

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

EDNEIDE DA CONCEIÇÃO BEZERRA

**PRÁTICAS INTERFORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS**

**Natal
2005**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

EDNEIDE DA CONCEIÇÃO BEZERRA

**PRÁTICAS INTERFORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo

**Natal
2005**

Catálogo da Publicação na Fonte: UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Bezerra, Edneide da Conceição

Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos. / Edneide da Conceição Bezerra – Natal, 2005. 242 p. il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Formação Docente - Tese. 3. Interformação – Tese. 4. Educação de Jovens e Adultos – Tese. I. Campelo, Maria Estela Costa Holanda. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.3)

Edneide da Conceição Bezerra

**PRÁTICAS INTERFORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS**

A Dissertação intitulada “Práticas Interformativas e Desenvolvimento Profissional de Professores de Jovens e Adultos” foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sendo aprovada por todos os Membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Aprovada em 12 de agosto de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Estela Costa Holanda Campelo – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Ana Maria Duarte do Vale Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Maria Salonilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Rosanália de Sá Leitão Pinheiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a Escola Municipal Professora Emília Ramos – lugar que aprendi a ser professor da EJA –, em especial ao grupo noturno com quem trabalhei de 1998 a 2003.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Aos meus dois grandes amores:

- Marcos, cujo apoio foi fundamental na etapa final deste trabalho, foi meu porto seguro. Meu muito obrigado pelo amor, compreensão e força.
- Maria Clara, minha estrela-guia, minha menina que chegou sem avisar no meio do mestrado sendo muito bem-vinda e amada.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por sua presença em minha vida, amparando-me e apontando caminhos, meu louvor especial.
- À minha família, em particular à minha mãe e à minha irmã Edna, pelo apoio, força e carinho.
- À Professora Doutora Estela Campelo, pela grande orientadora que foi do meu percurso no mestrado, como também pela amizade construída me dando força nos momentos de muita dificuldade na vida pessoal.
- Aos professores, sujeitos desta pesquisa e colaboradores deste trabalho.
- À Universidade federal do Rio Grande do norte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Aos Professores Betânia Ramalho, Denise Carvalho, Estela Campelo, Francisco de Assis, Isauro Beltrán, Lúcia Martins, Márcia Gurgel, Rosália Silva e Salonilde Ferreira, pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas e por conseguirem fazer acontecer com sucesso o programa de Pós-Graduação em Educação apesar das dificuldades postas.
- Às professoras Rosália Silva, Rosanália e Salonilde Ferreira, pelas contribuições ao meu trabalho no III e IV seminários de pesquisa.
- À Josinalva, bolsista da base de pesquisa, que muito me ajudou na obtenção de informações, formatação de trabalhos e busca de materiais para pesquisa.
- À Andréa Campelo, pelo carinho e cuidado que dispensou na formatação do meu trabalho.
- À Albanita Lins, bibliotecária, pela normalização cuidadosa do meu trabalho.
- À Cristina Leandro, colega de curso pela socialização de materiais.

- À Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e Secretaria Municipal de Educação de Natal, que me concedeu afastamento para realização deste curso.
- Ao Programa de Educação do Sesi/RN, pelo investimento em minha formação profissional.
- À amiga Graça Brito, pelo apoio nos momentos finais deste trabalho.
- À Adriana Gomes e Márcia Felipe, pela amizade.
- Aos amigos amados, pela torcida e força desde a realização da seleção do mestrado.
- À banca examinadora, pelas contribuições dadas ao meu trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Estela Campelo, Fátima Felipe e Helena Cunha – as três grandes mulheres e referenciais de minha vida –, por acreditarem em minha capacidade profissional.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	14
1.1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.2 – ANTECEDENTES DO OBJETO DE ESTUDO.....	17
1.3 – OBJETO DE ESTUDO.....	20
1.4 – OBJETIVOS DO TRABALHO.....	21
1.5 – ESCOLHA DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	21
1.6 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	23
1.6.1 – Tipo da Pesquisa.....	23
1.6.2 – Observação Participante.....	27
1.6.3 – Questionário.....	35
1.6.4 – Entrevista Semi-Estruturada.....	37
1.6.5 – Documentos.....	41
1.7 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	43
2 – DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE.....	45
2.1 – A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL.....	47
2.1.1 – A formação docente: agente de mudança da prática educativa.....	53
2.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL... ..	59
2.3 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	68
2.3.1 – A formação em serviço e a Educação de Jovens e Adultos.....	74
2.3.1.1 – A formação em serviço e o professor como um adulto em processo de aprendizagem.....	79
3 – EMILIA RAMOS: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA POR MUITAS MÃOS.....	85
3.1 – O INÍCIO.....	86
3.2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA EMÍLIA RAMOS..	92
3.3 – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA APONTANDO CAMINHOS.....	96
3.4 – O PAPEL DA DIREÇÃO NA ARTICULAÇÃO DA PROPOSTA DA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	99
3.5 - O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	108

4 – EMÍLIA RAMOS: UMA ESCOLA DE (INTER)FORMAÇÃO.....	113
4.1 – PROFESSORES: HISTÓRIA DE VIDA NA EJA.....	115
4.1.1 – Características Pessoais.....	115
4.1.2– Características Funcionais.....	117
4.1.3– Interface trabalho/vida.....	118
4.2 – SER PROFESSOR NA EJA.....	120
4.2.1 – Motivação para o ingresso.....	121
4.2.2 – Destaques.....	126
4.3 – SER PROFESSOR.....	129
4.3.1 – Agentes e modalidades.....	130
4.3.2 – Formação desejada.....	140
4.4 – SER PROFESSOR NA EJA E NA ESCOLA EMÍLIA RAMOS.....	145
4.4.1 – Atitudes face ao próprio trabalho.....	146
4.4.2 – Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica.....	154
4.4.3 – Estratégias de superação das dificuldades.....	163
4.5 – EXPERIÊNCIA INTERFORMATIVA NA ESCOLA EMÍLIA RAMOS.....	172
4.5.1 –Temáticas estudadas.....	174
4.5.2 – Estratégias utilizadas.....	192
4.5.3 – Clima da formação.....	196
4.5.4 – Autores destacados.....	198
4.5.5 – Fatos e/ou pessoas marcantes.....	201
4.5.6 – Repercussões na vida pessoal e/ou profissional do docente.....	204
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	218
ANEXOS.....	226

LISTA DE QUADROS

Quadro		Página
1	Entrevistas: Temas / Sujeitos pesquisados / Nº / Identificação.....	39
2	Professores: histórias de vida na EJA.....	115
3	Ser Professor na EJA.....	121
4	Ser Professor.....	129
5	Procedimentos recomendados para a formação docente na EJA / 1º segmento.....	141
6	Ser Professor na EJA e na Escola Emília Ramos.....	145
7	Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica: relativos ao professor.....	154
8	Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica: relativos ao aluno.....	159
9	Estratégias para as dificuldades docentes.....	163
10	Estratégias para as dificuldades discentes.....	168
11	Experiência Interformativa na Escola Emília Ramos.....	174
12	Temáticas dos Estudos realizados.....	177
13	Repercussões da Formação na Escola.....	213

LISTA DE ANEXOS

Anexo		Página
A	Caracterização do corpo docente do ensino noturno da Escola Emília Ramos.....	227
B	Questionário de caracterização do corpo docente da Escola Emília Ramos.....	228
C	Entrevista 1.....	230
D	Entrevista 2.....	232
E	Entrevista 3.....	233
F	Entrevista 4.....	234
G	Entrevista 5.....	235
H	Diário 1 de Observações.....	236
I	Diário 2 de Observações.....	237
J	Temáticas das observações realizadas.....	238
L	Uma releitura de Esopo feita por Georgina Martins.....	239
M	Identificação das siglas.....	240
N	Cópia do Ofício nº 09/86 do Conselho Comunitário de Cidade Nova ao Secretário Municipal de Educação.....	241

RESUMO

A formação docente vem instigando pesquisadores que buscam caminhos para melhor capacitar os professores, de modo que esses construam e reconstruam sua prática. A modalidade que trouxemos para investigação e discussão é a formação que acontece na própria escola onde o professor exerce a docência. O trabalho tem como objeto de estudo as repercussões de uma prática interformativa para o desenvolvimento profissional dos professores da EJA 1º segmento. O campo empírico do estudo foi a Escola Municipal Professora Emília Ramos, em Natal-RN/Brasil que, desde a sua criação em 1988, desenvolve uma prática de formação continuada em serviço que se caracteriza como Procedimento de Interformação. O estudo se inscreve na abordagem qualitativa da pesquisa educacional. Em termos metodológicos, o trabalho se constitui num estudo de caso. Também nos inspiramos em alguns elementos da história de vida, pois trabalhamos no sentido de fazer emergir na narração dos sujeitos um aspecto de sua vida na Escola. Utilizamos como instrumentos metodológicos a entrevista semi-estruturada, a análise documental e a observação participante. Convidamos 07 (sete) professores do ensino noturno da Escola para revisitarem a história de sua formação como professor da EJA, na perspectiva de – partindo de suas narrativas – apreender as contribuições dessa formação no seu desenvolvimento profissional. Os resultados obtidos evidenciam que a Escola privilegia, como procedimento da formação em serviço, as práticas interformativas apoiadas no trabalho coletivo, no apoio dos pares na atividade laborial e na reflexão do professor sobre a própria prática. A Prática Interformativa que acontece na Escola tem como eixo a “ação-reflexão-ação”. Desse modo, a ação docente é “lida” à luz do aporte teórico que fundamenta a Proposta Pedagógica da Escola. Os resultados da pesquisa evidenciam a relevância das práticas interformativas no desenvolvimento profissional do professor. Essa prática contribui para a construção de saberes e competências, como também para a construção da identidade do professor da EJA. Para todos os professores, a formação na Escola foi a contribuição mais significativa de seu desempenho como professor da EJA. Apesar das limitações inerentes à abordagem investigativa utilizada, esperamos que o nosso estudo – que relata uma experiência pontual bem sucedida – possa contribuir para a ampliação de práticas dessa natureza, possibilitando uma aproximação cada vez maior do sonho da escola pública democrática e de qualidade, apesar das adversidades e em meio à diversidade.

Palavras-chave: Formação docente; Interformação; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The docent formation has been instigating researchers who look for ways to better qualify teachers in a way they can form and reform their practice in class. The category we brought for investigation and discussion is the formation that happens in the school these teachers work. This paper aims to study the repercussion of an inter-formative practice for the professional development of teachers from EJA 1st segment. The empirical field for the study was Professor Emilia Ramos State School in Natal-RN/Brazil where, since its creation in 1988, has been developing a practice of formation continued on services characterized as Procedure of Inter-formation. The study fits in the qualitative approach of educational research. In methodological terms, it is a study case. Also, we were inspired by some elements from life history since we work on the teachers' experiences in the School. Methodological tools such as semi-structured interviews, analysis of documents and participant observation were used. We invited 07 (seven) teachers from the night period of the school to revisit their formation history as teachers from EJA, counting on – by their narrations – apprehending the contributions of this formation on their professional development. The results collected show the school grants privileges to inter-formative practices based on collective and pair work, as well as on the teacher's reflection about his/her own practice. The Inter-formative Practice that happens in the School has an "action-reflection-action" basis where the docent action is "read" under the light of the theoretical support that fundamentals the School's Pedagogical Proposal. The results also highlight the relevance of the inter-formative practices on the teachers' professional development. This practice contributes to the construction of knowledge and competences, as well as to the identity of the teacher from EJA. For all the teachers interviewed, the School's formation has been the most significant contribution to their development as a teacher from EJA. Despite of the limitations found on using this kind of approach, we hope our study – that talks about a well-succeeded experience – can contribute to the widening of this type of practice, increasing then, the chances of making the dream of having a democratic high quality public school, despite all the difficulties, come true.

Keywords: Docent formation; Inter-formation; Education of Adults and Youngsters.

1 – INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, P.1996, p.32).

1.1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto nacional e internacional, a partir da segunda metade do século passado, em especial na década de 90 e nesse início de milênio, a temática da formação de professores tem sido fomentadora de muitos debates, discussões e investigações.

Contudo, embora saibamos que a atividade docente não depende apenas de sua formação, temos observado que o avanço do conhecimento nessa área não tem sido suficiente para lhe proporcionar o aparato para o desenvolvimento de uma prática pedagógica bem sucedida. Lamentavelmente, a **profissão professor** tem sido dominada por modelos artesanais e nela ainda se encontra um grande contingente de profissionais com formação insuficiente para responder as das novas exigências da sociedade.

Nesse sentido, Garcia (1999, p.22) explicita a necessidade de ser assegurado, na formação dos docentes, o desenvolvimento de competências para que o ensino, de fato, seja considerado uma profissão, portanto, “[...] dado que o ensino, a docência, se considere uma profissão, é necessário, tal como noutras

profissões, assegurar que as pessoas que exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”.

Vivemos numa sociedade inserida num contexto de crescente complexidade e riscos para toda a comunidade global, num mundo caracterizado por rápidas mudanças, em que o conhecimento se transforma a todo instante, inundando de incertezas as **certezas** que se tinha. No contexto de tantas mudanças, muitos são os desafios colocados para os professores e, dentre eles, Delors *et al* (1999, p.161-162) destaca a necessidade de aprender por toda vida:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida.

No caso da educação – não é diferente! Fruto de múltiplos saberes – curriculares, didáticos, experienciais, cognitivos, éticos, dentre outros – a educação padece de uma grande crise. No entanto, o cotidiano de seus atores – pesquisadores, professores, alunos, técnicos, pessoal de apoio e pais – abre caminhos e pode oferecer respostas, ainda que provisórias, a diversas questões.

É no campo do fazer, onde os erros e os acertos se concretizam, que se abrem as condições para a construção de uma prática social mais próxima dos anseios de formação humana. Desse modo, a exigência de novos conceitos, modelos, pressupostos pertinentes à formação de um novo homem e de uma nova sociedade, marcam o momento especial que estamos experimentando.

