

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APARECIDA MARIA DE PAULA BARBOSA DA SILVA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CUIABÁ-MT
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

APARECIDA MARIA DE PAULA BARBOSA DA SILVA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso para Defesa Pública como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha: Formação de Professores e Organização Escolar), sob orientação da Prof. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

CUIABÁ-MT
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

S 586 Silva, Aparecida Maria de Paula Barbosa da
Aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação de
jovens e adultos / Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva. –
Cuiabá: UFMT / IE, 2006.
167 p. : il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato
Grosso para Defesa Pública como parte dos requisitos para obtenção do
título de mestre em Educação (Área de Concentração: Teorias e Práticas
Pedagógicas da Educação Escolar, linha: Formação de Professores e
Organização Escolar, sob orientação da Prof. Dr^a. Filomena Maria de
Arruda Monteiro.

Bibliografia: p. 156 – 161

Apêndices: p. 162 – 166

Anexo: p. 167 – 168

CDU – 371.13:374 – 3 / .7

Índice para Catálogo Sistemático

1. Aprendizagem da docência
2. Formação Continuada
3. Narrativas Oraís
4. Educação e educação de Jovens e Adultos

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emília Lima Freitas

Examinadora Externa

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Examinador interno

Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro

Orientadora

DEDICATÓRIA

Ao meu grande amor, companheiro e amigo **Israel**, com quem pude conquistar as aprendizagens necessárias para a convivência de um relacionamento saudável, que com carinho e compreensão vem apoiando-me nos meus percursos profissionais.

Aos meus amados filhos:

Lucas, O mais velho, meu motivo de orgulho, minha esperança, minha força;

Nayanna, A do meio, meiga, carinhosa, extrovertida, presente e sensível, meu ponto de apoio.

Bruna, A caçula, a retomada, o desafio, a companheirinha de sempre, o ponto de minhas aprendizagens permanentes.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e pelo livre arbítrio.

À Professora Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, minha orientadora, que com seu carinho, seriedade e muita competência orientou-me na construção das aprendizagens necessárias para que se pudesse ter como resultado esse trabalho.

Aos familiares, que se fizeram presentes das mais variadas formas possíveis incentivando-me a caminhar firme nessa jornada.

Aos professores pesquisados, Alba, Alexandre, Elton e Rosa o meu profundo respeito e admiração pela atenção, cumplicidade e compromisso com essa pesquisa.

Ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho (Examinador Interno – UFMT) por aceitar compor a Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições, que possibilitaram o enriquecimento desse trabalho de pesquisa.

A Professora Dra. Emília Lima Freitas (Examinadora Externa – UFSCAR) por aceitar o convite para compor a Banca Examinadora, pela leitura criteriosa, pelas valiosas considerações e sugestões para organização do tema da pesquisa.

A Professora Dra. Marta Maria Pontin Darsie por ter contribuído com valiosas sugestões para o meu trabalho.

À Professora Dra. Jorcelina Fernandes, pelas contribuições, atenção e incentivo para a realização dessa pesquisa.

À amiga, e professora-pesquisadora, Kelly Kátia Damasceno, pelas contribuições e companheirismo, que tem me dispensado nesses dois anos de estudo e pesquisa, sendo uma interlocutora fundamental nessa trajetória e com quem pude contar em todos os momentos de dúvidas e conflitos.

Aos amigos e amigas pesquisadores: Luzenira Braz, Jair Cestari, Eleonor, Tânia Castro, Terezinha Furtado, Neyly Dias, Greice Kelly, Lucinete, Gerson Luís, Ivone Favreto e Felicíssimo.

A todos os colegas do mestrado em educação.

Aos companheiros, profissionais da educação engajados nas lutas por direitos coletivos.

Aos colegas da SEDUC, que incentivaram e torceram por mim nessa caminhada de dois anos.

Aos educadores e educadoras, que acreditam na educação e que fizeram do ofício de ensinar as possibilidades de aprender...

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEC – Superintendência de Ensino e Currículo

MT – Mato Grosso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CES – Centro de Exames Supletivos

CEE – Conselho Estadual de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SESI – Serviço Social da Indústria

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso

SESU – Secretaria de Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

PIQD – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente

PEE – Plano Estadual de Educação

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

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas

UNIEMP – Instituto das Relações Universidade Empresa

SUMÁRIO

Resumo.....	10
Abstract.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - Contribuições Teóricas para a Abordagem e o Contexto da Investigação.....	31
Parte I	
1.1 - A Aprendizagem da Docência.....	31
1.1.1 - Processo de aprendizagem do adulto-professor na formação de professores.....	36
1.2 - Contribuições da formação de professores.....	42
1.3 - Reformas educativas presente nas políticas da educação do estado de Mato Grosso dos anos 80 aos dias atuais.....	48
1.3.1 - O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente – PIQD no estado de Mato Grosso.....	54
1.3.2 - Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Mato Grosso...	59
Parte II	
1.4 - A Educação de Jovens e Adultos.....	62
1.4.1 - Políticas e formação de professores na Educação de Jovens e Adultos..	66
1.4.2 - Concepção da Educação de Adultos: um olhar para a realidade social do adulto.....	69
1.4.3 - Contribuições de Freire para a Educação de Jovens e Adultos.....	77

CAPÍTULO 2 - Da Problemática ao Desenvolvimento da Pesquisa.....	84
2.1 - Da Opção Metodológica ao Desenvolvimento da Pesquisa.....	84
2.2 - Uma Abordagem Teórico-Metodológica para Investigar as Aprendizagens da Docência por meio de Narrativas.....	90
2.2.1 - Os professores pesquisados.....	95
2.2.2 - Os cenários dos professores pesquisados.....	103
CAPÍTULO 3 - Apresentação e Análise dos Eixos Temáticos.....	108
1º EIXO	
3.1 - Dos contextos de formação às experiências.....	110
2º EIXO	
3.2 - Aprendizagem da docência e a Educação de Jovens e Adultos enquanto contexto específico de atuação.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	162
ANEXO.....	167

RESUMO

Esta pesquisa investiga Aprendizagem da Docência dos Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, na rede Estadual de Ensino, em duas escolas, na cidade de Cuiabá-MT. Como professora da rede estadual e com a experiência desenvolvida na Secretaria de Estado de Educação, na Superintendência de Ensino e Currículo, equipe de Educação de jovens e adultos - (SEDUC/SEC/EJA), assessorando as escolas que trabalham com a modalidade EJA, chamaram-me a atenção as dificuldades das escolas por não dispor de um quadro de professores com formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, surge o problema de pesquisa: Como os professores constroem e (re)constroem sua Aprendizagem da Docência para atuar na Educação de Jovens e Adultos? Olhando para os percursos de construção e (re)construção desses professores, procura-se perceber como vem se dando as aprendizagens da docência e como estas se inter-relacionam nos percursos de vida pessoal, nas experiências práticas e nos contextos pedagógicos e formativos. Considera-se nesta pesquisa, a aprendizagem que se dá na formação inicial, na formação continuada e nos percursos pessoais e profissionais. A pesquisa foi realizada com a participação de quatro professores que atuam na modalidade EJA, que foram selecionados pela receptividade ao trabalho com as narrativas orais, sendo este o instrumento utilizado para coleta de dados. Foram denominadas de narrativas orais as conversas informais e as entrevistas abertas e semi-estruturadas, por meio das quais os dados foram obtidos e analisados. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa embasada na concepção de Bogdan e Biklen(1994) e Saraiva (2001). Conta com o referencial teórico de Paulo Freire (1983, 1994, 2001, 2005), Soares (1996, 1998, 2001, 2002, 2003) e Moura (1999,2001) para a abordagem da EJA e Monteiro (2003), Mizukami (2000, 2002, 2003), Lima (1996), Garcia (1994), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pérez Gómez (1992), entre outros, fazem a aproximação sistemática da realidade pesquisada. Os dados mostraram que o percurso dos professores da EJA tem sido marcado por dificuldades didático-metodológicas e ausência de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Revelaram também, que há pouca proposta de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade e que a mesma tem se dado por meio de ações pontuais, sem uma articulação entre si e sem períodos definidos. As análises revelaram ainda, evidências de que as experiências de vida social/pessoal/profissional determinaram o que esses professores fazem ou deixam de fazer em sala de aula e no modo como eles concebem o ensino, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem da docência; Formação continuada; Narrativas Orais; Educação e Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research investigates the Teaching Learning Process of teachers who teach at the Young and Adult Education System, in the Public State Education. It was carried out, in two schools, in Cuiaba, in the state of Mato Grosso, in Brazil. Acting as a teacher of the public state education and counting with background developed in the State Secretary of Education, at the Supervision of Teaching and Curriculum, in the group of Education for Adults and Youths of (SEDUC/SEC/EJA), giving support to the schools that work with EJA modality my attention was focused in the difficulties the schools have for not making use of a group of teachers with specific formation to teach at this modality of education. In this context, the problem of research comes out named: how the teachers construct and (re)construct their Teaching Learning Process when they teach for the Education for Youths and Adults. Having in mind the teachers' process, this study was aimed to perceive how the teaching learning has been carrying out, the way they interrelate in the process of their personal lives in their practical experiences and also in the pedagogical and formative environments. This study considers the learning that occurs in the teachers' initial formation, in their continued formation and also in their personal and professional journey. This research was carried out with the participation of four teachers who act at EJA modality of education, these professionals had been selected by the receptivity the had with the verbal narratives technique, which was the instrument used for data gathering. The data were captured by means of oral narratives and informal talking. Open and semi- structured interviews were also used to analyze the data. The methodology counted on a qualitative research based on the thoughts of Bogdan and Biklen (1994) and Hail (2001). This research counted on the theoretical bases of Pablo Freire (1983, 1994, 2001, 2005), Soares (1996, 1998, 2001, 2002, 2003) and Moura (1999,2001) for the approach of the EJA and Hunter (2003), Mizukami (2000, 2002, 2003), Lima (1996), Garcia (1994), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pérez Gómez (1992), among others, make the systematic approach of the searched reality. The data revealed that the teachers who teach at EJA have a trajectory marked for didactic-methodologic difficulties and absence of specific formation to act in this modality of education. The data also revealed a lack of continued formation proposal for the teachers who act in this modality of education and that the formation has been given by means of punctual actions, without an inter relationship among them and also without definite periods. The analyses had still revealed evidences that the experiences of social/personal/professional life had determined what activities these teachers do or refuse to do into classroom and the way they conceive education, the student, and the teaching learning process.

Keywords: Teaching Learning Process, Continued Formation; verbal narratives; Adult and Youths Education.

INTRODUÇÃO

Num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz perceber o quanto devemos saber e conhecer das coisas, o tema formação é cada vez mais almejado não só no contexto escolar, mas também, no empresarial, social e político, cada um exigindo formação de acordo com suas necessidades específicas. A formação de professores, passo a passo coloca-se na ordem do dia e se revela como um campo fértil e complexo de conhecimento e investigação.

Segundo os estudiosos e críticos dessa área, alguns fatores influenciaram e contribuíram para a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Faz-se necessário reconhecer que a revolução das novas tecnologias da informação e da comunicação determinou uma nova organização social, que levou os sistemas educativos a enfrentarem, na visão neoliberal das últimas duas décadas, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade.

Nesse contexto, a formação de professores apresenta-se como instrumento necessário para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Mas para os estudiosos da educação, apesar da formação permanecer como um tema prioritário e com grande potencialidade para atender as exigências do progresso e expansão do conhecimento, é notória a necessidade de construção de um quadro teórico e conceitual que oriente e ordene esta área de conhecimento nos programas de formação de professores.

Nas abordagens de Pablo Gentili, Tomaz Tadeu, Gaudêncio Frigotto, Fernández Enguita, Michel Apple, entre outros, encontra-se a perspectiva da teoria crítica da educação, que denuncia a pedagogia da exclusão, o neoliberalismo, os problemas sociais, a crise da escola pública e as dificuldades/deficiências dos

cursos de licenciatura, que habilitam os professores para atuarem na educação nos diversos níveis de ensino.

Não se pretende, nesta pesquisa, aprofundar a discussão na perspectiva anteriormente indicada, porque isso já está desenhado no plano de construção teórica e de luta política nos diferentes espaços sociais, no Brasil. Existe uma literatura crítica bastante significativa que discute nessa direção.

Busco¹ orientar-me por uma literatura que concebe a formação inicial e continuada que se juntem e se complementem num processo contínuo e que contemplem com significativa relevância as dimensões das aprendizagens da docência e os modelos e estratégias utilizadas para a compreensão de tal aprendizagem. Os estudos que tomam por base essas orientações direcionam o olhar para ciclos da carreira, para as aprendizagens no exercício da docência, e especificamente para as aprendizagens dos professores enquanto pessoas adultas, considerando os diversos fatores e contextos que influenciam essas aprendizagens.

Nessa perspectiva, as diferentes abordagens de Garcia (1994); Nóvoa (1995, 1997); Popkewitz (1991); Pérez-Gómez, Schön, Zeichner (1992); Tardif (2002,); Mizukami *et al.* 2002, 2003, 2004, 2005); Huberman (1995), Gatti (1997), Lima (1996), Monteiro (2003), Carvalho (2005), entre outros, embora com algumas diferenças, concordam que sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização docente reduzem-se a treinamentos e atrofiam as possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber e explorar os recursos para trabalhar na construção da sociedade inclusiva.

Tais abordagens têm contribuído para um novo entendimento sobre a aprendizagem da docência, evidenciando que tal aprendizagem não é linear e, portanto, encontra-se sempre em desenvolvimento envolvendo necessidades, níveis variados e sofrendo influências de naturezas diversas.

De acordo com Dominicé (1986), citado por Nóvoa (1997:25) há uma literatura recente sobre a formação que “*defende a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores*”. Defendendo essa idéia, Nóvoa afirma que a formação se dá através de

¹ Por esta parte introdutória fazer muita referência ao percurso profissional da pesquisadora, o tratamento será dado na 1ª pessoa do singular.

um trabalho da reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal/profissional.

Em Mizukami percebi que apesar da literatura sobre aprendizagem profissional da docência ter se intensificado de forma fundamentada em diferentes referenciais teórico-metodológicos, até o momento, não se dispõe de uma teoria única que dê conta de explicar as complexidades de processos relacionados ao como o professor aprende a ensinar. Essa autora afirma que tal literatura se fundamenta em uma racionalidade prática, que considera a aprendizagem da docência como um processo complexo de geração de conhecimentos que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, experiências, significações, dentre outros.

Garcia (1994) convida a compreender essa abordagem, por meio de teorias que concebam a aprendizagem, a formação e a experiência como conceitos inter-relacionados, ou seja, reciprocamente determinados. Nessa direção, Mizukami (*et al.* 2002:50) coloca que o conceito de aprendizagem pela experiência é definido como o processo mediante o qual se cria conhecimento por meio da transformação da própria experiência. Nesta perspectiva, esta autora diz que “*não é qualquer tipo de experiência que produz aprendizagem*”. Na visão desta autora, o que produz significado para a aprendizagem da docência se dá em diferentes contextos, como um processo contínuo fundamentado na ação, que implica a interação entre as pessoas e seus ambientes.

Tomando por base estas perspectivas de estudo, Monteiro (2003) afirma que os diferentes pontos de partida epistemológicos das produções existentes evidenciam concordâncias sobre a importância da consideração de processos reflexivos para a construção dos processos de aprendizagem da docência. Essas concordâncias concebem a experiência profissional como fonte de aprendizagem.

Segundo essa autora, os estudos que tratam da formação de professores apontam diversas estratégias, em que se destaca a “*reflexão/investigação*” como componentes na construção da aprendizagem da docência. Apontam também, que dentro das estratégias que se pautam na reflexão/investigação, as narrativas se destacaram com grande importância para a construção dos conhecimentos e compreensão dos processos de aprendizagem da docência, constituindo-se em “*estratégia promissora tanto para cursos de formação quanto para a investigação de processos de desenvolvimento profissional*”. (MONTEIRO 2003:11).

Nessa perspectiva, Lima, E. (1996:62) vem desenvolvendo pesquisas e publicando artigos sobre como os professores aprendem e ensinam, atribuindo grande importância ao papel das narrativas nesse processo investigativo. Essa autora, tomando por base Knowles & Cole (1994), diz que “*aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento para a vida toda [...] e [...] aprender a ensinar e ensinar são enraizados no pessoal*”. A essência da idéia desses autores, sintetizada no estudo de Lima, é considerar os contextos pessoal, pedagógico, curricular, intelectual, social e ético associado ao trabalho do professor. “*Quem nós somos como professores é o reflexo de nossas crenças e nossos valores associados a elementos sociais e políticos*”. (Lima, E. *op.cit.*)

Em abordagem semelhante, Carvalho (2005:185) fala da relação do ensinar e aprender. Para esse autor o “*ato de ensinar passa pela reflexão na ação e pelo reconhecimento de que o ser humano sempre fez perguntas para resolver seus problemas de existência*”. Ensinar e aprender exige consideração da possibilidade real da aprendizagem de quem está aprendendo. Na perspectiva desse autor, em qualquer circunstância que a realidade da aprendizagem é descaracterizada, se concretiza a perversidade da educação escolar.

Pensando nisso, percebi que para melhor compreender como se dá a aprendizagem da docência, as pesquisas têm apontado diversas estratégias, em que se destaca a reflexão/investigação como componente na construção dessa aprendizagem. Para Monteiro, isso implica

[...] numa concepção do processo de reflexão/investigação como interativo e intimamente relacionado à dinâmica interna dos processos formativos, entrelaçando desenvolvimento pessoal/profissional/contextual e organizacional num movimento contínuo e progressivo de crescimento. (MONTEIRO, 2003: 80).

Nessa perspectiva Moita (1995:116) afirma que por meio da narrativa estabelece-se o diálogo entre o individual e o sócio-cultural, que coloca em evidência o modo como cada pessoa mobiliza “*os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos*”.

Nesta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa e utilizo as narrativas como instrumento de investigação, visando compreender as significações que os professores atribuem à construção das suas aprendizagens da docência.

As narrativas orais revelam a realidade da aprendizagem da docência nas vozes dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que os contextos social/pessoal/profissional desses professores, representam suas possibilidades reais de aprendizagens no exercício da docência, bem como suas relações com a sala de aula, a organização escolar e a sociedade.

Considero como narrativas orais as entrevistas semi-estruturadas, as conversas informais e os relatos de experiências dos professores da EJA, sobre seus percursos, a saber: formação inicial/continuada, o desenvolvimento de suas aprendizagens da docência e na atuação da EJA, e enfim, todas as experiências pessoais e profissionais, que foram observadas nos seus relatos. Corroborando Cunha (1989), considera que o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados que serão explorados nas narrativas dos quatro professores pesquisados.

Para enfatizar a perspectiva das narrativas que desenvolvo nesta pesquisa, inicio relatando a seguir, alguns aspectos significativos do meu percurso pessoal/profissional/contextual, que a meu ver, contribuíram para a construção de minhas aprendizagens.

Caminhos, aprendizagens e origem da pesquisa

O interesse pelo estudo do tema Formação de Professores, com o olhar focado nas aprendizagens da docência, teve sua origem em algumas motivações básicas.

A primeira está relacionada à minha história de vida, cuja origem é simples e os percalços no processo de formação sempre foram desafiantes². Toda carreira estudantil foi realizada em instituições públicas, onde teve início também a carreira na profissão docente. Concluí com muito esforço as séries iniciais numa cidadezinha do interior de Goiás e, entre as várias mudanças acompanhando os meus pais, concluí o ensino do ginásio e do 2º grau numa cidadezinha no interior de Mato Grosso.

² Respondi desafios colocados pela existência – realidade objetiva que cerceia a possibilidade do homem e da mulher vindos da classe trabalhadora estudar. Segundo Josso, (2004, p. 48), é útil fazer uma distinção entre experiências existenciais – que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios destas coerências -, e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida.

Mesmo havendo concluído o curso técnico em contabilidade, iniciei logo em seguida minha carreira docente, que me rendeu experiências de aprendizagens, no mínimo curiosas.

Comecei atuando no período matutino com uma sala de alfabetização, na mesma escola em que me formei, numa cidadezinha do interior de Mato Grosso, que fica na divisa com o estado de Goiás, e, no período noturno, atuava numa outra escola, que fica do outro lado da divisa, numa cidadezinha do interior de Goiás, com as turmas do curso magistério-nível médio. Detalhe!: das disciplinas que eu trabalhava, só Língua Portuguesa era minha conhecida, as outras eram disciplinas, específicas do magistério e haviam passado longe do meu curso de técnica em contabilidade.

Estudei tanto para dar essas aulas, que acabei fazendo o curso de magistério pelo Projeto Lumen³, em 1987. Dessa forma, foi se dando o meu percurso profissional, e quanto mais faltava-me oportunidade de prestar concurso para outros serviços, mais eu aprendia a ser professora e me comprometia com a carreira a cada ano do meu percurso, atuando como professora contratada, na rede estadual e particular.

E assim, como disse Paulo Freire, sobre o comprometimento como saber necessário ao professor, “*não é possível exercer a carreira de magistério como se nada ocorresse conosco, como seria impossível sairmos na chuva e não nos molharmos*” (FREIRE 2005:96). Cada vez que me colocava diante dos alunos, me envolvia na magia de revelar a eles minha maneira de ser, de pensar e de conceber o ensino, o que motivava em mim mesma a vontade de dar continuidade nos estudos.

Iniciei o curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Pontal do Araguaia, e em função de algumas dificuldades domésticas e financeiras, tranquei minha matrícula e retomei o curso um ano depois. Mas não deixei de ser professora e estive em sala de aula em todo esse período.

No exercício do magistério, trabalhei com todas as séries das etapas da Educação Básica, o que me proporcionou uma visão privilegiada do processo Ensino Aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

³ Lúmen foi um projeto de formação de professores em nível médio, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás entre 1973 a 1997.

A minha carreira profissional também foi marcada pela militância no sindicato da categoria, no Partido dos Trabalhadores e outras organizações de movimentos sociais. A essa militância, devo o crescimento da minha consciência crítica e a atuação política e profissional que realizei e realizo até os dias atuais.

Acredito que as circunstâncias que me fizeram professora são semelhantes às da maioria dos profissionais dessa área. A falta de oportunidade desde a formação, uma experiência provisória enquanto não aparece outra oportunidade profissional, um pouco de afinidade que vai se definindo, uma questão de necessidade da área que vai envolvendo o professor de tal forma que ele não consegue mais sair.

Na segunda motivação, encontram-se os desafios colocados pela experiência educativa – realidade da formação de professores, com a qual me deparei durante minha atuação profissional em 2000 e 2001, na Coordenadoria de Política de Ensino Superior, na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - CPES/SEDUC/MT, cuja função naquele momento era acompanhar os projetos de formação de professores em serviço, na rede estadual de ensino junto às Instituições formadoras, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT).

Nessa ocasião, realizei um curso de especialização em Gestão Pública educacional pela UNEMAT, oferecido aos profissionais do órgão central, através de um convênio de parceria entre: UNEMAT, SEDUC e UNIEMP.

Aproveitando a experiência do trabalho que desenvolvia no meu setor, o tema da minha monografia foi: “*A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO: Projeto Parceladas e o Curso de Letras no Município de Alta Floresta*”.

Na realização desse trabalho, analisei como a organização curricular do curso de Letras do Campus da UNEMAT de Alta Floresta, para formação de professores em serviço, proporcionava discussões sobre a realidade educacional da região e qual ou quais disciplina (s) contribuiriam mais significativamente para os professores repensarem e recriarem suas práticas educativas. Persegui a compreensão de como a definição de uma política de profissionalização docente tornou-se urgente no contexto educacional do Estado de Mato Grosso, que através do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) priorizava a

profissionalização do Magistério. Segundo justificativa do programa, este se originou das práticas de formação em desenvolvimento na UNEMAT e UFMT, somadas com a “política” educacional do Governo do Estado que através da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública – SINTEP – pensou a formação docente, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Com os resultados do estudo, percebi a desarticulação dos cursos que formavam os professores, com a suposta “*política educacional do Estado*”. A situação se configurava da seguinte maneira: enquanto o setor de currículo, na época, coordenadoria de políticas pedagógicas, encaminhava a questão da “escola ciclada” para as séries iniciais do ensino fundamental e a reestruturação para o ensino médio, junto às escolas do Estado, no outro setor, o grupo que discutia formação de professores nem sabia o que estava realmente acontecendo.

Essa desarticulação se refletia nas escolas durante o processo de implantação dos ciclos e nas propostas de inovações pedagógicas para o ensino médio. Os professores se diziam sufocados pelas teorias trabalhadas nos cursos de formação pelas instituições formadoras sofrendo as angústias reais das dificuldades vivenciadas no chão da escola, na implantação da “escola ciclada” entre outras inovações, que não eram discutidas considerando a realidade prática da escola, nos cursos de formação, nas suas disciplinas/módulos.

Diante disso, reconheci que o órgão central/SEDUC/MT, representado pelas pessoas que estavam à frente das discussões de uma nova organização de ensino, não era um bom lugar para quem queria entender a linguagem das reais dificuldades da escola. Já naquele período, eu entendia que não era possível inovar nenhuma proposta educativa se essa não fosse assimilada/compreendida pelos professores. Concluí e defendi minha monografia, voltei para a escola na atuação docente com alunos do ensino médio.

Nessa atuação, refleti sobre as reais necessidades da escola e as dificuldades da minha prática pedagógica, percebendo entre tantas outras situações contraditórias, o quanto a dinâmica do ensino nas escolas da rede estadual se distanciava das questões teóricas e dos discursos propagados nos cursos de formação de professores, que eu havia vivenciado nos últimos anos. O esforço que fiz para compreender por que e como era produzida essa dicotomia foi fundamental para que eu superasse alguns limites e equívocos do meu trabalho docente.

A terceira motivação, que veio dando seqüência aos interesses pelas discussões sobre formação de professores, aprendizagens da docência e educação de jovens e adultos, surgiu no ano seguinte, 2003, quando retornei para a SEDUC vivenciando uma nova experiência, na Superintendência de Ensino e Currículo, equipe de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa equipe é responsável pelo assessoramento das escolas que trabalham com a modalidade EJA, cuja função é orientar a estrutura administrativa e pedagógica dos processos de autorização das escolas que optam por implementar a modalidade da EJA, tomando por base as diretrizes do Programa e da legislação da EJA e analisar as propostas pedagógicas dessas escolas.

Além dessas atividades, participei da comissão de elaboração e execução do Programa de Alfabetização de Adultos para o Estado de Mato Grosso, o Projeto “*Letração*”, nos anos de 2003 e 2004. Dessas experiências, mais uma vez, vai emergindo a questão anterior sobre a inadequação da política educacional, e, até mesmo, da desarticulação da “suposta política” com as implantações e inovações pedagógicas (desta vez), das propostas das escolas da EJA, do Estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, o que se observa é o seguinte: apesar do órgão central/SEDUC ter elaborado o Programa Estadual para EJA, por meio de consultorias de especialistas sobre o assunto, as escolas e os professores não conseguiram na sua grande maioria, avançar nas diretrizes que o programa propõe. Os esforços depreendidos para a organização da oferta dessa modalidade de ensino não passam dos aspectos burocráticos e legais que acabam engessando as tentativas de inovações pedagógicas/metodológicas, dando o mesmo formato das propostas de aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental e médio “regular”.

Na busca de subsidiar as escolas e os professores nas discussões e compreensões das especificidades dessa modalidade de ensino, a equipe da EJA planejou e desenvolveu dois seminários estaduais em parceria com a UFMT, buscando construir uma identidade para essa modalidade nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, e, discutir junto aos professores e coordenadores pedagógicos, os processos de aprendizagens do adulto. E é nesse processo que o envolvimento profissional, ético e afetivo, tem me conduzido a esse tema de pesquisa.

Assim, as práticas que fizeram e fazem parte da minha vida, das experiências que desenvolvi e desenvolvo, das dificuldades que passei e passo, ou seja, os meus contextos configuraram-me de forma instigante⁴ e desafiadora⁵, incentivando-me à busca da pesquisa.

Em 2003, ao ser aprovada na seleção de Mestrado em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/IE, na linha Formação de Professor e Organização Escolar, coloquei-me frente a frente com esses aspectos instigantes e desafiadores que me fizeram recorrer às experiências vivenciadas nos meus espaços de aprendizagens pessoal/profissional e de formação, para definir qual caminho percorrer, uma vez que a minha inexperiência com a pesquisa apresentava várias questões que a meu ver mereciam ser investigadas.

Dentre essas questões, destaco as seguintes: O que os professores que atuam na EJA sabem sobre as diretrizes do Programa Estadual da EJA? O que as escolas apresentam em suas propostas pedagógicas significa uma concepção de Educação de Jovens e adultos ou uma cópia fiel das diretrizes do Programa? Os professores tiveram formação específica para atuar na EJA? Como tem se dado a formação continuada dos professores da EJA? A forma que as escolas têm se organizado para ofertar essa modalidade de ensino garante o atendimento da especificidade da EJA? Os professores conseguem otimizar o espaço da sala de aula garantindo aos alunos jovens e adultos a aprendizagem significativa⁶?

Considero que as questões enumeradas são relevantes e precisam ser analisadas para maior compreensão das concepções e dos processos histórico/culturais da relação ensino e aprendizagem, na EJA, contudo, as apresento pelo vínculo com a minha prática profissional e como pano de fundo para melhor sistematizar e definir a questão essencial desta investigação.

⁴ Porque os meus espaços de atuação profissional têm me possibilitado pensar em inúmeras formas de formação de professores revelando-me o seu caráter complexo e problemático em contraste com as possibilidades e limites de trabalho dos professores na realidade de nossas escolas. Várias opiniões denunciam, há muito tempo que algo precisa ser feito para alterar este caráter e se criar historicamente, uma nova cultura de formação de professores.

⁵ Porque me faz interrogar constantemente o que poderá ser feito em termos de formação de professores –inicial ou contínua- para mudar a estrutura epistemológica dos processos de formação vigentes no país, bem como alterar a estrutura acadêmico-administrativa das instituições formadoras, no sentido de torná-las mais comprometidas com as novas exigências no campo da formação.

⁶ Com base em Pinto (2003) entende-se por aprendizagem significativa as atividades que consideram os conhecimentos relacionados às práticas sociais dos alunos, ou seja, que estabelece a relação do conhecimento escolar com a realidade prática do cotidiano dos alunos.

Portanto, provocada pela realidade que suscitava esses questionamentos, e pelas aprendizagens adquiridas nos estudos, leituras e orientações no mestrado, a minha intenção de pesquisa foi a de me aprofundar nos estudos da educação e investigar, por entre os caminhos da formação de professores, a problemática que os professores enfrentam para construir as aprendizagens da docência na atuação específica da EJA.

Enfim, decidi por focar a investigação nas aprendizagens da docência dos professores da EJA, de forma que contemplasse, ainda que timidamente, os processos de aprendizagens dos professores da EJA enquanto pessoas adultas. Esta definição transformou-se numa questão central e objetiva que visou investigar – Como os professores constroem e reconstróem suas aprendizagens da docência para atuar na Educação de Jovens e Adultos?

Esse foco contribuiu com a definição de dois eixos fundamentais nesta pesquisa: “As Aprendizagens da Docência e a Educação de Jovens e Adultos como contexto específico de atuação”.

Nessa perspectiva, persegui uma linha de investigação que me permitiu refletir sobre a construção das aprendizagens da docência (minha e dos professores pesquisados), considerando que essas aprendizagens não se esgotam em nenhum momento de formação (inicial, contínua, de capacitação ou outra qualquer), mas que se desenvolvem de forma integrada aos contextos social, pessoal e profissional dos professores, corroborando com a afirmação de que

[...] aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada [...] é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros (COLES & KNOWLES, 1993, 1994, *apud* MIZUKAMI *et al.* 2002:48).

Em vista disso, situo esta pesquisa nos percursos dos professores que atuam na EJA, analisando como o conjunto de elementos dos seus contextos pessoal/profissional e sócio-culturais contribuíram para a construção de suas aprendizagens, no contexto específico da EJA.

Isso confirma que as raízes da problemática da pesquisa, a delimitação dos objetivos e a definição das margens teóricas com as quais busco relacionar o meu objeto de pesquisa, estão fincadas no meu envolvimento profissional.

Para uma melhor compreensão da investigação proposta, apresento sinteticamente uma contextualização do que diz a Legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A Legislação no Brasil e em Mato Grosso

A Constituição Federal do Brasil de 1988 apresenta avanços em relação a Educação de Jovens e Adultos, pois no seu artigo 205 estabelece como princípio, que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Confirmado (no art. 2º) pela LDB, este princípio contempla todas as pessoas dos educandos como um universo de referência sem limitações de idade. O ensino fundamental é para todos, não só para menores de 14 anos (art. 208, Constituição Federal).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996, estabelece em sua seção (V, art. 37), que 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. Prevê (§ 1º), que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Estabelece (§ 2º), que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Estabelece ainda, (capítulo II seção V nos art. 37 e 38), que a EJA é uma modalidade da Educação Básica nas suas etapas fundamental e média, superando a noção do Ensino de Suplência existente na Lei 5.692/71.

Assim, ao assinalar cursos e exames supletivos, a Lei os tem compreendido dentro de novos referenciais legais e de concepção atual da Educação de Jovens e Adultos.

A atual LDB determina ainda em seu art. 37, que os cursos e exames são um dos meios pelos quais pode e deve viabilizar o acesso do jovem e adulto à escola, de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular, tendo como referência dos componentes curriculares à base nacional, cabendo às

unidades federais estabelecerem a duração dos cursos, autorização de funcionamento, o credenciamento e as verificações dos cursos da EJA, obedecido à Constituição Federal.

O parecer CNEB 11/00 de 10-05-00, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos deve ser oferecida tomando por parâmetro três funções - reparadora, equalizadora e qualificadora - as quais foram definidas da seguinte forma:

Função reparadora: restauração de um direito negado, direito a uma escola de qualidade que garanta o domínio do conhecimento necessário ao exercício pleno da cidadania. É uma oportunidade concreta para jovens e adultos frequentarem a escola.

Função equalizadora: redistribuição e alocação dos bens sociais de acesso e permanência na escola promovendo a igualdade. Significa restabelecer a trajetória escolar do jovem e adulto que foi interrompida, readquirindo a oportunidade a um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Função qualificadora: garantia de propiciar a atualização de conhecimento por toda a vida e restabelecer o potencial de desenvolvimento do jovem e adulto e de adequação, através dos quadros escolares ou não escolares.

Com relação aos exames da EJA, ponto culminante do processo formativo e condições dos certificados finais, deve primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação. Os cursos e exames devem ser assegurados nos termos do título IV, art. 9º, item VI e IX da L.D.B. É importante que tais exames estejam sob o império da lei, isto é, que sua realização seja autorizada pelos órgãos responsáveis, em instituições oficiais ou particulares, especificamente credenciadas e avaliadas para este fim.

A idade apropriada para jovens ingressarem em cursos que também objetivam exames supletivos desta etapa só pode ser superior a 14 anos completos, dado que a idade mínima para inclusão em exames é de 18 anos completo.

Em Mato Grosso, a Lei Estadual de ensino, datada de primeiro de outubro de 1998, apresenta (art. 2º) a mesma concepção de educação colocada no artigo primeiro da LDB, acrescentando apenas as palavras políticas e religiosas depois de manifestações culturais, no final da frase do artigo em contexto: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais políticas e religiosas”.

Trata dos princípios e fins da educação, mudando, acrescentando algumas palavras e fazendo adaptações a partir dos itens da LDB. Assim, o art. 3º catorze itens, entre os quais destaco alguns: que trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola; que fala do direito e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; que contempla o pluralismo de idéias e concepções político-pedagógicas; que visa valorizar os profissionais da educação; que menciona a valorização da experiência extra-escola; que vincula educação, trabalho e prática de transformações sociais; item que visa promover interação escola, comunidade e movimentos sociais; trata da promoção de justiça social, igualdade e solidariedade; que fala da expansão das oportunidades educacionais, em todos os níveis e modalidades de ensino, da obrigatoriedade e gratuidade do ensino e da ampliação do período de permanência do aluno nas instituições oficiais e o que contempla a valorização da cultura social.

Reforça, no art. 4º, que a educação em Mato Grosso é um direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, inspirada nos princípios de liberdade e democracia e nos ideais de solidariedade humana, igualdade, bem-estar social e no respeito à natureza, que tem por fim: primeiro, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho. Segundo, a formação humanística cultural, ética, política, técnica científica, artística e democrática.

Ao falar da educação pública, a Lei Estadual (art. 5º) estabelece, entre outras coisas, que o dever do Estado de Mato Grosso, e de seus municípios com a educação escolar pública será efetivo mediante garantia da: universalização da Educação Básica em todos os níveis e modalidades através da oferta de Ensino Fundamental e Médio; gratuidade inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; não cobrança de qualquer título, taxas escolares e outras contribuições dos alunos; garantia de ensino noturno regular, adequado às condições dos estudantes; oferta de ensino regular para jovens e adultos garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio.

