o lado do amadurecimento e a visão de mundo que o jovem e adulto traz como elemento diferencial percebido ao entrar na EJA.

Eu gosto dos meus alunos da noite. Aqui a turma é adulta mesmo, senhoras e senhores que trabalham, que querem aprender, que se interessam, que não dá trabalho. Gostam mesmo de aprender, não faltam. (Raquel).

A minha experiência foi mais com idosos do que com jovens, não foi muito fácil por que como eu trabalhava com criança a gente percebe a diferença entre alfabetizar crianças e alfabetizar jovens e adultos, a questão é que o jovem já tem toda uma visão de mundo, já vem com os pensamentos desenvolvidos e com a criança é diferente, mais leve. (Sara).

A professora Ana se aprofunda no aspecto dessa diferenciação para a construção do processo ensino-aprendizagem. A valorização do saber prévio, adquirido na experiência desse adulto, torna-se uma vantagem para uma prática pedagógica comprometida com a construção do sujeito consciente, tornando-se, para ela, motivo de identificação por essa modalidade.

Comecei em 1997 e trabalho até hoje. Adoro porque, no caso, eles estão ali com objetivo, estão sabendo o que querem, enquanto que as crianças estão ali por que os pais mandam, e eles já trazem toda uma bagagem que você vai trabalhar em cima daquilo que eles têm, daquele saber deles e ampliando em cima do que eles têm. O

aluno da EJA é o adulto que já tem toda experiência de vida, seja negativa e muito mais negativa, a auto-estima deles está lá embaixo. Você começa a trabalhar mais elevando a auto-estima e o trabalho de conscientização, e a partir dessa conscientização é que você vai trabalhando o processo de construção do conhecimento em cima da alfabetização. (Ana).

A atuação dos professores da EJA e a precariedade das condições em que se tornaram sujeitos-educadores em EJA, no âmbito das escolas públicas municipais, conforme vimos, demarcam como esses sujeitos foram se relacionando com os educandos. Para isso, direcionamos o olhar para conhecer os primeiros momentos de seu trabalho, estratégias de aproximação com os alunos da EJA e didática utilizadas para o desenvolvimento de seu trabalho, entendendo que esses percursos vão moldando o seu perfil, constituindo a identidade e as necessidades de formação legitimadas pelos desafios postos pela realidade.

Geralmente os professores, ao iniciar o trabalho com EJA, têm a tendência de transferir para essa modalidade práticas normalmente desenvolvidas com crianças, justificadas pela formação inicial baseada em referências e psicologia do desenvolvimento infantil. Porém a própria realidade da EJA exige um novo que-fazer prático. Seleccionamos as falas das entrevistadas, conforme visões aproximadas sobre os alunos. Para o primeiro grupo, os depoimentos se destacam prioritariamente pelo aporte das relações interpessoais.

Eu sempre me integro bem com a turma. Sou muito comunicativa e gosto de conversar com eles. Saber sobre o que eles fazem, em que trabalham, como é a vida deles. Para poder trabalhar com eles (...) já sabendo da situação. (Raquel).

Tentei sempre controlar o comportamento, manter aquele clima maravilhoso na sala de aula. Procurando sempre não agir de uma maneira da criança. Então, tem que ser de uma maneira bem suave, bem sutil. As didáticas eu uso diversa e adequada com o conteúdo que eu esteja trabalhando. (Isabel).

No depoimento das professoras, identificamos que há duas situações distintas: elas se referem ao antes e ao depois. O que nos dá quase a certeza para afirmar que o ‘depois’ se refere à participação na formação continuada. No conjunto das falas, registramos o que a professora Raquel destacou como prioridade ao começar na EJA: a “importância de se integrar com os alunos, a importância de saber o que os alunos fazem no dia a dia, saber da situação”. As professoras Isabel e Maria observaram que precisavam de outros conhecimentos e novas práticas para trabalhar com os adultos. Já o depoimento da professora Ester nos chama a atenção pelo elemento novo no conjunto das respostas das professoras depoentes. A frase “o pessoal da noite tem mais dificuldade de pegar, de entender os assuntos”. Elemento também encontrado em outras pesquisas, Oliveira (2004), por exemplo, tem uma explicação

para tal situação, não é que eles tenham dificuldades em assimilar, talvez o que falta a eles pegando de empréstimo a explicação de Oliveira(2004) “é colocar o seu saber em diálogo com o que a professora buscava a todo custo lhe ensinar”. (OLIVEIRA 2004, p. 107). O que revela de forma implícita uma necessidade também de a professora saber conciliar os saberes curriculares com os saberes vivenciados pelos educandos, já apontada pelas professoras desta pesquisa como uma necessidade de formação.