A educação continuada e a reflexão acerca do próprio trabalho se apresentam como alternativas e oferecem alguns instrumentos para que possamos entender a dinâmica do mundo do trabalho onde também estão colocados os educadores e educadoras – pois, só entendendo e antecipando-se às mudanças, é que se pode intervir e atuar sobre elas.

No caso da docência, é inquestionável a importância da formação inicial e continuada dos professores. Urge, porém, repensar os paradigmas dessa formação, haja vista que, estes, muitas vezes, não têm sido suficientes para fundamentar a grande complexidade que envolve a atividade docente.

Apesar da estabilidade e universalização do ofício de ensinar e da necessidade de abertura que tal ofício apresenta para uma constante ressignificação do saber, os professores vivem um momento de muitas incertezas sobre os caminhos que devem trilhar no processo de formação profissional.

O vácuo de saber a respeito desse ofício vem mobilizando, no anonimato, professores, escolas e instituições que buscam encontrar, com urgência, caminhos que os levem a conhecer a natureza do ensino e os saberes para melhor ensinar. Esforços têm sido empreendidos pelas instituições e pela sociedade no reconhecimento e na formalização da profissão de professor.

Em sintonia com as reflexões abordadas acima, a Escola Municipal Professora Emília Ramos em Natal/RN, vem empreendendo há 16 anos, de forma ousada e antecipada, a construção de uma forma alternativa de reconstrução da formação profissional de seus professores. Desde a sua gênese, a Escola tem desenvolvido um trabalho de formação diferenciada.

É, pois, no sentido de recontar parcelas dessa história da formação docente, que nos motivamos a realizar o presente trabalho. Portanto, neste trabalho,

trazemos para estudo a formação docente, enfocando a formação continuada em serviço que se caracteriza como procedimento de interformação que, assim, é explicada por Debesse (*apud* GARCIA 1999, p.20):

[...] a interformação define-se como acção [SIC] educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização [SIC] de conhecimentos... e que existe como apoio privilegiado no trabalho da equipa [SIC] pedagógica, tal como hoje é concebido para formação do amanhã.

Nesse sentido, essa temática suscita algumas indagações que no decorrer do trabalho tentamos responder:

- Como se organiza a prática interformativa na Escola?
- Quem são os mediadores desse processo?
- Como os professores avaliam essa formação?
- Que repercussões têm essa prática de formação continuada, no desenvolvimento profissional dos professores?

1.2 – ANTECEDENTES DO OBJETO DE ESTUDO

É importante conhecer, pesquisar e até inventar formas de tornar a educação mais acessível aos seus mandatários. Construir uma nova escola com um novo ensino requer necessariamente várias mudanças e o momento atual é favorável ao crescimento, ao arriscar-se no mundo do desconhecido e do novo em busca de respostas, ainda que provisórias, aos questionamentos postos. Nesse contexto,

As discussões sobre a problemática da formação de professores(as) tem crescido significativamente nos últimos anos. A preocupação com uma melhor qualidade na educação, com os processos de ensino-aprendizagem nos contextos específicos, têm levado a questionar os modelos formativos dos professores que pouco têm contribuído com as “esperadas mudanças” do trabalho dos professores. Se é certo que o trabalho dos professores nos contextos educativos não se reduzem a sua formação **inicial ou continuada**, esta constitui um **elemento** de fundamental importância para o desenvolvimento de suas competências profissionais (RAMALHO; NUÑEZ, 2002, p.1).

A decisão de realizar esta pesquisa abordando a formação docente em serviço e tendo como foco de análise a Educação de Jovens e Adultos se fez em virtude de ser esse segmento de ensino o *locus* de nossa atividade docente. As reflexões feitas sobre o nosso processo de formação docente, de professora de jovens e adultos na Escola Emília Ramos, foram decisivos para a escolha da temática.

A intenção de desenvolver esta pesquisa se deu também pelo interesse de sistematizar o conhecimento gestado naquela Escola sobre a formação docente em serviço e, desse modo, disponibilizar elementos para uma reflexão sobre esta formação, que se realiza no *locus* laborial, em meio a erros e acertos.

Um outro fator motivador para o estudo desta temática foi o acesso à pesquisa de Campelo (2001) desenvolvida na Escola Emília Ramos. No referido trabalho (p.139), todos os professores entrevistados pela autora destacaram as experiências de formação que são realizadas na Escola “como a modalidade mais significativa da sua formação de professor alfabetizador”. É importante ressaltar que os estudos de Campelo (2001) se concentraram no ensino diurno, não sendo objeto da sua reflexão, naquele trabalho, o ensino noturno da Escola.

Segundo a autora (CAMPELO, 2001), a prática interformativa que acontece na Escola Emília Ramos tem proporcionado aos professores o aparato para não se sentirem sós na sua luta, energizando-os com a alegria dos seus pares – quando a sua alegria falta – na ressignificação dos conhecimentos, conflitos cognitivos e sócio-cognitivos, bem como no redimensionamento das suas estratégias teórico-metodológicas.

O trabalho coletivo no âmbito pedagógico e nas relações interpessoais e sociais tem devolvido a esperança que foge, quando no cotidiano conturbado para os brasileiros, e em particular para os professores que trabalham com realidades marcadas pela exclusão social, a problemática que os aflige é, às vezes, devastadora. Nesse sentido, muitas exigências são feitas, uma vez que

Essa é uma profissão difícil em nosso país: exige segurança, tranquilidade, equilíbrio, competência, compromisso e é mal paga e pouco reconhecida socialmente. Exige-nos liderança, disciplina, concentração, solidariedade e desprendimento, pois só podemos nos realizar quando o discípulo nos supera. Exige que solicitemos disciplina, concentração de outrem, sem, porém, perdermos a ternura. É uma missão quase impossível (ROMÃO, 2000, p.78).

A Escola Emília Ramos se constitui num lugar onde o professor pode investir no seu desenvolvimento profissional, social, pessoal, afetivo, cultural e político; naquela Escola, esse desenvolvimento é construído pela participação nos momentos de reflexão sobre o seu trabalho docente e sobre o local no qual este se insere. Isso é proporcionado pelos momentos de leitura desse espaço, de modo que se possa melhor compreendê-lo na sua singularidade.

Tendo como preocupação a formação docente, tais estudos e reflexões possibilitaram construir e delimitar o objeto de estudo da presente investigação, que apresentamos a seguir:

1.3 – OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho é fruto de questionamentos, estudos teóricos, reflexões e discussões que se vêm fazendo sobre as práticas de formação que se constróem na Escola Emília Ramos, enquanto práticas sociais de um saber específico – o saber docente.

Partindo das questões anteriormente explicitadas, definimos como objeto de estudo desta investigação **as repercussões de uma prática interformativa para o desenvolvimento profissional dos professores da EJA/1º segmento.**

Desse modo, esta pesquisa estará tratando de Formação de Professores, também entendida como Educação de Adultos. O seu *locus* será o turno noturno da Escola Municipal Professora Emília Ramos que atende jovens e adultos analfabetos ou pouco-escolarizados e onde foram sujeitos da pesquisa, os docentes da Escola que atuam naquele turno.

O protagonista principal deste trabalho é o professor. Percebemos desde o início que mesmo ouvindo, apenas, o professor, poderíamos elencar as repercussões de uma prática de formação em serviço no seu desenvolvimento profissional.

Assim, como explicita Campelo (2001, p.21), na construção deste trabalho daremos “vez e voz” ao professor. Nessa perspectiva, construímos os objetivos.

1.4 – OBJETIVOS DO TRABALHO

- Investigar, sob a perspectiva dos professores da EJA/1º segmento, se as práticas interformativas – vivenciadas na Escola Emília Ramos – têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional.
- Sistematizar conteúdos, metodologias e instrumentos (meios) utilizados nos encontros de formação em serviço, na Escola Municipal Professora Emília Ramos, no período de um ano.
- Oferecer contribuições para o aperfeiçoamento da prática interformativa da Escola.

1.5 – ESCOLHA DO *LOCUS* DA PESQUISA

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Emília Ramos, localizada em Cidade Nova, bairro periférico da cidade de Natal – RN. Privilegiamos esta Escola pelo seu pioneirismo na vivência de práticas de formação em serviço e na profissionalização dos seus professores, desde a sua gênese.

As escolas e os professores são com freqüência objeto de pesquisa, mas, nem sempre há retorno desses trabalhos para eles que, muitas vezes, poderiam ser os principais interessados. Com essa preocupação, a pesquisa teve a intenção, desde o início, de ser uma pesquisa com os professores, com o compromisso de socialização dos seus resultados.

Convém explicitar ainda que, para nós, aquela Escola, como *locus* da investigação jamais foi/será olhado como objeto frio, mas como um lugar real, vivo,

cheio de significados humanos, lugar de gente com relações que se entrelaçam; relações afetivas, pessoais, grupais e organizacionais.

Para o início do estudo, marcamos uma reunião com todo o grupo do ensino noturno da Escola, para apresentarmos o projeto de trabalho. Na reunião, colocamos como seria a investigação, que dimensões iria abarcar, quais as contribuições da pesquisa e que não era intenção apenas buscar dados para realização da investigação.

Queríamos, de fato, oferecer contribuições para o aperfeiçoamento da prática interformativa desenvolvida na Escola. Na oportunidade, comunicamos ao grupo o desejo de identificar a Escola neste trabalho – o que foi aceito sem objeções. Sentimos que a proposta da pesquisa foi aceita pelo grupo e, a partir daquele momento, passamos a desenhar como seria estar naquela Escola como investigadora.

Tínhamos familiaridade com aquela Escola, por ser nosso local de trabalho e, por isso, não podemos deixar de evidenciar que, nesta pesquisa, a pessoa da investigadora esteve implicada, visto que, estudou o seu local de trabalho - inspirador de sua investigação.

Buscamos Mills (1982, p. 211), para ressaltar que “os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separam seu trabalho de suas vidas” e também em Bourdieu (1997, p.697) que acrescenta: “A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação ‘não violenta’”.

Sentimos, desde o início, que tínhamos uma responsabilidade muito grande com esse estudo, pois a Escola pesquisada, que nos era tão especial, merecia de nossa parte todo empenho para registrar a sua história. E, por sermos nós também

sujeitos daquela história, sabíamos que estaríamos implicados nesta investigação. A dimensão existencial e amorosa do investigador estaria presente, mas com bastante cuidado para não comprometer a pesquisa ora empreendida, pois partilhamos das idéias de Lüdke e André (1986, p.9):

[...] coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados.

Apesar de pertencermos à Escola pesquisada há seis anos, parte da sua história era por nós desconhecida. Sabíamos que para entender o que hoje observávamos construído (o seu cotidiano e suas especificidades), necessário se fazia adentrar na sua história, de modo a olhar o passado e, assim entender a construção do seu presente, pois muito do que ali acontece só é possível entender se nos remetermos à sua história.

1.6 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1.6.1 – Tipo da Pesquisa

O trabalho se inscreve dentro dos parâmetros da investigação qualitativa em educação que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47-51 e 97) e Lüdke e André (1986, p.6), apresenta as seguintes características:

- Ter o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados;

- O processo de construção do conhecimento, e não o seu produto, é o foco de interesse;
- Os resultados da investigação são tendencialmente descritivos;
- O processo de construção é indutivo: caminha do particular para o geral;
- Ser atribuída fundamental importância aos significados construídos pelos sujeitos.

No tocante à escolha da abordagem qualitativa para nortear esta investigação, entendemos que essa abordagem é utilizada pelos pesquisadores em educação por contribuir para desvelar os conteúdos no campo. Igualmente, a pesquisa qualitativa foi utilizada como referência por ter como pressuposto a compreensão dos fatos e valores, sem separá-los.

Esta abordagem está em consonância com os objetivos deste trabalho que analisou a prática de formação em serviço, em que estavam envolvidos: sujeitos, fatos e valores. Lüdke e André (1986, p.18) destacam que “[...] o estudo qualitativo, [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Acreditamos que a inserção e a participação são fundamentais para entender o cotidiano escolar, sua dimensão humana, as interconexões sociais e culturais, e a dialética desse espaço, uma vez que “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre deslocando-se sempre que possível ao local de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Consideramos que esta investigação se evidencia como um estudo de caso tendo em vista que se abordou o objeto de estudo na realidade particular do ensino

noturno da supracitada Escola que, na sua singularidade, é representativa de uma totalidade (escolas públicas do RN).

Em relação ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p.17) destacam:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como de classes de alfabetização de adultos (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Metodologicamente, o estudo de caso foi escolhido por se tratar de uma análise da realidade particular da Escola Emília Ramos; em especial, a formação em serviço de docentes e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos que lá atuam. Merriam *apud* Bogdan e Biklen (1994, p.89) elucida: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico”.

Lüdke e André (1986) enfatizam que o estudo de caso tem um grande potencial para desvelar a riqueza do cotidiano escolar, compreender o que acontece, dando condições de explicar suas ações. Além disso,

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÈ, 1989, p. 39).

Yin (2001, p.180-184), por sua vez, destaca cinco características para que o estudo de caso seja considerado “exemplar”. Consideramos que, de modo geral, o estudo contempla estas características: o estudo de caso deve ser significativo; o estudo de caso deve ser completo; o estudo de caso deve considerar perspectivas alternativas; o estudo de caso deve apresentar evidências suficientes; o estudo de caso deve ser elaborado de uma maneira atraente.

O estudo se insere dentro de um caso único – a formação em serviço de professores na Escola Emília Ramos – que possui um diferencial: a própria história desta formação.

Yin (2001, p.67) elucida que o estudo de caso único se justifica sob certas condições; dentre elas, evidencia a situação quando o caso “é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador”. Nesse sentido, entendemos que o caso escolhido para essa investigação contempla essas condições.