Nesse sentido, a Res. nº 180/2000/CEE/MT/ de 04/10/2000, regulamentada com base na L.D.B. pelo parecer nº 11/2000-CEB de 10/05/2000 regulamenta a oferta de educação de jovens e adultos em Mato Grosso. Confirma (art. 1º), a EJA como modalidade de Educação Básica, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas fundamental e médio. Essa resolução resguarda, no art. 3º, as três funções fundamentais de EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora), considerando o que estabelece o Parecer nº 11/00, da Câmara de Educação Básica, relatado pelo Conselheiro Carlos Alberto Jamil Cury. Estabelece ainda (art. 6º), que os cursos de Educação de Jovens Adultos podem ser organizados sob as formas presenciais, semi-presencial e a distância, ressalvado o disposto no § 4º do art. 32 da L.D.B. Este artigo (§ 1º) determinando como idade para acesso, em qualquer fase, no ensino fundamental, 14 anos completos. E no ensino médio, maiores de 17 anos. Prevê (§ 2º) que respeitando a faixa etária, e não havendo comprovação de escolaridade anterior, caberá à escola receptora proceder à verificação de conhecimentos e habilidades, (conforme resolução 150/99-CEE-MT). Nos cursos a distância, a frequência será livre e nos semi-presenciais exige-se a frequência mínima de 50%. A avaliação, (conforme estabelece o § 2º da Res. 150/99-CEE-MT) para fins de emissão de certificado com direito a prosseguimento de estudos nas formas semi-presencial e a distância, somente se dará por meio de exames supletivos especiais, oferecidos pelo poder público. Assim, fica proibida a expedição de certificados de conhecimentos e habilidades, do tipo “provão”, conforme regulamenta o art. 9º.

Assim, o Programa de Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de seguir as normas fixadas para a oferta dessa modalidade no Sistema Estadual de Ensino contribuiu para a decisão de rever a situação posta naquele momento, caracterizada pela diluição da identidade pedagógica da EJA nos programas de aceleração de estudos e correção de fluxo escolar de crianças e adolescentes, assim como pela oferta de cursos reduzidos, organizados segundo uma concepção de escolarização compensatória, que resultam em um ensino de baixa qualidade.

Para efeito deste programa de EJA, define-se o ensino presencial como aquele em que os estudantes realizam tarefas ou resolvem problemas sob supervisão direta e em interação contínua com os/as colegas e educadores/as, podendo tais atividades desenvolver-se em diferentes espaços educativos que não

necessariamente no interior de salas de aula ou da unidade escolar (por exemplo, em pesquisas bibliográfica ou de campo, leituras orientadas, estudos do meio, entrevistas, coleta e sistematização de dados, etc). A frequência a 75% da carga horária deve, portanto ser aferida tanto pela presença às salas de aula quanto pela participação nas tarefas previstas no planejamento do ensino.

A oferta de ensino semi-presencial ou à distância é admitida como um meio de oferecer oportunidades formativas a educandos cujas condições de vida ou trabalho impeçam a frequência regular ao ensino presencial, e destina-se àqueles que já tenham desenvolvido competências e adquirido habilidades relacionadas ao autodidatismo, requerendo portanto menor intensidade na interação e supervisão do/a(s) educador/a(es). Assim como a educação a distância, o ensino semi-presencial caracteriza-se pela utilização intensiva de materiais impressos de estudo, recursos audiovisuais e outros meios auxiliares de aprendizagem, como a televisão, rádio e/ou a rede mundial de computadores, exigindo recursos humanos especialmente preparados e instalações equipadas para essas finalidades.

Os Exames Supletivos de Ensino Fundamental e Médio realizados periodicamente no mínimo uma vez por ano, pelo poder público, por intermédio do CES, deverão integrar-se progressivamente à concepção de avaliação formativa por competências e habilidades que orienta este Programa de EJA, podendo vir a ser descentralizados com vistas a atender às especificidades sócio-culturais e remeter-se a situações-problema pertinentes às experiências de vida e trabalho dos jovens e adultos aos quais se destina a avaliação.

Segundo o que consta no Programa do Estado de Mato Grosso, não quis a Resolução 180 recair no que o Parecer CEB/CNE 11/2000 denomina “*engessamento organizacional*”, e sim combater o “aligeiramento” do ensino, de modo a assegurar à adequação de jovens e adultos um padrão mínimo de qualidade. Assim, a norma exige que os estabelecimentos escolares se organizem para oferecer seis fases anuais de 800 horas cada no ensino fundamental e três fases anuais no ensino médio com igual carga horária, mas não obriga que os jovens e adultos cumpram integralmente todas as fases previstas para concluir as etapas do ensino básico, podendo os educandos percorrer trajetórias de estudos próprios em ritmos diferenciados.

Como modalidade da educação básica, a educação escolar de jovens e adultos no Programa da EJA é regida pelas Disposições Gerais do Capítulo II do

Título V da LDB 9394/96, que conferem grande liberdade e flexibilidade na organização do ensino. O art. 23, por exemplo, permite organizar a educação básica em “*séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência ou outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o processo ensino-aprendizagem assim o recomendar*”. O § 2º também autoriza adequar o calendário escolar às peculiaridades econômicas e climáticas locais.

A obrigatoriedade de frequência mínima de 75% das atividades presenciais de ensino e aprendizagem também visa a assegurar o direito à educação de qualidade, e, sempre que possível, deve-se evitar que essa exigência se converta em fator de exclusão. Para que isso não ocorra, é necessário evitar a rigidez organizacional, que deve ser substituída por alternativas flexíveis de cumprimento da norma legal.

Assim, as unidades escolares que participam do Programa da EJA seguem o art. 11 da Res. 180 que exige que as escolas definam com clareza em seus planos de curso as competências e habilidades que visam desenvolver em cada uma das áreas de conhecimento que compõem o currículo, de modo a estabelecer o perfil de saída do aluno para cada fase e etapa. Uma vez que os alunos comprovem deter competências e habilidades correspondentes à fase que cursam, poderão progredir para a fase subsequente, sem necessariamente ter que cumprir a carga horária integral prevista para todas as seis fases do Ensino Fundamental e as três fases do Ensino Médio, (conforme quadro anexo I)

Nesse sentido, de acordo com o art. 17 da Res. 180, a escola ao detectar que o aluno reúne condições para avançar em seus estudos poderá avaliá-lo e proceder ao aproveitamento de estudos parcial ou total das áreas da fase na qual está matriculado garantindo-se a inserção na fase subsequente.

Chamou-me a atenção o fato da avaliação tratada no Programa usar os termos - Classificação; Reclassificação; Progressão Parcial; Progressão Total/Regular. Tal avaliação aparece da seguinte forma: A perspectiva inclusiva do Programa da EJA requer a substituição dos mecanismos de avaliação classificatória, competitiva, recriminatória e excludente, por práticas formativas e reflexivas de avaliação escolar que favoreçam a aprendizagem [...] A prática de avaliação escolar baseada nesta concepção prescinde de boletins e notas, mas necessita de diferentes instrumentos de observação e registro sistemático da realidade (caderno

de campo, relatórios descritivos individuais, arquivos da produção individual ou coletiva, produtos finais de projetos temáticos etc).

As Diretrizes Pedagógicas do Programa da EJA, tais como estão descritas, se inscrevem em um movimento mais amplo de renovação pedagógica que, na busca de construção de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade, direciona esforços para a aprendizagem e atribui aos educandos o papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos.

Ainda prevê que as escolas que aderirem ao Programa terão autonomia para formular coletivamente seus Projetos Pedagógicos e Planos de Curso para cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, orientados pelas seguintes diretrizes gerais: Valorização dos Conhecimentos e Respeito à Diversidade dos Educandos; Abordagem Interdisciplinar do Currículo e Desenvolvimento de Projetos Temáticos; Flexibilização da Organização Escolar, dos Tempos e Espaços de Aprendizagem; Avaliação Reflexiva e Formativa; Trabalho Coletivo, Valorização Profissional e Formação Continuada do Educador; Critérios de Oferta e Tópicos da Proposta Pedagógica e do Plano de Curso.

A meu ver, de todas as diretrizes definidas nesse programa, as que se mantiveram mais distantes da realidade das escolas e conseqüentemente, dos professores da EJA, foram às questões relacionadas à valorização profissional e à formação continuada. Essa constatação foi determinante para o processo investigativo desta pesquisa e será retomada mais adiante para maior profundidade no assunto.

Apresento a seguir o caminho trilhado no processo de investigação cujo relatório está organizado em três capítulos. No capítulo 1 - “Contribuições teóricas para a abordagem e o contexto da Investigação”, apresento o referencial teórico relativo aos dois focos da pesquisa _ Aprendizagem da docência e a Educação de Jovens e Adultos enquanto contexto específico de atuação – organizados em duas partes. Na primeira parte, trago a discussão teórica para melhor compreensão das aprendizagens da docência, seguindo as reflexões da formação de professores (inicial e continuada), e dos processos de aprendizagem do adulto - professor. Na segunda parte, situo o referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos para melhor compreensão do contexto em que atuam os professores pesquisados.

No capítulo 2 – “Da problemática ao desenvolvimento da pesquisa”, descrevo como foi delimitado o problema e apresento a trajetória percorrida na

coleta e análise dos dados. Destaco os professores pesquisados, seus contextos de atuação e a experiência das narrativas orais, como instrumento de investigação nos percursos dos professores da EJA.

No capítulo 3 – “Apresentação e análise dos dados”, apresento a análise dos dados por meio de dois eixos temáticos. No primeiro eixo, analiso os aspectos gerais que correspondem aos caminhos percorridos, os contextos formativos formais e informais. No segundo eixo, é a vez de analisar as aprendizagens da docência relacionadas com a atuação específica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Retomo também neste capítulo, as contribuições teóricas utilizadas na pesquisa.

Para finalizar, apresento o significado do trabalho, respondendo ao problema da investigação proposta, a fim de contribuir com esta área de pesquisa, evidenciando os aspectos das aprendizagens da docência, no contexto específico da modalidade EJA, considerando as significações dos saberes necessários ao exercício da docência, que constroem e se reconstroem na atuação e nas experiências vivenciadas pelos professores nesse contexto específico.

CAPÍTULO 1 - Contribuições Teóricas para a Abordagem e o Contexto da Investigação

PARTE I

Neste capítulo apresentamos⁷ as contribuições teóricas para melhor compreensão dos processos de aprendizagens da docência, seguindo as abordagens da formação de professores (inicial e continuada), tomando por base Mizukami (*et al.* 2002, 2003) e Marcelo (1999). Enfocamos, também, o referencial teórico que contempla a Educação de Jovens e Adultos, contextualizando as propostas de formação para essa atuação específica e ainda o tratamento dado pelas políticas públicas.

1.1 - A Aprendizagem da Docência

Aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada.(Knowles, 1994: 286, *et al.* Mizukami 2002: 47).

Assumindo tal idéia, nessa pesquisa, as aprendizagens da docência são entendidas de acordo com Mizukami (*et al.* 2002) como o conjunto de elementos “*colaborativos (positivos e/ou negativos)*” dos percursos da vida pessoal e profissional dos professores pesquisados.

⁷ A partir dessa parte do trabalho passamos a empregar a 1ª pessoa do plural por se tratar de uma construção que somou várias contribuições.

As investigações sobre aprendizagem da docência constituem desafios para os pesquisadores que buscam entender de forma mais coerente as complexidades dos processos relacionados ao como o professor aprende a ensinar.

A literatura internacional⁸ tem contribuído significativamente com o debate em torno dessa temática e, embora apresentando diferentes pontos de partida epistemológicos, estes possuem alguns eixos de convergência, exigindo apenas a compreensão dos seus estudos e análises do processo em contextos específicos. Marcelo Garcia (1992, 1999), Shulman (1987), Knowles & Cole (1994), Clandinin e Connelly (1988), Nóvoa (1991, 1992 e 1995), Tardif (1991, 2002, 2004), Schön (1992), Pérez-Gómez (1992), entre outros, discutem as peculiaridades do trabalho docente e analisam as inter-relações que se dão no interior da prática pedagógica e os diferentes tipos de aprendizagens, buscando a compreensão da epistemologia da prática profissional.

Marcelo Garcia (1999), ao discutir a formação de professores para uma mudança educativa, diz que o desenvolvimento profissional foi compreendido durante muito tempo como sinônimo de aperfeiçoamento, treinamento, formação em serviço, formação contínua, etc. Para esse autor, essa terminologia apresenta em seu bojo, concepções, orientações e decisões que não são similares, e, por isso torna-se necessário assinalar e discutir algumas diferenças.

Recorrendo a diversos autores, Marcelo Garcia reúne as mais diversas definições acerca do conceito de “desenvolvimento profissional dos professores”. Nesta pesquisa, não entramos na amplitude das dimensões apresentadas por esses autores citados, mas evocamos as contribuições dos conceitos que ampliam o entendimento dos processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, oferecidas pelo próprio Marcelo Garcia. No âmbito dessas contribuições estão os seguintes conceitos: *desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira*. (Marcelo Garcia, 1999:138).

A análise desses conceitos revela que o autor considera o desenvolvimento profissional inserido num contexto maior de desenvolvimento organizacional e curricular, pressupondo *uma conotação de evolução e continuidade*, o que segundo

⁸ Os autores citados representam um recorte no extenso universo dessa discussão, mas são aqueles que fizeram parte das leituras realizadas no período do mestrado e que mais contribuíram com a abordagem da pesquisa.

esse autor significa conceber o desenvolvimento profissional como um crescimento contínuo de possibilidades na atuação docente durante toda a carreira profissional.

De acordo com Monteiro (2003:8), o “*desenvolvimento da profissionalidade*” tratado por Marcelo Garcia (1999; Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 1993 etc.) refere-se ao professor como “*profissional, como sujeito que aprende ou como prático autônomo, que reflete para tomar decisões e organizar/reorganizar sua ação*”.

Monteiro (2003:12), tomando por base Tardif *et al.* (1991) se remete aos conhecimentos específicos dos professores, entendendo que a epistemologia da prática se constitui pelo estudo do conjunto dos saberes que eles utilizam no seu dia-a-dia do trabalho docente para desempenhar as demais tarefas interpretando e orientando sua profissão em todas as dimensões. O que implica considerar que o conhecimento do professor deve ser compreendido no processo das experiências e aprendizagens, envolvendo a “*dimensão pessoal/profissional e os contextos em que isso se processa*”.

Nesta pesquisa, no que se refere aos conhecimentos específicos, buscamos perceber o que os professores pesquisados apresentam sobre as contribuições desses conhecimentos para a construção das aprendizagens da docência, tomando por base a idéia apresentada por Clandinin & Connelly 1996, (*apud* MIZUKAMI, *et al.* 2002), de que as aprendizagens da docência são construídas/reconstruídas na interface dos contextos pessoal/profissional, considerando que suas aprendizagens possuem raízes tanto nas suas histórias de vida, nas suas experiências pessoais/profissionais, nos seus percursos formativos, quanto nas relações que se dão nos seus contextos. Assim, caracterizo-os somente pelos aspectos que forem apontados nas narrativas desses professores, como contributivos para o entendimento dos percursos, das aprendizagens da docência e da atuação específica na EJA.

De acordo com Mizukami (*et al.* 2002), os professores constroem a sua profissão por meio de suas experiências na docência e de sua concepção de mundo. Nesse sentido, o conhecimento que consideramos foi aquele apontado como construção pela convergência de várias aprendizagens, dentro da dimensão pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, Lima E. (2000:61) concorda que os professores criam suas próprias significações e para “*compreendê-la, é utilizado procedimento*

metodológico que envolve uma combinação de entrevistas, narrativas pessoais e observações de aulas”.

Shulman (1987), também contribui com a nossa pesquisa em relação ao conhecimento específico, porque segundo ele, todo ato de ensinar envolve um processo de raciocínio pedagógico de estratégias, de compreensão, transformação e reflexão. Nesse sentido, compreendemos como os professores que atuam na EJA, desenvolveram suas estratégias e articularam seus conhecimentos transformando-os nas aprendizagens necessárias ao exercício da docência.

Na literatura nacional⁹ vimos que várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas no sentido de chegar mais perto da realidade dos professores a fim de compreender os seus processos de aprendizagens buscando segundo Mizukami (2002:49), uma compreensão que ultrapasse as interpretações do senso comum e as generalizações sobre o trabalho docente, “*o fazer pedagógico e a culpabilização do professor em relação ao fracasso escolar*”.

Os trabalhos de Mizukami (*et al.* 2000, 2002 e 2003), Catani (2003)¹⁰, bem como as dissertações e teses produzidas têm dado grande destaque ao professor, no que diz respeito aos saberes, conhecimentos e aprendizagens, tendo como ponto de partida a visão dos sujeitos envolvidos. Esses trabalhos analisam os saberes docente tendo como ponto de partida a visão dos sujeitos envolvidos e apontam

[...] a necessidade de investigar o que os professores fazem, bem como o que eles pensam sobre seu fazer, como esse fazer se constrói ao longo da carreira, o ensino reflexivo, as histórias de vida etc. tem sido um dos caminhos da pesquisa e foco de muitas publicações na área [...] Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (s/d) chamam a atenção para esta forma de encarar o professor [...] *É um enfoque mais apropriado porque concebe o professor não como um mero técnico que tem que responder com eficácia às exigências que lhes são feitas, mas como um agente ativo, crítico dessas exigências... Estudar sua conduta interior, os processos por meio dos quais ele elabora suas respostas pedagógicas é um passo importante para mudar as bases de sua conduta [...].* (MIZUKAMI, 2002:49).

Segundo essa autora, com referência às abordagens teórico-metodológicas específicas esses trabalhos têm trazido muitas contribuições e fornecido pistas para a compreensão do trabalho docente, a partir do que os estudiosos da área têm denominado de “*pensamento específico do professor*”.

Essas contribuições vêm já, há algum tempo, apresentando questões relativas à formação para a profissão docente, ao exercício do trabalho e à

⁹ Segundo André (2003), a nossa literatura tem uma vasta e sólida produção nesse sentido. Não desconsiderando as demais, fizemos opções para aquelas que foram mais lidas no período do mestrado.

¹⁰ No livro A vida e o Ofício de ser Professores.

participação efetiva dos professores em projetos de transformação da nossa sociedade, buscando o ser professor enquanto sujeito histórico-social.

Em razão do ser professor, Catani (2003:18)¹¹ ao abordar a história das ações de formação e da pesquisa, apresenta algumas propostas de atividades na tentativa de responder aos seguintes questionamentos: “*O que podemos fazer para formar bons professores de professores – que práticas desenvolver – que informações privilegiar – a que contribuições recorrer*”?

Por razões semelhantes Alonso (2003)¹², chama a atenção para a corrida em busca do novo, do diferente, das formas alternativas e pouco convencionais de agir, onde as pessoas passam “*a imprimir sua marca, o seu diferencial*”. Segundo essa autora,

[...] vivemos uma época para a qual não fomos preparados. Tudo aquilo que nos dava certeza, hoje gera insegurança. A própria Ciência, que nos oferecia princípios e permitia conclusões razoavelmente estáveis, apresenta-se hoje repleta de dúvidas, com explicações provisórias, permitindo interpretações diversas senão contraditórias para os fenômenos. (ALONSO, 2003:10).

De acordo com as idéias dessa autora, é muito difícil imaginar nesse contexto, quais as melhores decisões a tomar, os melhores caminhos a seguir, diante dos enormes desafios a serem enfrentados pelos educadores, na tarefa de formar as crianças, os jovens e os adultos. Para ela, as mudanças nas práticas dos professores só ocorrem quando há envolvimento direto dos professores e demais envolvidos no processo e, sobretudo, quando os professores estiverem convencidos de que tais mudanças são necessárias. A fim de reforçar essa idéia, a autora diz que:

As reformas no currículo, na organização e nos métodos de ensino não fazem qualquer diferença, a menos que nós **compreendamos como os professores crescem e se desenvolvem – o que sustenta e o que impede o seu desenvolvimento é o que importa tanto quanto procurar compreender como mudar a prática**”. (ALONSO 2003:12 *apud* HAGREAVES 1994:38)

Em abordagem semelhante, Monteiro (2003:16) com base em Gimeno Sacristán (1995), afirma que “*o elemento fundamental da profissionalidade docente reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais e os diferentes contextos práticos*”. Afirma,

¹¹ No livro: Docência Memória e Gênero

¹² No livro: O Trabalho Docente Teoria & Prática

ainda, que o professor apenas define o papel que ocupa na prática, já que esta é constituída da composição de diferentes contextos. De acordo com Gimeno Sacristán (1995) a prática profissional depende da tomada de decisão individual que é regida por um conjunto de regras coletivas adotadas por grupo de professores e por norma de organização escolar.

Mizukami (1996:60) afirma que os estudos sobre o pensamento do professor e ensino reflexivo indicam sistematicamente “*a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem*”. Segundo essa autora, Knowles & Cole (1995) reforçaram essa idéia ao afirmarem que o ensino está enraizado “*no pessoal*” e é poderosamente influenciado por experiências anteriores dentro e fora dos contextos profissionais.

Nesse sentido, as pesquisas de um modo geral têm revelado que por trás de todo esforço demonstrado pelos professores no sentido de melhorar sua atuação em sala de aula, os fatores de seus contextos pessoais atuam como forças determinantes de suas ações renovadoras.

Nas diferentes abordagens das pesquisas realizadas pelos estudiosos da área, encontramos elementos que justificam a aprendizagem da docência como processos que exigem compreensão dos seus contextos, ritmos de aprendizagens e dos seus desenvolvimentos profissionais.

Nesse sentido, entendemos que é necessário explorar como os professores constroem a aprendizagem da docência, bem como percebem e pensam as condições que proporcionam a construção de suas aprendizagens.

A seguir, tomando por base Marcelo Garcia (1999), pretendemos abordar o papel da formação no processo de aprendizagem do professor enquanto pessoa adulta.

1.1.1 - Processo de aprendizagem do adulto-professor na formação de professores

É um pouco recente o reconhecimento dos processos de aprendizagens do adulto e mais recente ainda, é a discussão da necessidade de se estudar os processos de aprendizagem do professor enquanto pessoa adulta. Marcelo Garcia (1999), ao discutir “*a formação de professor para uma mudança educativa*”, afirma

que ao longo dos últimos trinta anos têm se intensificado as discussões no âmbito da psicologia da aprendizagem do adulto. Segundo esse o autor,

Os estilos de aprendizagem proporcionam-nos uma primeira informação, necessária quando se trabalha na Formação de Professores, na medida em que é fundamental conhecer as características dos indivíduos que participam nesta atividade de aprendizagem. Contudo, tais estilos não devem ser entendidos como categorias fechadas que “rotulem” e determinem as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos. (MARCELO 1999:50).

Com base nisso, entendemos que para fugir dos roteiros preestabelecidos para as aprendizagens do adulto/professor, os programas de formação necessitam considerar, que os professores aprendem mais significativamente quando as propostas formativas partem de suas experiências pessoais/profissionais, ou seja, os adultos têm várias reações em diferentes situações de aprendizagem.

De acordo com Marcelo Garcia (1999:51), os adultos aprendem em situações adversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais organizadas, planificadas e que se desenrolam em situações formativas. Nestas situações formais podem existir diversas modalidades de atividades em função do “*nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos*”, como desde uma situação fortemente controlada pelo formador, devido à ausência de competência e conhecimento por parte dos adultos, até “*situações formais de aprendizagem nas quais são os próprios adultos*” que, no âmbito de um programa discutido e elaborado com a colaboração de todos, possam participar e ser co-responsáveis da atividade de formação na medida em que possuem conhecimento, experiências e motivação.

A aprendizagem autônoma a que o autor se refere e que se entende neste estudo, não é atividade isolada realizada a sós e sim aquela que se afirma como colaboração e apoio entre os que aprendem professores, pessoas, recursos, companheiros.

Marcelo Garcia (1999) alerta para o fato de que as diferentes teorias da aprendizagem humana podem contribuir para o entendimento da aprendizagem das pessoas adultas.

Enquanto a teoria comportamental se centra na aquisição e aperfeiçoamento de condutas, as teorias cognitivistas salientam a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade de aprender a aprender. A teoria humanista destaca o objetivo de auto-realização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem social salienta a importância da modelagem como via para adquirir e modificar condutas, mas fundamentalmente atitudes. (MARCELO 1999:53)

Para esse autor, essas teorias fazem referência à aprendizagem humana como um todo sem levar em conta as características de maturidade – cognitivas ou sociais das pessoas, mas as reconhecem e consideram pretendendo que elas sejam adaptáveis a qualquer situação de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o autor fala dos princípios da Andragogia que consideram:

A pessoa adulta evolui de uma posição de dependência para autonomia. A **variedade de experiência** que o adulto acumula pode tornar sua aprendizagem enriquecida.

A evolução das atividades que representam o seu papel social está inter-relacionada com o propósito do adulto para aprender.

Para o adulto **é mais importante a aprendizagem que considera os problemas identificados no dia a dia, do que a aprendizagem de conteúdo.**

Os fatores internos motivam mais os adultos para a aprendizagem do que os fatores externos. (KNOWLES *et al.*, 1996 MARCELO, 1999:54)

Nesta pesquisa, esses princípios são fundamentais para a compreensão de como os professores, que atuam na EJA, têm sido motivados a desenvolver suas aprendizagens nas suas atividades docentes. São importantes também, para verificar até onde os princípios Andragógicos acompanham o adulto/professor nos seus propósitos de aprender, considerando suas aprendizagens no cotidiano da vida pessoal/ profissional/contextual.

As leituras que realizei sobre os princípios da Andragogia me fizeram perceber que, assim como não se pode afirmar que existe uma única teoria sobre formação de professores não se afirma também que há uma única teoria da aprendizagem do adulto. Essas leituras trouxeram contribuições marcantes na discussão sobre os processos de aprendizagens dos adultos entendendo que as aprendizagens da docência se dão pelos mesmos moldes.

Em relação à aprendizagem das pessoas adultas, e não devemos esquecer que os professores são, [...]. A teoria da aprendizagem do adulto que com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagem dos professores parece ser a “andragogia”, proposta por Knowles e definida como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. Knowles diferenciou mesmo a Andragogia da Pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação dos adultos, enquanto a segunda seria a dos sujeitos não adultos. (MARCELO, 1999: 55)

Entendemos com base em Marcelo Garcia (1995) que os princípios da andragogia se originaram do autoconceito do adulto como pessoa autônoma, das experiências como recursos para as aprendizagens, do seu papel social, das

aprendizagens motivadas pelos problemas vivenciados e das aprendizagens motivadas pelos fatores internos.

Goeks, (2003)¹³, tomando por base Paulo Freire e outros estudiosos do assunto, diz que a maturidade da fase adulta nos traz independência, no sentido de aceitar ou não as informações que nos chegam. As experiências nos proporcionam aprendizados, os erros nos trazem vivências que marcam para toda a vida. Somos, então, capazes de criticar e analisar situações, fazer paralelos com as experiências já vividas e questionar informações que nos chegam. Para esse autor,

Mesmo diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças devesse ser aplicada aos adultos. **O chamado “efeito esponja”, na qual a criança absorve todas as informações não é possível de ser observado na fase adulta.** O adulto desenvolve uma habilidade mais intelectual, quer experimentar, vivenciar. A Andragogia significa, portanto, “ensino para adultos”. Um caminho educacional que busca compreender o adulto desde todos os componentes humanos, e decidir como um ente psicológico, biológico e social. (GOECKS, 2003)

Neste sentido, buscamos uma discussão que considere que a aprendizagem da docência, por se tratar de uma aprendizagem adulta não ocorre numa lógica de adição ou substituição de alguns conhecimentos por outros. Mas é confrontada por conhecimentos e modos de agir já impregnados no ser, e que, por sua vez, influenciam no que o professor faz ou deixa de fazer na sua sala de aula.

E assim, compreendemos que tanto as teorias dos *ciclos vitais* a que vamos recorrer no capítulo de análise dos dados dessa dissertação, como as que discutem os processos de aprendizagem da docência e do adulto, proporcionam informações imprescindíveis para a compreensão das necessidades de aprendizagens dos professores enquanto pessoas adultas. Segundo Monteiro (2003), essas teorias enfatizam a existência de diferentes fases na vida pessoal e profissional que devem ser consideradas, pois estas influenciam o professor.

Nesse sentido, Huberman (1995), é um interlocutor interessante para as discussões que tratam do desenvolvimento profissional do professor, pois considera o conjunto das *oscilações e descontinuidade da carreira do professor*. O autor assinala as diferentes etapas que existem na vida pessoal e profissional influenciando o professor como pessoa. Nesta interlocução teórica, consideramos as fases da carreira docente como uma das formas de compreender como as pessoas

¹³ Artigo da internet no site: <<http://www.andragogia.com.br> – 26 k – Acesso em 04/05/06.

se percebem e atuam perante a situação em que se encontram nas diferentes fases da carreira.

Buscamos entender os processos autônomos dos professores pesquisados, dentro da compreensão de que a autonomia do professor é relativa e suas aprendizagens, convicções, teoria, conhecimentos, julgamentos sobre o ensino são definidos pelos contextos sócio-históricos nos quais os professores estão inseridos.

Nesta pesquisa, quando falamos em autonomia do professor, não perdemos de vista a questão da tomada de decisão pessoal e profissional. Compreendemos que ao se depararem com situações que exigem decisões, os professores constroem suas próprias aprendizagens, resultando numa concepção de autonomia, segundo a qual

[...] os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que **os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação**, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as atividades de desenvolvimento profissional. (MARCELO, 1999:150)

Encontramos uma sólida produção nesse sentido, dentro da qual buscamos abordar aquelas que se preocupam com as aprendizagens das pessoas adultas, e no caso específico desta pesquisa, com as aprendizagens do adulto professor.

A literatura que se preocupa com a aprendizagem da docência, não se separa das preocupações com a melhoria da qualidade da educação que, por sua vez, está atrelada às discussões sobre formação de professores. Nesse sentido, pretendo compreender nessa literatura, tanto o que é possível ensinar aos professores por meio de cursos de formação docente, quanto que aprendizagens são necessárias para os professores aprenderem a ensinar.

De um modo geral, essa literatura se destaca na preocupação em estudar as formas de aprender a ensinar tomando por base o paradigma do professor reflexivo ou pensamento do professor, que tem sido caracterizado por vários termos: prática reflexiva, professor reflexivo (Zeichner 1992, 1993), reflexão na ação (Schön, 1992), professor como prático autônomo (Pérez-Gómez, 1996), entre outros. Essas expressões se unem na intenção de formar professores com práticas coerentes que se convertam em melhorias das aprendizagens dos alunos.

Freire (2005:21), ao discutir a pedagogia da autonomia diz que “*a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria vira blábláblá e a prática, ativismo*”. Segundo esse autor, os cursos de formação necessitam entre outras coisas

Discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborado na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um dos saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2005:22)

Tomamos esse autor como um grande orientador das discussões sobre os processos de aprendizagens do adulto e cultivador de vários saberes necessários à prática educativa transformadora. As suas idéias sempre representam de forma criativa, incentivadora, serena, atualizada, segura e esperançosa, questões do cotidiano do professor na sala de aula e fora dela em todos os níveis de atuação, do ensino fundamental à Pós-Graduação. Por isso, consegue contemplar elementos que constituem a prática docente enquanto “*dimensão social da formação humana*”, o que o torna muito necessário para as questões de formação docente, principalmente quando se trata de atuação de professores de Educação de Jovens e Adultos.

Essa compreensão reforça a idéia de que a aprendizagem da docência ocorre em vários contextos, instituições e ao longo de todo o percurso da vida pessoal e profissional dos professores. Assim, os cursos de formação de professores podem favorecer a aprendizagem docente, mas dentro de algumas limitações, como por exemplo, oferecer a base para ingressar na carreira, trabalhar alguns conceitos gerais da educação, estudar os conceitos das áreas de conhecimento dentro de uma carga horária específica e discutir algumas dificuldades da prática, mas os desafios da sala de aula sempre apresentam situações novas para a atividade docente administrar e que não foram ensinados em nenhum curso de formação.

Visando ampliar a discussão sobre a formação do educador de jovens e adultos tomamos por base os estudos realizados por Soares (2003), cujo olhar foi

direcionado para a trajetória desses profissionais, partindo de algumas questões fundamentais:

Qual a origem social desses sujeitos? Quais as suas trajetórias escolares e acadêmicas e seus destinos profissionais? Como eles vêem a articulação/desarticulação entre a fundamentação teórica e prática pedagógica? Na inserção/atuação profissional, como enfrentam a difícil combinação entre docência e pesquisa? Os estudantes/professores que também trabalham se identificam com o público da EJA? Esse fato tem alguma consequência em suas práticas pedagógicas? Como esses profissionais, na medida em que atuam em uma realidade próxima com a do aluno trabalhador, percebem a articulação/desarticulação entre a sua dimensão política e a dimensão pedagógica? (...) que outras estratégias fizeram parte dessa formação? Quais questões foram consideradas fundamentais na discussão teórico-metodológica no campo da EJA? (SOARES, 2003:121)

Apesar dessas questões terem orientado estudos sobre educadores da modalidade EJA que tiveram formação com habilitação específica, elas confirmam as perspectivas teóricas de que a aprendizagem da docência ocorre em vários contextos e instituições e ao longo de toda experiência escolar e não escolar, da vida pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, buscamos identificar nas vozes dos próprios professores pesquisados, os fatores que eles consideraram positivos e ou negativos para a construção de suas aprendizagens da docência, considerando os aspectos da formação específica e a forma natural que os professores têm de perceber e traduzir as aprendizagens construídas nos seus contextos pessoais e profissionais.

Enfim, o respaldo teórico que norteou esta pesquisa concebe a aprendizagem da docência como um processo permanente, que faz parte da natureza do ser docente em todas as circunstâncias e situações formais e não formais. No próximo item, desenvolvemos sobre a formação de professores, concebendo-a como um processo contínuo que acompanha o professor ao longo da vida.

1.2 - Contribuições da formação de professores

A formação de professores é um tema inserido em um contexto amplo e complexo, sobre o qual encontra várias conceitualizações e um número limitado de consenso no que diz respeito às suas dimensões e teorias que são relevantes para sua análise.

De acordo com Marcelo Garcia,

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999:26)

Conforme a definição de Marcelo Garcia (1999:27), a formação de professores é uma área de investigação, conhecimento e proposições que se dedica aos processos através dos quais “*os professores individualmente ou em equipes aprendem a ensinar e desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, de forma que melhora a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino*”. Ou seja, a aprender vem junto com a formar.

Esse conceito abriga alguns princípios, que segundo esse autor, colaboram com a explicação das múltiplas dimensões impregnadas no contexto do desenvolvimento profissional, uma vez que diversos componentes se articulam no processo de aprendizagem dos professores. Essa articulação, segundo Marcelo Garcia (1999:28), faz da formação de professores um processo contínuo, cujo desenvolvimento se estende ao longo do percurso da carreira profissional, de tal maneira que “*o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem*”.

Essa aprendizagem se associa aos processos de mudança e inovação¹⁴, que visam a desenvolver o currículo e melhorar o ensino. Articula-se ao desenvolvimento organizacional da escola, já que o contexto escolar é tanto lócus de trabalho como de aprendizagem dos docentes; provoca a articulação entre aprendizagem de conteúdos acadêmicos e pedagógicos; destaca a importância do conhecimento didático do conteúdo; orienta a articulação entre teoria e prática, visto que os professores, de acordo com suas experiências e vivências pessoais, desenvolvem, segundo Marcelo Garcia (1999:30), um conhecimento próprio, que “*racionalizam e inclusive rotinizam*” o trabalho docente.

¹⁴ Para Garcia, são entendidas como processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal/profissional, que consideram os professores como pessoas adultas.

Esse entendimento se fundamenta em preceitos teóricos, baseados no princípio das diferenças entre a formação oferecida ao professor e a expectativa depositada no trabalho que ele realizará; fundamenta-se no respeito à individualidade, respondendo às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais; e, por fim, insiste no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores, de maneira que estes adquiram capacidade crítica e sejam capazes de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais.

Esse estudo considera o componente pessoal que está incluso na formação e não exclui as influências externas, tendo em vista que a aprendizagem do professor não se realiza, unicamente, de forma autônoma e espontânea, e que se situa num conjunto mais complexo dos contextos pessoais, profissionais e formativos (formais e informais).

Corroborando com a idéia de que a aprendizagem da docência se dá junto com a formação, Nóvoa afirma que:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional organizacional e contextual. (1997:25)

Dominicé (1986, *apud* Nóvoa 1997:25), coloca que a formação de professores é um movimento que *“vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação do saber e do conhecimento da identidade pessoal”*.