Os pontos de vista das professoras abaixo, ao rememorarem as estratégias de aproximação, revelam que elas o fazem considerando as mudanças exigidas pela própria realidade e a capacidade de mobilização, adaptação e adequação ao momento. Observamos que existe um outro olhar sobre o educando, ou seja, como sujeitos adultos que possuem experiência e são capazes de influenciar nas relações sociais.

A estratégia que eu utilizo, desde aquela época. Então a gente teve todo embasamento em cima desse conhecimento eu fui tentando botar em prática. Eu lia muito Paulo Freire e sempre trabalhei no sentido de conscientizar o aluno. A partir daí considerando ele um adulto, vendo que ele já tem toda uma experiência de vida. E nessa experiência de vida teve muitas perdas, desde deixar de estudar naquela faixa etária determinada e depois de um tempo voltar. E para sociedade e para as pessoas no senso comum eles não estudaram e estão daquele jeito por conta deles e não por conta de toda uma estrutura social. Eu procuro conscientizá-los que a culpa não é deles, e vou lá em cima da história de vida deles, cada um conta sua história, e eu vou mostrando: “Olha aí, você não estudou quando era criança por que ficava cuidando dos seus irmãos quando a sua mãe ia trabalhar”. Aí outro vem lá do campo: “Olha aí, você não estudou por que não teve oportunidade, você não teve uma escola, você estava ajudando a seu pai, você estava na roça”. Aí eles começam a ver e vão se conscientizando, e a partir daí a gente se sente assim a vontade. Eu trabalho com eles assim na horizontalidade. Eu os vejo e faço eles se verem como trabalhador, igual a mim, que estou ali apenas como uma pessoa que me preparei para ter essa formação, mas ele é um trabalhador como eu, pertence a classe trabalhadora como eu, sofrendo como a classe trabalhadora e incluo a questão da mulher, a questão do negro, e a violência à mulher e a questão de gênero. Eu sempre estou colocando assim. Em 1998 eu fiz um trabalho em cima de gênero, consciência de gênero. E, eu sei que com isso aí, a gente vai trabalhando. (Ana).

Comecei a trabalhar com a socialização, a convite e levando muito material para trabalhar com eles em sala de aula. (Débora).

A minha sistematização do dia-a-dia na sala de aula mesmo é partindo das propostas de trabalhar temas que surgiam do diálogo mesmo de sala de aula, tinha muitas palavras que eles não entendiam, então eu tentava entrar no universo vocabular do aluno, trabalhava com a questão de música, poesia. O objetivo é fazer aquele aluno avançar. Sou muito carinhosa com eles. Então o que eu puder fazer com eles em termos de relaxamento, conforto. Eu tento colocar momentos agradáveis dentro da sala de aula. Eu sempre trabalhei mesclando da experiência do aluno para ser sistematizada no papel. E é mais voltado para isso mesmo, para leitura, para história de vida de cada um. Eu gosto sempre de trabalhar com essa visão de buscar a história, o local, a origem do aluno (Sara).

Observamos uma forte influência do pensamento freireano, que destacamos nas falas acima, como categorias-chaves do pensamento desse autor, como: conscientização; respeito; condição de adulto; condição social; convencimento; socialização; diálogo; universo vocabular; sistematização das experiências do aluno; história de vida e do local.

Olha, mudou muito de quando eu entrei (...) com o passar do tempo a clientela foi mudando. Minha técnica era muito de dinâmica de grupo, a gente integrava, buscava a identidade dos alunos, a história de vida deles, a gente trabalhava assim muito dentro da vida deles. Com o passar do tempo isso foi se distanciando e eu fui tentando me adequar a realidade da escola, aos métodos mesmos que vinham chegando na escola. Cartilhas adotadas pela escola, livros adotados pela escola (...), mas depois da introdução das cartilhas de educação de jovens e adultos, quando foram chegando esses livros. Eu já fui me prendendo e comecei a me preocupar em atender ao que a secretaria queria, aquela grade curricular da secretaria. Fui me bitolando aquilo. Eu noto que houve assim uma acomodação. Eu me acomodei em atender aquele programa que a secretaria queria.(Madalena).

A professora Madalena nos revela um dado novo: logo no início do seu depoimento, ela exercia uma certa autonomia, um protagonismo na sua ação. Na segunda parte, revela que, com a chegada das diretrizes curriculares e do livro didático, houve um bloqueio, o que nos leva a refletir que talvez, para essa professora, falte um saber pedagógico e capacidade de transformar os conteúdos dos livros didáticos em conhecimento real, entendê-lo como resultante de um saber real mais elaborado, ou, ainda, refletirmos sobre a importância da elaboração do livro didático e a utilização no interior dos sistemas de ensino. Se, para muitos, ter material de apoio como proposta curricular e livros didáticos é, de certa forma, uma conquista no campo da EJA, para a professora entrevistada, parece problemático.