Na realização do trabalho, também nos inspiramos em alguns elementos da história de vida/método (auto) biográfico uma vez que trabalhamos com a compreensão dos sujeitos sobre a prática de formação que acontece na Escola, no sentido de fazer emergir nas suas narrativas, um aspecto de sua vida na Escola. Nessa perspectiva, Laville e Dione (1999, p. 334) evidenciam que a história de vida “é a estratégia de pesquisa pela qual o pesquisador conduz uma testemunha a contar, de seu modo, sua vida ou um aspecto de sua vida”.

Dentre os autores, Moita (1992) é uma que também reconhece a importância da história de vida/abordagem (auto) biográfica. Nesse sentido, Moita (1992, p.117) cita alguns pressupostos da abordagem biográfica na pesquisa sobre a formação docente; dentre eles, citamos o primeiro, que contempla o objeto de estudo:

O 'saber' que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais àqueles que se formam. Para Dominicé (1989) "a pesquisa em matéria de educação, concretamente quando se inscreve no terreno da educação de adultos não pode dispensar o saber do interlocutor". Para este autor não se trata de um problema ético, mas epistemológico. O papel do investigador é fazer emergir (o)s sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre várias dimensões da sua vida.

Nessa perspectiva, nos propomos nesse estudo, a enveredar pelo caminho do **artesanho intelectual**, o pesquisador artesão, onde pretendemos criar e recriar caminhos para a imersão no objeto de estudo, que nos era tão próximo, pois "[...] o estudioso, como artesão intelectual, tentará juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa" (MILLS, 1982, p.213).

Buscando compreender a complexa teia que envolve a formação de professores que acontece na Escola Emília Ramos utilizamos vários instrumentos de recolha de dados: observação participante; questionário; entrevista semi-estruturada; documentos.

As opções metodológicas escolhidas nos colocaram riscos, mas, com ponderação, pensamos que esses caminhos para abordagem do objeto foram os mais adequados. A seguir, discutiremos o percurso no campo, através dos instrumentos de coleta de dados.

1.6.2 – Observação Participante

A observação viabilizou a relação direta com o *locus* da pesquisa e o objeto de estudo. A propósito das observações, Lüdke e André (1986, p.26) destacam que esta "possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno

pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”, haja vista que

[...] a observação participante permite ‘ver longe’, levar em consideração várias facetas de uma situação sem isolá-las uma das outras. Entrar em contato com os componentes reais dos atores, com freqüência diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentimento que eles lhe atribuem (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 180-181).

A observação participante cria condições para o investigador participar mais ativamente da vida do ambiente pesquisado. Em relação a essa pesquisa, a observação participante criou situações que oportunizaram adentrar o cotidiano da Escola. Feito isso, pudemos explorar questões dificilmente apreendidas pelos demais instrumentos; compreensão que passamos a ter após a leitura de Yin (2001, p.116), para quem “a observação participante fornece certas oportunidades incomuns para coleta de dados em um estudo de caso”.

As observações foram planejadas de maneira cuidadosa, com a preocupação de que não fossem artificializados os comportamentos dos sujeitos da pesquisa.

A observação participante aconteceu durante todo o ano de 2003 e os três primeiros meses de 2004. As observações aconteceram em vários momentos da vida da Escola. Participamos de todos os encontros em que o grupo do ensino noturno estava presente. Muitos foram esses momentos e, com isto, dispomos de uma grande quantidade de material, que será discutido no Capítulo 4. Acreditamos que,

Conhecer a realidade concreta desses encontros desvenda, de alguma forma, a função de socialização não-manifesta da escola, ao mesmo tempo em que indica as alternativas para que esta função seja concretizada da maneira o mais dialética possível (ANDRÉ, 1989, p.40).

A Escola Emília Ramos é um lugar muito rico de vivências significativas. Nesse sentido, ressaltamos que, muitas vezes, não éramos capazes de registrar no diário de observações (Anexo H e I), em palavras, o que vivenciamos durante aquele período na Escola, considerando que as suas singularidades a transformaram num núcleo de criação com um jeito diferente de fazer educação.

A Escola tem um cotidiano muito especial; estar lá nos dá a certeza de que temos muitos caminhos para a construção de uma escola pública preocupada com a garantia do direito social e constitucional – acesso e permanência bem sucedida dos seus alunos.

Apesar dos limites impostos pelas condições concretas de vida e de trabalho dos seus alunos e professores, a Escola Emília Ramos é uma escola pública voltada, de fato, para a educação popular. As ações por ela empreendidas - dentro e fora da Escola – nos permitem dizer que, ali, há um forte compromisso político com a inclusão escolar/social de camadas da população excluídas dos bens materiais e culturais, dentre estes, especialmente o saber sistematizado.

No contexto tão adverso da escola pública brasileira, é possível uma ação docente pautada pelo compromisso com a educação popular? Sim, é possível; esclarecendo que essa prática social tem limites/possibilidades, Vale A. (2001, p.18-19) nos explica:

[...] não se trata de inventar uma nova escola, negando a que está aí – ao contrário, é necessário resgatá-la não apenas no sentido de democratizá-la, de expandi-la às camadas populares, como também de qualificá-la em função de um saber comprometido com os segmentos minoritários da sociedade.

Estas e outras razões nos motivaram a eleger a Escola Emília Ramos como *locus* e uma das facetas do seu cotidiano como nosso objeto de estudo porque

A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola [que] é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos e assim por diante (ANDRÉ, 1989, p.40).

E, logo no início da pesquisa percebemos que deveríamos estar atentos a todos os momentos daquele cotidiano, pois como ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p.49) “[...] nada é trivial, [...] tudo tem um potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo”.

Naquela Escola, existem várias **frentes de formação** e não são apenas os professores que participam desses momentos - essa cultura permeia todo o trabalho da Emília Ramos. Verificamos na observação que todos que fazem a Escola têm momentos específicos de formação. Vejamos alguns desses momentos:

- Encontro de pais: esses encontros acontecem regularmente durante o ano letivo. No início do ano, é decidido o tema que irá dirigir esses encontros. Nesses momentos, o corpo docente e equipe técnico-administrativa e pedagógica da Escola, compõem o grupo de formação que coordena as oficinas, que são

realizadas com pais e alunos. Esses encontros acontecem aos sábados quando estão reunidos os três turnos da escola.

- Sessões de formação com funcionários: momentos de estudo onde o corpo docente e equipe técnico-administrativa e pedagógica medeiam o processo de formação do corpo de funcionários que compõem a escola (serventes, vigias, merendeiras e pessoal da secretaria).
- Festas: muitas são as festas que acontecem durante o ano na escola: saraus, acolhimento, carnaval, páscoa, noite do cupido, São João, aniversário dos alunos e dos professores, desfile cívico, aniversário da escola, natal dos alunos, natal do corpo docente e técnico-administrativo.
- Formação docente: momentos em que o corpo docente e equipe técnico-administrativa e pedagógica estudam, refletem, tomando decisões, planejando, relatando experiências, avaliando, comemorando, enfim, pensando sua ação.

A formação em serviço de professores da EJA faz parte da prática da escola há 15 anos. Todos os dias, os professores se encontram para reuniões pedagógicas ou administrativas, troca de experiências, planejamento ou estudo. Mensalmente ou bimestralmente, ao final dos estudos da sexta-feira, todos os funcionários do turno noturno se reúnem para festejar os aniversariantes daquele período. São momentos de descontração e confraternização, com destaque para as dinâmicas de grupo e referências especiais aos homenageados. Ao final, sempre é servido um lanche.

Os encontros de formação dos professores acontecem nos cinco dias da semana, sendo quatro dias com duração de 40 minutos cada e um com duração de 1 h e 30 minutos. No início do ano são definidas, pelo grupo de professores e equipe pedagógica e administrativa, as temáticas de estudo para o ano e os dias da

semana em que deverão acontecer. Essa é uma prática dos 3 turnos da Escola. Em 2003, o programa do noturno ficou organizado da seguinte forma:

- 2ª feira: 21 h e 30 min. / 22 h e 10 min.

Encontro dos professores por nível de ensino para socialização do planejamento semanal;

I nível¹ com a presença da coordenação pedagógica

- 3ª feira: 21 h e 30 min. / 22 h e 10 min.

Encontro dos professores por nível de ensino para socialização do planejamento semanal;

II nível² com a presença da coordenação pedagógica

- 4ª feira: 21 h e 30 min. / 22 h e 10 min.

Reunião administrativa com a direção da escola;

- 5ª feira: 21 h e 30 min. / 22 h e 10 min.

Relato de vivências da prática docente (a cada semana um professor socializa seus avanços e recuos);

- 6ª feira: 20 h e 30 min. / 22 h e 10 min.

Estudo reflexivo dos temas escolhidos no início do ano.

Outros encontros acontecem também em tempo integral; aos sábados, envolvendo as equipes dos três turnos da Escola. Neste caso, as temáticas são do interesse de todos.

¹ I Nível – Compreende o ciclo de alfabetização com duração de um ano “podendo ser realizado em dois anos dependendo da performance do aluno, ou seja, do ritmo de desenvolvimento do jovem e do adulto”, (NATAL., Secretaria Municipal de Educação, 1999, p.21).

² II Nível – Compreende o ciclo de sistematização com duração de um ano “podendo ser realizado em dois anos dependendo da performance do aluno, ou seja, do ritmo de desenvolvimento do jovem e do adulto”, (NATAL., Secretaria Municipal de Educação 1999, p.21).

Esses momentos destinados aos encontros de professores são frutos da luta da Escola para conseguir espaço de compartilhamento de saberes. A Escola, ao longo da sua história, tem assumido uma postura de autonomia frente à Secretaria Municipal de Educação e, desse modo tem construído um diferencial nas condições concretas, demonstrando responsabilidade e compromisso com o público atendido.

Mesmo assim, o tempo para os encontros dos professores é limitado. Apesar do discurso da secretaria Municipal de Educação, de que, a Escola deve encontrar formas para proporcionar a reflexão do professor sobre a prática, a mesma Secretaria não tem favorecido a ocorrência desses momentos na escola.

A observação se deu em todos esses momentos. Quando iniciamos o trabalho, pedimos permissão ao grupo para gravar todos esses encontros, pois as discussões que aconteciam eram riquíssimas e não conseguíamos registrar sem o uso de um gravador. Os professores foram bastante prestativos, possibilitando assim o registro de todos os momentos do processo de formação em que estavam inseridos.

Houve muita liberdade e cumplicidade dos docentes do turno noturno para com a pesquisa. O grupo foi um grande parceiro, permitindo que todos os momentos pudessem ser observados: desde questões mais particulares, como conversas de professores no momento em que socializavam seu planejamento até momentos em que discutiam suas dificuldades em encaminhar determinadas atividades. Apesar do grupo nos ser familiar, sempre pedíamos permissão para ligar o gravador.

No turno noturno, a instituição é aberta para entrada dos alunos às 18h e 45 min., momento em que começa a ser servida a merenda escolar. Os professores chegam entre 18 h e 45 min. e 19 h. Às 19 h, ao som de ícones da Música Popular Brasileira, alunos e professores dirigem-se às suas salas de aula. Muitos alunos

chegam atrasados devido ao seu horário de trabalho, mas não são impedidos de entrar. Os alunos trabalhadores possuem uma carteira que os identifica e garante o acesso à Escola, independente do horário.

O tempo diário de aula é de 2 h e 30 min. nos dias normais e 1 h e 30 min. nas sextas-feiras, devido ao momento destinado ao estudo com toda a equipe. Fica evidenciado que o tempo de sala de aula é muito curto, mas, analisando as condições físicas da Escola, somadas às condições de vida dos alunos, restam ao professor poucas opções para fazer um trabalho que contemple atividades diversificadas.

A maior parte dos alunos do noturno passa o dia inteiro em atividades laborais, a céu aberto, e disponibilizam muita força física. Uma pesquisa desenvolvida pela equipe pedagógica local revelou que a maioria dos alunos que freqüenta a Escola é formada por catadores de lixo, garis, serventes de pedreiros, cortadores de grama, carroceiros, empregadas domésticas, faxineiras (diaristas), entre outros³. Fica claro que, para esses alunos, a noite é um momento em que eles se aproximam do esgotamento físico e, conseqüentemente, sentem sono. Sendo assim, podemos inferir que a duração da aula, apesar de pouco tempo, é compatível com as condições de existência dos alunos.

Numa sociedade marcada pela concentração de renda, não podemos esperar escolas comuns. Elas são marcadas pelas mesmas contradições da sociedade.

De acordo com o observado, é fato que existe regularidade nas aulas, uma vez que os professores são assíduos e quando, por um motivo maior, são impedidos de se fazerem presentes à Escola, assumem a responsabilidade de enviar um

³ Dados obtidos na pesquisa "O perfil socioeconômico, político e cultural dos alunos do turno noturno da Escola Emília Ramos" realizada pela equipe pedagógica em parceria com a equipe administrativa da Escola. Natal/RN – Jul/1998.

professor substituto, ou a equipe pedagógica assume a turma. Quando essas duas alternativas não são viáveis, a aula é repostada em um outro momento, decidido em conjunto com os alunos. Foi observado também que, caso aconteçam, com frequência, problemas de ausência de um determinado professor ou funcionário, esse é chamado para uma conversa com a equipe técnica ou pedagógica da Escola e, quando não existe um acordo, o problema é levado ao grupo para discussão e posteriormente, para as reuniões do Conselho da Escola.

Durante todo o ano em que estivemos na Escola, sentíamos que seria difícil escolher dentre aquelas pessoas quais iriam fazer parte da amostra, pois evidenciamos que todos teriam grande contribuição a dar ao trabalho. Por essa razão, definimos alguns critérios para a escolha dos sujeitos. Nesse sentido, aplicamos um questionário para caracterização do corpo docente, aí incluídos professores, coordenação pedagógica e direção; uma vez que, além de ouvir o professor, nos dispomos também a verificar qual o papel que a coordenação pedagógica e a direção desempenham na formação do professor. A seguir, iremos discutir como trabalhamos com esse questionário.