Nesse sentido, os estudos mais recentes têm se apresentado na defesa da necessidade de:

Investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e espaços de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade [...] **Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência** (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (NÓVOA, 1997: 25)

Para os autores dessa linha de pensamento, na formação de professores a experiência tem um papel que vai além da dimensão pedagógica e que mobiliza um quadro conceitual dos processos de aprendizagem da docência. Por isso é

importante a formação participada¹⁵, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, compreendendo que

O objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a competência de classe ou conhecimento do ofício de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar [...] a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores. (MARCELO, 1999:80)

Corroborando esse entendimento, Perrenoud (2000:160), diz que “*Formar-se é, então, aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação*”. Ou seja, implica a aquisição de diversas habilidades, atitudes, competências pessoais e profissionais, que determinam os conteúdos e os sentidos da formação de professores.

De acordo com Lima, S. (2003:24), muita atenção tem sido dedicada aos estudos dos processos de aprender a ensinar e este vem se destacando como núcleo articulador de várias pesquisas que abrigam a ampla denominação de “*paradigma do pensamento do professor*”, que trata tanto do estudo da formação inicial de professores quanto da formação continuada que se articulam dentro dessa temática *compreendendo os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente*. Para essa autora, apesar das diferenças terminológicas que caracterizam os estudos em torno da aprendizagem do professor, é comum encontrar alguns consensos como:

Trata-se de um processo de longa duração, sem um estágio final pré-definido; dinâmico e, muitas vezes, imprevisto; permeado por valores, suposições, quadros referenciais, pré-concepções, crenças pessoais; ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias na escola. A aprendizagem docente ocorre em vários contextos e circunstâncias e é marcada pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional. (LIMA 2003: 26)

Isso implica dizer que o professor é o agente principal de sua formação e como tal é sujeito de um processo de aprendizagem que acompanha todo seu percurso profissional, definindo-se como um continuum, não linear.

¹⁵ É aquela que parte das reais necessidades dos professores, permite que eles desenvolvam criticamente e utilizem da própria experiência para a construção de suas aprendizagens.

Para Tardif *et al.* (1991:219) todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas. Nessa perspectiva, o corpo docente tem uma função social estratégica tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Monteiro (2003) toma por base os estudos das temáticas de formação de professores e aprendizagem da docência para dizer que o desenvolvimento da profissionalidade tratado por Marcelo Garcia (1999) e outros pesquisadores dessa área, refere-se ao professor como profissional, como sujeito que aprende ou como prático autônomo, que reflete para tomar decisões e organizar/reorganizar sua ação. Segundo essa autora, a literatura internacional tem contribuído significativamente com o debate em torno dessa temática e, embora apresentando diferentes pontos de partida epistemológicos, estes são concordantes em muitos aspectos, exigindo apenas, separação nos seus estudos e análises do processo em contextos específicos.

Com base nesses estudos, o entendimento neste texto é de que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na organização de uma “nova” atuação docente, provocando a emergência de uma cultura profissional junto aos professores e de uma cultura organizacional nas escolas. Para Monteiro (2003:8), isso ocorre frente a uma concepção de formação *“crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa”*.

Tomando por base as orientações desses estudos compreendemos que os professores necessitam articular os seus espaços da vida pessoal e profissional, resignificando os desafios da arte de aprender a ensinar, o que implica o reconhecimento de que:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro da suas histórias de vida. (NIAS 1991, *apud* NÓVOA 1997:25)

Isso reforça a idéia de que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não

como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Por isso, compreendo que falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola, cujo desafio consiste em conceber essa escola como um ambiente educativo, onde trabalho e formação não se constituem como atividades distintas.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação deve ser desenvolvida por meio de atividades que reconheçam o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal/profissional. Concordando com os estudos que defendem a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores, acreditamos ser importante considerar os espaços e as situações do trabalho coletivo como alternativa de desenvolvimento pessoal/profissional, levando em consideração seus impactos formativos e de mudanças. Assim, também é necessário entender que:

As condições de trabalho dos professores devem ser consideradas como um aspecto importante no desenvolvimento profissional, uma vez que as características de tais condições poderão influenciar nas crenças, atitudes e conhecimentos que o professor constrói durante seu desenvolvimento profissional. Com isso, a melhoria destas condições que diz respeito à escola como um todo, e, o aumento de autonomia e da capacidade de mudanças dos professores individual e coletivamente devem estar presentes nas análises de propostas de desenvolvimento profissional. (MONTEIRO, 2003:17)

Enfim, concordando com essas perspectivas, esta pesquisa entende que a formação de professores é a área que se ocupa do modo como os professores aprendem a ensinar, a implementar mudanças em suas ações, a lidar com as suas aprendizagens da docência e a desenvolver sua competência profissional, visto que de acordo com Marcelo (1999:21), “*a formação promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam*”. Promovendo contextos de aprendizagem, a formação de professores é, nesse sentido, condição, instrumento e conteúdo da aprendizagem profissional da docência. No próximo item contextualizamos as reformas educativas da década de 80 (oitenta) até a contemporaneidade, situando os desafios das políticas educacionais e da formação de professores em Mato Grosso.

1.3 - Reformas educativas presentes nas políticas da educação do Estado de Mato Grosso dos anos 80 aos dias atuais

A questão da formação de professores na década de 80 marcou períodos de grandes desafios para as políticas educacionais. As redes de ensino se expandiram em curto espaço de tempo e a formação de docentes não conseguiu acompanhar as necessidades da educação com qualificação adequada. Foi também desafiadora para os administradores públicos, que em diferentes níveis, não contemplaram a educação e a carreira do magistério com implementação de políticas coerentes, para atender as necessidades de um país que necessita avançar socialmente. A consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país foi e permanece baixa impedindo assim, avanços significativos para a inclusão social do Brasil na conjuntura do desenvolvimento mundial.

Neste contexto, cresceu o descaso com a educação impedindo as possibilidades da carreira profissional com salário digno e oportunidades quanto à formação e preparo para superar os processos de coerência, que o mundo contemporâneo impôs aos sistemas de ensino. Aos profissionais coube desenvolver novas perspectivas e saber implementá-las para não consagrar o fracasso escolar e inviabilizar o crescimento social. Para os estudiosos, críticos e pesquisadores da área da educação, a única forma de impedir a concretização dessa realidade é garantir a democratização do conhecimento sistematizado, estendido a maior parcela da população.

O modelo de uma elite culta e bem informada está mais que superado e não pode sustentar, num cenário democrático o desenvolvimento e a paz social em um país em que a extensão territorial e o crescimento populacional colocam desafios contundentes. (GATTI, 1997:2)

As mudanças ocorridas nas últimas décadas foram notadas como um novo cenário social, as tecnologias e as novas relações de trabalho a que assistimos no quadro internacional nos revelaram mudanças geradas com rapidez pouco reconhecida, dado fato de que nem todos tiveram condições de perceber o que realmente se passava, devido à cegueira cultural, inclusive entre as elites governantes de nosso país.

Outros países desenvolveram políticas e ações agressivas na área educacional, sobretudo se preocuparam com a formação dos formadores, ou seja,

as ações neste período foram voltadas para os professores, personagens principais e mais importantes na propagação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Na França, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Venezuela, Nigéria, Argentina, Chile, Estados Unidos, Tailândia, entre tantos outros, encontramos medidas que vêm sendo tomadas, nas duas últimas décadas, no sentido de cuidar da formação de professores em todos os níveis, de forma mais consistente, proporcionando à área da educação, carreira e profissionais adequados.

No Brasil, apesar das discussões permanentes sobre a formação de professores, os dados que temos não revelam avanços tão significativos, o quanto necessita no campo da política educacional. Por isso ainda é muito presente o que se discutia nos anos noventa quando os estudiosos da área diziam:

Quase nada tem sido feito no Brasil quanto à formação de e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E, o mais grave é que a profissão professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiros “João Batista” pregando no deserto (GATTI, *op.cit.*:4)

Esta realidade foi largamente discutida em fóruns apropriados, congressos, seminários conferências (nacionais/internacionais), assembleias nacionais, com representações de “todos” os estados do país buscando a reestruturação necessária para a educação. A partir da Constituição de 1988, as discussões das questões educacionais foram mais freqüentes e apesar de muitas divergências, deram origem à LDB Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A leitura do contexto refletida nos anos noventa foi a de que a reestruturação da educação tem como uma de suas causas principais as mudanças sociais ocorridas ao longo dos últimos anos. De um lado, temos as classes dominantes que defendem pedagogias e currículos que garantam seus interesses na estrutura econômica e social, como por exemplo, o setor produtivo, utilizando técnicas informatizadas; automação do trabalho; reformulação dos direitos sociais e trabalhistas; descompromisso ético – político dos legisladores e outros. Do outro lado, temos os educadores que buscam construir novas perspectivas para a educação. Estes têm um papel muito importante nesse processo de transição que se coloca da seguinte maneira:

O papel dos educadores num tempo e numa configuração como essa torna-se ainda mais crucial. É importante não nos render a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas também a pedagogia da política. (SILVA, 2000¹⁶)

Tomando por base esse raciocínio, entendemos que os educadores necessitam, urgentemente, assumir sua identidade com compromisso profissional e envolver-se na produção de uma memória histórica de sujeitos que criam e recriam o espaço e a vida sociais. De acordo com Silva (2000), os espaços da nossa participação que ficam em aberto, podem ser ocupados por forças que, certamente, irão organizá-los de acordo com seus próprios objetivos e esses, na maioria das vezes, podem não ser os objetivos dos educadores para os educandos que atenderão as reais necessidades das questões educacionais.

Neste contexto, faz-se necessário ficarmos atentos para que as reflexões realizadas não sejam interpretadas parcialmente carregando bandeiras de pessimismos, “beco sem saída” ou por outro lado, fantasiem as coisas, carregando o balão do ufanismo, tendo a figura do professor como o único responsável pelos avanços das questões educacionais, como foi o caso dos programas de formação muito intensamente trabalhados no contexto dos anos oitenta/noventa e até os dias atuais. É recente e tímida a compreensão de que não avançamos em muitas das questões educacionais por não reconhecer a importância e valorizar o papel do professor na construção das mudanças necessárias para o mundo contemporâneo.

E assim, a exemplo de outros Estados do país, Mato Grosso já está há duas décadas e meia percebendo “coisas” tão pertinentes para as questões educacionais sem alcançar avanços mais significativos. Por isso continuam as discussões em torno da realidade conhecida, que caracteriza de um lado, o discurso do pessimismo e de outro a oratória do ufanismo: a necessidade de implantar políticas para a formação de professores, as dificuldades de implementação das políticas educacionais, o papel do professor no mundo atual, democratização do conhecimento sistematizado, a tecnologia e as novas relações de trabalho, a cegueira cultural e a reestruturação da educação, entre outras questões que se encontram embutidas neste contexto.

Essa realidade norteou as discussões do século XX em nosso país sobre formação docente e, foi o eixo condutor para os encaminhamentos das propostas de formação de professores em nosso Estado.

¹⁶ Revista Educação e Sociedade, vol. 21

De um modo geral, os Estados arcaram com a formação de professores nos níveis fundamental e médio, e à união coube o papel de incentivadora e apoiadora das políticas regionais. Estudos e pesquisas nessa área, apontaram que entre as inúmeras dificuldades encontradas para implementação das políticas educacionais, destacou-se o despreparo dos professores, acusando os mesmos de ter uma formação limitada, que é fruto de um sistema arcaico de ensino impedindo-os de desempenhar o seu verdadeiro papel no processo educativo:

Em país tão heterogêneo quanto o nosso, cuja gestão é federada, com cada estado seguindo linhas políticas diferenciadas no que concerne a opções de economia, desenvolvimento, saúde e educação, nos deparamos com situação complexa e diferenciada quanto a questão do Magistério de 1º e 2º Graus. Porém, um traço parece evidente quando examinamos planos e projetos nos mais diferentes setores do governo, quer em nível central, quer em nível dos estados: não há nenhuma consciência de que na maioria dos casos, esses projetos e planos, nas mais diferentes áreas (economia, saúde, serviços etc.) só poderão ser concretizados se contar com pessoas escolarizadas – e escolarizadas com qualidade. Planos excelentes, neste país, têm fracassado porque não há pessoas com qualificação mínima para bem executá-los. (GATTI, *op.cit.*:4)

Na visão dessa autora, com a qual concordamos, não se resolve essa problemática apontando apenas para o problema generalizado de formação deficitária e superficial em todos os níveis. Por isso, não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação, se não se pergunta, nenhuma vez, quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto.

O documento das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior incorpora os elementos presentes nas discussões mais amplas a respeito do papel dos professores nesse processo educativo e apresenta o que se denomina base comum de formação docente, objetivando a revisão criativa das normas em vigor, em busca de:

Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular na educação básica;
dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
privilegiar recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas. (MEC, 1999:130)

E nessa perspectiva, esse documento destacou ainda, que a melhoria da qualificação profissional dos professores depende diretamente das políticas educacionais que estabelecerem seus objetivos no sentido de:

Fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional
fortalecer os vínculos entre formadores e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, e competência de professores;
estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (MEC, *op.cit.*:131)

Ao realizar as discussões em torno da valorização do magistério, a sensação era de uma coisa contraditória pela prática de sua natureza. Éramos conscientes de que vivíamos um declínio das profissões tradicionais, mas a atividade docente era anunciada como importantíssima por toda a sociedade, inclusive muito veemente pelos órgãos responsáveis pela educação. Estes órgãos, ora acenavam com melhorias para a classe de professores, ora com medidas que prejudicavam o complexo trabalho docente. E assim, muito confusos e sem condições de perceber o que realmente estava acontecendo num contexto acelerado e imbricado de situações desafiadoras, os trabalhadores da educação reconhecem a sua responsabilidade no processo de mudança, mas não dispõem das condições necessárias para cumprir o seu papel de educadores dentro das exigências da sociedade contemporânea.

Assim, vários problemas ilustram o cenário social indicando a complexidade do contexto educacional que exige mudanças com respostas coerentes com as necessidades dessa sociedade, conforme afirmou INFORSATO, no Congresso Estadual em São Paulo, sobre formação de educadores.

O importante é constatarmos que o mundo mudou; importante mais ainda é sabermos em quais pontos houve mudanças significativas e em qual a mudança é apenas ilusória.

Preocupa-nos, entretanto, o fato do adesismo que surgido com o advento da globalização, conclamando-nos a comportarmos como verdadeiras metamorfoses ambulantes; é difícil acreditar que qualquer sistema formativo possa se fortalecer sem bases de sustentação. De todo modo, precisamos entender as mudanças e colocá-las a nosso serviço para que

possamos levar as nossas tarefas a bom termo. Neste sentido é imprescindível nos referirmos à nova LDB que está vigorando desde o final de 1996, esta lei tem nos deixado com um certo grau de perplexidade, pois uma de suas tônicas é uma possibilidade de alteração em aspectos estruturais da escola. A perplexidade referida está no fato de que talvez por estarmos acostumados a um excesso de regulamentação não saibamos como nos adequar a uma lei que não dá nenhum esclarecimento a respeito de mecanismos necessários à sua implementação. Temos ainda um grande desconhecimento sobre como vão se estruturar aqueles centros denominados Institutos Superiores de Educação. A insistência na precariedade verificada, infelizmente, em nosso país, redobra as atenções para o espírito flexível que esta lei carrega. (informação verbal)¹⁷

O contexto educacional do século XX foi marcado pela atuação das Associações que discutiram incansavelmente a formação dos profissionais da Educação (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR etc.) apresentaram análises com reflexões importantes sobre as Diretrizes Curriculares traçadas com base na LDB. Para melhor compreensão das questões debatidas nos fóruns (audiências públicas, fóruns educacionais, mobilização e reivindicação dos educadores) realizados para discutirem as políticas educacionais, faz-se necessário retomar os dados referentes à análise da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sobre propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, (versão preliminar – elaborada pelo MEC em Maio de 2000) que segundo a ANFOPE, desconsidera as diretrizes encaminhadas pelas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES), como também desconsidera os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas da SESu/MEC. Essa análise foi realizada com base nos princípios produzidos e diferenciada historicamente pelo movimento dos educadores desde 1983 e defendidos pontualmente em audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nessa perspectiva, poderíamos arrolar vários outros pontos e questões problemáticas que permearam e permeiam o cenário das discussões e reformas educativas no percurso da formação de professores. Mas, por hora, nos limitamos a concluir que apesar da formação de professor ter persistido como tema principal nos debates, fóruns, reuniões, estudo/pesquisa e nas reformas educativas, a discussão em geral vem sendo realizada de modo parcial diante da complexidade que abriga

¹⁷INFORSATO, Edson do Carmo. A Licenciatura diante das mudanças: ou ela a decifra ou elas a devoram. Palestra proferida no V Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – “Formação do educador e avaliação educacional”. 1998, Águas de Lindóia – SP.

vários ângulos de análises e diferentes concepções teóricas. De qualquer modo, toda essa discussão vem contribuindo significativamente para que os Estados brasileiros ensaiem, de forma mais amadurecida, suas políticas para formação de professores.

1.3.1 - O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente – PIQD no Estado de Mato Grosso

Em 1995 foi pensado e elaborado o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) para o Estado de Mato Grosso. Este programa partiu das práticas de formação em desenvolvimento nas duas instituições de ensino superior da região – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e a partir da política educacional do Governo do Estado, que em seu Plano de Metas dizia priorizar a Profissionalização do Magistério. O PIQD buscou embasamentos teóricos em núcleos reflexivos que hoje, em nível nacional, sustentam as discussões sobre a profissionalização docente e trazem, para análise e conhecimento, dados objetivos que demonstram as necessidades de qualificação e valorização profissional.

Os centros reflexivos¹⁸ sustentaram as discussões, objetivando uma proposta ampla de valorização profissional do magistério, em que deu lugar a tentativa de uma recomendação da formação profissional, concomitantemente à luta pelas condições de trabalho e remuneração digna. Por sua vez, esta valorização profissional do magistério ganhou sentido no contexto de uma Política Educacional Global, seja da União, dos Estados ou Municípios, que vieram responder ao desafio de uma reversão no quadro atual da educação do país onde o acesso à escola e a permanência resultaram num direito que ainda não foi conquistado por muitos (milhões) de brasileiros e onde a educação, de um modo geral, ainda é considerada um privilégio social.

Partindo desses direcionamentos, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), incluiu em sua política educacional três objetivos básicos, a saber: a consolidação da gestão única de ensino, o fortalecimento das unidades escolares e a implantação de programa institucional de avaliação do sistema educacional, com

¹⁸ São denominados centros reflexivos os movimentos, as associações, os planos nacionais e os projetos acadêmicos de formação desenvolvidos nas duas instituições públicas da região UFMT e UNEMAT.

os quais o programa de qualificação deveria estabelecer interface para adquirir sentido, direção e conteúdo, tornando-se objetivo, possível e significativo.

Este programa, além de ter explicado a posição do Estado com relação à direção política da qualificação docente, fundamentada na compreensão teórica que foi embasada em movimentos e planos nacionais e nos projetos acadêmicos de formação desenvolvidos na UFMT e UNEMAT, deixou claro, também a que necessidades veio atender no quadro do magistério da Educação Básica no Estado. Na manifestação compreensiva de sua meta, o programa explicita suas bases de sustentação epistemológica e metodológica da formação profissional pretendida, cuja definição se deu no âmbito de um fórum de debate das duas instituições já citadas, sob a coordenação da SEDUC e com a assessoria do professor Michel Brault no contorno do Programa de Cooperação Educativa Brasil/França. A busca de construção da identidade profissional do professor e a articulação permanente com o Sistema de Ensino e Unidades Escolares são elementos constitutivos essenciais do processo formador para ambas as instituições, cuja união com o Estado deverá pautar-se nas responsabilidades institucionais, conjuntamente redimensionadas no contexto de uma política de formação embasada nas especificidades regionais e na busca da construção de um perfil profissional docente compatível com as exigências atuais de um ensino público de qualidade.

Neste programa estava estabelecido que o processo de formação de todo o corpo docente da Educação Básica no Estado, dar-se-ia de forma gradativa, num prazo estimado em quinze anos de um mil novecentos e noventa e cinco a dois mil e onze (1995 – 2011), assumido em conjunto com Estado, Municípios e as duas instituições públicas de Ensino Superior. Neste sentido, ele integrava a perspectiva do fortalecimento das unidades escolares e a construção do sistema único de ensino em Mato Grosso e foi tomado também como desafio acadêmico que integrava, articuladamente, formação e produção de conhecimento, o que evitou que o programa fosse uma soma de ações isoladas de formação. Apresentava-se como proposta interinstitucional alicerçada nas práticas acadêmicas já desenvolvidas na UNEMAT e UFMT, repensadas a partir das diretrizes políticas do Governo do Estado, em sintonia com as diretrizes de profissionalização em nível nacional. A proposta buscou sua base política no Plano de Metas do Governo do Estado e constituiu um dos grandes desafios sociais colocados para a sociedade mato-grossense, cuja referência política de execução ultrapassava os limites dos

imediatismos de um governo específico, almejando horizontes, abrangentes e extensos, que apontavam para a continuidade de programas de médio e longo prazo, com maiores possibilidades de desenvolvimento qualitativo.

As discussões promovidas pelo MEC, em 1994, na direção de uma proposta de Plano Decenal de Educação para todos, apesar das insuficiências, contribuíram para um avanço nacional na busca de compreensão das implicações de processo de democratização de educação pública no Brasil. De alguma forma, indicaram uma nova direção para a educação, alterando o quadro nacional de percepção da necessidade de novas bases para uma escola de qualidade entre as quais encontramos a valorização do professor e o fortalecimento da escola.

A política Educacional do Governo do Estado de Mato Grosso (1995 – 2006), semelhantemente, apontou na direção de novas bases sócio-históricas e pedagógicas para a educação, na medida em que propõe objetivos estratégicos de atendimento a essas duas necessidades estruturais determinantes na qualidade do ensino. A nova direção da educação foi gestada no contexto mundial da configuração de novos paradigmas do conhecimento e do comportamento humano que clamavam por uma nova consciência, fundamentada no respeito ao outro, na solidariedade e na cooperação.

O Plano de Metas do Governo do Estado também tomou como referência novas propostas de relações do homem com a natureza e dos homens entre si, tendo por base um desenvolvimento sustentável e princípios éticos de cooperação e solidariedade, estipulando três áreas de atuação estratégica, entre as quais encontramos a educação, em primeiro plano, para sustentar a política estruturante do desenvolvimento do Estado nos próximos anos, conforme Política Educacional para o Estado de Mato Grosso, (1995:11-13). Há a consciência de que as propostas políticas para a educação exigem planejamento e ação, com perspectivas e metas. E a meta do Governo do Estado, versão 1995 – 1999 aponta para uma educação de qualidade para todos.

Para que esta qualidade no ensino pudesse ser construída, uma série de medidas precisavam ser tomadas e as ações desenvolvidas na política de educação do Plano de Metas do Governo do Estado – versão 1999 a 2006 estavam fundamentadas em quatro eixos norteadores: a Reorganização do Sistema Educacional, o Fortalecimento da Escola, a Valorização e Capacitação dos Profissionais da Educação e Avaliação do Sistema Educacional. Isto deveria

culminar em um Programa de Qualificação Global, com revisão do Estatuto do Magistério, Plano de Carreira e uma Política de Remuneração que apontassem o resgate da profissão docente.

Nas entrelinhas do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), paralelamente à busca de sua compreensão teórica, que o contextualizou no âmbito da política de profissionalização docente em discussão a nível nacional e em processo de implementação a nível estadual, as suas bases empíricas revelavam a situação deficitária do quadro do magistério do Estado. Segundo os dados apresentados em pesquisas realizadas no período de 1994 – 1995, dos vinte e quatro mil novecentos e vinte e nove professores da rede estadual e municipal, que atuavam nos diferentes níveis de ensino, apenas 39,09% possuíam o terceiro grau completo; 49,97 % possuíam formação a nível de segundo grau, e os demais 10,71% ainda se enquadravam no nível de primeiro grau. Estes dados revelavam que a deficiência na formação de professores era um problema que afetava todas as micro-regiões do Estado.

Portanto, a definição de uma política de profissionalização docente era uma questão urgente no contexto da realidade educacional do Estado. A superação desse quadro deficitário foi trabalhada de forma gradativa e numa perspectiva de globalidade. Com igual esforço de qualificação de professores, em nível de terceiro grau, a SEDUC buscou também, solução para a situação dos professores que possuíam apenas o primeiro grau completo ou incompleto, os (10,71%), dando continuidade aos três Programas emergenciais em desenvolvimento no Estado – GERAÇÃO, INAJÁ e TUCUM (este último destinado exclusivamente a professores indígenas) – nos municípios onde se faziam necessários e onde contavam com o apoio das respectivas Secretarias Municipais de Educação.

E assim, as pesquisas revelam que de 1995 a 2000 o PIQD trabalhou com cinco mil professores, completando até o ano de 2002 uma média de nove mil e oitocentos e trinta e seis professores de cento e nove municípios do Estado. Como disse lá no capítulo anterior, a Coordenadoria de Política do Ensino Superior – CPES/SEDUC era o setor responsável para desenvolver e acompanhar os vários projetos de formação que estava em andamento: Ensino Superior Regular – Licenciatura para as séries iniciais na modalidade presencial, onde foram atendidos duzentos e vinte professores de três municípios, em convênio firmado entre

SEDUC/UFMT e Secretaria Municipal de Educação – SME; Plenificação¹⁹ de Professores – Cursos destinados à complementação de estudos, onde foram atendidos cento e cinquenta professores nos cursos de Geografia, Biologia e Matemática, oriundos de trinta e sete municípios do Estado em convênio com a SEDUC/UNEMAT/SME e em convênio com SEDUC/UFMT, foram atendidos cinquenta professores de dezesseis municípios no curso de História. Educação Aberta e à Distância/EAD – Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª a 4ª séries, atendeu no ano de 2000, a três mil e trinta e nove professores de cinquenta e oito municípios, em convênio com a SEDUC/UFMT/UNEMAT e prefeituras municipais. Licenciatura Plena Parceladas – foi oferecida no Estado há mais de quinze anos e no ano de 2000 atendeu mil e duzentos e nove professores, contemplando sessenta municípios nos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia e Letras. Ensino Superior Indígena – Licenciatura para formação de professores indígenas, atendeu 2001/2002 cento e oitenta professores do Estado de Mato Grosso e vinte professores de diversos Estados do Brasil, nos cursos de Ciências da Matemática e da Natureza, Ciências Naturais, Línguas, Artes e Literatura.

Tudo isso nos leva a perceber que a proposta de formação inicial na carreira do magistério, no estado de Mato Grosso, foi gerada das necessidades evidenciadas no contexto das questões anteriores, a partir de discussão e debate entre a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade do estado de Mato Grosso - UNEMAT e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública – SINTEP conseguiram dar passos significativos na definição da seguinte Meta do Programa de Qualificação:

Racionalizar, com qualidade, o processo acadêmico de formação do magistério, atendendo, através de programa único, às demandas do Sistema Estadual e Municipal nas diversas regiões do Estado, visando zerar, até o ano de 2011, o déficit de professores não qualificados atuantes na rede pública. (PIQD:14)

Poderíamos levantar outras questões inerentes ao PIQD, mas não é nosso objetivo aqui ir além de uma análise documental que contextualiza os caminhos feitos pela formação no estado de Mato Grosso, especificamente no que se refere à formação de professores. Por isso consideramos que este contexto revela as concepções que nortearam a formação inicial dos professores da rede pública

¹⁹ Curso de Licenciatura Plena.

durante cinco anos de um governo. Dando seqüência a esta contextualização, vamos verificar como foi tratada a formação continuada de professores neste período.

1.3.2 - Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Mato Grosso

Em 2002, o Governo do Estado em exercício, por meio de consultorias, lançou um documento que denominou como Linhas Políticas da Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – A Aprendizagem Permanente. As idéias pautadas nessas “Linhas Políticas” acenavam para o que já era, naquele instante, mais recente e inovador sobre formação de professor. Por algum motivo, essas idéias não se concretizaram como política de formação, porque não conseguiram desencadear o processo de formação envolvendo os professores numa participação ativa, apesar do documento escrito apresentar a compreensão de que,

Não há projeto educativo com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores, assim como dos demais profissionais da escola e que é imprescindível integrar a dimensão administrativa à curricular e pedagógica. **O trabalho da escola não é feito só por professores, mas por todos os profissionais que dividem, no contexto escolar, seu campo de atuação profissional**²⁰.

Dessa forma, a aprendizagem dos alunos é entendida como co-responsabilidade de todos, ainda que essa tarefa seja de maior competência do professor. Este para ter plenas condições de realização de seu trabalho no interior da sala de aula, depende do amparo, do auxílio, da colaboração dos demais profissionais da escola. Ou seja, o mundo atual exige o esforço e o trabalho coletivo da equipe da escola, para atender as exigências de uma educação de qualidade.

No documento “Linhas Políticas”, a educação de qualidade é entendida como aquela em que a escola promove para todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidade cognitiva e afetiva necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

²⁰ Documento das Linhas Políticas de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso, 2002:13.

Isso significa reconhecer que facilitar o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas responsáveis pela inserção dos alunos na sociedade e no mundo do trabalho é tarefa prioritária da escola e dos professores. Mas sem dúvida, que as atenções se voltam para os professores dada a natureza pedagógica de sua tarefa. A eles cabe o desafio de converter em aprendizagem o trabalho que realizam no cotidiano da sala de aula e talvez por isso, sobre eles recaiam as maiores expectativas.

Se espera muito dos professores, se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização dessa aspiração [...] A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável, [...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes [...]. (DELORS, 2000:152)

Analisando toda essa importância atribuída ao papel do professor enquanto formador de atitudes, entendemos que ela se dá pela própria natureza do trabalho docente, que não se desvincula da forma que o professor enquanto sujeito histórico-social expressa o mundo, faz opções políticas e se posiciona pedagogicamente, estabelecendo relações com os alunos e a escola. Nessa pesquisa, olhamos para o professor da EJA como mediador do conhecimento já construído que ensina e aprende ao mesmo tempo.

Ao buscar as aprendizagens da docência construídas nos percursos desses professores, não perdemos de vista as relações que eles estabelecem com os alunos e a escola, mas pelo fato de utilizar o instrumento das narrativas, buscamos analisar como os professores percebem a influência dessas relações na construção de suas aprendizagens da docência.

O fato de não observar a prática dos professores na sala de aula, bem como o papel da escola, não significa que suas importâncias foram desconsideradas nesse processo, mas, sobretudo, que elas foram percebidas e analisadas nas vozes dos seus protagonistas²¹. Isso nos possibilitou olhar de forma ampliada para o papel do professor expandindo-o para além das paredes da sala de aula e dos muros das escolas.

Nesse sentido, o entendimento do papel do professor que trabalhamos nessa pesquisa, está de acordo com o que Carvalho (2002:64), compreende sobre

²¹ De acordo com Carvalho (2002: 64 in Vale, 1994), O professor protagonista é aquele que favorece o diálogo dos alunos entre si e com o professor sem deixar de colocar a aprendiz em seu contexto e/ou confronto com a cultura erudita acumulada ao longo do processo histórico, fruto do esforço coletivo que possibilitou a sua elaboração através de árduo processo de investigação.

em que consiste a função principal do professor: “*provocar, desafiar, estimular e ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades cognitivas e potencialidades criadora*”.

Analisar as aprendizagens dos professores da EJA é de fundamental importância nessa pesquisa, uma vez que, busca perceber como os professores constroem reconstruem sua aprendizagem da docência para atuar na Educação de Jovens e Adultos. a dinâmica do processo de ensino nessa modalidade tem visado à aprendizagem significativa, já que, enquanto cultura e visão de mundo, os contextos dos alunos estão bem próximos da realidade dos contextos dos professores, uma vez que esses são vítimas de desvalorização profissional, de sobrecarga de trabalho, de falta de condições de trabalho, entre outras coisas.

A fim de melhor entender as relações que estabelecemos nos dois eixos fundamentais desta pesquisa, passamos para parte II deste capítulo, desenvolvendo uma discussão teórica em torno das concepções de educação e da educação de jovens e adultos.

PARTE II

1.4 - A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos representa uma forte expressão da organização social que desencadeou um processo educativo, incapaz de uma ação pedagógica inclusiva.

Para ampliar a discussão nessa perspectiva, abordamos a seguir, a educação de adultos numa visão sociológica, estabelecendo um diálogo com as contribuições de Freire (1987, 1989, 1994, 1996); Soares (2003); Pinto (2003); Carvalho (2005), contando também com o legado das concepções colocadas nas diretrizes e debates atuais sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, toda perspectiva teórica que orienta a discussão da educação nessa pesquisa tem em mente a importância das atividades desenvolvidas no seu processo dialeticamente relacionadas com a prática social.

Neste item tomamos como referência básica as idéias de Pinto (2003) que ao discutir a educação de jovens e adultos o faz pelo conceito de educação, partindo dos seus significados: amplo e restrito. Essa perspectiva contempla o nosso ensejo de compreender como os professores que atuam na EJA constroem e reconstróem as aprendizagens da docência. Compreendemos que o contexto em que se inscreve a EJA é o contexto da sociedade como um todo.

Nas palavras do autor:

Em significado restrito, o da pedagogia clássica convencional, sistematizada, refere-se a educação às fases infantil e juvenil da vida do ser humano". Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. Daqui deriva a verdadeira definição de educação. (PINTO, 2003:29)

Corroborando as idéias desse autor, entendemos que a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.

Nesse sentido, ele fala do caráter histórico-antropológico da educação, explicitando doze caracteres, os quais apresentam de forma resumida as idéias do autor organizadas da seguinte forma:

A educação enquanto processo – é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo – é um fato histórico em duplo sentido: primeiro, no

sentido que representa a própria história individual da cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à vivência coletiva (pela comunidade) em sua contínua evolução. Segundo esse autor, sendo a educação um processo, não pode ser racionalmente interpretado com os instrumentos da lógica formal, mas somente com categorias da lógica dialética.

A educação enquanto fato existencial – Retrata o homem em toda sua realidade – (como por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre o homem se faz ser homem). Para o autor, esse é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica).

A educação enquanto fato social – atinge a sociedade como um todo. É movida pelo interesse da comunidade em integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, institucionais, usos, ciências, atividades, etc.). A sociedade produz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Segundo o autor, nesse processo de auto-reprodução ao longo dos tempos, se encontra a contradição:

A sociedade deseja fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que, engendra necessariamente o progresso social, isto é a diferenciação do futuro em relação ao presente. Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: incorporação dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e progresso, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. Esta contradição pertence à própria essência da educação dada a sua natureza histórico-antropológica. [...] Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integral, isto é, a plena realização da natureza humana. (PINTO, *op.cit.*:30)

A educação enquanto fenômeno cultural – Segundo esse autor, não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do futuro cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação.

A educação enquanto formação não uniforme – O autor diz: pela própria natureza a formação não se pode dar de forma uniforme. Primeiro, porque seria um

número excessivo de dados a transmitir, e segundo, não há interesse nem possibilidades de formar indivíduos iguais, mas busca manter a desigualdade social presente. Daí as razões do saber letrado ser sempre privilégio de um grupo ou classe e todo o restante do saber não letrado, e as demais formas de cultura que a sociedade transmite aos seus outros membros, ser consideradas incultura e ausência de educação.

A educação enquanto determinação do modelo econômico – É ele que determina: a) possibilidades e condições de cada fase cultural; b) distribuição das possibilidades educacionais na sociedade; c) meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade; d) dita os fins e gerais da educação - as oportunidades de aprender serão de todos numa sociedade democrática, ou de alguns numa sociedade fechada.

A educação enquanto atividade teleológica – A formação do indivíduo está sempre dirigida para um fim. No sentido geral esse fim é sempre conversão do educando para e no sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras, etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social.

A educação enquanto modalidade de trabalho social. Para entendê-la nessa perspectiva, o autor diz que:

É necessário buscar as categorias histórico-antropológicas dialéticas que definem o conceito de “trabalho”. A educação é parte social porque: trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total; o educador é um trabalhador (reconhecido como tal); no caso especial da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitem elevar-se em sua condição de trabalhado. (PINTO, *op.cit.*:30)

A educação enquanto fato de ordem consciente – Segundo o autor, ela é determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva, que suscita no educando a consciência de si e do mundo. É a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade.

A educação enquanto processo exponencial – Multiplica-se por si mesmo com sua própria realização. Segundo esse autor, quanto mais o homem se educa, mais ele necessita se educar e portanto exige mais educação.

A educação enquanto essência concreta – Pode ser concebida a priori, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta. Segundo o autor, essa

realização depende das situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, de seu conflito, dos interesses em causa, da extensão das massas privadas de conhecimento etc. Para o autor, toda discussão abstrata sobre educação é inútil e prejudicial, trazendo em seu bojo sempre um estratagema da consciência dominante para justificar-se e deixar de cumprir seus deveres culturais para com o povo.

A educação enquanto natureza contraditória – Implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é proveitosa, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura.