Podemos fazer uma outra leitura dessa situação. A presença de alguns elementos na sua ação, como: dinâmica de integração de grupo, história de vida, identidade dos alunos, como forma de chegar próximo aos alunos, parece-nos uma prática adequada aos professores da EJA.

A rede de relações que se estabelece no início das ações práticas de ser professor em EJA contribui para conformar o seu fazer. Identificar, entre os professores, de quem recebiam apoio, especificando de onde veio esse apoio é o que vamos delimitar.

Um conjunto de professoras cita ter recebido apoio da própria escola, a partir da equipe interna, da supervisora escolar. Ao mesmo tempo, elas salientam certa limitação da equipe e o precário conhecimento em EJA, conforme relata a professora Sara: “apesar de que, quem determinava muitas e muitas vezes o que se ia trabalhar eram os professores, às vezes o

professor dava mais sugestão, porque vivencia a sala de aula”. Há quem ressalte a contribuição importante da ação supervisora no seu dia-a-dia.

O apoio inicialmente foi da professora e supervisora Y ela já tinha feito uma especialização também em cima de EJA, tinha chegado com a sua monografia, trocava idéias com ela (Ana).

A característica comum entre as professoras da EJA é o aspecto da busca desse apoio, seja através de conversas com pessoas mais experientes ou de pesquisa em diversas fontes. As professoras abaixo assim afirmam:

Na escola só tem apoio, eu e as minhas colegas, professora com professora, mas não tem supervisor. Mas nós professores é que sentamos. Praticamente o meu apoio foi eu e Deus e algumas colegas que eu observava. Praticamente eu estava sozinha nessa chegada. (Marta).

Bem, o maior apoio que a gente recebe mesmo para falar a verdade é o nosso porque você tem que ter vontade de ensinar Educação de Jovens e Adultos (Maria).

Busco fora, eu pesquiso muito sobre EJA: Em livros, jornais, revistas, sempre estou lendo. Quando sai qualquer coisa de EJA. Eu já estou lendo. Desenvolvo meu trabalho mais assim (Débora).

Inicialmente, nesse percurso, pelo que pudemos perceber, o apoio recebido ficaria em torno do fazer do dia-a-dia, não se referindo à fundamentação dessas ações ou esclarecimentos em que base se dava esse apoio. Duas professoras ressaltaram o apoio oficial da Secretaria de Educação.

Então, eu fui receber esses cursos direcionados, para enriquecer mais, depois que começou o EJA. Surgiu esse, assim, tipo assim, como se preparasse o professor direcionado mais ao adulto. Foi um pouco mais, uma valorização. Despertaram (Isabel).

O único apoio que a gente teve, foi do curso que a gente fazia toda sexta-feira, lá no CECAPRO²⁸. Foi de Brasília, foi dos Parâmetros em Ação, eu acho. Foi um curso que veio para os educadores de Jovens e Adultos e também para educação básica (Marta).

Perguntamos às professoras sobre de onde poderia ter vindo esse apoio, inicialmente. O objetivo dessa pergunta era detectar a opinião delas sobre a melhor forma de organização e eficácia nas orientações oferecidas e em que termos essa ajuda seria importante.

Desde o ano de 2002, o curso do PROFA e do CICLO da Alfabetização destinados aos professores da EJA das aprendizagens iniciais (1ª e 2ª séries) era desenvolvido semanalmente (Um grupo de professora se reunia na segunda feira, outro na sexta feira no seu horário de trabalho) no Centro de Capacitação de Professores do Município de João Pessoa-PB (CECAPRO).

A formação continuada deixa muito a desejar. Não é uma coisa muito contínua, segura que lhe dê mais suporte no cotidiano. Eu acho uma coisa muita solta ainda, e as vezes é muito repetitivo. Não traz novidades. Eu acho que deveria ter um apoio maior da secretaria. Sei lá, que envolvesse mais os técnicos também da escola porque a gente tem o treinamento tem a formação continuada, mas os técnicos não têm.²⁹ (Maria).

A professora Maria, como membro participante e atuante da formação continuada oferecida pela SEDEC/CEJA, reafirma a necessidade de a formação ter sua base originada na prática e servir como sustentação dessa prática, numa ação dialética resultando em uma efetiva melhoria da prática pedagógica na EJA. Madalena segue na mesma perspectiva de compreensão apresentada por Maria, o mesmo acontece com Marta, Ester, Raquel:

Com certeza, da equipe técnica, com certeza, é da supervisora, do orientador, psicólogo, e principalmente do assistente social. Porque a minha guerra maior não foi contra o ensino, não foi contra a metodologia de ensino, eu tenho certeza, que com relação a ensinar, a transmitir o conhecimento, estimular ele para aprender, eu tenho certeza que eu conseguiria, porque a minha maior guerra, eu fui derrotada, pelo social.(Madalena).

Eu acredito que devia ter uma equipe de supervisão só para EJA.(Marta).