1.6.3 – Questionário

Com o objetivo de realizar uma caracterização de todo grupo da Escola que atua no ensino noturno, aplicamos um questionário com o corpo docente e equipe técnico-administrativa e pedagógica. O questionário, além de nos fornecer uma caracterização do grupo, contribuiu para a escolha dos sujeitos.

Considerando o nº reduzido de sujeitos integrante da população (10) a ser estudada, definimos que a amostra seria constituída por 50% daqueles sujeitos, que

denominamos de amostra principal. Inspirada em Campelo (2001) e com base nos dados obtidos, definimos que na individualidade/totalidade, a amostra deveria conter todas as características detectadas após a aplicação do questionário quais sejam:

- Fossem do sexo feminino e masculino;
- Representassem os dois níveis de ensino;
- Pertencessem à Escola há muito e pouco tempo;
- Fizessem parte do quadro efetivo e temporário;
- Tivessem níveis de formação diferenciados.

Assim sendo, obtivemos uma amostra representativa dos diferentes sujeitos que atuam no corpo docente e equipe técnico-administrativa e pedagógica da Escola. As decisões nesse sentido se apóiam na perspectiva de que:

[...] às vezes, será possível atingir todas essas pessoas, mas preferir-se-á, com muita freqüência, ater-se a uma amostra, consideradas as dificuldades que afetam a maioria dos trabalhos de pesquisa, a natureza do problema tratado e o objetivo pretendido ao abordá-lo (LAVILLE ; DIONE, 1999, p.195).

O questionário, (ver Anexo B), foi entregue aos professores com prazo para devolução combinado entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, sendo este prazo, prontamente atendido.

Depois de realizada a caracterização do grupo e a escolha dos sujeitos, partimos para a realização das entrevistas.

1.6.4 – Entrevista Semi-Estruturada

A entrevista, como um instrumento da pesquisa qualitativa, é um recurso que possui um grande potencial na investigação sobre formação de professores. Considerando o objeto de estudo, e os objetivos do trabalho, entendemos que a entrevista proporcionou a coleta de informações orais nas quais os sujeitos deram seu testemunho sobre a formação docente que acontece na Escola, uma vez que [...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

No tocante às entrevistas, Lüdke e André (1986, p.34) destacam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Trabalhamos com a entrevista semi-estruturada por compreender que esta capta a informação na sua profundidade. O questionário nos apontou os caminhos na escolha dos sujeitos e a recolha dos primeiros dados e a entrevista nos proporcionou o adentramento na questão da pesquisa. Thiollent (1982) estabelece a diferença entre questionário e entrevista semi-estruturada e explicita o caráter de captação em profundidade da informação que a entrevista semi-estruturada proporciona. Desse modo, Thiollent (1982, p.33) ressalta:

A diferença entre o questionário e as entrevistas semi-estruturada e não diretiva reside na extensividade do primeiro (grande número de pessoas e fechamento das perguntas) e na intensidade das segundas (pequeno número de pessoas e grande abertura das perguntas para maior 'profundidade'). A profundidade é, neste contexto, freqüentemente associada à captação de informação de caráter mais afetivo do que cognitivo.

Quando decidimos trabalhar com a entrevista semi-estruturada, o fizemos por acreditar que esta modalidade cria condições para o investigador captar a forma como os sujeitos interpretam o mundo; no caso da investigação realizada, buscávamos compreender como os sujeitos avaliam as contribuições da prática interformativa no seu desenvolvimento profissional.

Trabalhamos com um roteiro, mas não apenas fazíamos perguntas; existiam momentos em que discutíamos com os entrevistados algumas questões e, quando necessário, acrescentávamos outras perguntas, de modo a esclarecer questões ou aprofundá-las, uma vez que a entrevista semi-estruturada é uma “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE , 1999, p.188).

O momento em que se deram as entrevistas foi um tanto conturbado para o grupo do ensino noturno. A Escola viveu um período de eleição de diretores, onde duas chapas concorreram. Uma das chapas era composta por professores do ensino noturno – que era oposição à atual direção. Ganhou a chapa da atual direção. Percebemos que esse processo repercutiu no ânimo do grupo.

Outro fator que também contribuiu para esse momento conturbado foi a saída, no início de 2004, de mais da metade do grupo que compunha o corpo docente do ensino noturno, por motivo de término de contrato temporário, licença

para curso, disponibilidade para entidades de classe (SINTE), licença especial e duas outras por mudança de escola.

Ficamos muito atentas a todas essas questões. Durante todo o ano de 2003, observamos a realidade de um grupo bastante articulado e coeso, que, no início de 2004, passava por um momento de desconstrução/reconstrução. Era importante considerar aquele momento porque “[...] devemos estar atentos para a própria situação da entrevista e para a situação peculiar do entrevistado que também pode influenciar a natureza das informações prestadas” (HAGUETTE, 2000, p.90).

Na busca de apreender o objeto de estudo, utilizamos cinco instrumentais para entrevistas que apresentamos no Quadro 1⁴.

Tema	Sujeitos	Nº	Identificação
Trajetória de formação profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Emília Ramos	Professores do ensino noturno	05	P1, P2, P3, P4, P5.
Papel da direção na formação docente	Direção da Escola	01	D1
Coordenador pedagógico e a formação de professores da EJA	Coordenação pedagógica da EJA	01	C1
Emília Ramos: uma Escola de Formação	Direção da gênese da Escola	01	D-G ⁵
Resgate da história da formação docente da EJA na escola Emília Ramos	Professor da gênese da EJA na Escola	01	P1

Quadro 1 - Entrevistas: Tema / Sujeitos pesquisados / Nº / Identificação

⁴ Elaboração inspirada em Campelo (2001, p.40).

⁵ D-G – Direção que fez parte do grupo gênese da Escola.

Conforme podemos observar, trabalhamos com cinco temáticas diferentes. A entrevista cujo tema foi **Trajetória de formação profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Emília Ramos** (Anexo C), aplicamos com os sujeitos da amostra principal, que foram selecionados a partir da aplicação do questionário e que contemplaram as características evidenciadas anteriormente. Com esse instrumental, buscamos apreender as contribuições da prática de formação em serviço para o desenvolvimento profissional dos professores de jovens e adultos.

Com os instrumentais **Papel da direção na formação docente** (Anexo D), e **Coordenador pedagógico e a formação de professores da EJA** (Anexo E), investigamos o papel da direção e da coordenação pedagógica na articulação da formação docente em serviço. Aplicamos esses instrumentais com uma pessoa que fazia parte da direção da Escola e uma pessoa da coordenação pedagógica, também escolhidas após a aplicação do questionário, de cujos critérios já falamos anteriormente.

Os instrumentais **Emília Ramos: uma Escola de Formação** (Anexo F), e **Resgate da história da formação docente da EJA na Escola Emília Ramos** (Anexo G), nos ajudaram a resgatar a história da formação de professores na Escola, que está imbricada com a história da gênese da escola. O segundo instrumental elucidado nos forneceu elementos para resgatar a história da formação de professores da EJA. O primeiro instrumental foi aplicado com uma pessoa que fez parte da primeira direção da Escola e o segundo instrumental foi aplicado com uma professora que fez parte do corpo docente que iniciou a EJA na Escola, sendo também, sujeito da amostra principal.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Algumas foram feitas na própria Escola, outras na casa do entrevistado e uma, ainda, na outra Escola em que trabalha um dos sujeitos da pesquisa. Antes de iniciar as entrevistas, apresentávamos o roteiro e pedíamos para que lessem e pudessem expressar alguma dúvida ou questionamento, caso tivessem.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, conferidas e posteriormente, analisadas.

1.6.5 – Documentos

Os documentos representam uma rica fonte de informações e oferecem um manancial para a pesquisa qualitativa em educação, em especial as pesquisas realizadas em escolas que tenham a prática de registrar suas intenções por escrito. Sendo assim, a análise documental é uma grande parceira da observação participante, pois temos a oportunidade de contrapor o proposto nos documentos com a prática. Yin (2001) destaca a investigação tendo como base o trabalho com documentos relevante para o estudo de caso.

Mas, em que se constituem os documentos?

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos correspondências e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si mesmas (LAVILLE; DIONE 1999, p.166).

A Escola Emília Ramos tem a prática de registrar sua história desde a sua criação. Como fazemos parte da Escola, sabíamos da existência de seu grande acervo documental. Nesse sentido, muitos foram os documentos aos quais tivemos acesso; e foi difícil fazer a seleção dos que iríamos trabalhar, haja vista que, a princípio, todos nos pareciam muito interessantes.

Fizemos uma seleção prévia dos documentos que tinham uma relação mais direta com o objeto de estudo. Selecionamos os que registraram a história da Escola – para nós, foi importante recontar essa história, e esses documentos deram suporte para isso. O Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (o antigo e o que está em processo de construção), foram por nós analisados, como os principais documentos norteadores do trabalho da escola. Também selecionamos todo o material produzido no ensino noturno, dentre eles, a proposta pedagógica, que está em processo de construção - registrada em detalhes durante a observação.

Os documentos deram uma grande contribuição para referendar as observações empreendidas, uma vez que “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Acreditamos que os documentos selecionados para análise forneceram informações que estarão presentes no corpo do trabalho, assim como contribuíram para a escrita da introdução exposta anteriormente.

Os documentos, as entrevistas, o questionário e a observação participante nos forneceram dados para todos os capítulos. De um modo geral, as entrevistas permearam e disponibilizaram mais elementos para a elaboração do quadro de categorias – apresentado no Capítulo 4 – onde concentramos as análises sobre a

prática interformativa. A construção do quadro de categorias foi marcada por um período de muitas discussões, reflexões, tentativas, idas e voltas...

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.221).

1.7 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Na elaboração desta dissertação, organizamos o trabalho em quatro capítulos.

No Capítulo 1, introduzimos os interlocutores, situando e justificando a escolha do tema e do objeto de estudo.

No Capítulo 2, empreendemos a revisão teórica acerca da formação docente, discutindo-a no contexto atual e o que ela mobiliza. Pontuamos também a formação em serviço e a educação de jovens e adultos, e o professor como um adulto em processo de aprendizagem.

No Capítulo 3, contamos a história da Escola e da EJA na Escola. Apresentamos as concepções subjacentes à proposta pedagógica sobre a formação em serviço de professores e o papel da direção e da coordenação pedagógica na articulação da formação docente.

No Capítulo 4, buscamos responder os objetivos do trabalho, mostramos a história de vida dos professores na EJA, o que é ser professor na EJA e na Escola Emília Ramos, e adentramos na Experiência interformativa empreendida na formação docente da referida Escola.

No Capítulo 5, discutimos as conclusões a que nos foi possível chegar, dando destaque às contribuições da formação na Escola, elencadas pelos professores e apreendidas em suas narrativas.

2 – DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, P.1996, p.43).

A discussão em torno da temática pesquisada – Formação de Professores – nos conduz a apresentar alguns conceitos ou definições a respeito de formação. Ressaltamos, entretanto, que a definição de uma postura formativa não se realiza de forma isolada e estanque de outras categorias articuladas ao ensino, como: visão de mundo, sociedade, homem, aprendizagem, desenvolvimento, história de vida, práticas educativas e práticas sociais. Perrenoud *et al* (2002, p. 12) vem ao encontro de nossa afirmação quando explicita: “Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores”.

Fundamentando esta discussão acerca da formação de professores, tomamos como base as seguintes referências: Canário (1995); Freire P.(1996); Gauthier *et al* (1998); Imbernón (1998); Libâneo (1998); Delors *et al* (1999); Brasil (1999); García (1999); Altet (2000); Schon (2000); Perrenoud (2000); Ramalho e Nuñez (2002); Tardif (2002); Alarcão (2003) dentre outros; onde encontramos o entendimento de que a formação continuada contribui para a ressignificação dos saberes e da prática docente. Foram tomadas também como referencial teórico as

contribuições de Ribeiro (1999); Gadotti e Romão (2000), pelo fato desses pesquisadores respaldarem as questões específicas da modalidade de ensino em que se desenvolveu a pesquisa: a Educação de Jovens e Adultos. Considerando a especificidade da EJA, também foi utilizada, neste trabalho, a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997b).

A formação de professores é posta hoje como um dos investimentos necessários para assegurar a qualidade da educação. O professor é um agente de formação; investir nele próprio é torná-lo mais capaz de educar. Além disso,

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica [SIC] e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa [SIC], em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permita intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo [SIC] de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

É consenso entre os estudiosos e pesquisadores da educação brasileira, aqui referidos, que as transformações tão desejadas na educação são indissociáveis de um investimento concreto na formação docente pois são os professores, de fato os protagonistas dessas transformações.

Muitos são os desafios colocados para o professor com o advento da **escola para todos**, onde eles são questionados continuamente sobre os resultados do seu ensino. Por isso muitas são as expectativas e exigências na atividade docente.

Não podemos discutir formação docente desvinculado do contexto em que esta discussão é posta. Desse modo, neste capítulo estaremos discutindo

inicialmente o **contexto atual da formação docente** para, em seguida, refletirmos sobre a **formação docente e o desenvolvimento profissional**, destacando na discussão, a **formação em serviço e a Educação de Jovens e Adultos**.

2.1 – A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Sob diferentes ângulos e de diferentes formas, a formação profissional tem sido preocupação constante de todos os que fazem parte do mundo do trabalho. Esse mundo atua como regulador dessa formação, apontando caminhos para os profissionais ou futuros profissionais e dizendo o perfil que estes devem ter para fazer parte dele. Desse modo, a formação profissional em diferentes áreas tem tido a preocupação de formar pessoas que sejam criativos, críticos, saibam resolver problemas, tenham capacidade de análise e saibam trabalhar em grupo, além das competências específicas da profissão.