Sobre o conceito de educação nessa perspectiva do autor, poderia discutir outros temas que desenvolveriam entre outras coisas: a historicidade da educação, fundamentos sociais do conceito de educação, a educação como fenômeno de cultura, como possibilidade humana e como função social permanente. Mas pelo foco da pesquisa, limitamo-nos a apresentar a seguir o conceito de educação que norteou a nossa compreensão nessa investigação.

Entendemos a educação com uma função social complexa, sendo por meio dela que o ser humano se desenvolve integralmente, ampliando suas capacidades físicas, intelectuais, morais e espirituais. Nesse entendimento, acreditamos que a educação influencia e é influenciada pelos problemas sociais do seu tempo. Assim, ao mesmo tempo em que os problemas educacionais são reflexos dos problemas sociais como miséria, fome, violência etc., os problemas sociais se agravam pelos problemas educacionais, dentre elas as dificuldades no processo de ensinar e aprender, modelos excludentes, a falta de uma adequação de políticas públicas etc.

Assim, a educação pode perder de vista a função social delegada a ela em função de interesses de um grupo dirigente. Enfim, definimos que a educação é o meio pelo qual as pessoas conseguem desenvolver suas capacidades de ação e de cidadania, no sentido de participar ativamente dos acontecimentos da sociedade em que vive. Nos próximos itens vamos ver como se justificam alguns conceitos e encaminhamentos das políticas da Educação de Jovens e Adultos.

1.4.1 - Políticas e formação de professores na Educação de Jovens e Adultos

A partir das contribuições de Soares (2001), buscamos nessa parte do texto mostrar como a educação voltada para jovens e adultos, tem crescido significativamente nos últimos tempos, conquistando espaços cada vez mais importantes no cenário mundial.

Soares (*et al.* 2001) revelam que o século XX instalou “[...] *proliferação de programas de EJA, quer no âmbito público quer no privado* [...]”. Com o advento das novas relações de trabalho, a educação dessa população passou a ser focada como estratégia e elemento de requalificação profissional. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, organizada pela UNESCO e considerada o principal fórum mundial sobre o tema, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, considerou a educação de adultos como a “chave” de entrada para o século XXI.

No Brasil, como no resto do mundo, o investimento em educação continuada tem como característica a necessidade de formação de um grande contingente da população que não possui a escolaridade fundamental. Esse estudo de Soares mostra que

Os índices mais otimistas apontam para uma taxa de analfabetismo da ordem de 12,4% de uma população de 170 milhões de brasileiros. A população economicamente ativa tem, em média, apenas quatro anos de estudos. Somos a décima segunda potência econômica e ocupamos a 65ª posição no índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU. O IDC mede o desenvolvimento do país com base na expectativa de vida, no nível educacional e na renda per capita. Os anos seguidos de alto índice de evasão e repetência escolar somados à dificuldade de acesso público à escolarização dos jovens e adultos contribuem para explicar o porquê da baixa escolaridade²².

Segundo esse autor, nesse contexto, vêm crescendo nos últimos anos, de maneira significativa, as iniciativas voltadas para a EJA. São ações no campo da alfabetização e da escolarização daqueles que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio e da formação profissional, qualificação, requalificação do trabalho.

De acordo com Soares (*et al.* 2001) a desobrigação da União para com a EJA ficou caracterizada nas diretrizes nacionais, processo ocorrido no final dos anos 80, que transferiu para estados e municípios a responsabilidade da oferta e do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos não escolarizados ou com escolaridade incompleta. No âmbito federal, portanto, houve uma redefinição administrativa que resultou em ações desarticuladas entre os ministérios que

²² Dados divulgados em SOARES 2003:123, no livro: “Aprendendo com a Diferença”.

desenvolveram propostas de oferta e de atendimento a jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar em 1990, a EJA passou a ser atendida por ações pulverizadas.

A equipe do MEC, nos anos 70 e 80, estava a cargo do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), se resume a um setor no interior da Secretaria de Ensino fundamental (SEF) a Coordenação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (COEJA). Um balanço das atividades do MEC, nessa área, apontou para uma descontinuidade de suas ações e para falta de uma ação indutora por parte do governo que articulasse as diversas iniciativas no âmbito federal.

Ainda Soares (*et al.* 2003), diz que também em outros países, há falta de prioridades e de atenção por parte das ações governamentais para a EJA. Esses autores analisam as políticas adotadas pelos governos, principalmente, dos anos 90 e 2000 e apontam os indicadores que contribuem para o agravamento e a deterioração da área: primeiramente a alocação de pouco recurso para implementação de uma política de EJA; segundo, o prosseguimento do trabalho com pessoal não-profissional e a conseqüente oferta de serviços de baixa qualidade; a não-obtenção de resultados esperados e, finalmente, a configuração de um círculo vicioso que impede a EJA de ser valorizada.

As pesquisas revelaram, ainda, que na esfera estadual se encontram conduções correspondentes ao governo federal. Assim como houve a extinção de um importante órgão federal que conduzia a política do MEC, muitas das secretarias estaduais procuraram redefinir suas atuações na área, reduzindo equipes e se retirando da oferta e do atendimento. Numa posição diferenciada, algumas secretarias estaduais mantiveram suas equipes e passaram a criar uma tradição de atuação na área da EJA. Simultaneamente às iniciativas de formação geral, tem-se acompanhado a crescente ampliação de projetos de formação/requalificação profissional ligados às secretarias estaduais do trabalho.

Segundo Soares, na esfera municipal se encontram realidades distintas e em formatos diferentes, no que se refere a programas de EJA. A transferência para o município de encargos de políticas públicas, conhecida como municipalização, transferiu atribuições que sobrecarregaram e comprometeram a capacidade dos municípios, impedindo-os muitas vezes de dar respostas sociais. Apesar de tudo, cresceu o número de secretarias em que a EJA é estruturada em setores ou em departamentos objetivando organizar suas ações. Fóruns municipais de EJA

começaram a fazer parte do cotidiano de algumas cidades, trazendo mais vitalidade para a área.

E esses estudos revelam ainda, que em lugares onde a ação do Estado não chega, os grupos populares e as organizações não-governamentais desenvolvem projetos de EJA , a partir do trabalho coletivo por meio de uma ação, muitas vezes voluntária, partindo de pessoal, que na maioria das vezes, não teve acesso à formação necessária para atuar com jovens e adultos. As experiências relatadas vêm oxigenando e questionando as formas tradicionais dos sistemas regulares de ensino. Há uma vasta produção de impressos espalhados pelo país, mostrando a diversidade existente e as múltiplas possibilidades de formatos do atendimento para jovens e adultos. Segundo os dados apresentados por Soares (2003), *“somente no V Seminário de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores realizado em julho de 2001, no interior do COLE – Congresso de Leitura – na UNICAMP, houve 84 apresentações de relatos de experiências e/ou pesquisas com EJA”*. Assim, o estudo desse autor revela que o nível de organização e o acúmulo de experiências e de tradição no trabalho com a EJA têm revelado muitas ONGs a produzir um rico material de projetos desenvolvidos. Esse material circula com frequência nos sistemas públicos de ensino, provocando discussões, reflexões e mudanças nas práticas de ensino.

O autor aponta ainda, um outro indicador de que a EJA tem sido evidenciada nos últimos anos em uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais sobre o tema, a saber: V CONFITEA (Conferência Internacional de EJA), o Encontro de EJA da América Latina e Caribe, Encontro de EJA do Mercosul e Chile, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98, Rio de Janeiro/99, Campina Grande /00, São Paulo/01, Belo Horizonte/02 e Cuiabá/03, o COLE (Congresso de Leitura do Brasil) e a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Segundo o autor, desde 1997 foi criado na ANPED um (GT) Grupo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de discutir as pesquisas que vêm sendo produzidas na área. Nesse período, surgiram também os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Consta também neste estudo de Soares, que as discussões sobre a EJA têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de um perfil mais aprofundado do aluno; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais

didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizentes com a sua especificidade. “*A Conferência de Jomtien (1990 In: Soares 2003:125) – Educação para Todos – já estabelecia como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados para cada um*”.

Assim, diz o autor: “*a formação de um profissional que atenda às necessidades de uma população específica, formada por jovens e adultos, tem-se colocado como questão central nos debates*”. Soares (2003:127). Mas apesar disso, é ainda muito tímida a atuação das Universidades na formação dos docentes da EJA. É insignificante o número de Faculdades de Educação que preparam educadores para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não-governamentais têm procurado realizar essa formação em serviço.

Nesse contexto, é que se justifica o olhar desta pesquisa voltado para as aprendizagens da docência dos professores que atuam na EJA, nas escolas estaduais de Mato Grosso, conforme se confere no próximo capítulo, na análise dos dados coletados.

1.4.2 - Concepção da Educação de Adultos: um olhar para a realidade social do adulto

Existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. (PINTO, 2003 :79)

A partir dessa idéia procuramos desenvolver na primeira parte do texto a particularidade do estudo realizado pelo autor sobre a educação de adultos numa visão sociológica, que busca compreender como o trabalho do professor se incorpora ao trabalho social geral, sob a forma de condicionamentos sociais, de carreira, de valores, de instituições, de políticas, de idéias dominantes, etc.

É um índice social o estado de ignorância relativa no qual se encontra, revelando apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos destas circunstâncias sobre o ser do homem. Para esse autor

Não significa que se trate de indivíduos mal dotados, preguiçosos, de rebeldes aos estímulos coletivos, em suma, de atrasados. O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de idéias e um produtor de idéias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito arrogante, “culto” (o “doutor”) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído. Mas, se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma grandeza de vistas que o equiparam à medida dos indivíduos de sua idade em melhores condições. (PINTO, *op.cit.*:83)

Na seqüência dessa compreensão, o autor afirma que ao educador de adultos cabe admitir sempre que as pessoas com as quais atuam são pessoas normais e realmente cidadãos úteis. Cabe considerar o aluno adulto não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas ao contrário, como uma peça que encaixa na sociedade em que vive.

Nesse sentido, reconhece que o aluno adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. Normalmente esse aluno adulto é um elemento que influencia a comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso e vantajoso instruí-lo.

As comunidades não letradas tendem a ser homogêneas pelas condições de pobreza em que vivem. Mas nelas e para elas se destacam sempre as personalidades que sobressaem, que dão forma expressa ao pensamento comum e por isso se tornam líderes reconhecidos pelas massas.

Segundo Pinto (2003), a educação de adultos visa:

Atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o oposto. Não é o homem que se eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem. (PINTO, *op.cit.*:83)

Nesse sentido, conclui-se que o adulto, em qualquer nível que se encontra, está sempre numa condição de culto e ignorante²³ ao mesmo tempo, depende da relação estabelecida com seu meio. Daí a necessidade de perguntar “*o que é que o adulto ignora*”?

A resposta a essa pergunta nos leva a compreender que quando falamos do adulto em condições primárias de escolarização, particularmente, do adulto analfabeto, é necessário que desvinculemos dos pré-conceitos estabelecidos na sociedade letrada, que na maioria das vezes, ao propor trabalhar com a EJA, realiza suas ações num tom compensatório, onde os educadores procuram transferir mecanicamente suas concepções e modos de vida, desconsiderando por completo o pensamento desse adulto iletrado, mas que possui toda uma experiência de vida.

Segundo Pinto (2003:84), o que o adulto não letrado ignora são “*os conhecimentos que definem o padrão médio do saber de sua sociedade em seu tempo, isto é o que o define em sua condição de iletrado*”.

Para esse autor, é interessante que o adulto conheça as causas de sua condição de atraso cultural e de pobreza. Como a compreensão destas causas é ideológica,

Não compete ao educador transferir mecanicamente para o aluno adulto suas próprias concepções a este respeito, do contrário não somente estaria violando os direitos de liberdade de pensamento do ser humano, como também praticaria um ato inútil, pois criaria uma cópia de si mesmo, julgando apenas por vê-la no outro, que representaria um outro real. (PINTO, *op.cit*:84)

Com base nessas colocações do autor, podemos dizer que ao educador que atua na Educação de Jovens e Adultos compete desenvolver um método crítico de educação de adultos que oportunize ao aluno formar sua consciência crítica fortalecida na realidade social que compõe o seu mundo. Para o autor somente nestas condições, é que o adulto descobrirá “*as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação*”.

Isso implica compreender que se o educador de adultos for verdadeiramente crítico, vai dar ao educando a explicação ideológica mais clara possível para que esse educando possa, com seus próprios elementos, atuar conscientemente a partir da sua reflexão e conclusão. Se assim não proceder, corre-se o risco das ações na

²³ Grifos meus com base na leitura de VIEIRA PINTO (2003). Segundo esse autor, o que cada adulto culto – (mesmo o mais culto ignora) é infinito.

educação dos adultos serem falsas, resultando em limitações das atuações desses adultos na sociedade, motivadas por superficiais formações emprestadas das consciências de outras realidades.

Nesse sentido, entendemos a ação do educador que atua com jovens e adultos tem de consistir em conhecer, respeitar e considerar a realidade social desses alunos e incentivá-los na construção de suas consciências críticas.

Com base nisso, cabe perguntar o que esse adulto não letrado necessita aprender? De acordo com as idéias do autor,

O adulto necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável, só vale por seu significado instrumental e indispensável, por aquilo que possibilita ao educando para a saber. É o saber para chegar a saber, para mais saber. Por consequência, é preciso que a sociedade tenha preparado todo o elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de terminada a sua alfabetização é um jogo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta. (*op.cit.*:85)

Segundo esse autor, quando ensinamos as primeiras letras aos adultos significa que estamos abrindo as portas para suas futuras exigências educacionais. Só assim as ações voltadas para a educação de adultos, terão sentido.

Se assim não fosse a sociedade estaria se empenhando num enorme esforço para nada, pois o ato de ler e escrever, em si mesmo, constitui uma habilidade lúdica, um jogo de decifração, um reconhecimento de sinais gráficos arbitrários, e só ganha valor pelo conteúdo de saber real que permite adquirir. (PINTO, *op.cit.*:85)

Ainda respondendo a pergunta anterior, o autor diz que: em princípio, o que o adulto precisa aprender é a totalidade do saber existente em seu tempo. Assim, sua

Perspectiva cultural não difere (de direito) da criança. Difere unicamente, (de fato) pelos “quefazeres” de trabalho, por sua condição social e talvez pelo (menor tempo de vida restante), de modo que, suas possibilidades de alcançar níveis mais altos de conhecimento são por natureza mais limitados. (PINTO, 2003:86)

Diante de tais limitações, e dando seqüência à idéia desenvolvida no estudo de Vieira Pinto, vê-se a necessidade de perguntar: “*Como ensinar o adulto*”?

Segundo esse autor, a questão do método é fundamental na educação de adultos. É mais difícil que a instrução na fase infantil, porque se trata de ensinar pessoas já dotadas de uma consciência formada – ainda que quase sempre ingênuas

– com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados.

Por isso o método deve

Despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. É necessário despertar nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano – com as particularidades da etapa histórica na qual se encontra – com a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais. (PINTO, *op.cit.*:86)

Ainda segundo Pinto (2003:86), o método deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria etc. Um exemplo disso, é que a aprendizagem dos elementos originais da leitura tem que partir de palavras *“motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno, que se destacam como expressão de sua relação direta contínua com a realidade na qual vive”*.

Isso traz a compreensão de que o método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais iniciam suas aprendizagens de leitura e da escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas – mediante uma técnica pedagógica especial – pelo próprio alfabetizando.

É importante lembrar que esse mesmo raciocínio é válido para as etapas posteriores do processo educacional, depois da alfabetização do adulto. O conteúdo da aprendizagem não deve ser imposto e, sim, proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como o saber corrente (nos diversos ramos das ciências), pelas possibilidades que oferece de domínio da natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem.

As décadas de 30 e de 40 do século XX cunharam o adulto não escolarizado como imaturo e ignorante, identificado como aluno que prescinde dos mesmos conteúdos formais da escola primária. Já na década de 60, a EJA viveu com Paulo Freire um novo paradigma pedagógico. Esse educador, em seus escritos e seu trabalho efetivo, evidenciava a relação entre a problemática social e a educacional, ficando em destaque que a desigualdade social do país é que origina sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados.

Freire consolidou, através da concepção de educação popular, uma ruptura radical com a educação elitista, ao caracterizar a alfabetização de adultos como ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a "leitura" e a "reescrita" da realidade. E instituída a pós-alfabetização como continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização; ambas seriam de um lado, expressões da reconstrução nacional então em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução.

Com o golpe militar de 1964, todos os trabalhos que advinham de práticas educativas desenvolvidas a partir da cultura popular foram duramente reprimidos e interrompidos. O Estado que se propunha a um modelo econômico e social opulento não poderia ser conivente com um nível de escolaridade que o comprometesse perante as demais nações. Na tentativa de responder a essa evidência de obrigatoriedade e de responsabilidade, funda em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral que se propunha a erradicar o analfabetismo em dez anos.

Em agosto de 1971, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fica regulamentado o Ensino Supletivo que apontava para: recuperar o atraso; reciclar o presente, de modo a qualificar uma mão de obra imbuída do espírito nacionalista de modernização de 1970. Pautada numa lógica de escola com valores mercadológicos, "a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos". A década de 1990 vem confirmar o distanciamento da estrutura governamental em suas ações financiadoras e gestoras da EJA, buscando parcerias em âmbito administrativo e não mais de gestão educacional.

Nesse contexto, deparamo-nos com encaminhamentos e propostas de legalizações que colocam pontualmente a problemática da escolarização do jovem e do adulto, mas que não revelam ou interagem com o sujeito da problematização, aquele que vivencia não saber ler placas de ônibus ou precisa de alguém para ajudá-lo a ir ao banco. Enfim aquele trabalhador que busca com as ferramentas da cultura sair da condição marginal na qual está posto e na qual muitas vezes se reconhece, precisa ser recuperado na sua condição humana pelo fortalecimento e reconhecimento de seu saber cotidiano e de sobrevivência como um saber ampliado e não negado pela sistematização do saber acadêmico.

Evidencia-se assim um outro papel da EJA, que, pela necessidade de existir, expõe, desvela e denuncia uma história de exclusão em todas as dimensões humanas, cuja superação exige entender a apropriação da leitura e da escrita como instrumento de luta e não de dominação. Dominação como um produto da interação humana nas sociedades que, pelos valores, conhecimentos, técnicas e modos de ser e estar expressam uma dada sociedade em um dado momento histórico.

Tomamos a EJA como parte da nossa temática de pesquisa, não só a pensar na faixa etária que caracteriza esse grupo de pessoas formado de (jovens, homens e mulheres) que já crescidos, voltam a estudar, mas também a vê-los no contexto social e cultural. Pensamos no conjunto de conhecimentos básicos que pressupõe a realidade social e cultural do adulto.

Entendemos que os conceitos da EJA mudam de acordo com as exigências das tarefas sociais, que vão exigindo dos seus sujeitos distintas capacidades de ação e de trabalho. E a educação é o meio permanente dessas capacidades pelo todo social em seu benefício.

Nesse sentido, Inspirado no processo de atualização do conceito de jovens e adultos, o relatório de Jackes Delors da UNESCO divulga os quatro pilares da educação: “*Aprender a ser*”, “*Aprender a conhecer*”, “*Aprender a fazer*”, “*Aprender a conviver*”. (DELORS *et al.*, 2000)

O conteúdo desse relatório aponta para pensar a cultura como forma de viver junto, como consequência, para assumir como tarefa própria a educação para a convivência com as diversidades, debate ético para enfrentar os desafios das questões ecológicas e do desenvolvimento sustentável.

Busca a construção de um processo assim orientado, continuado e permanente para poder garantir o direito de todos (crianças, jovens e adultos). Uma educação compatível com as respectivas necessidades e, ao mesmo tempo, para ser capaz de estimular a imaginação e a criatividade. O reconhecimento do direito à educação e do direito de aprender por toda vida, e agora, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever, de questionar e de analisar, de ter acesso a recursos e desenvolvimento e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

Mostra que uma proposta de educação, fundamentada nesses princípios, deve reconhecer a riqueza proporcionada pela diversidade cultural, bem como a

necessidade de respeitar os conhecimentos e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais.

A revisão do conceito deve, ainda, incorporar os avanços realizados nas seguintes áreas:

1- Alfabetização: As pesquisas vêm demonstrando a necessidade de rever os conceitos de alfabetização e letramento;

2- Educação e Trabalho: O tema das relações da educação de jovens e adultos com o trabalho aponta para a necessidade de uma educação que amplie, ao mesmo tempo, a competência individual e a coletiva, envolvendo o ser humano em todas as suas dimensões;

3- Educação, cidadania e direitos humanos: Nesta dimensão, a educação de jovens e adultos deve enfatizar os direitos indivisíveis e essenciais à vida e que possibilitem defesa dos valores éticos essenciais à pessoa humana;

4- Educação Indígena: Envolve a promoção de um diálogo com enfoque intercultural, fortalecendo movimentos culturais e ações especiais voltadas às populações indígenas.

5- A educação de jovens e adultos deverá, finalmente, dar uma atenção especial para a dimensão de juventude, gênero, etnia e raça.

Muitos procedimentos e orientações vêm dificultando a realização de uma educação de jovens e adultos, sob essa perspectiva ampla. Diversas pesquisas, trabalhos apresentados em eventos como a ANPEd, ENDIPE, Anped Centro Oeste, entre outros, revelam que ainda prevalecem, na prática da EJA, conceitos e procedimentos, que se desviam do que informam as orientações dos debates, das mesas redondas e das conferências, nacionais e internacionais.

1.4.3 - Contribuições de Freire para a Educação de Jovens e Adultos

Reconhecemos as inúmeras contribuições de Freire para as discussões da EJA, mas basicamente, tomamos como referência nesta pesquisa as abordagens apresentadas em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, na qual esse autor resume as idéias básicas do que o professor precisa saber para ensinar.

As contribuições de Freire para a Educação marcaram incansavelmente três décadas de forma intensiva e presente. Defendia e propunha nas populações marginais, uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Esclareceu a respeito do

conhecimento popular ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber aprendido e existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade como ponto de partida da prática pedagógica.

Essa foi a base do desenvolvimento do seu método, tendo como ponto de partida a realidade dos sujeitos; como caminho metodológico, o diálogo; e como ponto de chegada, a conscientização e a intervenção, no sentido de transformação da realidade. Segundo Freire,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996:86)

Para esse autor, antes de discutir técnicas, métodos e materiais para uma aula dinâmica, é necessário que o professor se envolva no saber necessário, que é conhecer a realidade do seu aluno e se tornar parte dela. Em função disso, ele diz que

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham [...] Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 1996:137)

As contribuições de Freire para a educação marcaram também, na década de 60, a concepção de educação que a UNESCO publicou. Na mesma década, Freire concebeu que a educação se constitui como: um processo global e integrado de formação técnica e profissional do adulto em sua forma inicial feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizando em cidadãos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria e da sua comunidade.

A proposta teórico – metodológica de Freire para a alfabetização de adultos, nas décadas de 60 e 70, constitui-se um dos poucos referenciais próprios para a área,

a única formulação, no acervo da literatura brasileira, que define explicitamente a conceitualização de alfabetização de adultos, reconhecida inclusive por educadores e pesquisadores como Giroux (1985).

Freire foi considerado um dos líderes na área da pedagogia crítica, preocupando-se com as questões que dizem respeito às diferenças sociais, à justiça social, e à transformação social.

Esse autor concebe um processo de educação de adultos centrado em torno do conceito de práxis, processo este, pelo qual “*o aprendiz adulto é encorajado, por meio do diálogo crítico, autêntico, a revelar algumas das contradições existentes em uma comunidade e para além dela*”. (Mayo 2004:71). Segundo esse autor, Freire defende um processo educacional democrático com uma dimensão de aprendizagem coletiva, onde as vozes dos aprendizes são valorizadas e inseridas em um engajamento crítico em todo o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Carvalho (2005:85), amplia o pensamento de Freire e define o papel da educação popular, na escola pública, reforçando que o compromisso do educador, tem de ser de “*solidariedade de classe e de humanização do próprio homem*”, o que só se concretiza por meio do envolvimento com a realidade que passa por seu contexto, seus interesses e pelos interesses do grupo e da classe a que pertence, construindo áreas de igualdades, enquanto instrumento necessário para a participação. Para esse autor,

O primeiro compromisso do educador é com a construção de sua identidade profissional, educar-se, visando construir uma qualidade desejada na educação, na dimensão da emancipação humana. [...] para esta construção ele tem que se converter num investigador, e o “locus” importante, onde também possa produzir teoria é o seu contexto de trabalho. (CARVALHO, 2005:86)

Nesse sentido, entendemos que é fundamental que a ação educativa caminhe na direção de propiciar condições para que educador e educando busquem a própria identidade, na dimensão pessoal e social, como sujeito do próprio desenvolvimento. Nessa direção é que caminhou o pensamento de Freire, acreditando que na ação educativa na sala de aula, o educador e a escola podem contribuir com o processo educativo do aluno das camadas populares objetivando a sua conscientização, envolvimento e compreensão dos contextos sociais. Nesse sentido, apresentaremos a seguir algumas idéias sobre as contribuições de Freire para a educação em nosso país.

Para Freire o conceito de educação de adultos sempre se moveu na direção do conceito de educação popular, acompanhando a realidade, atendendo às exigências, à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Para ele é fundamental a compreensão crítica dos educadores sobre a realidade social da EJA. Assim, uma das principais exigências para garantir a compreensão crítica dos educadores é que eles considerem a realidade dos seus educandos.

Dessa forma a maior contribuição de Freire foi no sentido de provocar o debate para que se percebesse que é impossível fazer educação de jovens e adultos, com a escola e os educadores pensando apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares, trabalhadores e trabalhadoras que compõem o todo social. Daí o despertar para o grande desafio na EJA, que é a educação escolarizada, sendo que os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos à realidade dos grupos que estão sendo atendidos.

Os movimentos sociais fizeram com que os educadores encontrassem na classe trabalhadora os motivos permanentes para refletir sobre a importância da capacidade de mobilizar as militâncias, as lutas coletivas para atingir os objetivos de crescimento da sociedade.

Nesse sentido é que a contribuição de Freire provocou os educadores para que eles reconhecessem a prática educativa também como prática política, não deixando que esta se aprisionasse na estreiteza burocrática de simples procedimentos escolarizantes. Por isso, ele incentivou educadores e educadoras a compreenderem a prática educativa como possibilidade não só de ensinar conteúdo, mas principalmente, de desenvolver o processo de conscientização dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, ele tenta superar o que ele chamou na "*Pedagogia do Oprimido*", de "*educação bancária*" se esforçando ao máximo para que a educação escolar por meio dos educadores pudesse enxergar a criança, o jovem e o adulto como sujeitos cognoscentes, que, pelas suas capacidades, se assumem na busca da construção do conhecimento e, não recebam passivamente a ação e manifestação do educador.

Em busca de imprimir processos educativos que contemplassem as realidades dos contextos sociais das camadas populares, esse autor propôs a construção de um método de ensino a partir do diálogo entre educador e educando

de forma que a proposição desse método não poderia partir do mundo do educador, levando as impressões do seu saber, do seu vocabulário, com um material produzido com palavras e acontecimentos que não a realidade do mundo do educando.

Um dos pressupostos do método de Freire (*In: Brandão, 1981:21*) é a idéia de que “*ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho*”. Nesse sentido, Freire entende que a educação deve ser um ato coletivo e solidário, portanto, um ato de amor, que pode ser pensada sem traumas e imposições. A contribuição de Freire foi muito significativa para que se pensasse a educação como uma tarefa de trocas entre as pessoas e não de transmissão de conhecimento. Para ele de um lado e do outro do trabalho de quem ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina e se aprende.

A partir dessas contribuições, os saberes elaborados tiveram que ser repensados rumo à criação do método, porque as tarefas sociais mudam de conteúdo e de significado pelo próprio desenvolvimento orgânico e psicológico do homem, o qual lhe confere em cada etapa de sua vida, distintas capacidades de ação e de trabalho. Isso implica o entendimento de que a educação é o permanente aproveitamento dessas capacidades pelo todo social em seu benefício.

Orientados pela contribuição de Freire, fizemos uma reflexão sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos e a criação de um método para essa modalidade a partir da pesquisa realizada.

Como o educador de adultos tem que admitir sempre que as pessoas com as quais atua são homens com direito à cidadania. Tem de considerar o educando adulto não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um cidadão ativo da sociedade em que vive.

O educando adulto deve ser considerado como um ser pensante, produtor de idéias, e um produtor de idéias dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. Quando o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele, utilizando um método que atende aos interesses do educando, ele revela uma capacidade de apreensão e uma clareza que o equipara à media dos indivíduos de sua idade em melhores condições. Na verdade o que define a condição de não letrado da pessoa adulta é o fato dela não dominar os

conhecimentos que definem o padrão médio do saber de sua sociedade em seu tempo.

Assim, o que compete ao educador é criar entre outras coisas, um método crítico para atuar com a educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica inteirada de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá as formas de superação cultural e as exprimirá segundo o seu grau de consciência máxima possível em sua vivência social.

Não queremos negar que o adulto necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os princípios da matemática, mas este saber, ainda que fundamental, por aquilo que possibilita ao educando para chegar a saber, de acordo com Freire, esse só faz sentido se for o saber que conduz para o mais saber. Por conseqüência, é preciso que a sociedade tenha preparado todo o elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de terminada sua alfabetização. Do contrário, segundo Pinto (2003:92) a simples alfabetização é um jogo sem finalidade, um *“luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta”*.

Ao ensinar as primeiras letras ao adulto, a sociedade estará abrindo as portas para suas exigências educacionais futuras. E não somente é obrigada a satisfazê-las, e, portanto deve preparar-se para isso, mas unicamente assim adquire sentido o intento atual da educação de adultos. De acordo com Pinto (2003:93), se assim não fosse, a sociedade estaria se empenhando num enorme esforço para nada, pois o ato de ler ou escrever, em si mesmo, *“constitui uma habilidade lúdica, um jogo de decifração, um reconhecimento de sinais gráficos arbitrários, e só ganha valor pelo conteúdo de saber real que permite adquirir”*.

Brandão (1981:21) busca em Freire o entendimento de que o problema do método é essencial na educação de adultos. Nesta fase adulta, tal método é muito mais difícil de ser definido que na educação infantil, porque se trata de trabalhar com pessoas já dotadas de uma consciência formada – ainda que quase sempre ingênua – com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados.

A caminhada em direção à criação do método para trabalhar com a realidade do contexto da EJA exige que o equívoco da infantilização do adulto seja superado. Sinteticamente tomamos por base Pinto (2003:94) para dizermos que esse equívoco é fruto de uma concepção ingênua de educação de adultos derivada

do que podemos chamar “visão regressiva”, que considera o adulto não alfabetizado como uma criança que “*cessou de desenvolver-se culturalmente*”. Por isso, procura aplicar-se os mesmos métodos de ensino e até utiliza-se as mesmas cartilhas que servem para a infância. Supõe que a educação (alfabetização de adultos) consiste na “retomada do crescimento” mental de um ser humano que “*culturalmente, estacionou na fase infantil*”. O adulto é considerado, assim, um “atrasado”. Esse equívoco precisa ser corrigido em todas as etapas da educação de adultos.

Recorremos a Brandão (1981:27) afirmando que “*o método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer*”. É nessa compreensão que entendemos o método como uma construção constante, que de uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível e é necessário criar sobre o método e é essa criação do método que atende a especificidade da EJA, que desafia a atividade docente dos professores que nela atuam.

Nessa caminhada rumo à construção do método, a contribuição de Freire para se pensar e repensar a formação de professores para atuar na EJA, foi de suma importância, no sentido de enfocar a aproximação da realidade social do educando, como saber necessário ao educador. Para ele o ato de ensinar exige que o professor esteja inteirado do contexto social, econômico e cultural em que vivem os educandos.

Para finalizar acreditamos que a contribuição de Freire para as reflexões do trabalho do professor foi e continua sendo de fundamental importância para que as propostas de formação de professores de um modo geral, principalmente, para os que atuam na EJA, (re) pensassem a realidade dos educandos, como constituição necessária ao saber do educador e aos desafios de aprender ensinando e ensinar aprendendo.

No próximo capítulo é a vez de contextualizarmos a problemática e o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - Da Problemática ao Desenvolvimento da Pesquisa

Este é o capítulo metodológico, que enfoca as questões da metodologia para melhor entendimento dos caminhos percorridos no processo de investigação, tomando como referência básica o estudo de Bogdan & Biklen (1994) sobre pesquisa qualitativa e considerando outros estudos que têm prosperado na literatura sobre esse tema. Situa também algumas considerações significativas acerca da utilização de narrativas, como instrumento investigativo para a compreensão dos processos de aprendizagem da docência. E conclui com a apresentação dos sujeitos e os espaços da pesquisa.

2.1 - Da Opção Metodológica ao Desenvolvimento da Pesquisa

Essa pesquisa busca atender as características da investigação qualitativa concebida por Bogdan & Biklen (1994:16), como *“um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características: ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”*.

Centrada nas narrativas, enquanto instrumento de investigação, essa opção metodológica deve-se à própria natureza dos dados do tema escolhido e do referencial adotado. Acreditamos que esta abordagem possibilita maior aproximação dos sujeitos da pesquisa, bem como sugere uma interpretação mais ampla e coerente dos dados coletados.

Com base na concepção de Bogdan & Biklen, compreendemos que as perspectivas dos sujeitos pesquisados constituem uma das características essenciais da investigação qualitativa. Nelas os investigadores em educação estão sempre a questionar os seus sujeitos objetivando perceber aquilo que eles

experimentam e o modo como eles próprios estruturaram o mundo social em que vivem.

Nessa perspectiva, encontramos uma contribuição fundamental para o que pretendemos com a abordagem da nossa pesquisa. O entendimento de que:

É quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:15)

Essa abordagem possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Cada história de vida, cada processo de formação é único, por isso, é impossível elaborar conclusões generalizadas. Os pesquisadores se interessam pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, preocupam-se com aquilo que entendem por perspectivas participantes – centram-se em questões do cotidiano das pessoas, percebendo os julgamentos que elas fazem sobre suas vidas e o que elas consideram importante nas suas escalas de valores.

Essa abordagem possibilita também, uma dinâmica do grupo, que estabelece por meio de um contrato de confiança, de uma negociação clara, o que se espera de cada sujeito. E no decorrer do processo da investigação, vão suscitando os questionamentos sobre o desenvolvimento e os elementos que fazem parte dos quadros de referências de cada um.

Assim, o comportamento da investigação, na abordagem qualitativa, ao contrário da quantitativa, não se define por meio da operacionalização de variáveis, nem objetiva responder a questões imediatas e nem testar hipóteses. Mas busca, na pesquisa qualitativa, formular questões que visam investigar o proposto em toda sua complexidade e em contexto natural, possibilitando ao investigador compreender os significados que as pessoas dão aos seus próprios fazeres.

Bogdan & Biklen (1994:18) consideram que o significado é de vital importância na abordagem qualitativa. Os pesquisadores estão interessados no modo como os sujeitos da pesquisa dão sentido às suas vidas e as coisas por eles vivenciadas. Uma abordagem semelhante,

Considera que o significado é o motor da ação humana intencional e que se trata de uma construção cultural, algo exterior à pessoa, na medida em que não gerado por ela, mas antes por meio de um processo de modelação cultural estabelecida na interação entre ela e as outras pessoas. [...] O significado depende da intencionalidade da pessoa, pois está associado às crenças, desejos e empenhamentos pessoais. Ele revela-se quer na ação, quer no discurso o que realça a necessidade de associá-los para uma melhor compreensão do significado. Além disso, o significado é situado em função das circunstâncias em que é produzido. (SARAIVA, 2001:71)

Nesse sentido, tomamos por base os princípios metodológicos da abordagem qualitativa, utilizando as narrativas orais dos professores que atuam na EJA para compreender, ainda que de forma parcial, suas dimensões pessoais e profissionais, verificando os seus processos de aprendizagem da docência a partir do que eles evidenciam em seus relatos.

A pesquisa qualitativa utiliza técnicas de coleta de dados que informam as particularidades das situações, permitindo a descrição exaustiva e densa da realidade concreta do objeto de investigação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não trabalha diretamente com realidades, mas sim com representações e idéias de pessoas envolvidas nessa realidade a serem interpretadas pelo investigador.

Assim, nessa pesquisa, procuramos na complexidade da aprendizagem da docência, encontrar as contribuições da formação inicial e continuada, das experiências profissionais, da organização escolar e enfim, dos diversos fatores que se apresentam como espaços onde os professores pesquisados aprenderam a docência. Ressaltamos, que embora concebamos que a prática da sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem da docência, nesta pesquisa não observamos a prática dos professores da EJA, porque nos limitamos analisar o que esses professores estão narrando sobre seus processos de aprendizagem da docência.