Eu acho que poderia ter vindo, eu não sei se ainda hoje chamam SOE. A Equipe técnica que inclui a supervisora a orientadora, esse pessoal (Ester).

Dos técnicos com a ajuda da secretaria. Porque em termos assim de conteúdo, porque os conteúdos os próprios conteúdos para ser ministrado é diferenciado. Então assim: Tem conteúdo que a gente não consegue encontrar no nível do aluno na questão pedagógica do aluno adulto porque de criança tem, mas o nível do adulto, não. Então tinha que ser assim uma pesquisa com parte mais de conteúdo que a gente pudesse trabalhar. (Maria).

Da prefeitura, da secretaria de educação. A gente tinha que ter uma supervisora para orientar, vir trabalhar com a gente, orientar, dizer como fazer, dizer alguma coisa. (Raquel).

Os depoimentos das professoras acima reafirmam a certeza de que as políticas de formação não devem está dissociadas da política maior de desenvolvimento da educação. Não basta somente pensar na formação dos professores, a partir de programas isolados, devem pensar nas condições de trabalho, momentos coletivos de estudos nas escolas, uma equipe com condições de atuar, confirmando as idéias que deram sustentação a esse trabalho de que a concepção de formação continuada no interior da escola, “transformando a ação e a formação dos professores”. As propostas de formação pontuais são frágeis, não se sustentam por si sós, por conseguinte requerem ação compartilhada pelo coletivo da escola e por decisões políticas.

²⁹ Os técnicos a que a professora se refere são os especialistas da educação (supervisores-orientadores-psicólogos-assistentes sociais) que têm a função de coordenar e articular o trabalho coletivo na escola.

É verdade e aceito como unanimidade o reconhecimento de que o professor da EJA necessita de uma formação específica. No entanto uma política pública para a valorização e formação desse profissional ainda não é uma realidade. Acreditamos numa formação na perspectiva da construção de sua profissionalização. O que, de fato, não ocorreu na vida profissional desses professores, após terem passado por esse processo formativo diário de oito anos. Objetivamente, não modificou seu salário, sua carreira profissional e qualquer professor da rede municipal de ensino pode atuar nas salas de aula da EJA. Porque também não se tem a EJA como um campo específico de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma retrospectiva do percurso inicial até a chegada ao final deste estudo, a idéia que permaneceu firme foi o desejo de conhecermos as necessidades de formação dos professores da EJA. Assim, os conceitos e referências foram surgindo e se afirmando à medida que nos aprofundávamos nos estudos e quando decidimos deter nosso olhar, de forma precisa, para um foco específico. Dessa caminhada, certezas e incertezas surgem, e saídas são definidas e redefinidas. Das certezas, sobreviveu o primeiro desafio a ser enfrentado: categorizar a necessidade de formação, visto que é um campo de estudo com poucas pesquisas no Brasil.

Procuramos, então, perceber as necessidades de formação a partir dos conteúdos implícitos e explícitos nas falas das professoras, com base nos pressupostos teóricos de Rodrigues; Esteves (1993) e Marcelo (1992), que a definiram, conforme já citamos anteriormente, como o “conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências, encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino”. As necessidades que interessam estão relacionadas à própria vida e ao que a promove. Nem sempre temos respostas, mas, quando se trata de uma necessidade vital, mobilizamos esforços e tentamos encontrar saídas. Por isso é possível ter uma noção de qual é o tamanho das necessidades de formação a que os entrevistados se referem. Estamos sempre necessitando de algo, pois a vida vem carregada de necessidades, porque temos que dar respostas e nem sempre as temos, surgindo, então a busca por aquilo de que precisamos.

Tivemos limitações de ordem conceitual, o que nos aponta essa categoria como uma área da formação de professores carente de estudos e de pesquisadores. Tivemos também dificuldades no que concerne à metodologia a ser empregada, haja vista as necessidades de formação se encontrarem em um campo maior de estudo, da profissionalização de professores, o que requereria tempo e espaço, constituindo-se esse aspecto como processo formativo em si mesmo, pois, para descobrir suas necessidades, os professores têm de refletir sobre a própria formação e a prática cotidiana. Uma das grandes contribuições dos estudos das necessidades de formação é o momento da descoberta, do levantamento e da construção dos problemas, o que poderá ser de grande valia para o processo de formação continuada dos professores como também para as descobertas de instrumentos mais eficazes a se utilizar no desvelamento dessas necessidades.

O instrumento utilizado por nós neste trabalho, – a entrevista individual – não é o único adequado, uma vez que as necessidades podem apresentar um resultado mais denso na reflexão coletiva dos sujeitos. No transcorrer das entrevistas, as colaboradoras expressavam também essa ambigüidade, mas não conseguimos aprofundar e explorar os elementos levantados, por isso sugerimos instrumentos coletivos de coleta de dados, complementados por instrumentos individualizados. Apesar das limitações conceituais e metodológicas, os resultados deste estudo corroboraram com nossas expectativas.