Ampliando a lista de exigências,

[...] essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas (BRASIL, 1997b, p.37).

Segundo Garcia (1999, p.11) três grandes fatores estão a influenciar e a decidir 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”.

Diante dessa realidade as agências formadoras e o mundo do trabalho sofrem uma desarmonia, pois a primeira não consegue acompanhar as mudanças que acontecem continuamente no segundo. A incompletude do sujeito que se forma para o mundo do trabalho é uma realidade para qual as agências formadoras devem estar atentas, cuidando para preparar esses sujeitos de modo que eles construam a competência para o aprender a fazer na urgência, na incerteza e no improvável.

Nesse sentido, não é possível prever exatamente as exigências do contexto de trabalho com as quais o trabalhador irá se deparar. Por essa razão a educação continuada, que entendemos como educação permanente ao longo da vida, deve se dar numa perspectiva de desenvolvimento profissional/pessoal, numa constante desconstrução/construção/reconstrução dos saberes e competências da ação profissional e, com isso, a profissionalização dos trabalhadores estará em constante ressignificação para fazer face a esse momento. Delors *et al* (1999, p.103-104) explicita essa necessidade, e coloca a “educação ao longo de toda vida” [...] como “a chave que abre as portas do século XXI”.

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua constante [...] bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.

Além das necessidades expostas pela UNESCO, no relatório Delors *et al*, a formação do professor também segue os caminhos apontados pelo mundo do trabalho, que define o perfil que o trabalhador da educação deve apresentar. As

necessidades da sociedade em cada momento da história influenciam os modos de ser e agir de um povo. Desse modo,

[...] parece-nos claro, e a história deu-nos disso bons exemplos, que o currículo da formação de professores, a sua extensão e qualidade tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, econômicas, etc da sociedade em cada momento histórico (GARCIA, 1999, p.77).

Portanto, a discussão sobre formação docente não pode estar desvinculada desses novos caminhos apontados e do momento em que essa discussão é posta: o século XXI e o mundo globalizado com suas demandas e desafios que trazem implícitos, o aprender no curso da vida e para toda vida.

Confirmando a necessidade dessas reflexões, muitos documentos elaborados sobre educação na última década apontam a formação docente como estratégia para concretização de suas propostas. Dentre os documentos elaborados, temos a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) que foi um marco para uma discussão mais aprofundada sobre educação, no nosso caso particular, sobre a formação docente.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, como documento externo, foi referência em nosso país para elaboração do PNE, e a LDB 9394/96 foi seu fundamento legal. O PNE é um dos documentos mais significativos sobre educação na atualidade. É o documento que irá dirigir a educação nos próximos anos. O Plano é um instrumento operacional das exigências estabelecidas pela LDB para a Década da Educação. Esses documentos foram elaborados tendo como diretrizes o novo paradigma econômico e a realidade social e cultural.

O PNE e a LDB trazem orientações em relação à formação docente. Vejamos o que diz a LDB – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996, P.29) sobre a formação de professores:

Título VI – Dos profissionais da Educação, art.61

A formação de profissionais da Educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do educando, terá como fundamentos:

- I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A LDB prevê ainda a formação e titulação em serviço dos professores leigos e universalização gradual da formação em nível superior. O PNE orienta a capacitação docente para todos os professores em exercício como também a admissão somente de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

O Relatório Delors *et al* (1999, p.152-153) evidencia o “[...] papel ambicioso atribuído à educação no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades” [...] e destaca a “[...] importância do papel do professor enquanto agente de mudança [...]”.

É importante que o mínimo exigido para ingresso no magistério seja, como sugere a LDB (BRASIL, 1996), o nível superior, embora saibamos que não é garantia de uma boa formação inicial docente nem de uma prática pedagógica bem sucedida.

As instituições formadoras precisam refletir sobre a formação que está sendo ministrada, pois os resultados que têm chegado à escola - evidenciam a fragilidade dessa formação. Muitos são os desafios colocados para as agências

formadoras, uma vez que essas devem continuamente buscar um equilíbrio/conexão entre o que é produzido pelas ciências da educação e a prática cotidiana do professor.

Nesse sentido, como se posicionam os Referenciais para Formação de Professores?

[...] a exigência de formação em nível superior - uma tendência aparentemente irreversível em vários países - por si só não tem resolvido os problemas que, em parte, justificam a defesa desse nível de formação profissional para os professores. Em muitos casos, ao contrário, alguns desses problemas têm se acentuado: o elevado acadencismo e a dificuldade de introduzir inovações nos cursos, por exemplo. Portanto não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização do magistério (BRASIL, 1999, p.41-42).

Apresentando características semelhantes à formação inicial, a formação contínua também precisa ser repensada. As pesquisas realizadas que têm como objeto de estudo a formação de professores apontam muitos equívocos nessa formação e vêm mostrando que nem a formação inicial nem a continuada têm dado o aparato necessário para que o professor desenvolva uma prática pedagógica de sucesso. Nessa direção, Ramalho e Nuñez (2002, p.1) destacam:

Existe um grande reconhecimento a respeito do fato dos cursos de formação de professores não terem contribuído para formar um/a docente profissionalizado e mais competente que possa dar as respostas aos atuais desafios que requer uma sociedade em constante mudança. Há um movimento globalizado que estuda o que vem acontecendo com a preparação de um novo docente ou com a formação continuada dos já experientes no métier. Fala-se de uma necessária renovação didática-pedagógica e da importância de se

explicitar uma base de conhecimentos para o ensino (o que nós chamamos aqui de um saber da ação pedagógica).

Pelo exposto, a formação contínua não pode ser entendida como uma atividade pontual e aligeirada. O professor, de modo geral, não participa das decisões sobre as temáticas que serão abordadas nesses cursos e, muitas vezes, essa formação não vai ao encontro das reais necessidades do professor.

Referendando essa colocação, os Referenciais para Formação de Professores explicitam:

[...] as práticas de educação de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras – que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal (BRASIL, 1999, p.41).

Nossos sistemas de ensino e de políticas públicas ainda não têm práticas de avaliação da formação que os professores são sujeitos, de modo que essa formação seja validada ou não e, dessa forma, confirmar se os objetivos propostos foram alcançados e que os alunos sejam também contemplados com essa formação. Ainda existem poucas pesquisas que mostram de fato os resultados da formação na sala de aula incidindo de forma direta na aprendizagem dos alunos.

A partir desse real, urge que a formação docente seja assistida, discutida, pois esse processo não termina no professor - os alunos e a qualidade de ensino que esses recebem –, passa pela formação em que os professores foram sujeitos.

Por isso, o ensino que os alunos recebem deve ser um dos critérios para avaliar essa formação.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação continuada obedeça ao seu conceito básico: tenha uma perspectiva de continuidade programada e sistemática e que tenha um sistema de avaliação. É importante também que considere as especificidades de cada grupo e tenha subjacente a intenção de despertar nos professores o desejo de aprender. Movidos por esse desejo e pela valorização profissional com respeitáveis condições de trabalho, os professores serão capazes de investigar e de aventurar-se na trajetória da descoberta, apaixonando-se pela infinita possibilidade de conhecer.

Assim sendo, a formação docente vem instigando pesquisadores que buscam caminhos para melhor capacitar os professores, de modo que esses construam e reconstruam sua prática, que esta aponte para uma mudança real em sala de aula.

2.1.1– A formação docente: agente de mudança da prática educativa

Porquanto, vivemos um momento muito singular na história da educação brasileira, um momento de muitas reformas na educação. Em decorrência dos documentos supracitados, muitas mudanças têm chegado às escolas e aos professores em particular. Tais propósitos exigem dos professores a compreensão das mudanças que já chegaram e as que se anunciam.

Para concretização das reformas que ora estão postas, espera-se que o professor tenha competência profissional e capacidade de mobilizar múltiplos

saberes teóricos e experienciais, como também ações e atitudes necessárias ao exercício da prática docente.

Fontoura (1992, p.174) discute as demandas que são postas ao professor nesse novo momento da sociedade, evidenciando que:

O ritmo rápido de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade – o professor é “convidado” a: Dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto; Formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformar o meio; Participar no seio da comunidade na vida coletiva; Criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos.

Percebemos, de um lado, que os objetivos dessa formação têm uma preocupação muito forte com as mudanças que o professor deve realizar em sua prática pedagógica. Mas, por outro lado, percebemos uma falta de compromisso com esse professor no sentido de apoiá-lo e acompanhá-lo nessas mudanças. Com isto, os professores têm sido meros executores de inovações que lamentavelmente são pensadas e instituídas sem a participação dos verdadeiros executores das propostas – os próprios docentes. E essa forma de condução das mudanças é preocupante porque

[...] quando as inovações ou, em grande escala, as reformas são implementadas sem que se tenham cumprido previamente outras fases – difusão, adoção (sic) – são rejeitadas pelos professores, dado que traduzem a mensagem de que os professores são meros utentes. Isso é agravado quando a informação recebida pelos professores em relação aos seus novos papéis provém

exclusivamente dos materiais curriculares já elaborados (GARCIA, 1999, p.195).

Igualmente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.207) apontam que a reforma educacional tem gerado a esperança de mudanças significativas, mas seu alcance pode não corresponder ao esperado e ainda acrescentam:

Se pensarmos em termos meramente filosóficos, deixando a essência da estrutura dos demais componentes do sistema intacto, essa situação pode levar à idéia do que chamamos “o gato pardismo em educação” ou seja “mudar para não mudar”. A problemática é complexa e sua diversidade exige o esforço de todos os componentes do sistema para uma ruptura que advém da compreensão de se pensar e se agir de forma diferente no contexto de uma educação inclusiva, não só para os alunos, como também para os professores. Nos termos de Morin, a educação precisa de uma revolução.

E enquanto essa revolução não acontece, a maioria dos professores que está nas escolas percebe que sua maneira de ensinar não corresponde mais às necessidades de seus alunos. Contudo, na falta de um outro jeito de fazer, não encontrando maneiras de superar o que tradicionalmente vêm fazendo, cristalizam seus saberes e, assim, **vão levando** suas salas de aula. Sabemos que a escola atual é obsoleta e não corresponde à necessidade de formação do homem contemporâneo; o mundo mudou, mas as formas de ensinar pouco evoluíram. E o mais grave é que se por um lado, não houve mudança na forma de ensinar, por outro, têm havido mudanças indesejáveis nas condições de vida e de trabalho do professor; expropriando-o cada vez mais de acesso a bens materiais e culturais.

A formação que esses professores recebem precisa vir atrelada a um compromisso seu com os alunos e a sociedade e de um compromisso do poder público com a sociedade e os próprios professores, de modo que se empreendam resultados concretos na escola e na ação docente. Ademais as agências responsáveis pela formação e o formador desse professor devem também estar implicados nesse processo, o que não é tão simples, uma vez que

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada (MOITA 1992, p. 113).

Nessa perspectiva, o momento da formação docente é um momento em que o professor está em processo de aprendizagem e sabemos o quão difícil é o ensino/aprendizagem, que supõe uma mudança, uma sucessão de estados, onde a relação entre professor e conhecimento pode ser uma relação difícil, como explicita Tardif, (2002, p.41):

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo estado.

A mudança tem várias interconexões, e a mediação na formação docente é um desses elementos; pensar sobre ela é também um imperativo para uma formação docente que provoque mudanças nodais na escola.

Entender o professor como sujeito que está em processo de construção de conhecimento, e que sua formação em outrora não atende mais às expectativas dos sujeitos que hoje estão na escola, deve ser um pressuposto para as instituições que trabalham com formação de professores.

Embora a formação docente seja apontada com um dos caminhos para a melhoria da escola, sabemos que essa formação por mais atual e melhor que seja, não provocará por si só as mudanças tão necessárias e esperadas.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS *et al*, 1999, p.153).

Desse modo, a formação docente deve estar implicada com a mudança da prática docente para fazer face à nova realidade com a qual nos deparamos socialmente, culturalmente e economicamente. A formação deve apontar para a mudança e as duas devem refletir na aprendizagem dos alunos. Necessário se faz a compreensão de que

[...] a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não

seja em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma formativa para agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando (sic) reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagens dos alunos. (ESCUADERO *apud* GARCIA, 1999, p.27-28).

Assim sendo, acreditamos que a formação docente que aponte para a mudança – uma necessidade para reconstrução da escola, em particular da escola pública – só se processará a contento quando o professor também participar da construção das propostas quando eles, de fato, são sujeitos e não, apenas, consumidores de planos e propostas pedagógicas. A formação docente precisa ser comprometida com os que dela são sujeitos.

Neste sentido, o professor deixa de ser encarado como um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela “indústria do ensino” para ser visto como um processador de informações que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos reflete criticamente sobre as suas práticas reorientando-as. O “sentido” da formação será então construído, a partir da sua forte finalização relativamente à autonomia e ao exercício da responsabilidade (CANÁRIO, 1995, p.43)

Reforçando o que temos dito, salientamos que a formação docente deve também levar em consideração o espaço físico, social, cultural e econômico onde a atividade docente é desenvolvida, pois cada espaço tem seu entorno e seu cerne cheios de elementos, especificidades e subjetividades diferenciadas que criam necessidades de práticas também diferenciadas.

2.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A discussão sobre a formação toma um corpo mais complexo, dada a dinâmica que envolve o ‘ser professor’, cuja ação pedagógica exige dele uma gama de saberes – os saberes docentes. Para Gauthier e Tardif (1996, p.14-15) “o saber docente é um saber ‘plural’ no sentido de ser composto por uma amálgama de diferentes saberes”.