Contextualizamos os professores pesquisados nos seus percursos pessoais e profissionais, localizando-os em tempos e espaços determinados. São professores em início, meio e final de carreira e que atuam na EJA entre dois a quinze anos. Vivem no contexto sócio-cultural e político da região de Cuiabá onde lecionam várias disciplinas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no primeiro e segundo segmentos²⁴ do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na educação básica das escolas estaduais deste município. Ao iniciarem sua atuação na EJA, tiveram oportunidade de desenvolverem aprendizagens da docência que não foram

²⁴ O primeiro segmento se refere às séries iniciais – alfabetização e 1ª a 4ª série e o segundo segmento se refere ao ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da modalidade EJA.

trabalhadas na formação inicial. Alguns iniciaram a atuação na carreira do magistério depois de ter concluído sua formação inicial, diretamente com a EJA, outros começaram a atuar como professores na educação básica em outras modalidades antes, durante e após sua formação inicial. Essa situação por si só não é importante, o que nos interessa é saber como o professor percebe isso, como ele interpreta as situações do seu percurso e como ele atua demonstrando suas aprendizagens da docência. Traçamos um plano de investigação em conformidade com a opção metodológica que fizemos, buscando valorizar os significados atribuídos à aprendizagem que se dá no universo dos professores pesquisados. Tal plano é flexível, pois de acordo com (SARAIVA, 2001:73) numa *“investigação deste tipo, o pesquisador é um participante empenhado e um aprendiz do processo de investigação”*.

O processo metodológico da investigação se desenvolveu por meio de dois eixos temáticos, em que analisamos os aspectos gerais que correspondem aos caminhos percorridos, os contextos formativos (formais e informais) e as aprendizagens da docência na Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia adotada possibilitou aos professores envolvidos na pesquisa e também à pesquisadora, refletirem sobre as aprendizagens da docência, os processos formativos e os percursos pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de dados qualitativos supõe um trabalho, com todo o material levantado durante a pesquisa, e está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemático e mais formal após o encerramento da coleta de dados. O nosso processo de investigação também se constituiu dessa forma, na inter-relação e no movimento da complementação e compreensão do que investigamos.

Assim, ao analisarmos o que os professores pesquisados narraram sobre os seus processos de aprendizagens, interpretamos com o olhar construído no nosso próprio processo formativo contínuo, seja na formação inicial ou continuada, nas experiências da atuação profissional como professora da Educação Básica e como formadora na formação continuada de professores e, sobretudo no desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, que possibilitou visualizar as interações que estabeleceram as redes de significados em nossas vidas pessoais e profissionais.

A pesquisa se desenvolveu com quatro professores que atuam na EJA, em duas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. A seleção das escolas e dos professores teve como critérios básicos a atuação com a EJA, a disponibilidade em colaborar com a pesquisa e o fato de atuar no primeiro segmento.

Para o desenvolvimento da pesquisa, dividimos o caminho investigativo em três momentos, com instrumentos e estratégias diferenciados para cada uma, conforme podemos observar a seguir:

1º Momento – Aproximação da pesquisa

Chamamos este momento de aproximação dos sujeitos, pois buscávamos informações detalhadas sobre o espaço da pesquisa e descobrir neste espaço os possíveis sujeitos da pesquisa. Para isso, aproximamo-nos das escolas e fizemos uma explanação do nosso interesse de pesquisa. Em seguida, aplicamos um questionário²⁵ para caracterização dos professores que atuam na EJA. Dezenove professores responderam ao questionário, sendo dezessete de uma mesma unidade escolar e dois do quadro efetivo de outra escola. A partir dessa caracterização, fizemos uma identificação do contexto onde a pesquisa se desenvolveria. Realizamos uma pré-seleção dos possíveis sujeitos, e partimos para uma conversa que confirmaria ou não a participação dos sujeitos da pesquisa. De um total de doze professores, pré-selecionados, sendo dez de uma escola e dois de outra, apenas quatro foram mais abertos a serem sujeitos dessa pesquisa, sendo três de uma escola e de outra unidade escolar. Após definirmos os sujeitos, partimos para o segundo momento.

2º Momento – Conversa informal com os professores pesquisados

Neste segundo momento, realizamos conversas informais com os sujeitos da pesquisa, a fim de que eles falassem um pouco sobre sua vida pessoal e profissional. Após essas conversas, transcrevíamos as falas dos professores, levantávamos alguns indicadores importantes para o que buscávamos analisar no processo de aprendizagens da docência dos professores que atuam na EJA. Como

²⁵ APÊNDICE A

por exemplo: a falta de política para formação continuada que garanta o atendimento às necessidades específicas dos professores. No entanto, tínhamos necessidade de aprofundar em muitos aspectos do percurso dos professores e por isso partimos para o terceiro momento de levantamento de dados.

3º Momento – Aprofundamento dos percursos dos professores da EJA

Sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as revelações feitas pelos professores da pesquisa, durante as conversas informais, para perceber os aspectos que contribuíam para o processo de aprendizagem da docência na atuação da Educação de Jovens e Adultos. Assim, retomamos alguns pontos das conversas informais para que os professores se posicionassem de forma mais direta sobre o assunto.

Para isso, utilizamos entrevistas semi-estruturadas em encontros individuais com os sujeitos da pesquisa, com roteiros²⁶ dirigidos, visando esclarecer, aprofundar e detalhar o processo das aprendizagens da docência que chamavam a atenção para os percursos dos professores da EJA. Estas entrevistas semi-estruturadas serviram para compreender a importância das narrativas como instrumento de investigação e para perceber como se dá a aprendizagem nos percursos dos professores.

Após uma pincelada sobre como desenvolvemos a pesquisa, vamos falar da perspectiva teórica da abordagem das narrativas, dos professores pesquisados e dos cenários da pesquisa.

2.2 - Uma Abordagem Teórico-Methodológica para Investigar as Aprendizagens da Docência por meio de Narrativas

Nesta parte do texto, buscamos evidenciar a perspectiva teórica e a importância das narrativas para a abordagem do objeto pesquisado, descrevendo os sujeitos e os cenários da investigação.

Os teóricos dessa área e que tomamos por base nesta pesquisa, afirmam que a partir do século 20, as investigações sobre a aprendizagem da docência se intensificaram e se fundamentaram em diferentes referenciais teórico-metodológicos.

²⁶ APÊNDICE B.

Mizukami *et al.* (2002) afirma que a literatura sobre aprendizagem profissional da docência, até o momento, não dispõe de uma teoria única que dê conta de explicar as complexidades de processos relacionados ao como o professor aprende a ensinar.

Ao observar os diferentes pontos de partida epistemológicos, verificamos que a produção existente evidencia concordância sobre a importância de considerar vários aspectos que contribuem para as aprendizagens da docência, a saber: os processos reflexivos, as crenças, os valores, as concepções, as teorias tácitas/implícitas dos professores, a experiência profissional como fonte de aprendizagem, a base de conhecimento para o ensino, os processos de raciocínio pedagógico e os contextos específicos para a explicação e promoção de processos de aprendizagem da docência.

Ao refletir sobre o que está posto na política e na prática dos programas de formação de professores, bem como sobre os estudos dos pesquisadores dessa área, pretendemos compreender os processos de aprendizagem da docência, dos professores que atuam na EJA.

Para ilustrar os fundamentos das produções dessa área, Mizukami explica que elas se embasam em uma racionalidade prática, que considera a aprendizagem da docência como um processo complexo de geração de conhecimentos que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem, experiências, significações, dentre outros.

Buscando explicar os estudos dessa temática, Marcelo (1999), esclarece que a aprendizagem, a formação e a experiência são conceitos interrelacionados, ou seja, reciprocamente determinados. Assim sendo, ainda que possa existir experiência sem aprendizagem, a formação e a aprendizagem de adultos requerem que seja considerada a experiência direta do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa, desenvolvida dentro dos princípios da abordagem qualitativa e considerando o papel das narrativas, busca compreender como os professores que atuam na EJA constroem e reconstróem suas aprendizagens da docência, considerando os aspectos das suas dimensões pessoais e profissionais, analisando percursos e outros aspectos das aprendizagens dos professores pesquisados, a partir do que estes narram sobre suas aprendizagens no exercício da docência na modalidade EJA.

A abordagem das narrativas não trabalha com a formulação de hipóteses que se submetem à verificação, uma vez que não está em busca de relação entre variáveis. Embora a gente saiba que pode haver hipóteses e no geral há, para Moita (1992:117), “*é fundamental a definição de eixos de pesquisa que explicitem e delimitem o campo da investigação.*”. Por isso, analisamos as narrativas dos professores sem alterar a naturalidade dos fatos com esquemas preestabelecidos.

Esse tipo de abordagem pode conter caráter formativo ou simplesmente investigativo. No caso desta pesquisa, utilizamos as narrativas como instrumento de investigação. Toda revelação que cada professor apresentou sobre seus percursos, uma história, um relato de experiência, uma reflexão, foi alvo de investigação. Definimos os eixos da pesquisa a partir dos relatos dos professores pesquisados.

A utilização das narrativas como instrumento de investigação foi muito importante nesta pesquisa. Por meio delas pudemos analisar como os professores da EJA estão narrando suas experiências e suas aprendizagem da docência, seu trabalho específico com os jovens e adultos, seus percursos de formação e suas histórias de vida pessoal e profissional.

Sobre as narrativas, vários autores falam da sua importância como instrumento de investigação da aprendizagem docente. Entre eles, Mizukami *et al.* (2002, 2005) afirma que a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que por meio dela conseguimos compreender como os seres humanos experimentam o mundo. Essa compreensão reforça a importância da abordagem das narrativas como instrumento de investigação nas pesquisas em educação nas últimas décadas.

Mizukami *et al.* (2002) estudou as narrativas enquanto estratégia reflexiva e investigativa para compreensão dos processos de Aprendizagem da Docência. Nesta perspectiva, Monteiro (2003) discute as narrativas enquanto estratégia de reflexão e investigação na compreensão dos processos de desenvolvimento profissional. Tais estudos apresentam as diferentes perspectivas nas abordagens das narrativas, enfocadas por diferentes autores, que proporcionam pluralidades de abordagens. Nessa perspectiva Monteiro (2003) diz que:

Existem estudos que a concebem como relatos autobiográficos (como o organizado por Nóvoa em “O método autobiográfico e a formação”), história de vida ou memória pedagógica com finalidade, em alguns casos, de relatos factuais, em outros, de reconstrução da identidade. A construção e interpretação dessas narrativas com finalidade de reconstrução (tanto orais

como escritas), objetivam levar seus narradores a refazerem suas histórias de vida, analisando as condições e os contextos em que desenvolveram. (MONTEIRO, 2003:51)

Mizukami (2002:53), tomando por base Conelly e Clandinin (1995), amplia a visão sobre o uso das narrativas, afirmando que ao narrarem suas histórias, “*professores e alunos revelam como vivenciam o mundo, construindo e reconstruindo suas histórias pessoais e sociais*”. Nessa perspectiva, essa autora coloca ainda, que as histórias narrativas para compreensão do conhecimento profissional, podem se dar sob três configurações:

As histórias sagradas, constituídas por percepções teórico-práticas e partilhadas pelos professores; as de fachada, que corresponde às histórias oficializadas e as secretas, definidas como as histórias vividas na prática. (MIZUKAMI, 2002 *et al.*:53)

De acordo com Mizukami, a discussão dessas histórias oferece um mapa útil para o estudo da dinâmica do relacionamento entre o conhecimento pessoal prático e o conhecimento profissional do professor. Nas palavras da autora,

As histórias sagradas são constituídas por percepções da prática apoiada em teorias e partilhadas por professores elaboradores de políticas públicas e teóricas. As salas de aula, em sua maioria, são lugares seguros, geralmente livres de interferência e de julgamento externo, onde os professores são livres para viver histórias da prática; essas histórias vividas constituiriam as *histórias secretas* e quando elas são contadas a outros, isso ocorre, geralmente, em outros lugares secretos, por exemplo, sala dos professores. Quando os professores saem de suas classes, eles freqüentemente vivem e contam histórias de fachada, nas quais eles se retratam como *experts* e que são compatíveis com a história oficial da instituição. Isso revela que o grande desafio está em, uma vez identificadas as histórias de fachada, desvendar as histórias sagradas e tentar compreender as relações dessas com as demais, presentes tanto no dizer quanto no fazer dos professores. (MIZUKAMI, (2002 *op. cit.*:54)

A utilização de narrativas escritas e orais como instrumento investigativo também se deu por Knowles & Cole (1994), em experiências de campo com professores em formação inicial, para entender as perspectivas destes. Segundo os autores, os relatos revelaram as lutas desses professores para compreender a si próprios como professores, suas boas e más relações estabelecidas com alunos e outros adultos dentro dos contextos dinâmicos das escolas, salas de aulas e cenário das universidades.

Entendemos que o propósito central e orientador dessas experiências é compreender a aprendizagem da docência, ou seja, o aprendizado para ensinar a

aprender a ser professor, considerando as perspectivas representadas e as oportunidades para investigação.

Segundo Monteiro (2003:53), Knowles & Cole, em outros capítulos do mesmo livro, *“apresentam relatos narrativos de como outros professores de formação inicial e continuada usaram ferramentas narrativas para darem sentido à sua prática emergente”*.

As inúmeras pesquisas qualitativas que se desenvolve no Brasil, em especial na área de educação, mais especificamente as dissertações e teses que investigam o pensamento do professor, as histórias de vida, o conhecimento prático etc. mostram que a teorização sobre esta metodologia vem crescendo e contribuindo com a compreensão sobre o uso das narrativas.

Nessa perspectiva, encontramos Catani (2003) e Josso (2004) entre outros, que vêm se dedicando, já há algum tempo, à pesquisas com alunos do curso de Pedagogia e com professores da habilitação magistério (agentes multiplicadores da formação), possibilitando a estes, produção e análise de relatos autobiográficos da formação intelectual. Esse encaminhamento metodológico tem revelado que

O reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com relatos de formação apóia-se na idéia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretarções férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar. (CATANI, 1997:19)

Em Josso (2004:41), pode se ver que a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa *“emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do presente”*.

Assim, segundo essa autora, o processo de formação acentua o *“inventário”* dos recursos experiências acumulados e das transformações *“identitárias”*. Ainda para Josso (2004:78), a observação dos processos de aprendizagem por meio das narrativas *“evidencia a extrema variabilidade do tempo necessário, das condições psicossomáticas requeridas, dos recursos que estão em jogo e, finalmente, dos tipos de resistência ou problemas encontrados [...]”*.

Cunha (1997:23), ao tratar sobre as narrativas como instrumento educativo, tanto na pesquisa como no ensino, parte do pressuposto de que trabalhar com elas é partir para *“construção/desconstrução das experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”*. Para essa autora, o fato das pessoas destacarem situações, suprimirem episódios, reforçarem

influências, negarem etapas, lembrarem e esquecerem tem muitos significados, tanto na forma de instrumento investigativo, como de estratégias formativas.

Na obra de Schön (1992) na qual ele trata do prático reflexivo, apesar de não encontrar extensas análises sobre esse profissional, a visão das narrativas vai ao encontro do que ele denomina de dar razão ao professor. Nessa perspectiva, Mizukami afirma que utilizar a abordagem da narrativa implica considerar

As vozes dos professores, as questões que eles colocam, as formas como eles usam a escrita e a fala intencional em suas vidas profissionais, os quadros interpretativos que usam para compreender e melhorar suas práticas de sala de aula (MIZUKAMI 2002, *op.cit.*:53)

Concordamos com os teóricos dessa abordagem e utilizamos em nossa pesquisa as narrativas enquanto instrumento de investigação, confiantes de que elas facilitam o acesso e o estudo dos percursos dos professores pesquisados, trazendo a compreensão das aprendizagens da docência, respeitando a realidade dos fatos pelas vozes dos próprios professores pesquisados.

2.2.1 - Os professores pesquisados

Conforme vimos anteriormente, os professores pesquisados são aqueles que atuam na modalidade EJA em duas escolas da rede estadual de ensino, no município de Cuiabá-MT.

Chegamos a esses professores por intermédio de encontros de formação de professores que visavam discutir as especificidades da modalidade EJA, como os seminários estaduais organizados para professores e coordenadores das escolas que elaboraram a proposta pedagógica para trabalharem com essa modalidade de ensino. Partindo de algumas informações levantadas da nossa experiência profissional e do diálogo estabelecido com esses professores, elencamos alguns critérios para selecionar aqueles que colaborariam diretamente com a nossa pesquisa.

- Ser professor do primeiro segmento da EJA;
- Ter no mínimo um ano e meio de atuação na EJA;
- Estar disposto a colaborar com a pesquisa.

Elaboramos um questionário, que eles preencheram (a nosso pedido) no início do ano letivo de 2005, que foi respondido por dezenove (19) professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A partir das informações contidas nesse questionário, nos deparamos com a realidade de muitos professores interinos (contratados temporariamente), a maioria com pouco tempo de atuação na EJA, e somente dois dos professores pesquisados atuavam no primeiro segmento da EJA. Estas informações superavam os dois primeiros critérios que elencamos inicialmente para a seleção dos sujeitos da nossa pesquisa.

Essa situação nos obrigou não só “flexibilizar” os critérios que havíamos elencado para seleção dos professores que colaborariam com a nossa pesquisa, mas também, ficar com o critério que teve maior peso para a pesquisa. Ou seja, contar apenas com a disposição e boa vontade deles em colaborar com o andamento da pesquisa.

Finalmente, com base na atuação na modalidade EJA e na predisposição em colaborar com a pesquisa, selecionamos por meio de conversas informais quatro (04) professores para colaborar diretamente com a nossa pesquisa por meio das narrativas orais, que atuam em diferentes níveis da modalidade EJA. Entre eles temos o seguinte: três professores são de uma mesma escola estadual, sendo que dois atuam no primeiro segmento e um atua no segundo segmento e Ensino Médio. O outro professor pertence a uma outra unidade escolar e atua no Ensino Médio da modalidade EJA. Esta situação conduziu o nosso olhar para a modalidade EJA no geral, tirando o foco do primeiro segmento, como havíamos pensado inicialmente.

A análise dos dados coletados nessa pesquisa constituiu desafio constante, e tomando por base Mizukami (2002:12), analisamos a profissão docente, sem reduzi-la “*ao domínio dos conteúdos, das disciplinas e à técnica para transmiti-los*”. Com base nessa autora, percebemos que se exige atualmente que o professor tenha uma concepção de conhecimento em construção – e não de conhecimento pronto e acabado – e tenha a educação como um “*compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considera o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza*”.

Nesse sentido, analisamos o que os professores narraram nos dois eixos norteadores da pesquisa, recorrendo a Mizukami (2002:13) para não perder de vista que: “*aprender a ser professor, não é portanto tarefa que se conclua após estudos*

de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles”, mas sobretudo, aprender a ser professor é um processo contínuo que se desenvolve no dia a dia da sala de aula, construído por diversas experiências e formas de conhecimentos, que se iniciam antes mesmo de uma preparação formal e prossegue ao longo desta, permeando toda a prática vivenciada no exercício da docência.

A idéia central desta pesquisa consiste em verificar por meio das narrativas dos professores que atuam na EJA, como eles constroem e reconstroem suas aprendizagens da docência, considerando o que eles relatam sobre a construção dessas aprendizagens, na perspectiva da formação continuada.

Assim, mesmo reconhecendo o importante papel da prática de sala de aula e dos cursos de formação, optamos por analisar como os professores constroem e reconstroem as aprendizagens da docência, partindo das significações que eles mesmos atribuíram ao conjunto de acontecimentos que acompanharam os seus percursos pessoal e profissional na construção dessas aprendizagens.

Todos os professores pesquisados têm em comum o percurso de construção da docência para atuarem na modalidade EJA nas escolas públicas estaduais, e apresentam diferenças na construção desse percurso de acordo com suas características individuais. A seguir apresentamos os quadros de caracterização individuais dos professores pesquisados, que foi realizada com base nas informações obtidas na aproximação inicial e do questionário aplicado para caracterização dos professores da EJA, no primeiro momento da investigação, conforme mencionamos anteriormente.

Quadro 01 – Caracterização da professora Rosa²⁷

Contexto	Características
Pessoal/Profissional e formativo	
Gênero	Feminino
Idade	Quarenta e dois (42) anos
Atua como professora	Há cinco (05) anos
Situação profissional	Professora contratada
Estudou o Ensino Fundamental e Médio	Em instituição pública - Escola E. Marechal Rondon, em 1985.
Formação em nível médio	Curso magistério
Estudou a maior parte do tempo em	Turno diurno
Formação em nível superior –	Curso de pedagogia – Faculdade Cândido
Instituição e ano de conclusão	Rondon, no ano de 2000
O curso de graduação realizado	Não fazia parte dos seus projetos pessoais

²⁷ Utilizamos nesta pesquisa, os nomes reais dos professores pesquisados, que em entrevistas realizadas individualmente, todos preferiram que utilizássemos seus verdadeiros nomes.

Gostaria de ter feito outro curso	Administração
Pós-Graduação – nível, foco de estudo e instituição	Especialização em interdisciplinaridade, no ano de 2001, pela Faculdade Cândido Rondon.
Quanto à experiência profissional	Já atuou na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na modalidade EJA
Atualmente – ocasião da pesquisa	Atua no primeiro segmento da EJA, que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental
Motivo da opção por atuar na modalidade EJA	Curiosidade e pedido dos alunos
Tempo de atuação na modalidade EJA	Dois (02) anos
Formação específica para atuar com a EJA – quando e tempo de duração	Tive uma capacitação há uns cinco (05) meses atrás com carga horária de quarenta (40) horas.
Ser professora sempre esteve em seus projetos pessoais?	Não.
O que o levou a ser professora?	Fiz o curso de pedagogia, gostei e resolvi atuar.
Como leitora, você lê:	Em geral, todos os dias, individualmente e em ambiente sossegado/silencioso.

Quadro 02 – Caracterização da professora Alba

Contexto	Características
Pessoal/Profissional e formativo	
Gênero	Feminino
Idade	Cinquenta e oito (58) anos
Atua como professora	Há vinte (20) anos
Situação profissional	Professora efetiva
Estudou o Ensino Fundamental e Médio	Em instituição pública – Escola Normal Pedro Celestino
Formação em nível médio	Curso magistério
Estudou a maior parte do tempo em	Turno noturno
Formação em nível superior – Instituição e ano de conclusão	Curso de pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 1982.
O curso de graduação realizado	Não fazia parte dos seus projetos pessoais
Gostaria de ter feito outro curso	Odontologia
Pós-Graduação – nível, foco de estudo e instituição	Não fez Pós-Graduação
Quanto à experiência profissional	Já atuou no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na modalidade EJA
Atualmente – ocasião da pesquisa	Atua no primeiro segmento da EJA, que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental
Motivo da opção por atuar na	Não indicou

modalidade EJA	
Tempo de atuação na modalidade EJA	Mais ou menos quinze (15) anos
Formação específica para atuar com a EJA – quando e tempo de duração	Há uns dois (02) anos atrás tive um curso de formação com dois (02) anos de duração.
Ser professora sempre esteve em seus projetos pessoais?	Não.
O que o levou a ser professora?	Porque fiz o curso de magistério e pedagogia
Como leitora, você lê:	Em geral, todos os dias, individualmente e em ambiente sossegado/silencioso.

Quadro 03 – Caracterização do professor Alexandre

Contexto	Características
Pessoal/Profissional e formativo	
Gênero	Masculino
Idade	Vinte e oito (28) anos
Atua como professor	Há dois (02) anos
Situação profissional	Professor contratado
Estudou o Ensino Fundamental e Médio	Em instituição pública – Escola E. Presidente Médici, em 1993.
Formação em nível médio	Curso normal
Estudou a maior parte do tempo em	Turno diurno
Formação em nível superior – Instituição e ano de conclusão	Curso de filosofia – Centro Universitário Claretiano – Batatais/SP, no ano de 2002.
O curso de graduação realizado	Sempre fez parte dos seus projetos pessoais – pelo conhecimento do “Eu” e do meio inserido
Gostaria de ter feito outro curso	Não gostaria de ter feito outro curso.
Pós-Graduação – nível, foco de estudo e instituição	Não fez Pós-Graduação
Quanto à experiência profissional	Já atuou no Ensino Médio da modalidade EJA
Atualmente – ocasião da pesquisa	Atua no Ensino Médio da EJA.
Motivo da opção para atuar na modalidade EJA	Única opção que a escola dispunha
Tempo de atuação na modalidade EJA	Dois (02) anos.
Formação específica para atuar com a EJA – quando e tempo de duração	Há uns seis (06) meses atrás com carga horária de oitenta (80) horas.
Ser professor sempre esteve em seus projetos pessoais?	Sim
O que o levou a ser professor?	Educar para o Pensar
Como leitor, você lê:	Em geral, todos os dias, individualmente e em qualquer ambiente.

Quadro 04 – Caracterização do professor Elton

Contexto	Características
Pessoal/Profissional e formativo	

Gênero	Masculino
Idade	Trinta e quatro (34) anos
Atua como professor	Há sete (07) anos
Situação profissional	Professor efetivo
Estudou o Ensino Fundamental e Médio	Em instituição pública – Escola E. Benedito Cesário, no ano de 1989
Formação em nível médio	Curso técnico em contabilidade
Estudou a maior parte do tempo em	Turno noturno
Formação em nível superior – Instituição e ano de conclusão	Curso de biologia – Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, no ano de 1995.
O curso de graduação realizado	Não fazia parte dos seus projetos pessoais
Gostaria de ter feito outro curso	Agronomia
Pós-Graduação – nível, foco de estudo e instituição	Mestrado em Ecologia e conservação da biodiversidade, pela UFMT, no ano de 1999.
Quanto à experiência profissional	Ensino Médio da modalidade EJA
Atualmente – ocasião da pesquisa	Atua no Ensino Médio da EJA.
Motivo da opção para atuar na modalidade EJA	Possibilidade de trabalhar com adultos.
Tempo de atuação na modalidade EJA	Cinco (05) anos.
Formação específica para atuar com a EJA – quando e tempo de duração	Há uns seis (06) meses atrás com carga horária de vinte (20) horas.
Ser professor sempre esteve em seus projetos pessoais?	Não
O que o levou a ser professor?	Inicialmente foi por oportunidade de inserção no mercado de trabalho e flexibilidade de horários.
Como leitor, você lê:	Em geral, todos os dias, individualmente e em casa..

Os caminhos investigativos foram percorridos tendo como base material a oralidade, que envolveu questões inerentes à prática dos professores de EJA, narrada por eles mesmos. As colocações dos professores presentes nas narrativas tornam-se o eixo discursivo, sobre o qual fazemos aproximações, no sentido de buscar compreender como os professores constroem e reconstróem suas aprendizagens ao longo das experiências vivenciadas nos seus percursos.

As entrevistas foram desenvolvidas nas formas aberta e semi-estruturada, procurando explorar o tema tendo como foco os processos de aprendizagens dos sujeitos entrevistados, trazendo em seu roteiro alguns pontos que suscitam reflexões sobre os processos de aprendizagens da docência, considerando aspectos da formação inicial e continuada e do contexto histórico social de cada professor investigado.

As entrevistas abertas tinham por objetivo que os professores falassem do seu percurso na ordem em que os fatos ocorressem em sua memória, no momento da entrevista sem um roteiro pré-estabelecido. Buscávamos ouvir como, quando e por que se tornou professor e, o mais importante, como aprendeu ser professor. As entrevistas semi-estruturadas tinham por objetivo que os professores falassem mais especificamente sobre como vem se dando as aprendizagens dos seus percursos e, sobretudo, como as aprendizagens da docência têm sido construídas na atuação específica da EJA.

Lüdke e André (1986), diz que a entrevista semi-estruturada é a mais adequada para as pesquisas em educação, porque se desenvolve a partir de “*um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, possibilitando ao entrevistador fazer as adaptações necessárias*”. Nesta pesquisa, achamos pertinente o que essas autoras comentam sobre a entrevista em pesquisas educacionais, ao dizer que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se querem contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:34)

Nessa pesquisa, a entrevista é um instrumento valioso para confirmar os dados, por meio da triangulação, verificando as recorrências dos mesmos e garantindo ao máximo a originalidade dos fatos. Sobre isso, Bogdan & Biklen, afirmam que: A entrevista é utilizada em todas as situações, para “*recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”. E ainda sobre as entrevistas, esses autores afirmam o seguinte:

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação [...] As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes [...] Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. (Bogdan & Biklen, 1994:134)

A realização das entrevistas, bem como as transcrições, se deu pela própria pesquisadora, observando a forma literal das mesmas. A aplicação dos instrumentos

aos professores da EJA, foi uma forma de ouvir a voz daqueles que convivem mais diretamente com os desafios de saber: o que, como, para que e para quem ensinar?

Acreditamos que a importância da entrevista também está no fato que Cunha (2001) afirmou no seu artigo sobre narrativas, na revista da Faculdade de Educação do Rio de Janeiro. Segundo ela, ao sujeito organizar suas idéias para fazer o relato de forma oral ou escrita, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. Assim, dizendo sobre seus percursos e aprendizagens, eles podem retomá-los de forma mais positiva.

Nesse mesmo artigo, Cunha diz que o trabalho com as narrativas, como instrumento de pesquisa, busca considerar as aprendizagens da docência construída a partir de várias referências. Entre elas estão: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Segundo Cunha (2001), provocar que o professor organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, em que sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão.

Como os professores pesquisados atuam em espaços diferentes, apresentaremos a seguir, as duas escolas que representam o cenário da nossa pesquisa.

2.2.2 - Os cenários dos professores pesquisados

Vimos anteriormente que esta pesquisa se desenvolveu com quatro professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em duas escolas da rede estadual de ensino, que vamos denominar aqui de Escola “A” e Escola “B”. Ressaltamos que apesar da pesquisa não estar vinculada à observação das práticas desses professores no dia-a-dia da sala de aula, consideramos que a escola, como espaço de pesquisa, deve estar relacionada com a questão da aprendizagem da docência.

As duas unidades escolares apresentam características bem diferenciadas, de contexto, de localização de proposta político-pedagógica e inclusive nas suas trajetórias com a Educação de Jovens e Adultos.

A Escola “A” surgiu dentro dos princípios de um projeto que se chamou inicialmente de escola do futuro, e que acabou se definindo como um Programa de governo chamado de “Escola Atrativa” da Secretaria de Estado de Educação, que visa englobar todos os projetos educacionais das escolas públicas do Estado. (Grifos meus com base nas informações do Programa Escola Atrativa²⁸, 2004).

Tal Programa apresenta-se com a seguinte proposta:

Imagine o caminho ideal que a Educação em Mato Grosso deve seguir. Agora imagine esse caminho como uma estrada principal, que possui muitas ramificações, mas todas com o mesmo objetivo. Agora esse caminho tem nome e chama-se Escola Atrativa. Um programa que vai transformar a escola, motivar os alunos e atrair a comunidade, unindo-os em um espaço realmente atrativo e inclusivo. Esse é o resultado do trabalho de um Governo que luta pelo social e prioriza o que é importante: a educação. O Programa Escola Atrativa vai abrigar todos os projetos educacionais de Mato Grosso, fazendo com que todos eles tenham uma direção única, coerente com os objetivos e metas do Governo do Estado. É apenas o começo, mas já se pode enxergar um futuro promissor para Mato Grosso²⁹.

A aproximação da escola “A” como espaço da nossa pesquisa foi inicialmente meio acidental, porque havia uma forte indicação política de que ela seria a primeira escola do Estado de Mato Grosso a dar a largada de um processo que anunciava a intenção de dar novos rumos para a Educação Básica do Estado. Segundo a direção dessa escola, a sua proposta pedagógica visava focar a gestão pedagógica articulada com o currículo e a gestão sócio-educativa.

Como havia certa situação que confundia a proposta pedagógica da escola, ainda em fase de elaboração, com a própria política de governo para a educação do Estado, não foi possível fortalecer a nossa aproximação com a escola em si, mas sim com os professores da EJA que ali atuam. Apesar de a escola desenvolver um projeto de formação continuada dos professores, isso se dá para os professores do ciclo e não para discutir as especificidades da EJA. As dificuldades em relação à implantação e o desenvolvimento da proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos permaneciam e não são contempladas nesse projeto de formação, conforme vamos poder observar com mais profundidade no capítulo de análise, nas narrativas dos professores.

²⁸ O Programa Escola Atrativa é um Programa de Governo que visa abrigar todos os projetos educacionais de Mato Grosso.

²⁹ Comentário retirado da capa do Programa da Escola Atrativa SEDUC-MT, 2004.

Objetivando ser realmente uma “Escola Atrativa”, sendo o marco referencial de avanços na educação do Estado de Mato Grosso, a escola “A” deu início às suas atividades em Julho de 2003, contando com uma estrutura física e instalações muito bem projetadas.

Localizada na região norte da capital Cuiabá, essa escola funciona nos três turnos. No turno da manhã, atende ao segundo ciclo, 3ª fase, alunos com onze e doze anos, e todas as fases do terceiro ciclo, alunos dos treze aos catorze anos, tendo um ou outro caso específico de alunos fora dessa faixa etária, no máximo 16 anos. No turno da tarde, atende ao primeiro ciclo, crianças dos seis aos oito anos, ao segundo ciclo, alunos dos nove aos onze anos. E à noite, atende a demanda de Educação de Jovens e Adultos, uma característica peculiar da modalidade EJA. Atualmente a escola atende uma média de mil e duzentos alunos de dezessete bairros, uns mais e outros menos periféricos, e por ser uma escola nova e “bonita”, bem projetada física e pedagogicamente, atende também filhos da classe média/alta, por indicações políticas e pessoais configurando, assim, um contexto social que torna desafiadores os trabalhos da equipe no cotidiano escolar.

Como o interesse da nossa pesquisa foi o de investigar as aprendizagens da docência, dos professores que atuam na EJA, nos organizamos com os professores para que o levantamento de dados pudesse considerar o ambiente escolar como contexto.

Devido à rotina tumultuada dos espaços da escola, os professores se abriram para que pudéssemos realizar os encontros para as entrevistas em suas próprias casas e um até se dispôs a se deslocar até a residência da pesquisadora. Esses encontros eram agendados com antecedência por telefone ou pessoalmente.

Já em relação à escola “B” não nos aproximamos dela a não ser pela narrativa do professor da EJA, que é nosso sujeito de pesquisa, o qual encontramos nas reuniões de preparação para o Seminário que se realiza todo ano para os professores de EJA que atuam nas escolas da rede estadual de ensino em todos os municípios do Estado.

Portanto, todas as informações contidas aqui sobre essa escola fazem parte do histórico do professor pesquisado que escreveu e nos repassou na ocasião da coleta de dados.

Localizada numa região central de Cuiabá-MT, atende a estudantes de praticamente todos os bairros da cidade dos mais centrais aos mais periféricos e atende exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos.

A trajetória dessa escola com a EJA teve início em 1974, como desdobramento da criação pelo MEC, em 1971, do ensino supletivo e do incentivo para implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES).

Segundo o professor colaborador da nossa pesquisa, na Escola “B” o contexto da EJA foi vivenciado e reproduzido intensamente. Diferente das demais Escolas Estaduais, que ofereciam outras modalidades de ensino, a Escola “B” tem na sua trajetória e história todos os fatos e atos decorrentes da política educacional de adultos, a partir de 1974. Para ele, a suplência ainda está arraigada na escola, isto é, suprir e complementar a aprendizagem. Somente em 2000 com o parecer nº 1, do CNE/CEB, é que a Escola rediscutiu a sua função.

Esse professor diz, ainda, que até então muitos profissionais não acreditavam em mudanças na forma de pensar a educação de adultos no país, reproduzindo o modelo ainda de 1971. A Escola demorou quatro longos anos para construir e aprovar seu primeiro projeto pedagógico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A resistência à mudança e adequação à modalidade foi a um limite, de tal forma, que a Escola esteve em risco de fechar, porque não conseguia organizar sua proposta pedagógica para a EJA.

Atualmente, a Escola ainda se encontra em um processo de transição, entre o modelo de Suplência e a Educação de Jovens e Adultos. Muitos profissionais já compreenderam e redirecionaram os seus métodos de ensino de forma a se adequar ao objetivo da proposta pedagógica do Programa Estadual da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a estrutura organizacional da escola ainda permanece muito semelhante ao antigo sistema de Suplência. Pouco se avançou na equalização da distribuição de cargas horárias entre as disciplinas, assim como não se avançou em modificar a duração e a distribuição das aulas, permanecendo as aulas fragmentadas, de curta duração e disciplinares. Isso decorre, provavelmente, da falta de experiência em trabalhar numa perspectiva interdisciplinar.

Essa breve contextualização dos diferentes cenários de pesquisa nos revela a complexidade da EJA em Mato Grosso e a problemática que os professores dessa modalidade de ensino enfrentam no dia a dia da sala de aula, no sentido de não ter

uma proposta pedagógica voltada para a especificidade dessa modalidade de ensino.

Analisamos as narrativas orais dos professores pesquisados e nos deparamos com o conjunto de características diversas que foram compondo os processos das aprendizagens da docência, nos percursos dos professores pesquisados e no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos, revelando os aspectos das suas dimensões pessoal e profissional. Concordando com Mizukami (2002) acreditamos que esses acontecimentos surgiram no instante da narrativa por um motivo especial que fizeram com que eles fossem lembrados no lugar de outros.