A síntese a seguir compreende o que foi possível apreender da pesquisa. Focalizamos um ponto de vista, mas reconhecemos que, sobre o estudo, poderão vislumbrar-se outros olhares. Essa é a síntese possível do nosso olhar e do nosso caminho percorrido.

Tratamos a respeito da educação de jovens e adultos, configurada como política pública, e sobre a formação continuada dos professores dessa modalidade, no âmbito da rede municipal de João Pessoa.

Este estudo nos permitiu aprofundar conhecimentos no campo da EJA, através da literatura sobre a história dos conceitos da educação de jovens e adultos, tentando entender sua complexidade, enquanto área de estudo, suas configurações, seus elementos constitutivos peculiares: alunos, metodologia, avaliação, recurso e a formação dos seus professores e compreendê-la pelo viés dos conceitos, aqui no Brasil e a partir dos seus desafios, de modo a contextualizar essa modalidade no espaço público, no caso, a prefeitura municipal de João Pessoa – PB.

Ao penetrarmos, ainda mais na literatura, direcionamos nosso olhar para a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos, os saberes necessários a esse profissional, ou seja, as características essenciais desse professor pela via das recomendações curriculares oficiais. Apesar de essas recomendações terem passado pelo processo de consulta e recebido várias contribuições de diversas entidades de reconhecido valor, no campo da EJA, focalizamos a formação continuada dos seus professores, na tentativa de delinear suas necessidades no campo em que atuam, a partir de seus depoimentos, após terem vivenciado o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação da EJA. Nesse sentido, caracterizamos a educação de jovens e adultos no município de João Pessoa, a formação continuada dos professores, a partir das investigações em documentos e de entrevistas com os atores que vivenciaram o processo formativo, e chegamos a algumas constatações significativas relativas à educação de jovens e adultos e à formação dos professores.

Assim sendo, são relatadas a seguir reflexões derivadas e formuladas a partir deste estudo. Teceremos reflexões mais gerais sobre a EJA na rede, e, na seqüência, delinearemos as necessidades de formação apontadas pelos professores da EJA na rede de ensino municipal de João Pessoa – PB.

No geral, percebemos que, nesse período, a educação de jovens e adultos começou a ser assumida nacionalmente como modalidade de direito público, o que influenciou localmente sua garantia também como política pública. Isso nos permitiu enxergar além das ações oficiais e despertar o interesse para aprofundamento de estudos sobre a EJA, na rede municipal de João Pessoa.

Reconhecemos que, no âmbito da SEDEC – JP, havia um lugar especial de interesse pela educação de jovens e adultos, com programas específicos para além de sua responsabilidade enquanto sistema de ensino, como por exemplo, os programas desenvolvidos e apresentados no III capítulo desta dissertação, em destaque, o Programa Ampliando as Oportunidades no Ensino Médio, que consideramos de importante valor social para a vida desses jovens e adultos.

Há, entre esse grupo de professoras da rede municipal de ensino, uma vontade de acertar no fazer da EJA, pois não desenvolvem qualquer prática desinteressada, mas eivada de significados para os alunos e para si mesmos. Esse elemento nos indica, por parte das professoras, uma identificação forte com essa modalidade educativa, que nos parece um ponto positivo e essencial para um trabalho consistente e sistemático nas escolas.

Um dos grandes problemas da EJA é o seu caráter de sempre recomeçar. Uma das contribuições deste trabalho pode se dar em torno do panorama da EJA na rede. Se forem considerados os seus resultados, isso servirá de subsídio para futuras ações na formação do professor da EJA municipal.

Este trabalho aponta, entre outras coisas, para a necessidade de um olhar sobre as práticas dos professores, para um programa de desenvolvimento profissional do professor da EJA condizente com suas reais necessidades, vistas como expectativas, desejos para o fazer em EJA, que são também necessidades advindas dos alunos, respeitando-os conforme suas etapas de vida e suas experiências.

A ausência de um momento específico de estudos no interior das escolas fragiliza as ações dos professores e, por conseguinte, para os professores da EJA, pois esses momentos

de estudos são de suma importância para a ação desses profissionais, porque o movimento do fazer pedagógico eficaz é baseado na prática e sobre a reflexão sobre essa prática.

A formação geral, incluindo a formação inicial de graduação dos professores da EJA na rede municipal de João Pessoa-PB, é considerada de nível alto, o que nos parece uma realidade favorável para desenvolver um trabalho mais consistente e de qualidade, desde que se criem as condições. Uma dessas condições é oportunizar aos professores a continuidade nos estudos, com resultados para sua própria profissionalização e carreira docente na rede, bem como, incentivar encontros, seminários, simpósios, como forma de divulgação de trabalhos desenvolvidos no interior da escola. Bem como incentivo a pós graduação. Nesse sentido algumas iniciativas já estão sendo feitas nesse campo, em alguns estados da federação e têm dado resultados animadores.