A profissão professor, que ora ainda passa por um processo de construção, não tem formalizados os saberes necessários aos profissionais que escolhem segui-la. Gauthier *et al* (1998, p.20) nos oferecem uma reflexão ímpar acerca da profissionalização do ofício de ensinar:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas, que lhes são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

Desse modo, enquanto a busca pela profissionalização tem sido empreendida por muitos segmentos da sociedade, uma ocupação tão estratégica no mundo atual como a do professor, ainda não tem seu *corpus* de saber legitimado, o que não é uma tarefa simples. Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.38-39), ao discutirem sobre a profissão docente ressaltam que o termo profissão polissêmico, complexo e que tem sentidos distintos quanto ao contexto, país ou referências teóricas onde se dá essa discussão.

Ademais, autores como Gauthier chamam a atenção para a necessária explicitação dos saberes docentes de modo que a profissionalização do ensino não

pode ocorrer sem uma definição clara desses saberes, pois eles constituem a “identidade profissional do professor”: E acrescentam,

A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER *et al*, 1998, p.34).

Demonstrando a complexidade do ofício docente, Gauthier *et al* (1998, p.18) questionam: “O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” Nesse contexto, ensinar é um processo interativo, uma ação dialética que requer muitos saberes por parte do professor; conhecer o conteúdo é insuficiente para o exercício docente que requer uma gama de saberes: “saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes das experiências e saberes da ação pedagógica” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 29).

Pensamos que o saber relacionado ao aluno com quem vamos trabalhar é também um saber indispensável, pois, é a partir dele que mobilizamos os demais saberes. Respeitar os saberes dos educandos (FREIRE P. 1996, p.33) é condição primeira para a construção do processo de mediação. Conhecer os alunos e partir de suas necessidades é um saber que não pode ser desconsiderado.

Nesse sentido, é possível formar o professor de modo que aflorem saberes e que ele construa competências, tendo, no exercício de suas funções, uma postura profissional permeada de atitudes necessárias à ação docente bem sucedida. Não

se pode perder de vista que a formação de competências – seja no professor ou em outro profissional – demanda um longo processo formativo. Isto porque saber mediar uma mudança de estado, intervir em mentalidades e comportamentos, requer dos professores muitos saberes e competências. Mas, o que é uma competência? Como mediá-la?

As competências são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo. Entendemos que esse processo ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais [...], as quais implicam inserção e responsabilidade pessoal (ALLESSANDRINI, 2002, p.166)

Perrenoud (2000, p.20) explicita os “dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores do ensino fundamental” e, que, estão implicadas com saber fazer do professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Portanto, reforçando nossas reflexões anteriores, a formação continuada que tenha como pressuposto o processo de reflexão sobre a prática – poderá dar ao

professor condições para perceber as mudanças necessárias a fazer, de modo a ter uma ação coerente com o momento atual. Allessandrini (2002, p.166), nessa perspectiva, reforça nossas discussões:

[...] as competências profissionais revelam-se em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de auto-avaliar de acordo com uma postura crítica. Conseqüentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão.

Portanto, seja nos saberes, seja nas competências, a formação docente se constitui em um campo complexo que demanda, de quem se forma e de quem forma, compromisso e ética com essa profissão.

Diante do exposto, não é repetitivo dizer da complexidade que é a formação docente. Formar profissionais que irão, em sua atividade diária, mediar outros processos de formação de pessoas não é uma tarefa fácil. O docente lida diariamente com a diferença e a individualidade na sala de aula. Alunos que possuem suas especificidades, subjetividades e peculiaridades. Nesse sentido,

Ser professor não pode definir-se, tal como acontece com a maioria das profissões, como actividade (sic) de produção de bens materiais ou serviços de ordem económica (sic), técnica ou organizativa, mas como uma actividade (sic) complexa cuja finalidade é a produção de “estado de espírito” e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir comunicacional. Estas características de complexidade abrem a discussão entre os autores sobre aspectos fulcrais da profissão. E se há autores que acentuam a fragilidade da docência como “profissão” apoiados num quadro epistémico (sic) positivista e nomotético, para outros a própria complexidade da docência é a raiz da sua especificidade (CARROLO, 1997, p. 46-47)

Desse modo, a formação docente não pode ser vista como “mercado de entusiasmo” nem os professores como meros consumidores de formação (LIBÂNEO, 1998, p.1). O próprio Libâneo (1998, p.1) esclarece essa questão:

A expressão *mercado de entusiasmo* pode ser tomada em vários sentidos. A palavra *mercado* expressa o movimento de troca de bens, serviços ou valores entre pessoas, regido pela relação entre a oferta e a procura. Designa, também, obviamente, um lugar onde se comerciam ou se trocam mercadorias de vários tipos. O termo seria utilizado para caracterizar eventos de formação profissional (cursos, encontros, congressos) organizados para “vender” idéias, atitudes, modos de agir, transformando-se mais num veículo de marketing do que numa atividade de estudo e capacitação profissional. [...] Então, aventar a possibilidade de que alguns tipos de eventos de formação continuada sejam utilizados como mercado de entusiasmo, significa dizer que pode ocorrer neles uma espécie de negociação, de transação mercantil, cujo resultado é colocar os participantes num estado artificial de entusiasmo. Nesse caso, sairiam acreditando que, se aplicarem o que “compram”, melhorarão sua vida pessoal e seu trabalho, terão mais prazer no que fazem sem que para isso seja necessário muito estudo, muita teoria, muita reflexão sobre sua prática.

Assim sendo, as agências formadoras devem refletir continuamente sobre as concepções de ensino e aprendizagem que dão suporte aos seus programas, uma vez que, por trás dessas concepções, encontramos visões de mundo, além da ideologia e do modelo de professor que se quer formar. Esse modelo deve estar condizente com a sociedade que ora desejamos ver empreendida, que tenha, subjacente em suas ações, a solidariedade, o respeito às diferenças, o acolhimento à diversidade cultural, que esteja comprometida com a democracia, a justiça social e a inclusão.

O momento atual aponta para uma mudança no paradigma da formação docente onde não basta investir na formação profissional; a pessoa do professor

também precisa estar implicada nesse processo, visto que não é possível dissociar o eu profissional do eu pessoal. Tardif (2002, p.103) faz uma referência ímpar sobre essa indissociação entre o profissional e pessoal e explicita que um professor “[...] não pensa só com a cabeça, mas pensa com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de lastro de certezas”.

Nessa perspectiva as escolas de formação precisam pensar propostas de formação que tenham a reflexão como uma de suas premissas. Esta deve se dar num processo de pensar sobre a prática profissional através de situações-problema variadas, relacionadas à atividade. Referenciando nossas reflexões, Schön (2000, p.25) diz que:

[...] as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento chave na educação profissional.

Nessa perspectiva, o profissional reflexivo vai ser o profissional que, na sua atividade laborial diária, tem a capacidade de pensar sobre suas ações, de pensar sobre o que está fazendo e no que foi feito, de modo que nesse processo signifique/ressignifique suas competências para a ação.

Nossa busca na formação docente é o **professor reflexivo**. Para isto, é necessária a crença na autonomia do docente, na qual a prática que este executa seja temática dos cursos realizados. Pensamos que, através da reflexão-ação, ancorada na resolução de problemas, o professor poderá encontrar alternativas para agir eficazmente em sua atividade docente.

Formar alguém não é o mesmo que informar. A formação deve acontecer numa perspectiva de verticalização de saberes. O sujeito em um contexto de formação/aprendizagem vive um processo de desenvolvimento que irá demandar mudanças endógenas. Garcia (1999, p.19) define: “A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos”.

As concepções que norteiam o Programa Formativo devem ser coerentes com o trabalho pedagógico dos formadores. Desse modo, se pretendemos que nossos professores tenham uma concepção construtivista da aprendizagem, sua formação também deve ter essa concepção como sustentação teórico-metodológico, visto que, no momento da formação, o professor/aluno passa à situação de aprendente, numa relação ensino/aprendizagem, e o modelo de formador/formação que o professor irá vivenciar refletirá em suas ações em sala de aula. Mas, o que se pretende, atualmente, com a formação dos professores?

Actualmente, (sic) pretende-se que a formação dos professores seja profissional e pessoal permanente, integrativa, construtivista, centrada na análise, que seja auto-formação e ao mesmo tempo co-formação. É este tipo de formação que pode desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores, para que estes possam desempenhar os seus novos papéis baseados na atenção, na observação, no diálogo, na disponibilidade, na flexibilidade, na adaptabilidade e na auto-regulação (ALTET, 2000, p.180).

Como em Freire, P. (1996) aqui se evidencia que a formação profissional docente terá sempre um carácter de incompletude, por ser um processo contínuo dentro de uma perspectiva de aquisição permanente de conhecimentos; desse

modo, a formação recebida será estruturada/reestruturada na formação continuada e no desenvolvimento profissional.

Considerando que o desenvolvimento profissional de professores está implicado no nosso objeto de estudo, nos reportamos a Libâneo que esclarece:

O desenvolvimento profissional consiste de todas as formas pelas quais o profissional ganha mais competência pessoal, teórica, técnica, social. É um dos aspectos da formação profissional que se inicia na formação básica e depois continua nos eventos de formação em serviço (cursos dentro ou fora da jornada de trabalho, encontros e congressos, momentos de discussão e reflexão sobre a prática na própria escola). Nesse sentido já é hora de dizer ao leitor que congressos, encontros, seminários, cursos são todos ingredientes necessários e, em certos casos, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional dos educadores (LIBÂNEO, 1998, p.1).

Imbernón (1998), por sua vez, explicita que o **desenvolvimento profissional** tem sido, nas últimas décadas, uma tendência e coloca a profissão docente numa perspectiva de uma profissão dinâmica. Desse modo,

Se trata de ver a formação com um aprendizado constante, cercando esta de um desenvolvimento de atividades profissionais e a prática profissional [...] É uma tendência predominante nas últimas décadas é um marco na formação de professores, em que se estabelece um processo dinâmico que supera os componentes técnicos e operacionais impostos [...] sem levar em consideração o coletivo e as situações problemas da prática do professor, preferindo dar coerência às etapas formativas por que passa o professor, dando-lhes um continuum progressivo; ademais, permite considerar a prática docente como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento (IMBERNÓN, 1998, p.11).

Percebemos que os autores estudados e destacados ao longo do texto, colocam o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva de evolução, de continuidade, onde o conhecer e o aprender são postos num plano de construção; como processo, o desenvolvimento acontece em vários momentos e instâncias, tendo a aprendizagem dos alunos como o grande objetivo, onde o professor deve progredir nas suas ações numa busca constante de alcançar os objetivos educacionais.

Para Garcia, (1999, p.137), o desenvolvimento profissional rompe com a tradicional formação dos professores e preconiza uma formação que guie para a mudança, que esteja aportada na resolução de problemas que façam parte do contexto do professor,

[...] o conceito “**desenvolvimento profissional**” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera carácter (sic) tradicionalmente individualista das actividades (sic) de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p.137).

Assim, ainda a formação acontece num *continuum* onde o professor – como sujeito desse processo – deve evoluir no seu desenvolvimento profissional. Para isto, necessário se faz que essa formação tenha um trabalho sistemático, uma perspectiva de continuidade e seja permanentemente articulada com a prática, sempre perspectivando a profissionalização.

É preciso conceber o professor como sujeito ativo e singular, a quem devem ser dadas **vez e voz** para que critique, sugira, questione, enfim, diga algo sobre sua própria formação profissional. A formação em serviço que a seguir discutiremos, e que aqui defendemos como a formação na escola, é um poderoso instrumento de elo entre a formação e a prática, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

2.3 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Este trabalho, como evidenciado anteriormente, tem como proposta discutir o desenvolvimento profissional de professores numa perspectiva de formação em serviço. A modalidade que trouxemos para investigação e discussão é a formação que acontece na própria escola onde o professor exerce a docência. Elliott (1990 *apud* Imbernón, 2002, p.79) historiando a formação centrada na escola, coloca que:

A formação centrada na escola surgiu como modelo institucional no Reino Unido em meados de 1970, por meio do Advisory Council for the supply and Training of Teacherers (ACSTT), que independentemente de suas origens, nasceu no seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores.

A formação de professores em serviço, (referendada pelos pesquisadores estudados) é um imperativo para a construção de ambientes escolares, onde o conhecimento dos pares seja socializado e o aprender com o outro não se restrinja à relação professor/aluno na sala de aula mas também aconteça nas relações que se estabelecem entre toda a comunidade escolar. Essa premissa é reforçada pelos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p.71):

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc.

Nesse contexto, os implicados nesse processo têm a possibilidade de ampliar seu universo cultural e profissional numa conexão com as questões e demandas do seu trabalho, favorecendo assim a criação de uma cultura de cooperação de saber, num clima apropriado para a melhoria do trabalho na escola.

Os professores, nesses contextos de aprendizagem, vão criando a responsabilidade de intervenção coletiva e individual nos processos de decisão sobre sua formação, tanto na escola como perspectivando uma intervenção na formação que acontece fora dela.

A formação de professores em serviço é um dos caminhos apontados por pesquisadores para a construção de uma prática pedagógica que atenda às especificidades de cada comunidade escolar. Nesse sentido, é necessário que essa formação contribua para a resignificação da prática pedagógica da escola numa perspectiva de ação-reflexão-ação. Hoffman e Edwards (*apud* Garcia, 1999, p.29), corroboram com essa questão quando afirmam: “[...] a formação de professores se deve basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e reflexão”.

Quando a escola é concebida como espaço de formação não só para os alunos mas também para os professores, é uma opção que, quando adotada pelas escolas de maneira planejada, sistemática e em parceria com os professores, é geradora de uma sinergia entre todos os que participam da comunidade escolar.

Silva M. (1997) ressalta a importância e urgência de continuar nas escolas o processo de formação docente. Diz a autora:

Se queremos que a profissão docente seja investida da dignidade que desejamos, temos o dever de continuar a acção (sic) exercida na formação inicial, acompanhando, colaborativamente, os professores no início de carreira e ajudando a criar, nas escolas, uma dinâmica formativa (SILVA, 1997, p.76).