Nessa perspectiva, analisamos e interpretamos as narrativas dos professores, confirmando nelas os elementos que justificam nossas teorizações e possibilitam traçar os processos de aprendizagens da docência, inferindo resultados sobre os aspectos analisados conforme apresentaremos na análise dos dois eixos da pesquisa, no próximo capítulo.

No capítulo seguinte, ao prosseguirmos com a análise das narrativas dos professores, aprofundaremos as discussões sobre o que os professores pesquisados apontaram nos seus percursos, sobre a construção das aprendizagens da docência, retomando todas as questões inerentes ao nosso objeto de pesquisa.

CAPÍTULO 3 - Apresentação e Análise dos Eixos Temáticos

Para os investigadores certo vaivém entre a identificação com os narradores [sujeitos da pesquisa] e o esforço de distanciamento necessário na procura da emergência dos processos de formação conduz a um questionamento sobre seus próprios processos formativos. (NÓVOA 1995:118)

Neste capítulo apresentamos como resultado da investigação, a análise dos aspectos gerais das aprendizagens da docência e a aprendizagem da docência na Educação de Jovens e Adultos enquanto contexto específico de atuação, dos professores pesquisados, em duas escolas da rede estadual de Cuiabá/MT, à luz do referencial teórico escolhido.

Buscamos compreender os aspectos mais gerais do percurso desses professores e o que eles apontam sobre suas aprendizagens no exercício da docência com a EJA. Assim, estes percursos são observados a partir do que nos revelam as narrativas dos professores pesquisados, que apresentam características diferenciadas nas aprendizagens e nas experiências desenvolvidas nas dimensões pessoal/profissional própria de cada um.

Para procedermos à análise dos dados, organizamos o percurso dos professores pesquisados em dois eixos temáticos. No primeiro eixo analisamos os aspectos mais gerais envolvendo as dimensões pessoal/profissional, os contextos formativos, formal e informal, como foram aprendendo ser professores e como significaram suas experiências pessoais e profissionais. No segundo eixo analisamos as aprendizagens da docência no contexto específico de atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, focando como os professores pesquisados construíram suas aprendizagens nesse contexto específico.

Os eixos temáticos surgiram da tentativa de evidenciar como os professores pesquisados vão construindo e reconstruindo suas experiências pessoais nos seus contextos formativos e suas aprendizagens da docência. Assim sendo, os dois eixos temáticos dessa pesquisa, que serão analisados neste capítulo se constituíram da seguinte forma: *“Dos contextos de formação às experiências”* e *“Aprendizagem da docência e a Educação de Jovens e Adultos enquanto contexto específico de atuação”*.

1º Eixo

3.1 - Dos contextos de formação às experiências de aprendizagens

Neste eixo temático, buscamos as vozes dos professores, por meio de suas narrativas para percebermos que sentido eles atribuem aos seus percursos. Os fatos lembrados ou esquecidos no momento dos relatos passam a ter grande importância para a análise do que os professores pesquisados estão trazendo nos seus relatos.

No que se refere à dimensão pessoal dos professores pesquisados, encontramos realidades diferentes nos seus percursos, evidenciando as influências dessas realidades nas suas atitudes e tomadas de decisões.

[...] Sabe eu apanhei demais, sou a filha mais velha, então eu só apanhava quando eu era criança. O meu pai e minha mãe brigavam muito, ele era muito mulherengo e minha mãe muito danada, então quando eu tinha 15 anos eu fugi de casa para ver se chamava a atenção deles para eles pararem de brigar, mas não adiantou nada, então eu acho que tudo isso marcou sei lá [...] (Alba).

[...] Sou ex monge, fiz três etapas do mosteiro: votos de castidade, pobreza, humildade e caridade. É uma renúncia total do corpo, é se calar, fingir que é cego, surdo, mudo. Você pensa mas não pode falar, você quer falar mas não pode falar! É voltar para você e você mesmo [...] (Alexandre).

[...] Eu sou avó minha filha! Depois vou te falar como é minha vida, vou adorar te falar a minha história [...] Bom quando eu casei fui embora para Jaciara e minha sogra trabalhava na escola e me incentivou para eu trabalhar na área da educação, só que eu terminei o curso magistério e não segui carreira, fiquei um tempo parada trabalhando num supermercado [...] depois minha chefe me incentivou voltar para faculdade aí eu fiz pedagogia [...] (Rosa).

[...] Eu trabalho em até três atividades, até a semana passada era quatro, eu estou com a escola, a faculdade particular e dois serviços particulares temporários [...] eu tenho que comer também, a renda no meu último ano caiu, pelo fato de eu ter ficado mais na educação, então a partir do momento que tive restrição de renda, eu vi que ficava difícil viver só na educação [...] vi que os meus horizontes foram se afunilando [...] fica difícil você evoluir profissionalmente na educação, a educação é muito fechada nela mesma [...] (Elton).

Os contextos pessoais aparecem mais fortemente indicados em alguns relatos, que buscam os percursos de vida da adolescência e juventude,

rememorando os fatos que certamente fluem no momento da narrativa por apresentar alguma relação mais significativamente estabelecida na vida desses professores. Outros relatos recorrem a fatos mais recentes da vida pessoal, estabelecendo uma relação mais direta do percurso pessoal com o profissional.

A vida dos professores pesquisados é marcada por um conjunto de acontecimentos diversos, que parece influenciar algumas de suas posturas. Essa relação vai acompanhando o percurso dos professores no decorrer da análise, e desafiando a compreensão dos aspectos que se juntam nas dimensões profissionais dos professores, contribuindo para as suas tomadas de decisões diante dos acontecimentos do cotidiano da sala de aula. Isso nos lembra Nóvoa (1995) quando diz que *“uma parte importante da pessoa é o professor”*.

Entendemos que os dados rememorados têm a ver com a forma de atuar dos professores, porque a professora quando a professora Alba revela que apanhou muito na sua infância e adolescência, ela está argumentando que tudo isso marcou sua vida e contribuiu para que ela fosse uma pessoa sempre insegura no que faz. Já o professor Alexandre, considera que a sua experiência como monge contribuiu positivamente para sua atuação docente, porque imprimiu a ele um caráter mais sensível para sentir o outro. Para a professora Rosa, toda determinação para atuar na educação, se encontra fortalecida na família na sua história de conquistas e realizações pessoais. O professor Elton revela ser bem resolvido profissionalmente, mas não como professor, porque financeiramente foi impedido de se dedicar mais à educação. Tudo isso acompanha a atuação dos professores em sala de aula e determina sua atuação docente.

No aspecto da formação temos o seguinte: dos quatro professores pesquisados, dois fizeram graduação em pedagogia, um em biologia e o outro em filosofia. Quanto à Pós-Graduação, apenas dois dos professores pesquisados, são pós-graduados – sendo um especialista em interdisciplinaridade, e o outro mestre em ecologia e conservação da biodiversidade.

Quanto à formação, os professores pesquisados apresentam semelhanças e diferenças, na forma de conceber essa formação, sendo que dois dos pesquisados entendem que sua formação inicial se deu na graduação, outro diz que sua formação inicial se deu no magistério e um outro ainda atribui outros aspectos a sua formação inicial, mas acaba mencionando o curso de nível médio, que não foi o magistério.

[...] terminei a graduação e entrei no curso de pós-graduação em seguida. [...] o início da docência começou na própria Universidade e não numa escola pública [...] ninguém vai te ensinar como fazer [...] você aprende fazendo [...] você tem que estudar [...] (Elton).

[...] eu fiz o curso magistério [...] não segui carreira fiquei um tempo parada, aí eu fiz o curso de pedagogia [...] Quando eu terminei pedagogia eu comecei dar aula [...] a faculdade, não ensina você ser professor ela te dá a é teoria. (Rosa).

[...] Depois que fiz pedagogia é que fiz concurso. Eu comecei como interina [...] Na faculdade você faz aquele estágio todo corrido [...] você não sai de lá pronta para dar aula [...] Agora a formação universitária valeu, ela dá direito a você lecionar [...] (Alba).

[...] creio que a minha formação inicial se deu em vários sentidos. Mas, principalmente a partir da minha predisposição em querer aceitar o que eu necessito mudar em mim pra poder estar adquirindo novos conhecimentos [...] (Alexandre).

Para Mizukami (2002) a formação inicial prepara o professor para ensinar, mas o desenvolvimento profissional é uma construção constante, se dando antes mesmos de iniciar os estudos. Acreditamos que por motivo de compreensão semelhante a essa, é que os professores ao falarem da sua formação inicial lembraram também de quando iniciaram a atividade docente e no caso do professor Alexandre relacionou até mesmo a alguns fatores que antecederam a preparação formal.

Ao falarem da formação inicial, os professores lembraram também dos estágios que fizeram na época da graduação, entendendo que este faz parte da sua formação inicial.

[...] Os estágios que eu fiz dentro da UFMT [...] as possibilidades de estágio foram reduzidas e nós praticamente fizemos o estágio assim corrido, foi resolvido uma questão do magistério com uma semana [...] (Elton).

[...] eu fiz estágio em São Paulo – meu estágio foi só no ensino fundamental – no médio não e vim para cá e já fui dar aula [...] (Alexandre).

[...] só que meu estágio na Cândido Rondon na época foi na EJA, porque a Unirondon ela investiu pra dar o curso de EJA no primeiro segmento e para mim valeu como estágio [...] (Rosa).

[...] formei na federal eu fiz aqueles estágios lá que eram obrigatórios. [...] Na faculdade você faz aquele estágio todo corrido com medo porque você tem que fazer [...] (Alba).

Quanto às contribuições do estágio realizado, chamou a atenção o fato de alguns professores mencionarem o estágio como um momento de muitos conflitos, angústias, insegurança por não propiciar maiores aprofundamentos nesse momento da formação inicial. Assim, mesmo com algumas dificuldades reveladas nos trechos das narrativas dos professores, o fato de ter lembrado do estágio como uma das experiências da docência, pode ser considerado como um fator positivo, uma vez que o estágio foi o primeiro momento de contato com a sala de aula de cada um dos professores pesquisados. Para a professora Rosa, ela admite que foi a oportunidade de dar início à carreira docente.

Assim, reconhecendo a importância do estágio e ao mesmo tempo revelando algumas dificuldades do seu desenvolvimento, os relatos dos professores confirmam uma questão discutida por Monteiro (2003), quando diz que os estágios, da forma como vêm sendo trabalhados nos cursos de licenciaturas, não têm cumprido o seu papel de forma significativa para a formação do professor, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, precisamos superar algumas limitações em relação aos estágios porque os relatos dos professores confirmam que estes estágios têm um lugar importante na formação inicial para os professores aprenderem aproximarem da prática o que aprendem nas teorias.

Os relatos a seguir revelam que entre as dificuldades vivenciadas na formação inicial dos professores está o fato de não conseguirem relacionar as teorias estudadas no curso de Licenciatura com as necessidades da prática docente.

[...] tive muita dificuldade de fazer a ligação com a teoria e a prática. Eu sabia bem a teoria mas não tinha a prática [...] (Alexandre).

[...] tenho dificuldade de juntar a prática com a teoria que estou trabalhando entendeu? [...] (Rosa).

[...] O fato de ter feito mestrado e dentro disso ser obrigado exibir um raciocínio lógico, fundamentar as coisas, contribuiu muito para chegar numa sala de aula e saber o que ia falar, qual o objetivo de falar tal coisa, por que de apresentar tal conteúdo [...] (Elton).

[...] O que eu aprendi não deu certo com os alunos, porque eu não tinha experiência pra lidar com aquele tipo de trabalho. Pensa bem, trabalhar com texto é difícil! Não fiz Letras entendeu? [...] e falo mesmo na hora da realidade nada foi aplicado [...] (Alba).

Para Marcelo Garcia (1999), essas dificuldades de relacionar teoria e prática a partir de uma reflexão crítica sobre as práticas dos professores, acontecem devido à base de toda a formação inicial ser pensada pelos princípios da racionalidade técnica, que dificulta o repensar de um currículo para essa formação e as relações entre a universidade e as escolas públicas.

Nesse sentido, os professores pesquisados, cada um ao seu modo, deixam transparecer nos seus percursos formativos o papel da teoria para fortalecer a prática e também o resultado da prática quando não consegue se fundamentar nas bases teóricas necessárias.

Assim, os relatos dos professores nos chamam a atenção para uma situação que Freire (2002) alerta constantemente sobre a relação Teoria/Prática, quando afirma que o discurso de uma teoria deve ser o exemplo concreto, prático da mesma e, portanto, uma está imbricada na outra. Podemos observar no relato do professor Elton como ele consegue verbalizar melhor a relação entre os objetivos do seu trabalho docente de forma fundamentada, isso confirma o que Tardif (2002) chama de saberes disciplinares, aqueles que integram os saberes necessários produzidos com a prática docente. No caso do professor Elton parece que essa integração se dá de forma mais clara em função do conhecimento específico da sua área de atuação.

Sabemos que toda prática tem sustentação em uma teoria, ainda que o professor não perceba as bases teóricas aparecem embutidas nas práticas desenvolvidas no dia a dia do professor, até porque as atitudes tomadas estão diretamente relacionadas com o conhecimento que ele construiu em momentos que não se resumem na preparação formal.

Para Marcelo Garcia (1999) a formação inicial deveria propor um conjunto de atividades organizadas que pudessem contribuir com a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes, que são essenciais ao desempenho da atividade profissional.

O entendimento de formação que consideramos nessa pesquisa, toma por base Marcelo Garcia (1999), que tem a formação inicial e a continuada como aquelas que articulam teoria e prática, envolvendo aprendizagens de diferentes saberes construídos no fazer pedagógico utilizando-se da reflexão/investigação. Nessa perspectiva, consideramos as dimensões pessoais, profissionais, contextuais e institucionais, uma vez que considera o saber construído ao longo de um percurso formativo.

No que se refere à formação continuada os professores pesquisados mencionaram alguns cursos de “capacitação” que foram realizados durante o seu percurso profissional, alguns sempre lembrando que estes não foram suficientes para mudarem significativamente suas práticas e outros admitem que os cursos realizados contribuíram para as mudanças de alguns aspectos da sua prática principalmente, porque estava iniciando a carreira e tem ainda aquele que nega totalmente a contribuição da formação continuada da forma que vem se dando.

[...] Eu fiz outros cursos na época que eu estava lecionando para o supletivo, vários encontros lá de 40 horas no hotel fazenda [...] cada cursinho desse uma nova metodologia, mas não dava nada certo com os alunos [...]. (Alba).

[...] Gostei dos cursos lá na SME, porque foi o primeiro curso que eu participei foi recém chegado, fui deixar o currículo pra pegar aula [...] o primeiro curso que eu participei foi [...] agora eu acho que a formação continuada é isso é inegável tirar a participação do professor [...] tudo estava iniciando (Alexandre).

[...] Eu não tenho acompanhado essas capacitações esses cursos do CEFAPRO (Centro de Formação de Professores) eu tenho até certo receio porque chega lá é uma discussão muito simplória, muito simples de um dois dias distante da realidade da escola [...] (Elton).

[...] Acho que os encontros ajudam porque você troca experiência, mas o duro é tempo para participar, às vezes não dá porque trabalhando em duas, três escolas, três períodos [...] e aí tem sempre aqueles encontros de um dia dois dias que não dá para participar de todos [...] (Rosa).

Como ilustram as narrativas, os momentos de formação continuada não dão conta de contribuir para com a construção da docência desses professores, com exceção do professor Alexandre que estava iniciando seu trabalho docente parece considerar maiores contribuições desta formação (quase fazendo o papel de uma formação inicial). Para os outros, não contribuem no sentido de provocar mudanças

na prática pedagógica. Com isso percebemos o quanto é complexo o fato de aprender a ser professor, que além de reconhecer as suas limitações teóricas, necessidades de aprender a ser professor, tem de administrar as questões de ordem pessoal que muitas vezes se sobrepõem às necessidades de construir o saber necessário à sua profissionalidade docente.

As situações formais apresentadas pelos professores pesquisados revelaram que quase sempre não garantiram as aprendizagens e as mudanças necessárias à prática docente, então buscamos perceber outros aspectos que eles utilizam para darem conta de organizarem o trabalho docente.

Nessa perspectiva, olhamos para os percursos dos professores pesquisados, tendo por base estudos sobre saber docente, desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, que segundo a literatura sobre formação de professores, leva-os a indagar, refletir e investigar continuamente sobre suas atuações.

Nos relatos a seguir, os professores revelaram a construção dos saberes da docência relacionados com outros saberes, tais como: da experiência, dos saberes dos alunos e da organização do trabalho docente.

[...] Eu sei que a profissão professor exige um vestir a camisa, vestir, usar a máscara, você tá preparado pra assumir algo desafiador? [...] então, o que eles me passam, o que eu percebo em sala de aula eu vou em cima e ataco em cima disso [...]. (Alexandre).

[...] É uma experiência, o professor aprende a conviver a estabelecer convivência com o aluno porque na verdade às vezes o aluno ele traz um conhecimento mas ele sempre vai trazer um conhecimento distorcido da realidade, ou seja, ele interpreta a realidade do ponto de vista de onde ele está que as vezes é um conhecimento distorcido ele não se encaixa com conhecimento científico, eu trabalho com a ciência, então geralmente quando ele traz um conhecimento, as vezes ele traz uma constatação e essa constatação ele faz uma interpretação do ponto de vista da realidade com a informação que ele tem [...]. (Elton).

[...] A gente aprende muito com eles, principalmente quando a gente está trabalhando história, geografia, ciências que é globalizado, que é todo mundo todos da sala aí o aprendizado é muito grande [...]. (Rosa).

[...] Lá na sala de aula a gente é que vai fazendo ou bem ou mal mais vai se virando para fazer esses alunos aprenderem [...]. (Alba).

Os relatos revelam que tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, envolvendo desafios constantes e um conjunto de vários saberes que perpassam todo o percurso do professor pessoal/profissional vividos nos seus diferentes contextos, tempos e espaços. Para Tardif (2002) as diferentes articulações entre a prática docente e os saberes, constituem mediações e mecanismos que submetem a prática dos professores a saberes que ela não produz e nem controla.

Essa articulação de ordem complexa aparece nos relatos dos professores, cada um numa perspectiva diferente de articulação, mas que acaba por revelar que aprender a ensinar é um processo que se dá na relação estabelecida com o aluno. Nesse sentido, os relatos vêm confirmando a complexidade do saber docente, que além de exigir vários saberes articulados, precisam fazer com que esse saber tenha sentido para o saber dos alunos. Isso confirma que além das possibilidades e espaços de construção e reflexão fornecidos pela teoria, o que os professores retêm, como aprendizagens capazes de orientar suas práticas educativas, está relacionado às suas experiências e às suas identidades pessoais, profissionais, contextuais e institucionais.

Chamou-nos a atenção o fato do professor Elton usar o termo “*conhecimento distorcido da realidade*” ao se referir ao conhecimento que o aluno traz consigo para a escola. Talvez essa colocação surgiu por uma concepção de ensino que considera que o saber escolarizado é diferente do que saber que se adquire e se pratica no dia a dia. Ou então, poderia ser pela dificuldade de se desenvolver uma prática de ensino, partindo das necessidades de aprendizagens dos alunos, transformando uma informação ou um conhecimento do senso comum em conhecimento científico. Ou seja, no conhecimento escolarizado.

Em relação às experiências, os professores revelaram que estas foram ora positivas, ora negativas adquiridas nas experiências de vida e profissional.

[...] Eu costumo quando eu faço alguma atividade eu costumo corrigir e dou para eles refazerem, até as vezes teve aluno que eu já devolvi umas, duas, três vezes a mesma atividade, pelo fato de que ele não se interessou em pensar sobre aquilo, aí então eu reescrevo corrijo para ele e peço para ele refazer até ele perceber que ele tem que fazer a atividade [...] (Elton).

[...] Eu num trabalho com as facilidades dos alunos, então, o que eles me passam, o que eu percebo em sala de aula eu vou em cima e

ataco as dificuldades deles [...] eles ficam sempre na curiosidade [...] ontem ele passou uma coisa, então na semana passada e na semana que vem o que ele vai passar? Ou é filme, ou é slides, ou é alguma coisa no retro ou é uma dinâmica, o que ele vai passar? É sempre na curiosidade! Eu falei pessoal, muito bom a filosofia ela parte da curiosidade, então eu vou buscando o que eu posso aprender, o que eu posso ensinar [...] (Alexandre).

[...] O meu trabalho é sistematizar o que eles já sabem no caderno, no papel, seu Antônio eu sei que o Senhor sabe que seis dezena é sessenta unidades eu sei que o senhor que é sessenta somando sessenta por exemplo, seis centenas como que o senhor vai colocar no papel? Eu vou ajudar eles a sistematizar, a armar a conta, porque eles não sabem diferenciar unidade com unidade, dezena com dezena, centena com centena. Eles começam a armar unidade com milhar, essas coisas assim então o meu trabalho com eles é fazer com que eles conseguem sistematizar o que eles já sabem no papel. Eu trabalho com situações problemas com eles [...] (Rosa).

[...] Tive a experiência de ensino regular no ano passado, mas não me dei bem, no meio do ano, maio, eu saí, não agüentei, porque Ensino religioso, ninguém valoriza, o aluno sabe que não reprova num tão nem espaço Ensino Religioso, e são muitos alunos que a gente pega, eu peguei de cinco a oito, e é um monte de diários para você preencher, pra preparar aula também, tinha 16 turmas, fiquei louca porque os alunos não deixam você trabalhar, não deixam mesmo!!! Não tem nada, então como eu nunca havia trabalhado com criança foi uma loucura [...] (Alba).

Nos relatos dos professores as experiências negativas evidenciam práticas isoladas, desgarradas de encaminhamentos coletivos pelo todo da escola. Assim cada um a seu modo com a realidade de sala de aula vão vivenciando situações de aprendizagens com os seus alunos, com os pares, com a cultura escolar como um todo, confirmando os saberes da docência inter-relacionados com os processos formativos vivenciados ao longo desse desenvolvimento profissional, que é construído continuamente. Isso confirma a perspectiva de Nóvoa (1995) quando diz que a afirmação profissional do professor estabelece-se num percurso de lutas, conflitos, tentativas e recuos, **nas experiências solitárias do professor que muitas vezes não são percebidas nem por ele próprio** (grifos nossos).

Quanto às experiências positivas entendemos que estas se revelam nas investidas feitas para garantir as aprendizagens dos alunos e no sentido de valorizar suas práticas em função dos saberes dos alunos. Os conflitos aparecem ou não quando esses saberes não são significativos para os alunos. Cada professor ao seu modo, dentro da sua realidade de atuação busca experiência positiva em relação à

construção dos saberes dos alunos. Nesse sentido Tardif (2002:151) afirma que a prática educativa remete à experiência e atividades guiadas e estruturadas por representações, que estão relacionadas a objetivos e fins. Nesse sentido os professores ao fazerem algo, não fazem simplesmente por fazerem, as suas ações estão impregnadas de “*certas representações*” que eles constroem em seus percursos pessoais e profissionais e a fim de atingir determinados objetivos.

Dessa forma, podemos dizer que cada professor apresenta um nível diferenciado de aprendizagem construído em torno de sua experiência de vida, de formação e de atuação na docência. A professora Alba revela de forma bem particular, um nível diferenciado de aprendizagem construído em torno da sua experiência com o ensino religioso, uma vez que não conseguiu desenvolver uma experiência positiva com os alunos do ensino fundamental, que pelo número de diários ela deveria passar em todas as turmas da escola sem evidenciar nenhuma interlocução com seus pares, a experiência se deu com ela e os alunos até que ela disse não ter suportado mais. Diante disso, podemos concluir que talvez se a professora Alba pudesse contornar com o auxílio dos seus pares da escola, ouvindo opiniões diferentes e trocando idéias sobre as dificuldades encontradas, o desfecho da sua experiência com o ensino religioso poderia não ter sido frustrada.

Assim, essas narrativas indicam que a experiência é um aspecto significativo para a construção das aprendizagens nos percursos dos professores. De acordo com Dominicé (1990), é necessário devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem da docência, considerando que o conhecimento necessário à existência pessoal, social e profissional, passa pela compreensão, de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso.

Nesse sentido, observamos que o ser professor, revelado nas narrativas, apresenta as interpretações do seu percurso pessoal e profissional, de acordo com os aspectos próprios das suas aprendizagens, que são marcados por acontecimentos que envolvem diversas situações do contexto histórico-social dos professores. Por isso, de acordo com Nóvoa (1995), a dimensão pessoal não pode ser esquecida no processo de aprendizagem do adulto, (e os professores são). Para esse autor, “*o professor é a pessoa e uma parte importante dessa pessoa é o professor*”.

Assim, olhamos para os relatos e percebemos que ao falarem da complexidade do ser docente, e, mesmo direcionados pelo mesmo assunto ou

roteiro de entrevistas, a própria predisposição do sujeito histórico social influencia o que ele relata sobre sua profissão. Essa complexidade aparece imbricada de forma diferente na fala de cada professor, evidenciando o que Tardif (2002) chama de conjunto de saberes que eles utilizam no dia-a-dia do trabalho docente, desempenhando suas atividades, interpretando e orientando sua profissão em todas as dimensões. Nesse sentido, Nóvoa (1995) considera que os fazeres docentes são compostos de uma mistura de vontades, de gostos, de experiências e de casos, até que tudo isso se consolide em gestos, rotinas e comportamentos que identificam os professores.

A seguir apresentamos as diferenças, as características individuais dos percursos dos professores pesquisados, no sentido de considerarmos como parte dos sentidos que esses professores atribuem às suas aprendizagens.

Os professores são representados tanto por professores homens como por professoras mulheres, que nos lembram a recomendação de Catani (2003:19), no livro “Docência Memória e Gênero”, sobre a necessidade de se estudar a questão do gênero “*para dar sentido à organização e percepção do conhecimento histórico*”. Reconhecemos que isso precisa ser considerado nos quadros de significações dos saberes dos professores para contemplar as diferentes naturezas das construções da profissionalidade docente.

Concordamos com essa autora, reconhecendo a importância de se estudar o conceito de gênero ligado à produção de identidades “*múltiplas e plurais*” no interior das relações das práticas sociais. Nessa pesquisa, embora não aprofundando no conceito de gênero na proporção que ele merece, mas, registramos a importância dessa ocorrência nos percursos dos professores pesquisados, porque acreditamos que o fato de ser professor homem ou mulher, por si só não vai estabelecer nenhuma diferença nos seus percursos pessoal e profissional.

Nos relatos a seguir observamos algumas peculiaridades de como esses professores justificaram a escolha da profissão, conforme evidenciam os seguintes trechos dos seus relatos.

O professor Elton, ao falar da sua escolha diz que foi por uma questão de se inserir no mercado de trabalho com flexibilidade de horário o que justifica a docência como profissão. “[...] *Eu inicialmente optei por dar aula por causa de duas coisas: me inserir no mercado de trabalho com flexibilidade de horário [...]*”; o professor

Alexandre justifica a sua opção, incluindo a profissão docente numa nova perspectiva de vida “[...] *Depois da faculdade construí uma nova perspectiva de vida e incluí o ser professor foi desafiador* [...]”; A professora Rosa não evidenciou nada que justificasse sua escolha apenas declarou que desempenha com muito gosto a profissão docente, reforçando sempre a função “mãezona” dos alunos, agregando outros valores à profissão docente “[...] *Esses alunos adoram confidenciar as coisas comigo, eu converso com eles, dou conselhos, mando rezar, falo que pode me procurar na hora do recreio* [...]”; A professora Alba se diferenciou em alguns aspectos ao falar do assunto. Ela não justifica a escolha a docência como uma profissão docente, reconhece a necessidade da afetividade, mas nega ao mesmo tempo quando relata o assunto. “[...] *Eles exigem muita paciência e carinho, você não pode falar nada assim porque qualquer coisa eles ficam ofendido* [...] *Eu falo mesmo, falar que eu dou aula por amor, não é verdade, eu dou aula por necessidade* [...]”.

Como podemos observar os gêneros masculinos e femininos dos professores agregaram os aspectos mais técnicos da profissão docente e estabeleceram a relação com o campo afetivo. Isso revela que a atuação na docência exige dos professores homens ou mulheres, uma compreensão do ser humano ser em si, e não do gênero masculino ou feminino. Essa constatação é apenas para registrar a complexidade da formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional e das aprendizagens contínuas, considerando o que segundo Catani (2003) está relacionado com “*a memória, a vida, a docência e o ofício dos professores*”.

Em relação à idade os professores pesquisados, na ocasião do levantamento de dados, se encontravam entre vinte e oito (28) e cinquenta e oito anos (58) anos de idade.

Em relação ao tempo na carreira, tomando por base as características dos professores pesquisados buscamos subsídios em Huberman (1995) para representar esquematicamente o percurso dos professores pesquisados, situando-os nos períodos da carreira, definidos por esse autor.

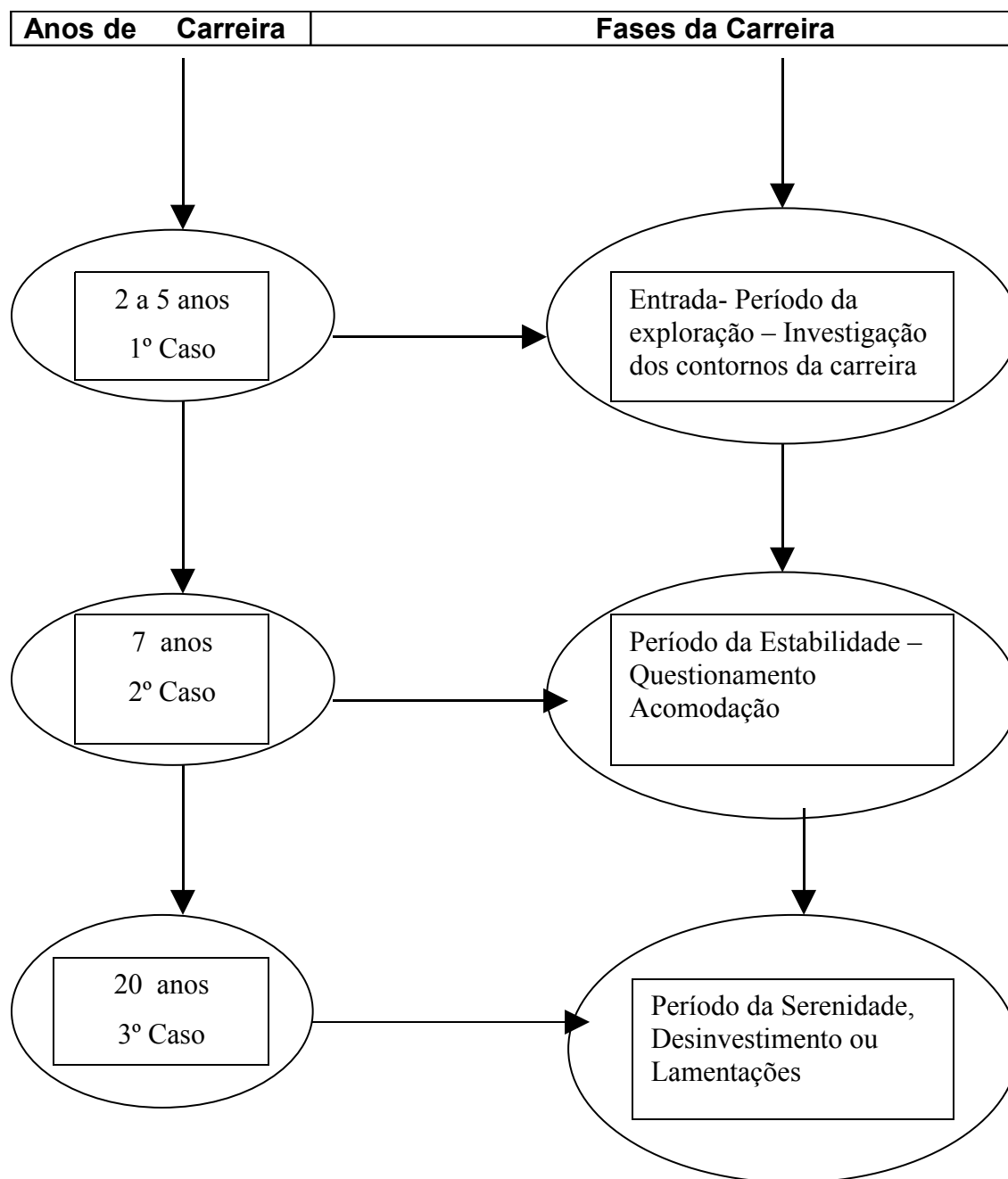


Figura 1 – Períodos de desenvolvimento da carreira docente com base em Huberman.

De acordo com Huberman (1995:42), em relação às fases de transições da carreira profissional, dois dos professores pesquisados estão entre a fase de “*exploração*”, entre os dois e cinco anos da carreira, uma encontra-se na fase de questionamento e acomodação com sete anos de carreira e outro que está na fase do “*desinvestimento, das lamentações*”, com vinte anos de carreira.

Com base nisso, constatamos que a exemplo do que esse autor coloca sobre as fases da carreira e o ciclo de vida dos professores, em relação ao primeiro caso que apresentamos no esquema anterior, os professores pesquisados que estão na fase de dois a cinco (2 a 5) anos de carreira foram comprovada em seus relatos as preocupações com o aluno, revelando otimismo com o trabalho docente, que segundo Huberman, é comum de acontecer nessa fase da carreira, conforme revelam os relatos da professora Rosa e do professor Alexandre. “[...] *Para mim o que interessa é que os alunos entendam, eu ensino eles sistematizar, eu faço uma comparação com a realidade deles, eu quero que eles entendam [...]*” (Rosa); “[...] *Eu ficava preocupado se eles estavam entendendo o que eu estava falando, como eu devo falar para eles (os alunos) me entenderem [...]*” (Alexandre).

No segundo caso, por se tratar de um professor com sete (7) anos de carreira, já estável, a crise de questionamento aparece em relação à questão existencial em face da carreira e contra a desvalorização profissional, questionamento e mudança de atitude, como revela o professor Elton no seu relato; “[...] *Eu acho que falta valorização profissional para nós, eu estou cansado de ser desvalorizado [...] minha intenção é essa, reduzir todas as minhas atribuições e contribuições com a escola, ficar só na sala de aula, é retirar do cenário da administração, não quero mais a coordenação [...]*”. De acordo com Huberman, nesta fase, o profissional começará examinar o que ele teria feito para sua vida, diante dos ideais e objetivos traçados inicialmente e decidem tanto pela continuidade do mesmo percurso, como pela incerteza e tomada de decisão em busca de um novo percurso.

No terceiro caso, tratando de uma fase de vinte (20) anos de carreira, a professora Alba com cinqüenta e oito (58) anos de idade, confirma em seus relatos, as características do estudo de Huberman (1995:45), *conforme* podemos observar nos seguintes relatos: “[...] *Ah eu estou cansada, quero é me aposentar logo, [...]*”. Para esse autor, essas características estão impregnadas no perfil dos professores pesquisados, confirmando que, “*os professores do ensino secundário de cinqüenta a sessenta (50 a 60) anos são particularmente ‘rezingões’*”.

Quase que na sua totalidade essas características do estudo de Huberman vão sendo confirmadas nas fases da carreira dos professores pesquisados. Tanto as queixas e frustrações da professora Alba em relação a vários períodos de sua carreira, e principalmente agora no final, quanto as esperanças, preocupações e

questionamentos dos outros professores pesquisados, que também serão confirmadas, no decorrer da análise de suas narrativas.

Encontramos as características básicas do ser professor marcadas também pelas circunstâncias de seus contextos pessoal/profissional e formativo, conforme revelam os percursos individuais sintetizados nos quadros de cada um dos professores pesquisados.

Os relatos confirmaram a perspectiva Tardif *et al.* (1991) de que os saberes docentes vão se constituindo pelo conjunto dos vários saberes provenientes de diferentes fontes do trabalho docente. Todos concordam que os saberes da docência se constroem e reconstroem no dia-a-dia da sala de aula.

Entre as semelhanças e as diferenças dos percursos dos professores pesquisados, eles apresentam alguns aspectos significativos na construção das suas aprendizagens pelos processos formais e não formais. As características que encontramos acentuadas em suas falas como as mais significativas na construção das aprendizagens, foram seqüenciadas em seus relatos da seguinte ordem:

- 1 – dimensão pessoal – contexto pessoa/profissional
- 2 - experiências de vida e profissionais.
- 3 - formação inicial e formação continuada;
- 4 – formação formal e não formal;
- 5 – aspectos gerais de aprender ser professor/ saberes da docência;
- 6 - contextos pessoal, profissional e institucional;

Nos aspectos mais gerais analisados neste primeiro eixo, os professores a exemplo das orientações teóricas sobre aprendizagens, saberes e desenvolvimento profissional, evidenciaram compreensões do conjunto de entendimentos dos seus percursos, que se articulam nas suas dimensões pessoais, profissionais, formativas – formais e não formais, nas suas experiências e nos seus contextos para desenvolverem os saberes necessários ao atendimento à organização complexa do trabalho docente.