Uma formação continuada, somente sob a responsabilidade dos técnicos da secretaria de educação, ou muito, com um único assessor, é questionável, pois fica limitada à especificidade da sala de aula e não contribui para o desenvolvimento profissional do professor da EJA. Assim sendo, as universidades e os programas de Pós-graduação têm um papel central a cumprir nessa área.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação de educadores de jovens e adultos. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**: Ed. Ação educativa, n.13, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**, Campinas: Papirus, 1998.

ALVES, Rubem. **A alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

AMIGUINHO, Abílio José Maroto. **Viver a formação**: construir a mudança. Lisboa: Educa-Instituto das Comunidades Educativas, 1992.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 12 maio 2006.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1988.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação de Jovens e Adultos**: Um Tema Recorrente. Disponível em: <http://www.senac_nacional.br>. Acesso em: 04 jul. 2002.

BARROS, Abdizia Maria Alves. O silêncio institucional na formação inicial das professoras para alfabetizar jovens e adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.) **A Formação de Professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos em Questão**. Maceió: UFAL, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 4, jan./abr. 1997.

BELTRÃO, Isauro Nunes; RAMALHO, Betânia Leite: Estudo da determinação das necessidades de professores: O caso do novo ensino médio no Brasil - Elemento norteador do processo formativo (Inicial/continuado) **OEI-Revista Iberoamericana de educación**, Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran>>. Acesso em: 02 set.2006.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Dossiê dos Saberes Docentes. **Educação & Sociedade, CEDES**, Campinas: v. 22, ano 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 3 set. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: Concepções e experiências de educação popular. **Cadernos CEDES**, São Paulo: ano 1 n. 1, 1989.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF [s. n], 1988.

BRASIL . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/subsecretaria de edições Técnicas, 1997.

CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1997, BRASÍLIA, DF: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 5, 1997, Hamburgo. **Anais...** Brasília, DF: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº. 1 de 03 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br> Acesso em: 03 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SEF. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação. In: UNESCO/Fundação Victor Civita. Ofício de professores na América Latina e Caribe: Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Trabalhos apresentados na Conferência Regional **“O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas prioridades”**.

BRASIL. Parecer CEB 11/2000 de 10/05/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice, A Relação Teoria – prática na formação do Educador. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A didática e a unidade** – prática na formação do professor. São Paulo, 1985.

COSTA, Mariza V. (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Apresentação do Parecer acerca dos Parâmetros Nacionais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: [S. N.], 2000. Audiência Pública para Educadores das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. 1 fita de vídeo.

_____. A educação de Jovens e Adultos-EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 12 maio 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 1999.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Professor (a)-pesquisador (a) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: Os compromissos e a realidade**, São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo: ano XXI, n.55, novembro, 2001. Disponível em > [http:// www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)>. Acesso em: 13 maio 2005.

EMERECIANO, Maria do Socorro Jordão. A educação de Jovens e Adultos e a Lei 9.394/96 In: SILVA, Eurides Brito da (org.). **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Séc. 21/ Versão 3.0. 1CD.

FERREIRA, Valfredo de Sousa. **Educação novos caminhos em um novo milênio**. João Pessoa: Autor Associado, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. A Alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Revista de Educação e Sociedade**. O educador precisa ser educado : São Paulo: Cortez, ano 1 n. 1, set. 1978.

_____. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer Teoria e Prática em Educação Popular,** Petrópolis, Vozes, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade:** Campinas: CEDES, n. 68, p. 17-44, 1999. Número especial.

GADOTTI. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: [s. n.], 1995.

_____. Educação de jovens e adultos: Correntes e tendências. In: GADOTTI; Moacir ROMÃO, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI Moacir; ROMÃO, José E.(org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas Baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Leituras Indiciárias e Artimanhas da Inteligência:** Os saberes Imemoriais e Sua Invenção no Universo do Aprender Humano. 2003. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação) UNIMEP, Piracicaba.

GONSALVES, Elisa Pereira (Org.). **Educação e Grupos Populares:** temas (re) correntes. Campinas: Alínea, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto editora, 1995.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Revista Em Aberto:** Brasília, DF: MEC, ano 11, n. 56, Out./Dez 1992.

_____. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: A perspectiva Brasileira. In: **TELE CONGRESSO DOS EDUCADORES DOS JOVENS E ADULTOS, 2**, Brasília, DF/SESI, 2001. Disponível em: <<http://www.sesi.com.br>>. Acesso em: 4 jun. 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 14, maio/ago.2002.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Comunicação & Educação Popular**: educar para transformar, transformar para educar. Petrópolis: Vozes, 1992.