Estudar no espaço laborial, junto aos pares da profissão, é uma experiência rica que abre um leque de valiosos momentos da formação do professor; nesses momentos, há troca de experiência e confronto da teoria-prática. O clima de formação em escolas que optam por esse caminho gera um fluxo de informações, fazendo com que todo o grupo se beneficie e evolua.

As escolas são diferentes entre si e essas diferenças se dão em função dos sujeitos que lá estão: professores e equipe levam para as escolas seus saberes adquiridos na sua formação e os alunos trazem conhecimentos e comportamentos próprios de sua cultura.

A questão da especificidade de cada comunidade escolar vai ao encontro da formação em serviço, de modo que os sujeitos que participam dessa formação têm oportunidade de refletir sobre questões imediatas do seu cotidiano escolar. Perrenoud (2000, p.165) destaca esse modelo de formação como interessante porque

[...] um projeto de formação em comum, sobretudo quando se convive na mesma escola, pode dar partida a um processo de explicação e de confrontação das práticas do qual ninguém sairá ileso. É precisamente por isso que é um modelo interessante de formação: enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente.

Embora Garcia (1999) também destaque a importância e a potencialidade que tem a formação na escola, esclarece que não podemos negar outras modalidades de formação,

[...] justificamos a potencialidade que possui o centro educativo como contexto favorável para a aprendizagem dos professores (ESCUDEIRO, 1990). Com isso não pretendemos negar outras modalidades de formação complementares, mas sim salientar que é a formação que adota (sic) como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola (GARCIA, 1999, p.28).

A formação na escola é decisiva para manter vivo o projeto de cada instituição escolar além de possibilitar uma constante reflexão do trabalho desenvolvido, enseja a avaliação do que está dando certo e o que necessita ser repensado.

A formação em serviço contribui para fortalecer o trabalho em equipe; elemento fundamental na qualidade do trabalho escolar, pois articula os intervenientes do processo pedagógico, inclusive os professores que diante das suas atribuições, muitas vezes, se sentem solitários nesse processo. Delors *et al* (1999) faz uma referência ímpar sobre o trabalho em equipe e esclarece o fato da solidão que é a atividade docente:

Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontre perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às

características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos (DELORS *et al*, 1999, p.166).

A formação na escola não é comandada do exterior é auto-gerida pela equipe, usando a capacidade de seus membros – a comunidade pensante – acreditando na potencialidade de cada um, na construção do projeto de escola. Nesse sentido,

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2002, p.81-82).

Ao discutir a escola como espaço onde se produz conhecimento sobre educação Alarcão (2003), nomeia essa escola como reflexiva. Alarcão (2003, p.38) diz :

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

Dessa forma, no círculo de formação, na sua arena, todas as questões que permeiam a globalidade da escola são colocadas de modo que sejam do conhecimento de todos que a fazem. Essas questões são lidas numa interface teoria/prática e numa constante ação/reflexão/ação. Garcia (1999, p.29) faz uma reflexão interessante sobre essa questão, quando ressalta:

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (VILAR ARGULO 1988e, 1992a), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integra-se num currículo orientado para a ação (MARCELO, 1991d). [...] mas a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação (CLIFT, HOUSTON E PUGACH, 1990, TABACHNICK E ZEICHNER, 1991 *apud* GARCIA, 1999, p.29)

A formação em serviço é um importante instrumento de sedução dos professores para se tornarem sujeitos de sua formação, para se apaixonarem pelo ato de aprender, para buscarem conhecimento, para se aventurarem pelos caminhos do conhecimento e, assim, entenderem o porquê das coisas. Essa formação contribui para que este professor não seja um mero expectador e se transforme em protagonista de sua própria formação, o que é fundamental, porque:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (FREIRE, P. 1996, p.103).

Para operacionalização da formação na escola, necessário se faz que sejam criados espaços na carga horária do professor, como uma das condições para que a formação, de fato, aconteça. Esses espaços de aprendizagem, criados na escola, têm como objetivo investir no desenvolvimento/aprendizagem dos professores para alavancar o seu processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação em serviço de professores se apresenta como um caminho alternativo para que os profissionais que estão nas instituições possam coletivamente pensar em maneiras de tornar o ensinar/aprender mais significativo, prazeroso e efetivo.

2.3.1 – A formação em serviço e a Educação de Jovens e Adultos

A formação de professores em serviço para atuar na EJA 1º segmento, se torna cada vez mais necessária e significativa, visto que o público dessa modalidade de ensino é bastante diferente do ensino regular. Esse público já participa dos grupos produtivos da sociedade e, sendo assim, tem uma grande experiência de vida. Os saberes que eles trazem para a escola se diferenciam por suas histórias de vida permeadas por mundos diferentes. O local onde estão situadas as escolas também gera alunos diferentes. Se a escola está localizada na zona rural, urbana, periférica ou central, terá que pensar em uma ação pedagógica específica, pois cada realidade requer ações diferenciadas.

Os alunos, em geral, e especialmente o segmento da EJA aqui estudado requer um trabalho que considere o contexto de vida dos seus alunos, suas necessidades de aprendizagem, seus desejos e expectativas em relação à escola e

ao vasto mundo de conhecimentos que já adquiriram ao longo da vida. Nas palavras de Garcia (1999, p. 91) referendamos nossas colocações:

É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas (sic) e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. [...] o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento. Por último, os professores têm de ter conhecimento sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola.

No Brasil, ainda não existe uma política clara para a Educação de Jovens e Adultos que foram alijados do seu direito à educação na **idade própria**. Esse segmento da educação sempre teve no país uma posição marginal. A falta de um direcionamento nacional para uma política de Educação de Jovens e Adultos acarreta um grande número de evasão e repetência, falta de material específico e professores desestimulados. Além disso,

A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p.123).

Essa constatação é um tanto preocupante, visto que essa modalidade de ensino possui especificidades que a distinguem do ensino regular. A falta de uma visão clara do ensino, e de uma preparação específica para o trabalho com esse

público, terminam por trazer para o ensino da EJA os mesmos objetivos, conteúdos e metodologias do ensino regular e por muitas vezes o infantilizam, principalmente quando se atende o segmento destinado à alfabetização.

Os professores trazem para o ensino de jovens e adultos os conhecimentos de que dispõem da psicogênese/epistemologia infantil por falta de conhecimento da psicogênese/epistemologia da pessoa adulta, embora já existam disponíveis estudos sobre essa temática.

Ainda há muito o que ser feito para melhorar a qualidade do ensino fundamental e quando esse ensino recai na EJA, 1º segmento, os problemas se agravam, visto que

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, que no mais das vezes acaba sendo postulado como uma tradução sintética dos demais: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes (RIBEIRO, 1999, p.184-185).

As pesquisas têm mostrado que os professores que estão na EJA não tiveram uma formação para trabalhar com esse público. Gadotti e Romão (2000, p.122) por exemplo, fazem a seguinte denúncia: “Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular”.

Também discutindo esta questão, Piconez (*apud* BRASIL, 2002, p.29) ressalta que os estudos sobre Educação de Adultos apontam para a necessidade de uma formação específica para os professores que irão trabalhar com esse público e acrescenta que as Faculdades de Educação agora é que começaram a se dar conta desta necessidade. Nesse sentido,

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º grau ou 3º grau, tem sido colocada com freqüência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidade ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (BRASIL, 2002, p.29).

Demonstrando preocupação com a forma como vem sendo feita a formação docente na EJA Piconez (*apud* BRASIL, 2002) fundamentada em pesquisa recomenda:

A formação de professores deve ser feita numa estreita ligação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula. Os “treinamentos” esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida estão avaliados nestas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2002, p.37).

Como se não bastassem tantos problemas na área, Gadotti e Romão (2000, p.122-123) ainda registram que a Educação de Jovens e Adultos e os professores que trabalham nessa área não tem sido olhados com a devida atenção. Alertam os autores que não se terá ensino na EJA que dê respostas satisfatórias a seus demandatários, se não forem feitos investimentos que contemplem as reais necessidades desta modalidade de ensino. E o que pensam os autores sobre essa questão?

[...] a EJA não tem recebido atenção adequada, o que se reflete nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho. [...] São elementos fundamentais tanto a profissionalização quanto a formação adequada dos professores de Jovens e Adultos. Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções e, muito menos, com precária situação no que respeita a remuneração e condições de trabalho (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p.122-123)

Em se tratando de **Formação em Serviço e desenvolvimento profissional dos professores de jovens e adultos**, encontramos pouco material acerca da temática na pesquisa bibliográfica aqui desenvolvida. Os autores pesquisados fazem referências eventuais, apesar de todos destacarem a importância desse espaço de formação de professores nas escolas. Nesse sentido, é importante ressaltar o que fala Honoré (*apud* GARCIA, 1999, p.21) sobre a significância da formação de professores em serviço:

[...] é a interexperiência do contexto humano que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma” (

Honoré, 1980, p.26). A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.

Para Garcia (1999, p.22), “é através da interformação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

Nessa modalidade de formação, a comunidade escolar, entendida como uma rede de informação, cria nos seus pares a confiança para poder expor suas dificuldades, compartilhar seus avanços e conhecimentos, trocar orientações e desse modo, construir conhecimentos para exercer uma prática pedagógica satisfatória. Por isso,

assumir que a formação de professores deve surgir dos centros supõe claramente uma aposta na profissionalização dos professores, por reconhecer a sua capacidade para tomar decisões próprias da sua área de especificidade, e na autonomia das escolas (GARCIA, 1999, p.177)

E é dessa especificidade do professor como um adulto em processo de aprendizagem que falaremos a seguir.

2.3.1.1 – A formação em serviço e o professor como um adulto em processo de aprendizagem

Quando trabalhamos com Educação de Jovens e Adultos, independentemente do nível de escolaridade em que estes se encontram, estamos

lidando com desenvolvimento e aprendizagem. Esse campo profissional de formação dispõe de um acervo teórico escasso que dê sustentação a essa prática, uma vez que a maioria das teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem tem como foco a criança e o adolescente; portanto, não tratam da aprendizagem no adulto.

Por isso mesmo, o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período do desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a vida adulta (RIBEIRO, 1999, p.194)

A formação de professores deve ser entendida como pertencente também à modalidade **Educação de Jovens e Adultos**, pois o professor é um adulto em desenvolvimento; assim sendo, e para que essa formação tenha resultados, o conhecimento deste processo deverá estar presente na proposta de formação.

Nesse sentido,

[...] reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (TIEZZI *apud* GARCIA, 1999, p.50).

Porquanto, nosso olhar sobre o desenvolvimento e aprendizagem tem como aporte teórico, a abordagem histórico-cultural, que oferece explicações para compreender o funcionamento psicológico construído nas relações sociais. Esse aporte é necessário para nossa pesquisa, pois a formação de professores da EJA, que acontece na Escola Emília Ramos – *locus* de nossa investigação –, se dá dentro de um contexto de interações sociais. Os estudos de Vygotsky e colaboradores nos mostram que o desenvolvimento não se encerra com a idade; o homem é um ser histórico e o seu desenvolvimento não finda.

Vygotsky (1991) destacou que a aprendizagem não se resume a um processo que acontece individualmente. Evidenciou a origem social da aprendizagem, como uma atividade que se dá na cultura, nas relações do homem com o mundo e do mundo com o homem. Desse modo, o homem, neste caso específico - o professor, não deve ser visto apenas como um ser em processo de formação, concebido como um mero expectador de aprendizagens, mas como um ser da interação: homem↔mundo / homem↔homem que, no seu processo de formação, estabelece relações inter e intrapessoais.

O homem está sempre aprendendo e, sendo adulto, vive esse processo de maneira mais consciente que a criança. Essa compreensão, sustentada pelas pesquisas científicas na área, justifica para a defesa da criação de ambientes de formação de professores nas escolas, pois,

Torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo (sic) de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como 'lugares onde os professores aprendem' (ING VARSON *apud* CANÁRIO, 1995, p.14).

O desenvolvimento e a aprendizagem encontram-se relacionados de acordo com a abordagem teórica defendida. A interação com o meio físico e social proporciona o aprendizado construído por meio da percepção, observação, experimentação e imitação. Por isso, o ambiente de formação de professores na escola, propicia a interação dos indivíduos, como também a vivência de um conjunto de experiências, operando sobre a produção cultural da coletividade, porque “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de coisas” (MOITA, 1992, p.115).

A formação na escola - onde, geralmente, se parte das necessidades reais dos professores que têm problemas a resolver em suas salas de aula - é uma formação que vai ao encontro do respeito ao professor, como um sujeito adulto em processo de aprendizagem.

A pedagogia não tem dado respostas satisfatórias à Educação de Adultos. Alguns autores já pesquisam uma ciência que responda as especificidades dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, há a proposta de Knowles (*apud* Garcia, 1999. p.55) que traz a **ANDRAGOGIA** como

[...] a ciência da educação dos adultos. [...] Essa teoria fundamenta-se em cinco princípios que podem ser de sumo interesse, pelas suas possibilidades de aplicação na formação de professores. Estes princípios são:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiência que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.

5. Os adultos são motivados para aprender por factores (sic) internos em vez de por factores (sic) externos.

Consideramos que os princípios apontados por Knowles, pela generalidade com que se apresentam, não são aplicáveis, apenas, à educação de adultos. Mesmo assim, como uma advertência, tais princípios são importantes, embora insuficientes. Assim sendo, apesar dos princípios de Knowles, a educação de adultos continua carecendo de estudos e propostas que nos orientem uma prática pedagógica que, de fato, respeite a sua especificidade.

Nessa perspectiva, Canário (1999, p.107) propõe uma “[...] crítica radical [...]” de modo que a educação de adultos liberte-se “[...] da sua condição de “refém da forma escolar”.