Nessa mesma perspectiva, concordamos também com Zeichner (1993), no entendimento de que aprender ensinar é um processo que acompanha a carreira docente e, portanto, o melhor que os cursos e as propostas de formação podem fazer para o professor é prepará-lo para aprender a ensinar ensinando.

Passamos para o segundo eixo, onde vamos verificar as aprendizagens da docência no contexto específico de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

2º Eixo

3.2 - Aprendizagem da docência e a Educação de Jovens e Adultos enquanto contexto específico de atuação

Neste eixo, analisamos as aprendizagens da docência no contexto específico da atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, focando como os professores pesquisados construíram suas aprendizagens.

Em se tratando da opção pela atuação na modalidade EJA, percebemos nos relatos dos professores pesquisados, como foram se dando suas escolhas de atuação:

“[...] Eu vim para cá caí no poço e agora tenho que sair do poço até então eu não tinha dado aula para a EJA, eu fui para a EJA por escolha que fiz, eu sempre quis trabalhar com adulto [...]” (Alexandre).

“[...] Eu comecei na EJA no ano passado, sou nova na EJA [...] a escola tinha essas aulas da EJA eu peguei Eu estou adorando trabalhar com a EJA, eles prestam atenção, são interessados, têm disciplina e vêm para aprender mesmo. Se eu pudesse escolher todo ano eu ia trabalhar com e EJA [...]” (Rosa).

“[...] Eu na verdade sempre trabalhei com a EJA, desde que era suplência, só que com alfabetização mesmo eu nunca trabalhei [...] Agora não estou conseguindo fazer os alunos aprender” (Alba).

“[...] Eu peguei as aulas por intuição da proximidade da casa, duas coisas que eu interessei foi a proximidade da casa e o fato de já trabalhar com adulto na UFMT e aí você não tem que ficar chamando a atenção, eles já sabem o que quer. [...]” (Elton).

Os relatos evidenciam que os aspectos que aproximaram os professores da EJA não justificam escolha consciente por conhecer a especificidade dessa modalidade de ensino, e sim, por outros motivos como a questão de ser adulto, de ter disciplina parece o fato de trabalhar com adulto oferecer certa comodidade, o fato da localização da escola ficar perto de casa etc.

No relato do professor Alexandre entendemos que a expressão “*sair do poço*” significa superar as dificuldades encontradas na prática docente, o “*poço*” no caso, é a metáfora que ele utilizou para caracterizar o sufoco do início da carreira docente, que muitas vezes acontece assim mesmo, quando você menos espera, você está diante de uma turma de alunos que esperam de você a possibilidade de

aprender algo. E aí você percebe que não basta você saber é necessário que os outros aprendam com você.

E assim, o fato é que esses professores, independente de conhecerem a especificidade da EJA, de terem formação específica ou não, estão atuando nessa modalidade de ensino.

No que se refere aos aspectos que eles mobilizaram na construção das aprendizagens da docência, na atuação com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, vamos observar nas narrativas a seguir:

[...] Sou professor de filosofia, antes eu não tinha experiência nenhuma com dar aula, mas já tinha vontade de trabalhar com os adultos, por isso fui dar aula na EJA [...] No noturno estou trabalhando história, geografia e sociologia. No 1º e 2º ano, só filosofia. Entre essas disciplinas, história é a que mais tenho que estudar para contextualizar o período histórico para os alunos entenderem o mais presente no meio social, enfim [...] (Alexandre).

[...] Eu sei que não existe sala homogênea, é diferença demais! Dividi a minha sala por níveis de aprendizagem, porque estava difícil demais, menina! Têm alunos com nível de 1ª série e outros com nível de 3ª série. Dividi o quadro, trabalho de um lado do quadro, depois trabalho o outro. Agrupei os alunos por níveis de dificuldade. No papel é 1º segmento, mas na realidade eu uso a correspondência série para ficar melhor de entender [...]” (Rosa).

[...] No começo eu não sabia nada, eu punha os alunos para fazer as coisas porque falaram que mesmo que eles estejam fazendo sem saber o quê, você tem que por eles para fazer. Se você começa palestrar, falar de coisas assim que é do dia a dia, trocar experiência, aí eles falam: essa professora não quer nada, só quer ficar falando, conversando, não faz nada, mesmo que você por um assunto que é de discussão, mas só um ou dois participam no mais, você não consegue tirar nada daquelas pessoas, não abrem a boca, não é que eles não sabem, lógico que eles sabem, porque são pessoas adultas. Eles não sabem falar do modo letrado, mas sabem conversar mas você tá com um assunto aí fala, ninguém participa, tem que você ficar falando toda vida aí você já pára já vai começar outro negócio [...] (Alba).

[...] eu tenho um senhor lá que ele tem dificuldades em lembrar a própria senha do banco [...] uma pessoa desta você tem que fazer uma avaliação para que ele se sinta capaz de fazer alguma coisa [...] Por exemplo, trabalhar a questão de como ele percebe a vida nesse mundo, o adulto chega na escola com uma visão muito mercantilista, muito militar da escola, ele percebe a escola só como meio de obter tal certificado para ir para uma faculdade particular, porque ele não tem esperança de ir para uma faculdade pública ou para aposentadoria, ou aumento de salário [...] (Elton).

Os relatos dos professores apresentam alguns aspectos importantes, como, saber de várias disciplinas, necessidade de estudar para ensinar determinada disciplina, trabalhar conteúdos atualizados e relacionados com os acontecimentos atuais, busca incessante de soluções para as dificuldades, recursos construídos por iniciativas próprias, adaptações, metodologias como a lógica da homogeneidade apresentada no relato da professora Rosa e a busca das percepções e expectativas dos alunos etc. Tais aspectos evidenciam a forma como esses professores constroem as aprendizagens específicas para sua atuação na EJA.

Apresentam ainda como vão recorrendo a diferentes saberes para darem conta dessa modalidade, ou seja, recorrem aos saberes construídos nas experiências de vida, na formação inicial, na relação professor aluno e no manejo de sala.

Com base em Tardif (2002), observamos que os relatos dos professores pesquisados revelam que os saberes adquiridos e as experiências vivenciadas nas suas dimensões pessoais e profissionais influenciam no que eles fazem ou deixam de fazer em sala de aula com seus alunos. Nos relatos a seguir, vamos observar outros aspectos que foram se articulando com as decisões pedagógicas dos professores da EJA.

[...] Acho que a minha experiência de monge ajudou bastante, hoje sei compreender os alunos da EJA por causa dessa experiência de vida de saber sentir o outro de querer que o outro não seja só mais um ali na minha frente! [...] no começo tive dificuldade como será aceitação deles com a minha pessoa [...] Minha questão é a seguinte: tomo como princípio que os alunos têm uma carga de conhecimento trazida de casa a partir de sua vivência [...] (Alexandre).

[...] no começo, a minha dificuldade foi que eu tentei jogar o mesmo conteúdo que eu trabalhava com as crianças só que aí eu vi que era infantil demais pra eles, aí o que eu fiz/ eu trabalhei, eu peguei os mesmos conteúdos, mas assim diferenciados [...] (Rosa).

[...] Essa insegurança que eu sinto é desde sempre desde o começo foi assim. [...] Eu gosto de trabalhar com a EJA, o negócio é que eu não sinto que sou capaz de fazer os alunos aprenderem [...] Quando eu estudava eu não lembro das minhas colegas, eu não entrosava, eu tinha muito complexo, eu levava lanche para a escola mas eu acho que eu não tinha coragem para comer [...] Eu acho que a minha dificuldade hoje é porque eu tive uma criação muito difícil só apanhava e isso me deixou insegura para a vida, para tudo. (Alba).

[...] Estive no cenário da administração... Essa experiência, essa aprendizagem, uma visão mais ampliada do que é ser professor, agora sim, agora não tem mais volta, então isso aí eu vou discutir dentro da sala de aula, levo tudo pra sala de aula, por exemplo, essa questão do conselho, vai ter eleição do conselho, então eu tenho capacidade de chegar para os alunos e falar o que é o conselho, como funciona, inclusive esclarecer o que está sendo colocado em questão, não é o problema da eleição, eles acham que a eleição é a do diretor, na verdade a eleição do diretor ela é o segundo cargo, o primeiro cargo dentro da escola é o conselho [...]. (Elton).

De acordo com Tardif (1991, 2002), analisamos que nesses relatos, os professores apresentam compreensões sobre saberes, habilidades e metodologias, que foram suscitadas a partir de situações específicas, de ensino e aprendizagem, dos alunos da EJA.

Observamos ainda que os professores pesquisados construíram aprendizagens no como trabalhar o conteúdo, como promover a aprendizagem do adulto numa perspectiva não linear, como extrapolar os domínios de uma área específica, agregando à aprendizagem da docência outros elementos, como por exemplo: objetivos, metas, propósitos educacionais, entre outros, que atendem a perspectiva da articulação dos saberes necessários às aprendizagens da docência, atendendo a perspectiva de Tardif (2002).

Com relação aos saberes que atendem as necessidades dessa modalidade, os professores pesquisados apresentam considerar o saber do aluno, a necessidade de trabalhar a auto-estima, a adaptação do conteúdo para a realidade do aluno, a busca de estratégias para organização do trabalho docente.

[...] Não tem aquela metódica que o professor só chega e dá boa noite e pega o caderno e vai copiar e pronto, tem que cativar, cativei eles pra depois - mais aprendo com eles, então eles falam ah é bom trabalhar com o senhor, porque o senhor é uma pessoa muito alegre [...] “fica naquela curiosidade o que o professor de filosofia vai passar para nós”. Mas é a partir de coisas mínimas assim, o que eu posso aprender a partir do meu conhecimento o que é que eu vou poder ajudar posso aprender, então eu faço uma verificação do que você gostaria de saber, [...] você tem que ter objetivo e dar sentido a isso [...]. (Alexandre).

[...] eu peguei os mesmos conteúdos mas assim diferenciados, por exemplo, trabalhando o dia-a-dia é quando falava assim é nas situações problemas Joãozinho comprou chocolate eu transformo em

situações do dia-a-dia, fui ao supermercado comprei pão, por exemplo, quando trabalhei sistema monetário, com eles, foi maravilhoso, porque eles sabiam quanto custa um pacote de arroz [...]. (Rosa)

[...] E eu não tinha experiência, mandava os alunos escrever, eles escreviam, eu lia e mandava escrever de novo, e com isso eu perdi aluno porque era sempre a mesma coisa [...] Então colocar o texto, chegava ali não tinha nada com nada, não esse não ta bom vai fazer outro. Só que ao invés deu dizer “não aqui você vai fazer isso”, falava alguma coisa assim do que eu conhecia né, o que eu pensava que podia, [...] e essa turma só quer quadro cheio! Escrevendo um monte de baboseira no quadro, aí eles estão satisfeitos [...]. (Alba).

[...] Eu não sei se a minha opinião sobre biologia ela cai - como que eu posso dizer? [...] pelo fato de que a disciplina ela trata dos fenômenos da vida [...] Então eu trabalho nessa ótica, o aluno enxerga que existe uma vida certo, fenômenos biológicos e que fazem parte do ser humano [...] Fica fácil fazer, eu trabalho a questão da evolução e trabalho ao mesmo tempo a questão da criação, porque tem que contrapor, eu trabalho com pessoal do terceiro ano, isto é fica – é o trabalho e contrapor mesmo esta dualidade mesmo uma coisa contra a outra [...]. (Elton).

Nessas narrativas, observamos que no exercício da docência, os professores vão desenvolvendo outros tipos de saberes da área específica, que é ampliado e complementado pelo saber do aluno, do currículo, de outras áreas e do conteúdo pedagógico, que de acordo com Tardif *et al.* (1991), recebe a denominação de saberes pedagógicos. E de acordo com Shulman (1987) se trata de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em relação às aprendizagens construídas pela articulação dos aspectos do contexto de atuação da EJA, os relatos apresentam as imagens de aulas com as quais esses professores trabalham e percebem o saber dos alunos, suas reações nas aulas, suas expectativas, seus problemas de compreensão e como tudo isso vai repercutindo em aprendizagens da docência de cada um dos professores pesquisados.

Assim, as narrativas dos professores pesquisados evidenciam a perspectiva desta pesquisa, que visa perceber como os professores que atuam na EJA constroem e reconstróem suas aprendizagens nesse contexto específico de atuação, considerando as suas expectativas, suas significações e suas interações, independentes de se dar dentro de um contexto específico de formação.

Essa perspectiva pode ser confirmada também em Marcelo Garcia (1999), que considera que os professores aprendem a ensinar, a programar mudanças em suas ações, a lidar com os dilemas profissionais e desenvolver sua competência profissional, a partir de contextos de aprendizagem que facilitem o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam num processo contínuo.

É por isso, que segundo Freire (1996), quando o professor entra na sala de aula precisa estar aberto às indagações e a todas as manifestações dos alunos, para que esse contínuo da formação seja vivenciado e não teorizado simplesmente.

Percebemos nos relatos anteriores, certo esforço dos professores em atender as necessidades de aprendizagens dos alunos da EJA. As preocupações com os procedimentos metodológicos, a verificação do interesse do aluno, a relação do conhecimento que os alunos trazem com o conteúdo que eles vão ensinar. Tal fato pode sinalizar o reconhecimento, o despertar dos professores para o seu verdadeiro papel de aproximar o conteúdo que ele ensina da realidade do aluno. Isso segundo Freire (1996) não significa nada mais e nem menos, do que considerar a leitura de mundo que os educandos possuem e fazer dela o ponto de partida para a construção dos saberes de quem ensina e de quem aprende.

Por isso discordamos da professora Alba quando disse no seu relato que escrevendo qualquer baboseira no quadro os alunos estão satisfeitos. Talvez ela tenha utilizado esse termo para justificar uma dificuldade que temos percebido nos professores que atuam na alfabetização e nas séries da EJA, que é o fato dos alunos entenderem que tarefa é só ler e escrever. Tal dificuldade exige do professor domínio do conteúdo que ele ensina e segurança para organizar procedimentos metodológicos que envolva o aluno e que articulem os saberes necessários, criando situações de aprendizagens que vão muito além de ler e escrever (principalmente de escrever qualquer baboseira).

Quando falamos dos saberes que se articulam na construção das aprendizagens necessárias ao exercício da docência, considerando, por exemplo, vida familiar, as relações estabelecidas na escola, com os alunos e com a sociedade não estamos negando a importância do saber científico que o professor precisa ter para ensinar o aluno, ao contrário dessa idéia, concordamos com Freire quando diz que o professor para ter força moral de coordenar sua classe, precisa estudar, levar a sério sua formação e se esforçar para estar à altura de sua tarefa docente.

De acordo com Mizukami (2002:66), a base da aprendizagem da docência é formada pelo conjunto de “*compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino aprendizagem*”. Nos relatos dos professores, isso pode ser confirmado toda vez que eles falam dos seus procedimentos metodológicos e das atitudes dos alunos diante das atividades propostas.

Enfim, entendemos que as aprendizagens da docência são construídas pelo conjunto de saberes necessários à atuação docente que extrapola o conhecimento específico da disciplina que o professor trabalha. E recorremos a Mizukami (2002), para afirmar que os professores que atuam na EJA, a exemplo do que fazem a maioria dos professores ao ensinar, combinaram as compreensões (técnicas/reflexivas e teóricas/práticas, entre outras), para construir suas aprendizagens da docência.

No que diz respeito às questões de profissionalização dos professores que atuam nessa modalidade estão interligadas com as questões da política mais ampla, como vamos observar nos relatos a seguir:

[...] Eu me sinto solta assim - essa turma eu não sinto que é uma responsabilidade da escola, tanto que eu não tenho nem uma sala de aula, eu trabalho na biblioteca de alunos, eu dando minha aula e os alunos lá falando, o quê que eu vou fazer? se lá também é o espaço deles. Fica difícil, não é uma sala, falar assim essa é minha própria sala só nossa [...]. (Alba).

[...] A maior dificuldade Paula que nós temos os professores da EJA é a seguinte: embora que a escola ela tem o curso de formação, às vezes marcam o encontro numa hora que você não pode estar na escola. Por exemplo, eu mesmo eu tenho que trabalhar outros períodos, porque eu tenho medo, eu sou professora contratada, hoje eu posso tá trabalhando na EJA, amanhã eu não vou tá trabalhando, porque quem que vai garantir essa vaga pra mim lá eu não sou efetiva [...]. (Rosa).

[...] Viver bem isso é natural do ser humano, mas o professor prefere fazer o contrário. Pega três turnos, dá 50 horas - aulas por semana, ganha muito dinheiro, porque tem que estar bem é que as pessoas estão se desgastando, [...] vai ficar uma vida sem sentido, desanimadora, como é que você vai viver bem se começa tendo mais coisas que não deveria, fica doente aí interessando por coisas banais. [...] (Alexandre).

[...] nós temos uma pressão anual diferente das outras escolas que têm suas salas constituídas, seu espaço, nós não temos, nós temos

esse espaço que é pequeno mais um anexo e esse anexo de ano em ano, ele é objeto de sindicância, de vistoria, de questionamento e um monte de coisa [...] O projeto Pedagógico da escola tá parado a justificativa que eu tive que fazer foi justamente em cima disso. Por que aí chega final do ano, ah vai fechar, não vai fechar, vai ter sala, não vai ter sala [...]. (Elton).

Essas narrativas revelam que além das dificuldades das práticas de ensino, dos saberes específicos e da inter-relação entre as dimensões já citadas até agora, eles apresentam um contexto cheio de obstáculos que são de natureza social, política e econômica, nas quais se acentuam as contradições da educação e da docência, na EJA.

Um detalhe importante dessa realidade está bem acentuado no relato do professor Elton, considerando que a escola onde ele atua, é uma das poucas escolas exclusivas de EJA, e que atende um grande número de alunos nos três turnos de ensino.

As narrativas dos professores pesquisados revelam ainda, que a EJA é tratada como sinônimo de educação marginal, compensatória, que impõe limites a uma atuação político-administrativa nas próprias práticas educativas.

Nesse sentido, observamos que apesar de o Estado de Mato Grosso, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ter elaborado o seu Programa de Educação de Jovens e Adultos e, dentro dele ter definido como princípio básico a formação dos professores, não é isso que os relatos dos professores revelam. Eles falam das dificuldades da carreira que impede, inclusive, a construção de uma identidade profissional, como professores dessa modalidade de ensino.

Assim, os relatos denunciam que a opção para trabalhar com a EJA não foi, até o momento, garantia de uma carreira profissional para os professores da rede estadual, que devido à ausência de uma política educacional, que dê a EJA a atenção que ela necessita para ser uma modalidade com identidade própria, vêm enfrentando o problema da instabilidade e da desvalorização profissional, conforme ilustram os seguintes trechos dos relatos dos professores: “[...] *eu estava ali tentando entender a suplência e a discussão já era EJA [...]*” (Elton); “[...] *Na escola onde eu estou agora como a gente é pedagoga tem que pegar o que sobrar [...]*” (Alba); “[...] *um exemplo claro que eu vou te dar. No ano passado, você foi à escola esse ano que você voltou, não tinha nem três professores que trabalharam na EJA o*

ano passado [...]”(Rosa). Esses relatos confirmam instabilidade, transição e rotatividade dos professores que atuam na EJA.

Os relatos revelam que os professores pesquisados, além do desestímulo da carreira profissional dentro do contexto da EJA, eles enfrentam várias dificuldades como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho em todos os sentidos. A maioria trabalha em duas e até três escolas para complementar a renda salarial, garantindo seus interesses e necessidades de realização pessoal e até profissional.

Os flagrantes mais freqüentes do contexto dos professores da EJA. chamam-nos a atenção para as questões que realmente têm inviabilizado as possibilidades de consolidar a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica, nas escolas da rede estadual de Mato Grosso.

[...] Eu também trabalho em até três atividades, até a semana passada era quatro, eu estou com a escola, a faculdade particular e tava com dois serviços particulares temporários certo [...] Estou com dois na educação que é aqui e a faculdade e dois serviços de consultoria ambiental [...] são trabalhos técnicos científicos [...] eu tenho que comer também, a renda no meu último ano caiu, pelo fato de eu ter ficado mais na educação, então a partir do momento que tive restrição de renda, eu vi que ficava muito difícil viver só com educação, viver só em função da educação [...] (Elton).

[...] Eu trabalho todas as turmas de 5ª a 8ª e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e 5ª série / de manhã e 8ª e 1º ano a tarde e, a noite, só com o EJA Ensino Médio [...]. (Alexandre).

[...] este ano só professores novos. No ano passado, era uma equipe que estava lá. Nós não temos formação específica pra falar assim “eu sou professora da EJA”, e num tem assim aquela garantia, aquela estabilidade, não adianta, por exemplo, eu correr atrás, buscar formação, principalmente, porque eu sou contratada, é não temos estabilidade nenhuma, hoje eu posso estar lá naquela escola né correndo atrás, querendo o melhor para meus alunos amanhã só Deus sabe onde eu vou estar né porque a gente não tem garantia nenhuma pra eu poder estar lá no ano que vem [...]. (Rosa).

[...] Esses dias o psiquiatra perguntou se sou feliz com meu trabalho, eu disse que não! Eu não era para ser professora, eu nunca gostei, por causa disso que eu já te falei, que nunca tive segurança comigo mesmo. Então agora que eu estou a noite eu achei melhor que estar com aqueles adolescentes. Eu só não sei se a diretora vai manter essa sala até o final do ano! Mas, se ela não manter eu tenho direito a outra, porque eu sou concursada, sou efetiva [...] eu estou cansada, quero me aposentar logo! [...] (Alba).

Os depoimentos dos professores reforçam que a elaboração do programa não foi suficiente para que a EJA fosse reconhecida e tratada como política pública integrada ao conjunto de políticas do sistema. Por isso tem inviabilizado uma política de formação continuada de professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional, a qual norteia a perspectiva desta pesquisa.

De acordo com Mizukami *et al.* (2002), o que vai levar as políticas públicas às salas de aula, são as oportunidades de desenvolvimento profissional do professor, que devem ser incorporadas ao dia-a-dia da escola e não atividades esporádicas, reduzidas a treinamentos e ensino de técnicas generalizadas deslocadas de um contexto particular.

Ao contrário disso, o que os professores revelam é que a organização da formação tem se dado através de ações pontuais, sem articulação entre si e sem periodicidade definida, às vezes, foram atividades realizadas uma ou duas vezes no ano, com carga horária de vinte, trinta, ou quarenta horas. Ou ainda foram atividades realizadas em finais de tarde na escola, depois de um dia exaustivo de trabalho com os alunos do diurno.

No que se refere à formação continuada, vamos analisar o que revelam os professores pesquisados:

[...] eu desisti de fazer esses cursos, não ensina, não vejo contribuição nesses mini-cursinhos de poucas horas, não vejo contribuição, [...] o negócio é realmente voltado pra questão da pontuação, quem conta mais ponto, nesse sentido é melhor, se é pra contar ponto, é melhor fazer no SENAI, você vai lá, pega o livrinho, paga, faz em casa entendeu, no seu tempo vago, vai lá devolve o livro respondido e eles te dão o certificado [...]. (Elton).

[...] Eu acho assim, para nós da EJA falta uma bem feitoria, os diretores ou a assessoria pedagógica, fazer uma triagem, quem trabalha na EJA e gosta que continuasse [...] só que hoje não se você vê a contagem de ponto que nós passamos na assessoria pedagógica todo começo de ano pelo amor de Deus! Olha é horrível, eles não pensam no professor [...]. (Rosa).

[...] Eu fiquei mais frustrada, porque quando eu saí de lá da universidade pensando que eu ia já trabalhar com a EJA [...] tinha que ir lá pra o Liceu Cuiabano procurar, ver o quê que sobrou, o quê, que tinha, você sabe que pedagogia pega a aula que sobra não é a que [...] você fica com o que sobrar o fato de eu ter feito um curso para a EJA não teve o menor peso [...]. (Alba).

[...] A escola é recém inaugurada, então é assim tudo misturado [...] Aí você não sabe se é uma coisa ou é outra, então é tudo [...] (Alexandre).

Com base nos relatos dos professores pesquisados, a questão que colocamos é como programar a formação continuada de professores, promovendo os contextos de aprendizagens num processo de construção e reconstrução, sendo que não há o contínuo, conforme essas narrativas nos confirmam.

A evidência desses relatos nos coloca uma situação contraditória em relação às exigências da Legislação e das diretrizes do Programa da EJA, que em um de seus itens traz a questão da escola oferecer formação adequada aos seus profissionais, a fim de atingir a finalidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Apenas a professora Alba informou que fez um curso específico para atuar na EJA com dois anos de duração, pela Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com a Secretaria de Estado de Educação. Mas, a mesma diz que o curso não contribuiu para suas aprendizagens da docência, conforme se confirma no seguinte trecho de sua fala: *“Eu fiz aquele curso da EJA na UFMT, mas não serviu para nada [...] não mudou nada”*.

Sobre as situações específicas de aprendizagens do professor com essa modalidade de ensino os professores revelam aspectos articulados especificamente para atuação na modalidade EJA, utilizando processos autônomos na construção dessas aprendizagens, entre os outros aspectos articulados para superação dos obstáculos da atuação docente.

[...] O quê que eu fiz? Eu parti pra realidade deles, por exemplo, se eu vou no supermercado, vou comprar tal coisa, está lá trinta centavos, as casas dos decimais eu fui pegando o quê uma lista de compras nesta lista de compras eu tenho os preços, os preços estão aqui, então quando eles vão fazer adição eles têm que somar eles têm que colocar tudo na ordem ta e em outras vezes que eu trabalhei eu não trabalhava desse jeito, aí o quê que eu fiz eu tive que mudar, porque eles têm que saber armar, eles sabem fazer assim maravilhosamente de cabeça, a dois e setenta com um e trinta dá tanto entendeu, de cabeça, qual que é o processo meu? Ensinar eles a montagem como armar aquela continha como colocar unidade com unidade dezena com dezena, centena com centena, entendeu e é isso que to fazendo. [...] (Rosa).

[...] Já peguei sala de um a quatro quase morri, tudo era num só. Não me deram nenhuma formação e eu tinha que me virar com essas turmas [...] Aprendi ensinar por isso [...] nessa sala de agora eu já até falei pros alunos que nós não vamos trabalhar nada assim uma vez ou outra que eu passo uma coisinha de matemática, não vou passar nada de coisa porque precisa ler, não adianta eu trabalhar geografia, passar um texto de geografia né, por explicação só deles ver eu explicando, e a hora que eu pedir para eles escrever eles não sabem escrever, assim que ele souberem ler, aí sim como é que vai trabalhar com geografia, eu trabalho já trabalhei, eu trabalho sobre cidadania, sobre moradia sobre salário a gente trabalha mas assim, falando oralmente na discussão mas assim, a disciplina geografia, ciência, não. Porque não sabe escrever. Ainda ta naquela faz de primeiro aprender escrever entendeu. (Alba).

[...] Eu professora Paula, busco uma música, faço uma sensibilização, busco refletir sobre o amor o sentir o outro essas coisas assim. Dou conteúdo também mas gosto que eles me ouçam e abro para ouvi-los para eles falarem das coisas que sentem [...] Aprendi trabalhar comigo me entender para entender o outro. Isso me ajuda bastante! [...] (Alexandre).

[...] você aprende fazendo, se não fizer um preparo não consegue mesmo, basta você encarar a necessidade de fazer a coisa andar de maneira diferente, então nesse caminhar você acaba sendo obrigado a aprender, é obrigado estudar, ninguém vai te ensinar como fazer [...] (Elton).

Os relatos dos professores tendem para a apresentação de um saber autônomo, que vai se constituindo diante dos desafios do trabalho pedagógico, mas que se concretiza mais em sala de aula mesmo, são saberes que os professores constroem, mas que não são considerados muitas vezes nem por eles próprios como saberes, nem pelos seus pares e a escola. Assim, as experiências que melhor evidenciam e caracterizam processos de aprendizagens autônomas estão reforçadas nas individualidades restritas aos fazeres da sala de aula.

Da forma como aparecem nas narrativas dos professores pesquisados, as situações de aprendizagens relatadas ou subentendidas evidenciam a necessidade de considerar a aprendizagem autônoma como significativa nesse contexto. De acordo com Monteiro (2003), tal aprendizagem vem sendo caracterizada de forma diferente por vários autores, que relacionam desenvolvimento profissional ao pensamento crítico, independente e reflexivo, permitindo compreender que a aprendizagem ocorre quando os adultos adquirem capacidade para tomar decisões,

para relacionar normas e limites da atividade de aprender e também quando usam a própria experiência para aprender.

Isso pode ser observado em alguns trechos das narrativas dos professores pesquisados, nos quais eles evidenciam que articularam os saberes necessários para ensinar a partir de experiências anteriores, de dificuldades superadas de tomadas de decisões e da consideração dos saberes dos alunos.

[...] No ano passado a minha prática foi um pouco diferente eu trabalhei mais o sistema escolar mesmo agora esse ano eu tive que mudar porque eles não estavam entendendo o processo das casas entendeu, agora eles estão indo bem graças a Deus. Olha Paula eu tenho especialização em interdisciplinaridade e eu vou ser sincera pra você na hora de trabalhar com o aluno vou falar uma coisa pra você teoria não faz uma pessoa ser um bom ou um mau professor eu vou dizer pra você que a faculdade ela não ensina você ser professor ele te dá é teoria a faculdade em si, só que na realidade Paula, é você que aprende a ser professor é ali ó no dia a dia da sala de aula a dificuldade que você tem, as habilidades que você tem que procurar pra poder conseguir alcançar o seu objetivo dali ó do dia a dia com o aluno [...] (Rosa).

Esse relato da professora Rosa evidencia a articulação do que é inerente aos saberes das aprendizagens da docência, acompanha o percurso dessa professora, porque constantemente ela estará diante de novas situações pedagógicas, que desafiam suas práticas, e não foram previstas por nenhum manual dos cursos de formação. Em outras palavras, isso está confirmado por Monteiro (2003:111), que tomando por base Pacheco (1999), afirma que tornar-se professor constitui-se num processo de natureza complexa, dinâmica e evolutiva, que *“envolve um conjunto variado de aprendizagens e de experiências que perpassam todo o percurso pessoal/profissional vividos em diferentes contextos, tempos e espaços”*.

É nesse entendimento que se justifica o movimento contínuo no percurso das aprendizagens da docência e é nele que reside à relevância do processo reflexivo, que segundo Monteiro (2003, *et al.*), significa ter o professor como sujeito ativo de sua *autoformação*, valorizando suas experiências e aprendizagens profissionais, permitindo que no processo ele se torne um investigador e perceba a necessidade de buscar novas aprendizagens. Os dados não evidenciam esse processo amadurecido, ao contrário disso, eles reforçam a necessidade desse entendimento, quando as experiências isoladas vão ficando para traz sem serem registradas e utilizadas como atividades de autoformação.

E assim, as perspectivas de aprendizagens da docência no contexto específico da atuação na EJA, apresentam de forma diferenciadas as mesmas perspectivas de construção que vão se dando em função de experimentações que foram determinando alguns aspectos da prática de cada um, de acordo com os elementos que eles tinham internalizados pelos contextos formativos, pelos contextos pessoal e profissional e pelas experiências, que foram delineando a tomada de decisão diante da realidade encontrada.

Em relação à formação continuada específica para os professores pesquisados, eles apresentam opiniões diferentes sobre as contribuições ou não.

[...] Eu fiz aquele curso da EJA na UFMT, mas não serviu para nada. Para mim não mudou nada! E não foi só para mim que não serviu não, todo mundo que fez não serviu de nada [...] pra EJA mesmo o curso foi só esse aí. Agora fiz muitos cursinhos de 40 horas [...].(Alba).

[...] eu já participei de dois seminários da EJA que a SEDUC nos ofereceu, olha muito bom é uma troca de experiência grande com os outros professores, porque pronto e acabado ninguém sabe né e outra coisa o que é muito importante nesses seminários são as trocas de experiência [...]. (Rosa).

[...] Os Seminários da EJA foram interessantes pelo fato de que tentou imprimir um novo, tentou dar um outro toque para esses seminários. [...] esses cursos do CEFAPRO, eu não frequento, tenho até um certo receio com isso porque às vezes chega lá e vai para discussão muito simplória, muito simples, de um dois dias 30 ou 40 horas distante da realidade da escola [...] (Elton).

[...] Participei de vários encontros de um dia, dois dias lá no Centro de Eventos Pantanal, participei também na SME que é a secretaria municipal de educação. [...] (Alexandre).

Uma característica marcante nos relatos dos professores pesquisados diz respeito à algumas participações em momentos de formação continuada. As narrativas desses professores revelam que a formação continuada dos mesmos tem ocorrido por meio de seminários de 40 horas, encontros formativos com duração de um ou dois dias promovidos pelos CEFAPROS Centros de Formação de Professores e pela Secretaria de Educação em parceria com instituições formadoras da região. Esses relatos confirmam a contribuição de Nóvoa (1995), quando diz que

formação de professor não se faz por meio de cursos ou eventos e sim, por um processo contínuo ao longo da prática docente.

O relato da professora Rosa apresenta a questão da troca de experiência como um fator importante para as aprendizagens da docência. No entanto, é necessário verificar a que tipo de experiência esta professora se refere, uma vez que nem todas as experiências são boas e possibilitam construção das aprendizagens da forma necessária. Ao verificar de que experiência a professora Rosa estava falando, percebemos que ela se referia a um comentário sobre o conteúdo que cada professor trabalha e não a uma troca de experiência analisada passo a passo no seu desenvolvimento, confirmando de forma bem esclarecida os aspectos dessa experiência que deram certo ou não e por quê?

De acordo com Mizukami *et al.* (2002) aprender a ensinar é um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento, que prolonga por toda a vida profissional do professor - podendo ser considerado como processos de longa duração e sem estágio final estabelecido a priori.

Portanto, as narrativas revelam que da forma como vêm se dando os momentos de formação continuada desses professores, não têm sido suficientes, como diz Mizukami (2002) “*para arranhar as certezas das suas práticas pedagógicas*” e por isso não tem atingido os resultados esperados.

Revelam ainda, uma concepção de formação dentro dos princípios da aquisição e transmissão de conhecimentos, fruto da racionalidade técnica, que estabeleceu a idéia do resultado imediato. “*Busco um conhecimento que aplico nos meus alunos e os resultados já aparecem.*” (grifos meus). Esta concepção de ensino pela transmissão se confirma em vários trechos das falas dos professores, como por exemplo, [...] *você sai desses cursos pensando que vai chegar lá e aplicar tudo aquilo só que quando chega lá não dá nada certo [...].* (Alba). [...] *quem poderia imaginar eu passando conhecimento [...]* (Alexandre).

Na realidade, a essência dessas narrativas revela que a idéia de transmissão de conhecimento precisa ser trabalhada também nos cursos de formação de professores, porque para haver mudança de concepção do processo ensino-aprendizagem, é necessário que os professores pensem, reflitam e construam os seus saberes. No entanto, o que os relatos revelam é que a prática desses cursos tem se dado em forma de treinamentos e muitas vezes até de receitas com roteiro de procedimentos para serem seguidos, como por exemplo,

relata a professora Alba neste trecho: “[...] na nossa formação lá eles falavam que mesmo que os alunos não soubessem ler nada, tinha que começar com texto [...] lá foi falado pra por os alunos pra escrever [...] essa não foi uma experiência boa [...] perdi aluno com isso”.

Os pesquisadores da área têm questionado o fato dos cursos de formação serem trabalhados em caráter de treinamento, cursos e eventos de curta duração, eminentemente orientados para a prática e para as necessidades imediatas, minimizando a visão pedagógica. Mas, pelo que percebemos nos estudos realizados em torno dessa problemática, o despertar das políticas educacionais para uma mudança nesse sentido, ainda está por vir.

Diante da constatação de que a formação no percurso dos professores não vem constituindo contextos significativos para suas aprendizagens docentes, apoiamo-nos em Marcelo Garcia (1999) e Freire (2002), para dizer que a formação continuada deve proporcionar ações reflexivas e investigativas capazes de contribuir para que os professores desenvolvam uma consciência crítica, que lhes permita analisar a realidade e suas contradições, bem como se situar nela não apenas para entendê-la, mas para contribuir com sua mudança transformando-se, como propõe Zeichner (1992), em um sujeito comprometido com seu tempo.

Com relação ao que significa ser professor da EJA os professores apresentaram vários aspectos da construção das aprendizagens dessa atuação específica.

[...] você vai aprender ser professor na sala de aula com a realidade dali daqueles alunos. Domínio de sala, como você vai abordar um conteúdo, tudo isso você vai aprendendo no dia a dia, na experiência, a didática, a metodologia, tudo é ali ó como que eu vou fazer? O quê, que eu vou ensinar? Entendeu? É desse jeito que você tem que pensar. Mas, ali ó batendo com a realidade do alunado que você tem. (Rosa).