ILLICH, Ivan. Necessidades. In: SACHS, Wolfgang (Org) **Dicionário do desenvolvimento** - Guia para conhecimento como poder, Petrópolis: Vozes, 2002.

INFORMAÇÃO EM REDE: Boletim Mensal, n. 48. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 12 maio 2002.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE OPINIÃO. **5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: setembro, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 01 Out. 2005.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFITEA e do processo de globalização. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular**: outros caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

_____. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**: história e memória. São Paulo: Ed. Ação educativa n.9, março, 2000.

_____. **Um Mapeamento da Oferta de Prática de Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa – PB**. João Pessoa: [s. n.], 2001. Mimeografado.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. **Lei nº. 9.864 de 27 de Dezembro de 2002**. Plano Municipal de educação. João Pessoa: Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria da Educação e Cultura, 2002.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria da Educação e Cultura. **Agenda da Educação Municipal**, João Pessoa: 2002.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria da Educação e Cultura. **Agenda da Educação Municipal**, João Pessoa: 2003.

Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria da Educação e Cultura. **Diário da Educação Municipal**, João Pessoa: 2004a.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria da Educação e Cultura/EJA. Rebuscando Memórias: A Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: SILVA, José Barbosa da. (org.) **Retratos na parede:** saberes docentes em educação de jovens e adultos. João Pessoa: Textoarte ed., 2004b.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Campinas: CEDES, n.68, p 278-298, 1999. Número especial.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de Tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**. Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Campinas, CEDES, n. 68 p. 278-298. Número especial.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: ANPED, n. 9, 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Campinas, CEDES, n. 68, p. 45-60, 1999. Número especial.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Cecília (Org) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A Formação de Professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em Questão**. Maceió: Ed. UFAL, 2005.

_____. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** Contribuições de Freire e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2004.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Reflexões sobre a Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**, Portugal, Porto ed. 1992a.

_____. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**, Portugal: Porto ed. 1995.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**, Lisboa, EDUCA 2002.

NUNES, Clarice. **Ensino normal**: formação de professores, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-professores da EJA**: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 12 maio 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: SEPE Editoras: Nilda Alves e Regina Leite Garcia. DP&A, 2004.

_____. Pensando o Currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane(org.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: SEPE Editoras: Nilda Alves e Regina Leite Garcia. DP&A, 2004.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria margarida, IRELAND, Timothy (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: Uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2004.

_____. **Continuar...e aprender por toda a vida**: Legitimando o Direito à EJA. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 12 maio 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ensinar**: agir da urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, Vera Maria N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 1998.

RELATÓRIO-Síntese. In: **Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba**, 4 Campina Grande: 2000. Mimeografado.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

_____. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Campinas, CEDES, n. 68, 1999a. Número especial.

_____. **Alfabetismo e Atitudes**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**, São Paulo: Mercado de Letras/ALB/Ação Educativa, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. O Currículo do Ensino Fundamental e a Lei 9.394/96. In: SILVA, Eurides Brito da (Org.). **A Educação Básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Ed. Porto, 1993.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. **Formação de professores de jovens e adultos e necessidades de aprendizagem**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

SANDKÖTTER, S.; BRENNAND, E. G. **Desafios das políticas públicas na virada do século**. João Pessoa: ed. Universitária/UFPB, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. [s. l.] : Ed. Autores associados, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso C.; MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Educação Popular: Outros Caminhos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

SILVA, José Barbosa da. (Org.). **Retratos na Parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos**. João Pessoa: Textoarte ed., 2004.

_____. **Juventude, escolarização e poder local: Relatório da Primeira Fase da Pesquisa Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa: 2005**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em 03 set. 2006.

SILVA, José Barbosa da; LIMA, Orlandil Moreira. **Juventude e Política da Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa**. Relatório da Segunda Fase da Pesquisa Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa: 2005. Digitado.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Regina Celi Delfino da. Teatro na educação de jovens e adultos. In: SILVA, José Barbosa. **Retratos na Parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos**. João Pessoa: Textoarte ed., 2004.

SILVA, Verônica Pessoa da; ARAÚJO, Maria José N. M; SILVA, Kézia Cortez da. **Concepções do Ensino da Linguagem em um Projeto de Educação Popular: O projeto Escola Zé Peão**. João Pessoa: [s. n.] , 1998. Texto distribuído na II JOFEM.

SILVA, Verônica Pessoa da. Depoimento da Coordenadora da EJA/SEDEC/JP. [maio 2006]. Entrevistador: Regina Celi Delfino da Silva. João Pessoa, 2006.

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

_____. (Org.) **Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Gestão e financiamento da educação municipal: dois estudos de caso sobre os resultados iniciais do FUNDEF**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de Professores: Políticas e debates**, São Paulo: Papirus, 2002.