[...] a gente aprende a ser professor é no dia-a-dia, porque a gente não tem muito apoio, em qualquer escola que a gente vai não tem esse apoio que é citado, por exemplo, a coordenação, não sei até que ponto serve [...] assim, você é habilitado pro curso, então vai lá e larga o verbo [...] vai fazendo ou bem ou mal [...] tive que me virar, assim que aprendi [...] (Alba).

[...] principalmente na questão das experiências de vida, passar aquilo que você vive em casa, falar da infância [...] Todas as pessoas que tiveram uma participação direta ou indireta na minha vida, foram importantes [...] quando eu comecei eu tinha um nervoso, minha voz parece que não chegava, eu levantava o tom para ver se eles me

ouviam e ficava aquelas conversas paralelas [...] Aí fui lendo, buscando, vendo outros professores e fui acertando [...] (Alexandre).

[...] O que contribui para aprendizagem de um professor é ele realmente participar das coisas, ele simplesmente tem que sair do seu mundo, deixar de ser individual [...] ele não se mistura muito, não quer saber dos problemas da escola, ele só vem aqui para resolver um problema seu individual [...] (Elton).

Passamos então, a observar como os professores pesquisados estão percebendo e dando sentido aos seus percursos de aprendizagens, sejam àquelas adquiridas pela formação inicial e continuada que foram construídas junto com as dimensões – pessoal, institucional e cultural.

De acordo com Monteiro (2003), podemos afirmar que esses professores, ao se depararem com a realidade dos alunos da EJA, fizeram a convergência de várias aprendizagens juntando elementos das dimensões teórica, experiencial, afetiva e outras, à medida que foram confrontando-as com a prática real e internalizando-as em suas ações. Com base nisso, afirmamos que os professores que atuam na EJA, evidenciaram no processo de experiências, que suas aprendizagens envolveram as dimensões pessoal/profissional e os contextos em que isso se processa.

Por isso, foi muito positivo nesta pesquisa, a utilização das narrativas como estratégia investigativa, por meio das quais conseguimos identificar, nas vozes dos próprios professores, os elementos que contribuem, de forma positiva ou negativa, para as aprendizagens da docência, que em conjunto com os conhecimentos profissionais, são construídos/reconstruídos na interface dos processos, que têm suas raízes nas histórias de vida, nas experiências pessoal/profissional, nas relações que são desenvolvidas e nos seus contextos, conforme concebe Mizukami *et al.* (2002), entre outros.

Tendo em vista a aprendizagem da docência dos professores que atuam na EJA, os dados denunciam, que a exemplo do que Soares (2003) aponta sobre a formação do educador de adultos, os professores pesquisados revelam que não foram preparados para trabalhar com os alunos dessa modalidade de ensino. Denunciam ainda, que os mesmos professores que atuam no ensino fundamental “regular” / ciclo, no período diurno eram os mesmos que retornavam à escola para lecionar nas salas da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno e o mais grave é esses professores fazerem práticas semelhantes para crianças e

adolescentes. Segundo Soares (2003), essa é uma prática que vem se repetindo ao longo de muitas décadas.

Nesse sentido, os relatos dos professores pesquisados ilustram como isso se confirma na atuação específica com a EJA. .

[...] É, no começo, a minha dificuldade foi que eu tentei jogar o mesmo conteúdo que eu trabalhava no ciclo, só que aí eu vi que era infantil demais pra eles, aí o que eu fiz? eu trabalhei, eu peguei os mesmos conteúdos mais assim diferenciados por exemplo, trabalhando o dia a dia [...] tudo isso porque a EJA tem que ser diferenciada, eu não vou trabalhar por exemplo, os meus alunos da 3ª etapa do 2º ciclo, igual aos do 1º segmento da EJA. [...] (Rosa).

[...] eu tinha que pegar uma sala de EJA de 1 a 4 por causa terminei o curso, [...] peguei essa de 5ª a 8ª, não tinha nada a ver com a minha formação [...] (Alba).

[...] Eu trabalho diferente em relação ao EJA, trabalho mais na forma – se eu for chamar atenção de um aluno da EJA ou de um do Fundamental [...] o pessoal da EJA eles são muito sensíveis, então trato diferente [...] (Alexandre).

[...] Já trabalhei no Ensino Fundamental também, porque assim, faltava para completar a carga horária [...] eu pegava 5ª, 6ª, 7ª [...] no ano passado tive que dizer, não era mais seriado, passou a ser 7ª e 8ª mistura tudo na distribuição do conteúdo, então eu peguei essas coisas trabalhei com Química, Física, Biologia [...] (Elton).

Em relação à formação específica para os professores que atuam na EJA, apesar dos estudos mostrarem que em alguns estados a reformulação dos cursos de pedagogia introduziu, a partir da década de 1980, a habilitação em Educação de Jovens e Adultos, em Mato Grosso, apenas a professora Alba mencionou um curso com formação específica em EJA, oferecido pela Universidade Federal em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, com duração de dois anos, com algumas limitações bem acentuadas, conforme se confere no relato a seguir:

[...] Ah, sim, tive um curso de dois anos na Universidade, tivemos foi uma turma de vinte e poucos alunos, mais ou menos isso é a primeira e a última que foi, foi um convênio da Seduc com a UFMT pra formar essa turma só que eu fiquei assim fomos a primeira então servimos de cobaia para os professores, então cada dia tínhamos ali uma coisa diferente assim, eles não tinham um programa pronto pra nós eles iam fazendo a programação com os dias que passavam com a gente eles foram resolvendo ali o que se davam porque não tinham, foi a primeira turma eles não tinham um preparo assim, não tinham uma programação certa entendeu, como nós tínhamos nas escolas porque não eu senti assim que realmente foi eu fiz um curso

fiz novamente colação de grau, foi uma graduação, o eixo foi educação de jovens e adultos, fizemos assim uma míni monografia, cada aluno teve que preparar um trabalho final foi feito um trabalho e as minhas dificuldades continuaram [...]. (Alba).

Apesar de ser um dado interessante, não foram investigados nesta pesquisa as estruturas desse curso e dos seus “porquês”, considerando que esse dado só surgiu de forma clara nas últimas entrevistas e não havia tempo hábil para procurar outros remanescentes do curso, e também, o departamento de pedagogia da universidade, para levantar mais indicadores e aprofundar a investigação nesse contexto. Isso implicaria mudanças de estratégias da nossa investigação, de forma que não teríamos tempo suficiente para proceder as investigações nessa direção.

Na realidade, os dados nos deram conta, que independente de uma preparação formal, os professores pesquisados apresentam, dentro de situações complexas, as investidas feitas no sentido de organizarem suas práticas enfatizando que o reconhecimento e a valorização do trabalho realizado em sala de aula contribuem para a afirmação pessoal/profissional e para a construção/reconstrução da autonomia e do saber necessário à profissão docente.

Nesse sentido, percebemos pelos relatos dos professores pesquisados, que eles mobilizaram os conhecimentos até então adquiridos para repensar e buscar novos conhecimentos, adaptando-os a uma situação concreta e garantindo aos alunos da EJA uma aprendizagem com maior sentido.

Com base em Marcelo Garcia 1999; Zeichner, 1992; Pérez-Gómez, 1992 etc, que se referem ao professor como profissional, como sujeito que aprende ou como prático autônomo que reflete para tomar decisões e reelaborar sua ação, finalizamos esta parte, fazendo dos relatos, a seguir, uma ponte para as nossas conclusões inconclusas.

[...] Vou ser sincera com você o professor que trabalha na EJA ele tem assim todo é diferente, daquele que abraça mesmo a EJA é porque gosta do que faz, porque gosta de trabalhar com adulto, porque a gente tem que ter um manejo tão grande com essas pessoas, como tratar, é totalmente diferenciado não só na metodologia não só no conteúdo mas tem que ser professores que realmente gostem de fazer aquilo de trabalhar com a EJA, porque nessa troca todas as vezes pode até cair professores que não estão muito engajado, que não tem experiência, entendeu? E o que tem experiência não consegue. Por exemplo, eu tenho essa bagagem já e gosto de trabalhar com EJA, as vezes, chega uma pessoa que tem um ponto maior que o meu ou então que seja até efetivo vai lá e

pega as minhas aulas. E eu não posso fazer nada mesmo com essa experiência que eu tenho na EJA. Aí eu vou trabalhar num lugar totalmente diferente ou talvez até com criança, que estaria desperdiçando essa experiência, que eu já tive com esses seminários, a experiência do dia a dia que eu tive e aí começa outra pessoa que vai ter que recomeçar tudo de novo que vai ter que adaptar com a realidade da EJA entendeu [...]. (Rosa).

[...] Pela falta dos alunos, você fica sem saber se continua aquilo que tava dando ou tem que parar, porque não tá todo mundo, aqui. Quer dizer, quem vem hoje já não vem amanhã, o que eu dei hoje já não tá os alunos amanhã e aí eu fico sem saber se dou conteúdo novo, porque no outro dia a turma já vem com falta, então geralmente fica assim, o conteúdo fica estrangulado [...] (Alba).

[...] tem professor que tem é compaixão por aquele aluno que tem a vida difícil, aquele que senhor que tá ali muito tempo, que precisa do certificado pra poder apresentar então o professor quer reclassificar quer que ele vá, quer dar um prêmio para esse aluno apresentar, ainda tem muito isso [...] É como se justifica na EJA a avaliação por habilidades e competências de uma pessoa que precisa desenvolver ter habilidades [...] (Elton).

[...]Eu vejo que tem professores que falam que dá conteúdo mesmo e não quer nem saber! Os alunos às vezes falam: “professor o senhor escuta a gente! Porque tem professor aqui que nem conversa direito, só passa matéria o tempo todo! Mas a gente nem aprende” [...] Dou conteúdo também, mas gosto que eles me ouçam e abro para ouvi-los para eles falarem das coisas que sentem [...] Então, professora, eu coloco música para relaxar, converso, tem os momentos de passar conteúdo também. Aprendi trabalhar comigo me entender para entender o outro. Isso me ajuda bastante [...] (Alexandre).

Diante da complexidade desses fatores, reconhecemos todos os passos desta pesquisa, que teve como material base as narrativas dos professores, por meio de conversas informais e entrevistas semi-estruturadas, que buscou compreender como os professores da EJA vêm construindo suas aprendizagens nessa atuação, acreditamos na inferência positiva que ela pode realizar nas discussões sobre aprendizagens e saberes da docência e formação continuada, uma vez que, ela trabalha com a realidade desse professor, suas expectativas, dificuldades e as frustrações de seus contextos.

Nessa complexidade, observamos que os professores pesquisados resumem alguns aspectos que caracterizam dificuldades na construção de suas

aprendizagens no contexto específico da EJA que se encontram destacadas no quadro a seguir:

- 1 - Não têm formação específica;
- 2 - A formação continuada não atende às necessidades;
- 3 - Têm dificuldades metodológicas;
- 4 - Falta material didático específico;
- 5 - Forma de atribuição de aula/contagem de ponto;
- 6 – Dificuldades de como trabalhar com os alunos da EJA/Saberes
- 7 - Trabalham com outras séries da Educação Básica (Ciclo);
- 8 - Instabilidade e Descontinuidade;
- 9 - Submetem a carga horária dobrada;
- 10 - Ausência de política para EJA.

Em síntese, nesta parte da análise, buscamos as aprendizagens da docência dos professores que atuam na EJA, como um processo contínuo que se dá ao longo de toda vida. Entende-se que esse processo é de natureza intencional, política e coletiva, sustentada pelas interações dos professores com seu instrumento de trabalho – a atividade – na qual está inserido o ensinar. Lembrando sempre que a qualidade profissional se assenta não apenas no saber ensinar, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar.

A seguir as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente (...)
(Guimarães Rosa) - “Grande Sertão Veredas”.*

O ponto de partida desta pesquisa foi investigar a *Aprendizagem da Docência* dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, pretendemos responder ao problema de pesquisa: *“Como os professores constroem e reconstróem sua aprendizagem da docência para atuar na Educação de Jovens e Adultos?”*.

A análise dos dados da nossa pesquisa revelou outro aspecto importante da aprendizagem da docência na atuação específica da EJA, o fato de os professores dessa modalidade serem desafiados para dar conta de uma atuação que exige especificidade, inserindo-os num coletivo apontando a necessidade de que assumam que aprendem com seus colegas, com seus alunos, com a coordenação da escola e até com os colegas que trabalham em outra escola.

Entendemos então, que essa necessidade de uma vivência na coletividade contribui na superação das dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA e proporciona tomada de consciência sobre alguns aspectos importantes do ensino nessa modalidade. Nesse sentido, compreendemos que os professores da EJA constroem as aprendizagens da docência segundo as expectativas e significações que eles mesmos atribuem aos seus objetivos com a atuação nessa modalidade de ensino e reconstróem seus caminhos percorridos à medida que essas relações se estabelecem em um movimento cíclico na construção dos diferentes saberes. A interpretação que fizemos desse movimento que os professores realizam, apoiando - nos na literatura, reafirmam que o continuum das aprendizagens que se

estabelecem na construção e reconstrução da docência desses professores, não deve ser concebida como pronta e acabada num dado momento.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa corrobora outras ao nos revelar que as aprendizagens que estabelecem a construção e reconstrução dos saberes necessários ao exercício da docência nunca estão prontas, nem concluídas e que nem sempre o seu processo de construção é percebido pelos professores que atuam na EJA.

Nesse movimento de atuação é que se constitui a construção da aprendizagem dos professores pesquisados no contexto específico da modalidade EJA. Percebemos que essa aprendizagem é notada de forma diferenciada pelos professores que têm reações diversas frente as suas vivências, tanto que uns transformam a realidade dos seus contextos em aprendizagens e outros não conseguem superar alguns aspectos com naturalidade. Assim, nem todos conseguem compreender a realidade do seu contexto de atuação, na proporção que ele exige e pela relação que ele tem com o seu percurso pessoal e profissional.

Sendo assim, a análise dos dados coletados no processo investigativo nos permite inferir que as aprendizagens da docência dos professores que atuam na EJA, variam sob vários aspectos, inclusive, sob o modo como eles próprios compreendem e atribuem significados às suas atuações.

Nesse sentido buscamos não comparar, mas analisar os quatro percursos diferenciados. Como cada um dos professores pesquisados narraram sobre as aprendizagens construídas pela formação, pelas experiências e pela atuação específica na EJA. Trabalhamos com as narrativas dos professores e essa foi a forma de nos aproximarmos das suas necessidades pelo que eles próprios disseram sobre os aspectos importantes dos seus contextos.

Por meio das narrativas pudemos perceber que a professora Alba seguiu a profissão da docência sem estar convicta de que queria ser professora o que tem dificultado muito sua atuação na EJA. Isso a diferenciou muito dos outros pesquisados desde o primeiro momento que nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa. O fato que chamou atenção no seu relato, é que ela foi a única professora entre os pesquisados a fazer um curso específico para atuar na EJA, apesar de que, ela mesma diz, que esse curso não contribuiu em nada para sua aprendizagem da docência.

Foi característica marcante nos relatos da professora Alba, condicionar todas as possibilidades de construção das aprendizagens da docência, aos significados negativos que ela mesma atribuiu às suas experiências, aos seus contextos e expectativas de vida e profissionais que se resumem no desejo de se aposentar.

Nesse sentido, as variedades de motivos que influenciam os fazeres da professora Alba necessitam ser enxergados quando o assunto for aprendizagem da docência para atuar na EJA. Ela apresenta o seu percurso profissional com um modo “particular” de sentir a educação, suas dificuldades e expectativas. Assim, entendemos que o processo cíclico da construção da aprendizagem, da forma que é defendida pela literatura que discute a formação de professores, não se completa no percurso da professora Alba, porque as suas expectativas não provocaram a necessidade da reflexão na proporção que o raciocínio pedagógico presente no ato de ensinar exige do professor. Esse entendimento está em consonância com Mizukami & Reali (2005) sobre o raciocínio presente no ato de ensinar e Elliott (1997) sobre a pesquisa ação.

Este caráter particular da professora Alba pode estar representando uma realidade bem mais complexa e mais dura da EJA, do que os dados estatísticos conseguem demonstrar sobre as deficiências do processo ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Diante disso, é que defendemos a formação continuada em serviço, nos moldes propostos por Mizukami (2002), tendo a escola como lócus de formação. Acreditamos que ela possibilita o desenvolvimento de práticas formativas de professores, baseadas na prática reflexiva, tomando a sala de aula como contexto de formação e espaço de construção dos saberes necessários à docência.

Percebemos que a formação continuada da forma que vem sendo realizada, em realidades como essa demonstrada pela professora Alba, não tem possibilitado a construção de uma identidade profissional da docência dos professores que atuam na EJA. Os relatos da professora são claros no sentido de dizer que não houve uma tomada de consciência sobre as suas necessidades práticas. O fato dessa professora ter feito o curso de pedagogia, ter realizado um curso específico para atuar na EJA e ter um percurso de mais de quinze anos de atuação nessa modalidade, não lhe permitiu aprender ser professora da EJA de forma mais segura e significativa do que os demais pesquisados, que possuem menor tempo de

atuação e não tiveram nenhuma formação específica, além de algumas capacitações.

Em relação ao professor Alexandre, pudemos observar que os relatos apresentam o seu percurso de atuação no contexto específico da EJA constituído de maneira distinta do percurso da professora Alba. Ele não fez magistério e começou atuar nessa modalidade após concluir o curso de filosofia o que parece ter grande influência no seu caráter reflexivo. Assim, diante das dificuldades de ensinar numa modalidade que exige especificidade e para a qual ele não teve a preparação formal (formação específica), ele apresenta atitudes surpreendentes, no sentido de utilizar os recursos da sua dimensão pessoal (formação informal) na busca de superação das dificuldades de atuação nesse contexto específico.

O professor Alexandre é iniciante na carreira do magistério e iniciou sua atuação na EJA, portanto, não dispunha de experiência anterior para contar. Na ocasião da coleta de dados dessa pesquisa ele se encontrava com um ano e meio de atuação. Por isso, apresentava todas as dificuldades e preocupações que são comuns aos professores iniciantes, mas com um aspecto muito favorável às construções de suas aprendizagens, que, ainda que não fosse manifestado de forma consciente, entendemos que é muito importante para os professores que atuam na EJA, que se constitui pelo fato de se preocupar com o sentido que outro (nesse caso específico, o aluno da EJA) está atribuindo às coisas que eu estou passando para ele (no caso aqui, o conteúdo que eu estou ensinando) ou propondo ensinar ao aluno da EJA.

Os dados do professor Alexandre revelam que as suas aprendizagens no percurso da EJA, se tornaram significativas pelo sentido que ele mesmo atribuiu a elas. A construção da sua atuação na EJA se deu junto com o medo do início da carreira, numa observação mais atenta da própria prática e da prática dos outros professores. Entendemos que isso confirma para as propostas de formação de professores a necessidade de valorizar a troca de experiência, a escola como espaço de formação e a sala de aula como cenário da construção dos saberes necessários às aprendizagens da docência.

Diante da postura do professor Alexandre, que trouxe aspectos positivos da sua dimensão pessoal para sua atuação com os alunos da EJA, em oposição à postura da professora Alba que também trouxe os aspectos da sua dimensão pessoal, só que de forma negativa, entendemos que esse constitui um fator

importante para a construção dos saberes necessários às aprendizagens da docência, que na maioria das vezes passa despercebido pelas propostas de formação de formação de professores.

Nesse sentido, atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, em investigar como os professores que atuam na EJA constroem e (re)constroem suas aprendizagens, entendemos que os professores aprendem a partir do reconhecimento das origens de suas limitações, quando eles mesmos percebem a necessidade de reconstruir alguns aspectos retomando, reelaborando, vencendo os desafios que eles mesmos traçaram conscientemente nos seus percursos.

A nosso ver, esse aspecto reforça a necessidade de encaminharmos propostas de formação fora dos princípios da racionalidade técnica que a exemplo do que Garcia (1999) diz acaba encaminhando propostas baseadas em um modelo de professor aquele que aprende algumas técnicas para transmitir conhecimento. Isso contraria a proposta de formação na perspectiva contínua e reflexiva, com propostas de formação que comentem os equívocos de como diz Nóvoa (1995) ignorar a pessoa do professor como se o fato de se tornar professor anulasse a essência do “ser” da pessoa que habita no professor. Assim, acreditamos que se a dinâmica da formação possibilitar aos professores da EJA, compreenderem e lidarem com as suas próprias diferenças, reconhecendo as construções de suas aprendizagens enquanto pessoas adultas, eles aprenderão a lidar com as diferenças dos alunos EJA, fazendo disso o seu contexto de aprendizagem, como afirma Soares (2003) aprendemos com as diferenças (**dos outros, que na maioria das vezes, representam os reflexos das nossas próprias diferenças** – grifos da autora).

Quanto a professora Rosa, a sua atuação no contexto específico da EJA se iniciou no estágio, quando da realização do curso de pedagogia, o que por si só já revela um caráter ambíguo na construção de suas aprendizagens da docência que pela experimentação. Ou seja, se entendermos que a pedagogia se encarrega de estudar as fases de desenvolvimento da criança e a andragogia estuda os processos de aprendizagens do adulto, não justifica esse fato.

Em função disso, a professora Rosa, foi a que acentuou de maneira mais forte a aprendizagem pela experiência adquirida na atuação em outros níveis de ensino, comparando a realidade dos alunos e exemplificando as dificuldades encontradas e os recursos metodológicos utilizados para superá-los. Os seus relatos

mostram que ao deparar com as dificuldades de atuação no contexto específico da EJA, ela não buscou as aprendizagens do estágio, mas das experiências que ela desenvolveu ao trabalhar em outros níveis de ensino (Fundamental e Médio) e na modalidade do ciclo com as crianças das séries iniciais. Concluímos então, que os professores que atuam na EJA, aprendem também pela experiência adquirida pela atuação em outros níveis de ensino, como revelaram os relatos da professora Rosa, quando ela apresenta certa facilidade em experimentar metodologias desenvolvidas com os alunos dos outros níveis de escolaridade que correspondem ao desenvolvimento de ensino na idade própria, construindo e buscando alternativas que proporcionem a aprendizagem dos alunos da EJA.

Consideramos positivo esse aspecto, pelo fato de que é uma reflexão da professora Rosa mesma. Ela é que descobriu que a metodologia, os procedimentos, os conteúdos etc. que ela desenvolveu nas experiências com os outros alunos que não são da EJA, tinham que serem modificadas em função da realidade dos alunos da modalidade EJA. A nosso ver esse é um dado importante para ser considerado nas propostas de formação, considerar as experiências anteriores que os professores trazem para serem resignificados em novas práticas.

Nessa perspectiva, consideramos os saberes necessários às aprendizagens da docência dos professores nos seus contextos específicos de atuação na EJA, se constituem também, pelos processos da autonomia desses professores. De acordo com Monteiro (2003), o desenvolvimento profissional do professor se pauta na concepção de que os professores possuem capacidade para planejar e conduzir suas próprias aprendizagens, sentindo a necessidade e construindo alguns saberes necessários ao seu desenvolvimento pessoal/profissional da docência.

E assim, chegamos ao percurso do professor Elton, que revela uma atuação no contexto específico da EJA apresentada de um outro lugar que não é a sua sala de aula propriamente, dita. Os relatos do professor Elton revelam que ele por ele fazer parte da administração escolar (coordenação pedagógica e presidência do conselho administrativo escolar) agregou outros elementos ao seu olhar para o contexto da EJA. É o primeiro professor que tem um curso de mestrado e que toda sua experiência foi na atuação com jovens e adultos e que trabalha somente na sua área específica.

Os seus dados revelam os aspectos mais relacionados ao processo de amadurecimento profissional, dos professores que atuam na EJA, porque, ele atribui

os significados das aprendizagens da docência ao conhecimento da organização de ensino como um todo. Nesse sentido ele chama a atenção para alguns aspectos das aprendizagens da docência que extrapola a realidade do dia-a-dia da sala de aula dos professores da EJA, perpassam por todo cenário da escola e ultrapassam os muros escolares.

Assim os relatos do professor Elton, nos remetem para a compreensão dos saberes necessários às aprendizagens da docência, que envolvem alguns aspectos de ordem mais complexa que necessitam de ser considerados nas construções dessas aprendizagens. Nessa complexidade, os seus relatos buscam significar as aprendizagens da docência dos professores da EJA, chamando a atenção para as questões maiores desse contexto como, compromisso, ética, postura política de todos os envolvidos, que são responsáveis para que as condições de oferta da EJA sejam garantidas.

Nesse sentido, abre para uma perspectiva mais ampla que contempla a construção das aprendizagens da docência, acrescentando aos saberes necessários dessas aprendizagens, outros saberes que a sua experiência na coordenação de uma escola, no contexto específico da EJA, lhe permitiu construir.

Essa forma de conceber o processo de aprendizagem da docência, que o professor Elton apresentou, nos lembra Garcia (1999) que ao falar do desenvolvimento profissional autônomo, afirma que as propostas de formação não podem perder de vista que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, que passa por diferentes momentos e mudanças ocasionando muitas vezes instabilidade nos papéis e posições que os professores desempenham ou venham desempenhar. Nesse sentido tomamos por base a perspectiva de desenvolvimento profissional discutida por Monteiro (2003) para afirmar que a aprendizagem da docência está relacionada a uma mudança profunda tanto na concepção teórica da formação de professores, como no seu desenvolvimento prático. Na concepção dessa autora com a qual concordamos, isso reforça a necessidade de pensarmos em propostas de formação que compreenda o processo formativo teórico-prático, garantindo aos professores as condições necessárias para construir seus próprios conhecimentos, utilizando estratégias de análises para o entendimento da própria prática.

Ao concluirmos os quatro percursos dos professores pesquisados, em que cada um apresenta um nas diferenças e semelhanças dos seus percursos vai se

confirmando os vários aspectos que constituem os saberes necessários às aprendizagens da docência, no contexto específico de atuação na EJA, em que cada um constrói e (re)constrói, constantemente, suas aprendizagens, na medida em que eles mesmos vão (re)significando suas experiências e práticas, os saberes dos seus contextos formativos formais ou informais articulando de acordo com suas percepções, necessidades e expectativas significadas por eles mesmos nos seus contextos de atuação.

Nesse sentido queremos ressaltar a importância de termos trabalhado com as narrativas para percebermos os percursos e as construções das aprendizagens dos professores da EJA, baseado no que eles estavam dizendo. A utilização das narrativas como instrumento de investigação permitiu refletir sobre a construção da aprendizagem da docência, não só dos professores pesquisados, mas da própria pesquisadora, que construiu e (re)construiu o seu percurso nesse processo investigativo.

Para finalizar, queremos salientar que no decorrer dessa pesquisa, percebemos que aprender realmente é um processo que tem continuidade em cada situação vivenciada pelo professor, seja individual ou coletiva. Porém, essas situações vivenciadas, devem ser significadas para os professores pesquisados através da reflexão e a tomada de consciência, para que se transformem em experiências significadas, que constroem os saberes necessários às aprendizagens da docência. Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa não termina aqui, ela se encerra em reticências a partir de algumas pontos que deixamos como reflexão que abre a perspectiva para investigações posteriores.

O resultado mais flagrante que define esses pontos de reflexão originou das seguintes constatações: Conseguimos provar que os professores constroem suas aprendizagens na EJA, atuando em escolas que não são efetivamente organizadas e estruturadas para atender a especificidade da EJA; As diferenças que motivaram a investigação das aprendizagens dos professores da EJA, e, não de outros níveis ou modalidades de ensino, além de estar relacionadas ao percurso da pesquisadora, conforme foi dito na introdução dessa pesquisa, se justificou também nessa pesquisa, pela própria natureza da questão. Ou seja, só a fato de atuar no contexto específico da EJA, já abre as possibilidades para a construção das aprendizagens da docência, uma vez que, os professores dos outros níveis de ensino têm mais a ensinar do que a aprender, em função do que está estabelecido a mais tempo nos

sistemas de ensino. Assim, a própria realidade social que caracteriza a EJA, já exige essa construção, que também é exigida nas outras fases do ensino, mas na EJA já é exigência de uma (re)construção.

Assim, retomamos a lógica estabelecida na epígrafe colocada na primeira página destas considerações, que foi adaptada nessa pesquisa reforçando a idéia de que: mestre é aquele que aprende sempre, porque o “de repente” nos conduz a retomar idéia de que as aprendizagens da docência dos professores da EJA são construídas nos cotidianos que não se findam em algum momento. Em conformidade com a idéia geral desse continuum da construção das aprendizagens da docência poderíamos dizer que “se ensina aprendendo e se aprende ensinando”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte**. In: Espaços da Escola. Ano 4, nº 13, Ijuí, Unijuí, 1994.

APPLE, M. W e A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOGDAN, R.C. e BIKLEN S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.

BOSI, Alfredo. **Didática da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDAO, C. R. . **O Que é Educação**. 35a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB Nº 11/2000 – MEC/CNE, 2000.

_____, MEC. INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá,MT: EdUFMT, 2005.

CATANI, Denice Bárbara [et al.] **A Vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

_____. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

COLE, A. L. & KNOWLES, J. Gary. Teacher Education: Toward an Inquiry Orientation. In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CONNELLY, M.F. & CLANDININ, D.J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que cuente – Ensayos sobre narrativas y Educación**. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

CONFERÊNCIA Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos – Hamburgo – Alemanha: Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CUNHA, M. I. **“Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”**. *In*: Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, São Paulo, FE-USP, Jan/dez. 1997.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

DOMINICÉ, Pierre. La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. *Éducation et Recherche*, 3/86, 1986. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ELLIOTT, J. **La investigación – accion en educación**. Madri: Ediciones Morata, 1997.

ENGUITTA, M. F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica do trabalho e educação. *In*: SILVA, T. T. de (org.). **Trabalho, educação e prática social; por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à pratica educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. & SILVA, T. T da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

GIROUX, H. Introduction to P. Freire, *The Politics of Education*, Bergin & Garvey, Massachusetts. 1985. *In*: MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora** / Peter Mayo; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares – Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOECKS, Rodrigo - **Educação de Adultos – Uma Abordagem Andragógica**. Em janeiro de 2003. Artigo. Disponível em: <http://www.andragogia.com.br>

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. Through previcce teachers' eyes. New York: Macmillan College Publishing Co., 1994. *In*: MIZUKAMI, [et al.]. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002.

LIMA, Emilia Freitas de. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. *In*: ABRAMOWICZ, Anete & MELLO, R. R. (orgs). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Concepções, histórias e narrativas de professoras do ensino fundamental sobre seus alunos: compreendendo práticas pedagógicas. *In*: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2005.

_____. **Aprendizagens dos professores na fase de entrada na carreira: análises e reflexões**. Texto apresentado no XIII ENDIPE. Recife, PE. 2006. CD-Rom.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender Ensinar, Ensinar para Aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. Tese de Doutorado. PPGE-CECH-UFSCAR, 2003.

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

MAYO, Peter. **Gramisci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora** / Peter Mayo; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares – Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MATO GROSSO, **Documento, Linhas Políticas da formação dos Profissionais da educação**. (SEDUC), 2002.

_____, Programa Estadual da Educação de Jovens e Adultos (SEDUC/SEC/EJA). 2000.

_____, **Resolução 180/2000/CEE**. Fixa normas para Oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

_____, **Resolução 150/1999/CEE**. Fixa normas para Avaliação na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.

MIZUKAMI, M. da G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional. *In*: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

_____ [et al.]. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002a.

_____ & REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002b.

_____ & REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2005.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento Profissional da Docência: Uma Experiência de Formação em um Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Tese de Doutorado. PPGE-CECH-UFSCAR, 2003.

_____; MIZUKAMI, M. da G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. *In*: MIZUKAMI, M. DA G. N.; REALI, A. M. DE M. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____, **Do dizer ao fazer do professor: um estudo etnográfico de duas salas de primeira série**. Cuiabá-MT, UFMT, 1995. (Dissertação de mestrado)

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira, 1909. **Sete lições sobre educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 13. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SILVA, A. M. Costa e. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. Educação e Sociedade, V.21 n.72. Campinas, Agosto de 2000.

SOARES, Leôncio José Gomes. As Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagem de jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos. Novos Leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ e LEMOS, Daniela C. de. **A formação em serviço de educadores de jovens e adultos**. *In*: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília MEC, SEF, 2002.

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

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu, **A Nova Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia**. In: SILVA, Luiz Heron da AZEVEDO, Clóvis de (Orgs.) **Paixão de Aprender**. Petrópolis RJ: Vozes Ltda, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. **Escola, currículo e ensino**. In: I.P.A . Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental: Currículo e ensino**. Campinas, Papirus, 1991.

ZEICHNER, K. M. **Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Instrumento para coleta de informações junto aos professores do 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida nessa Escola Estadual que visa analisar as aprendizagens da docência dos professores da EJA a partir do Projeto de Formação Continuada de Professores em Exercício nas Séries Iniciais.

Obrigada por colaborar com a nossa pesquisa,
respondendo as seguintes questões:

A singularidade do ser humano é o que nos faz semelhantes

Seu nome: _____

Sua idade: _____

Atua como professor (a) a _____ Anos

Situação Funcional:

() Efetivo (a) () Contratado (a)

Seu Ensino Médio foi:

() Curso Regular Propedêutico/Científico

() Curso de Magistério

() Curso Supletivo

() Curso Normal

() Curso Profissionalizante. Qual?

Concluiu o Ensino Médio:

Na Instituição: _____ No ano de: _____

A Instituição que concluiu:

O Ensino Fundamental

() Escola Pública;

() Escola Particular

O Ensino Médio

() Escola Pública;

() Escola Privada;

O Turno que você estudou a maior parte do tempo:

Ensino Fundamental

() Diurno;

() Noturno;

Ensino Médio

() Diurno;

() Noturno;

Sua Graduação:

Pedagogia () Letras () Matemática () Biologia ()

História () Geografia () Outra () Qual? _____

Concluiu a Graduação

Na Instituição: _____ No ano de: _____

O curso de graduação que você fez sempre esteve em seus projetos pessoais?

() Sim;

() Não;

Se respondeu sim, por quê? _____

Se respondeu não: qual o curso gostaria de ter feito? _____

É Pós-Graduado (a) em: _____

Na Instituição: _____ No ano de: _____

Quanto à experiência Profissional, você já atuou:

Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA

Atualmente você atua na EJA:

1º Segmento () 2º Segmento () Ensino Médio ()

O que o (a) fez optar pela modalidade EJA foi:

Experiência anterior () Única opção da escola () Contagem de ponto

() Curiosidade () Outra situação () Explique: _____

Tempo de atuação na modalidade EJA: _____ Anos.

Você já recebeu alguma orientação/capacitação para atuar nesta modalidade de ensino? () Sim () Não

Há quanto tempo? _____

E qual foi o período de duração/Carga Horária? _____

Ser Professor é uma questão que sempre esteve em seus projetos pessoais?

() Sim () Não

Se respondeu sim, por quê? _____

Se respondeu não, por que acabou optando por ser professor? _____

Em geral, você lê:

- () Todos os dias;
- () Somente para preparar aula;
- () de vez em quando;
- () Somente para cumprir alguma tarefa/obrigação;

É mais comum você lê:

- () Individualmente;
- () Com colegas em alguns momentos;
- () Em grupo de estudo;

Para lê você prefere:

- () Um ambiente sossegado/silencioso;
- () Em Casa;
- () A biblioteca da escola;
- () Qualquer ambiente;
- () Outros _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro Utilizado nas Entrevistas com os Professores que atuam na EJA em duas Escolas da Rede Estadual.

- Percurso dos professores que atuam na EJA;
- Contextos de Formação e Aprendizagens da Docência;
- Como se dá a Aprendizagem da Docência dos Professores que Atuam na EJA?
- De que forma os professores aprendem ensinar nessa modalidade de ensino?
- Como eles percebem os aspectos das suas aprendizagens da docência?
- O que os professores sabem sobre a Proposta Pedagógica do Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso?
- Quais são as dificuldades das aprendizagens da docência na construção da atuação na EJA?

ANEXO

**ANEXO I – QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS FASES PRESENCIAS DA
EJA**

ENSINO FUNDAMENTAL		
1º SEGMENTO		
FASE I	800h	200 Dias Letivos
FASEII	800h	200 Dias Letivos
FASE III	800h	200 Dias Letivos
DURAÇÃO TOTAL = 2400 HORAS = 3 FASES ANUAIS		
2º SEGMENTO		
FASE I	800h	200 Dias Letivos
FASEII	800h	200 Dias Letivos
FASE III	800h	200 Dias Letivos
DURAÇÃO TOTAL = 2400 HORAS = 3 FASES ANUAIS		
ENSINO MÉDIO		
FASE I	800h	200 Dias Letivos
FASEII	800h	200 Dias Letivos
FASE III	800h	200 Dias Letivos
DURAÇÃO TOTAL = 2400 HORAS = 3 FASES ANUAIS		

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)