WERTHEIN, Jorge (Org.). **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

Roteiro da entrevista com as professoras

Entrevista nº: _____

Data: ____/____/____

Local: _____

Entrevistado: _____

- 1- Falar sobre a entrada na EJA: Quando e como ocorreu?
- 2- Falar sobre os primeiros momentos do seu trabalho, ou seja, estratégias de aproximação com os alunos, didáticas, entre outras, utilizadas por você para dar conta do seu trabalho?
- 3- Tipo de apoio recebeu inicialmente? De onde veio esse apoio? Ou não veio especificar de onde poderia vir esse apoio. E agora, no momento que tipo de apoio está recebendo?
- 4- Descrever uma experiência da sua prática pedagógica que foi exitosa. que não foi exitosa. Ou seja, como foi a estratégia utilizada por você nessa experiência. As dificuldades sentidas e como resolveu e superou essas dificuldades?
- 5- Quais os tipos de necessidades sentidas pelos educadores da EJA?
- 6- Tipos de necessidades sentidas por você e gostaria que fossem discutidas na formação? E em que espaço de discussão?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1-COMO ENCONTROU A EJA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA?

Em relação a própria secretaria

Nº de aluno

Realidade dos professores

Em relação a própria escola

2-QUAL O CONHECIMENTO QUE VC POSSUI DE COMO FOI MONTADA A EQUIPE PARA CUIDAR DA EJA?

3-QUAL O LUGAR DA EJA NO UNIVERSO DE PREOCUPAÇÕES DA SEDEC?

4-QUAL A CONCEPÇÃO DE EJA ESTAVA PRESENTE NA SEDEC, ENQUANTO VOCÊ COORDENAVA? Inspiração teórica

5- QUANTOS E QUAIS OS PROGRAMAS EXISTENTES E EQUIPE RESPONSÁVEL?

6-QUAL A CARACTERÍSTICA DE CADA UM DELES?(PÚBLICO DESTINATÁRIO-OBJETIVOS-PARCERIAS-DURAÇÃO-RECURSOS HUMANOS-APOIO PEDAGÓGICO-RESULTADOS). OUTROS QUE FORAM CRIADOS? FORTALECIMENTO DA EQUIPE RESPONSÁVEL?

EM ESPECIAL O PROGRAMA ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR NOTURNO:

7 - POR ONDE O TRABALHO DE EJA FOI COMEÇANDO, QUAIS ERAM AS PREOCUPAÇÕES INICIAIS?

8 - QUE AÇÕES FORAM DESENVOLVIDAS E QUAIS OS OBJETIVOS DE CADA AÇÃO?

9 - O QUE OS PROFESSORES DA EJA NA REDE ESPERAVAM DA SEDEC?

10 - QUAL A COMPREENSÃO QUE APRESENTAVAM SOBRE OS ALUNOS JOVENS, ADULTOS, DA 3ª IDADE?

11 - O QUE MARCAVA DIFERENTEMENTE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA?

- 12 - QUE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO ERAM DETECTADAS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES?
- 13 - QUEM ERAM OS FORMADORES DOS PROFESSORES? NÍVEIS DE FORMAÇÃO?
- 15 - COMO SE DAVAM AS SUAS ESCOLHAS?
- 16 - QUE CRITÉRIOS ERAM USADOS PARA A ESCOLHA DAS TEMÁTICAS DISCUTIDAS NA FORMAÇÃO?
- 17 - QUAIS AS TEMÁTICAS-CATEGORIAS RELACIONADAS A FORMAÇÃO?
- 18 - O QUE MAIS DIFICULTA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES?
- 19 - O PROFESSOR DA REDE CONHECE BEM O UNIVERSO DE VIDA, DE PENSAMENTO, OS PONTOS FRACOS E OS PONTOS FORTES DOS SEUS ALUNOS?
- 20 - QUE RESULTADOS FORAM ALCANÇADOS? AVANÇOS.
- 21 - POR ONDE INVESTIR NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES?
- 22 - DESCOBERTAS QUE FORAM SURTINDO AO LONGO DO CAMINHO?
- 23 - SURPRESAS QUE FOI ENCONTRANDO AO LONGO DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO?
- 24 - ASPECTOS IMPORTANTES QUE GOSTARIA DE DESTACAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA DA REDE MUNICIPAL. Potencial-dificuldade.

**Roteiro que norteará a discussão em relação aos conteúdos elencados,
junto aos professores da rede.**

1. Observe os conteúdos elencados e faça uma apreciação sobre os mesmos.
2. Como você seleciona os conteúdos?
3. Considerando a heterogeneidade na sala de aula, o que você tem feito para os alunos apresentarem interesse e curiosidade pelos conteúdos trabalhados?
4. Que procedimentos você utiliza para avaliar e garantir a aprendizagem dos seus alunos?
5. Que exigências educativas do mundo atual, o professor precisa cumprir para atender as necessidades do cotidiano escolar?
6. Como construir um currículo que tenha a identidade da cidade e da rede municipal?