O modelo andragógico de educação - destinado a pessoas adultas - como podemos perceber em seus princípios, considera o aprendiz como centro do processo educativo, respeitando sua autonomia, suas experiências, seu papel na sociedade, seu interesse e sua motivação para aprender.

Descobrimos, que a formação de professores na escola, que tem subjacente os princípios apontados por Knowles (*apud* Garcia, 1999, p.55), está em sintonia com a Educação de Adultos que defendemos.

Acreditamos que a educação de adultos calcada no respeito ao aluno, ao professor e a comunidade escolar acontece em alguns espaços. Conhecemos um desses espaços e nessa Escola, decidimos fazer a nossa pesquisa para efeito da elaboração deste trabalho.

Os resultados da nossa investigação começam a ser apresentados no próximo capítulo que intitulamos **Emilia Ramos: uma história construída por**

muitas mãos, ali daremos início à história de um grupo que ousou construir uma escola e a formação docente em serviço, de uma maneira própria calcada no respeito e, sobretudo, no princípio da inclusão escolar e social.

3 – EMILIA RAMOS: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA POR MUITAS MÃOS

A grande contribuição que essa Escola me deu foi fazer com que eu me apaixonasse pelo conhecer, que eu compreendesse que educação é ciência e que o que a gente consegue fazer de diferente se dá pelo fato de compreendermos cada vez melhor como se aprende. E esse como se aprende vem justamente dos estudos. A Escola conseguiu me seduzir para o estudar, compreender que essa profissão é uma profissão que, realmente, necessita de um conhecimento e de uma atualização constante desse conhecimento. (Helena Cunha – Professora da Escola Emília Ramos)

Não podemos falar do presente sem nos reportarmos ao passado. O passado é parte da construção histórica da humanidade. Tudo tem uma história, um porquê, mesmo que ainda não tenham sido descobertos.

A produção histórica da humanidade é um legado que se deixa para as gerações futuras. A apropriação e construção da cultura se dão num processo dialético em que o homem produz cultura e, ao mesmo tempo, é por essa cultura construído.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p.282-283).

Por esta razão, não poderíamos tratar da formação de professores que acontece hoje, na Escola Emília Ramos, sem contar parcelas da sua história.

Naquela Escola, de uma maneira muito peculiar, foi construída uma cultura de formação docente que já dura dezesseis anos. Esse legado vem, ao longo do tempo, sendo preservado e incorporado, tanto por quem chega ao grupo como por outras escolas que têm a Emília Ramos como uma referência.

3.1 – O INÍCIO

A Escola Emília Ramos foi inaugurada no dia 12 de setembro de 1988, e recebeu o nome ‘Professora Emília Ramos’ em homenagem a Emília Ramos, uma antiga moradora do bairro – hoje já falecida – que desenvolveu um trabalho voltado para a educação de crianças jovens e adultos, no bairro de Cidade Nova e era uma mulher engajada nos movimentos da comunidades na luta pela melhoria das condições de vida do bairro.

Dona Emília – desconhecida nos meios acadêmicos e governamentais, era amada e respeitada no seu bairro – Cidade Nova, cujos interesses, anônima e desinteressadamente ‘ela defendia junto aos homens de poder’, segundo moradores do bairro. Muito cedo, Emília Ramos começou a trabalhar. E dentre tantas atividades por ela exercidas, a docência ocupou a maior parte de sua vida, certamente, a mais prazerosa, uma vez que, dentre as suas experiências de trabalho, ser professora – era do que mais gostava (CAMPELO, 2001, p.113).

Através do relato de pessoas que conviveram com a Prof^a Emília Ramos e até foram seus alunos, soubemos que, na sua escola, que era conveniada e localizada no bairro de Cidade Nova, ela adotava atitudes no processo

ensino/aprendizagem consideradas ousadas, não só para a época, mas também para os nossos dias. Nesse sentido, Campelo (2001, p.114) destaca:

A Prof^a Emília Ramos não tinha o domínio formal de grandes teorias educacionais. Todavia, a sensibilidade da pessoa simples que era e a vontade política de lutar pelos excluídos, fizeram-na adotar, na sua escola, posturas pedagógicas hoje consideradas arrojadas, por muitos educadores respeitáveis.

A professora Emília Ramos se preocupava muito com a falta de escolas o que a tornava cada vez mais empenhada na causa pela construção de escolas no bairro. O bairro de Cidade Nova, localizado na periferia da Cidade de Natal/RN, é muito carente de equipamentos sociais, entre os quais escolas. Em 1986, essa carência era ainda maior. Nesse mesmo ano, o Conselho Comunitário de Cidade Nova, atendendo a reivindicações da comunidade, enviou, à Secretaria Municipal de Educação, um ofício onde solicitavam a construção de uma escola de 1º grau para o Bairro. Vejamos o que diz parte desse ofício (ANEXO N):

O bairro de Cidade Nova, possui 2.561 domiciliares para uma população estimada de 14.774 habitantes, calculado a partir dos dados fornecidos pelo IBGE (Censo 80) [...] é formada em sua maioria por migrantes que construíram suas casas e passaram a exercer profissões diversas, na grande maioria de baixo poder aquisitivo, contando ainda com graves e sérios problemas de infraestrutura Ofício 09/86 – Conselho Comunitário de Cidade Nova.

Fruto da luta da comunidade de Cidade Nova, intensificada nos anos de 1986/1987, em 1987/1988 a Escola foi construída. A Escola foi inaugurada em

outubro de 1988, inicialmente era concebida como Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emília Ramos, atendendo somente a Educação Infantil - na época denominado Educação Pré-Escolar. A Fundação Bernard Van-Leer/ Holanda financiou a construção da Escola através do Projeto Reis Magos, em convênio com a Prefeitura de Natal/RN.

Esses mesmos órgãos foram responsáveis pelo processo de seleção do pessoal para trabalhar na Escola. Durante todo o processo, o Conselho Comunitário do bairro foi o representante daquela comunidade nas discussões e tomadas de decisões.

O grupo original era composto por 26 pessoas entre serventes, merendeiras, professores e coordenação pedagógica e administrativa. A maior parte desse grupo era composta por pessoas do próprio bairro, escolhidas segundo critérios estabelecidos pela coordenação do Projeto e Conselho Comunitário.

Em abril de 1988, o grupo que iria compor o quadro da escola começou a refletir, através de estudos sistemáticos, sobre o trabalho pedagógico que seria desenvolvido; enquanto isso, o prédio era construído. Os estudos aconteciam em uma casa do bairro, situada na rua Laranjal e alugada com a finalidade de se constituir em ponto de encontro para estudos e formação do pessoal que iria trabalhar na Escola.

O grupo que fez parte da fundação da escola tem relatado que tinham claro o tipo de escola de que dispunham e que escola queriam construir – no caso, uma escola diferente que estivesse em sintonia com os anseios das classes populares. Então, paralelamente à construção física da escola, os sujeitos que dela fariam parte, com exceção dos alunos, construíam os conhecimentos para lá atuarem. Entre estas pessoas, havia algumas que não sabiam ler, mas que não ficavam

ausentes das discussões e dos estudos das obras clássicas de Paulo Freire, Emília Ferreira, e Madalena Freire, por exemplo.

Eu me lembro que uma vez Dona Eunice, que era analfabeta e trabalhava no apoio, foi entrevistada e perguntaram a ela 'como ela não sabia ler e sabia de tudo aquilo?' E ela respondeu: 'olhe minha filha é porque eu sou analfabeta, mas minha língua não' (Depoimento de D-G⁶).

O grupo que coordenava a formação docente tinha clareza de que, na construção de conhecimentos, todo sujeito precisa de tempo para construí-los e cada pessoa tem ritmo e tempo diferentes de assimilação. Carrolo (1997, p.44) faz uma observação importante sobre isso:

Os efeitos da formação e da inovação, [...], envolvem um tempo de incubação naturalmente associado a este caráter complexo e vital das modificações geradas, cujos reflexos, quer a nível do sistema, quer a nível da sociedade, só vêm a ser sentidos a médio e longo prazo.

Desde o início do trabalho formativo na Escola, tem havido um cuidado com a formação de professores e funcionários como seres integrais. Desse modo, as três vertentes do conhecimento – atitudinais, conceituais e procedimentais têm sido uma constante busca.

Os PCN (BRASIL, 1996, p. 74 a 76) referem-se aos conhecimentos conceituais como aqueles que precisam da construção ativa das capacidades

⁶ D-G – Direção que fez parte do grupo gênese da Escola.

intelectuais para operar, com símbolos, idéias, imagens e representações. Os conhecimentos atitudinais, por sua vez, são aqueles que têm uma relação mais estreita com a prática constante, que permite a expressão desses conhecimentos e se referem aos modos de agir, sentir e pensar. Quando se refere aos procedimentais o documento se reporta ao saber fazer, ao realizar ações ordenadas, ao domínio do uso de instrumentos de trabalho que possibilitem a construção de conhecimentos.

Ao lado dessa busca de conhecimento/formação e construção da Escola, o grupo também precisou buscar/matricular os alunos. Para isto, procederam a visitas à comunidade, inclusive a uma favela conhecida como **favela do DETRAN** e muitos alunos que fizeram parte da matrícula inicial da Escola moravam nessa favela. “Quando nós fomos fazer matrícula, fomos na **favela do DETRAN**⁷, onde as crianças que lá residiam não tinham nenhum acesso à escola, nunca tinham ido à escola” (Depoimento de D-G).

Muitas foram as dificuldades enfrentadas no início do trabalho, mas os integrantes do grupo acreditavam que, juntos, seriam fortes e encontrariam o/os caminho/caminhos. Por isso, mesmo depois das aulas iniciadas a prática de formação foi mantida; acontecia nos momentos de estudo, discussão, relato de experiência; era no grupo que as respostas/soluções iriam serem encontradas. Esse pensamento permanece vivo até hoje, o que tem conferido à escola um diferencial. Vejamos o que nos diz DG nesse sentido:

O Emília é diferente por isso: porque teve um alicerce, ela teve uma preparação. [...] o vigia do noturno sabia exatamente qual era a proposta pedagógica da Escola, o do matutino também. [...] o nosso sonho era fazer uma escola e mostrar que, a escola para a classe

⁷ Favela do DETRAN – favela localizada nas proximidades do DETRAN/RN, órgão que está situado entre os bairros de Cidade da Esperança e Cidade Nova.

popular daria certo; desde que as pessoas que lá estivessem acreditassem que ela daria certo (Depoimento de D-G).

No decorrer dos seus 16 anos, a Escola Emília Ramos – que iniciou só com Educação Infantil -, cresceu, expandiu seu atendimento ao Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos 1º segmento.

A Escola passou por um período de muito abandono por parte do poder público o que, em 2001, assim era relatado por Campelo (2001, p.122):

Vale ressaltar, [...], que a Escola, atualmente, se encontra em péssimas condições físicas, com salas distribuídas em dois prédios, funcionando em quatro turnos de 3 horas e meia cada, sem intervalo, o que vem impondo aos professores, direção e pessoal de apoio, um esforço concentrado e quase sobre-humano para mantê-la “de pé” e com a qualidade que sempre a caracterizou.

Destacamos, porém, que essa realidade constatada por Campelo (2001), hoje, apresenta um quadro um tanto diferenciado. Através de muita luta o grupo da Escola, em parceria com pais, alunos e comunidade em geral, conseguiram que a escola passasse por uma reforma. E como fruto dessa luta foi construída e inaugurada em 2003, vizinho à Escola Emília Ramos, a Escola Professora Marise Paiva, com salas apropriadas para atender⁸ a Educação Infantil.

Os profissionais que trabalhavam no Ensino Infantil da Escola Emília Ramos foram transferidos para a Escola Marise Paiva, com a proposta de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido na escola de origem. Assim sendo, a equipe da direção

⁸ Não podemos dizer que as condições físicas da Escola Marise Paiva são de boa qualidade. Em junho de 2004, durante uma festa junina, o teto do pátio da escola veio a baixo, matando uma criança e ferindo muitas pessoas entre pais, alunos, professores e funcionários, deixando muitas seqüelas – físicas e emocionais.

e coordenação pedagógica dessa Escola, é toda originada do Emília Ramos e esta passou a atender, exclusivamente, ao Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos 1º segmento. Apesar da redução do público alvo, a Escola não consegue atender toda a demanda da comunidade. O bairro de Cidade Nova cresceu em proporções tão grandes que as escolas, hoje existentes, não oferecem vagas suficientes para suprir a procura. Por isso - como em 1986, muitos alunos vão estudar em outros bairros.

Após 16 anos de história, a Escola Emília mantém sua proposta de fazer uma **escola diferente**, pautada no trabalho coletivo, democrático; onde o fazer pedagógico/andragógico vem sendo pautado numa constante relação teoria/prática, onde o prazer de estar na Escola é compartilhado por alunos, professores e funcionários.

Tendo como proposta focalizar a formação docente em serviço na Educação de Jovens e Adultos, a seguir contaremos um pouco da história da EJA na Escola Emília Ramos.

3.2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA EMÍLIA RAMOS

Originalmente a Escola Municipal Professora Emília Ramos não foi concebida para atender à Educação de Jovens e Adultos.

Na época em que a Escola estava se organizando para dar início ao seu funcionamento, foi realizada uma visita à **favela do DETRAN**, para matricular os alunos da Educação Infantil e ali, foi detectado um número muito grande de adultos analfabetos, o que também era constatado entre os funcionários da própria Escola. Tais evidências e a reivindicação, de salas de aula para jovens e adultos motivaram

a comunidade escolar, já em 1988, para a necessidade de uma ação educativa para o turno noturno, para atender a essa clientela.

Assim aconteceu... No mês de abril de 1989, o ensino noturno da escola se iniciava com um grupo de professores que não tinha nenhuma experiência nessa área. À frente da coordenação, estavam quatro pessoas; uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas e todas elas trabalhavam nos três turnos e também, não tinham experiência nessa modalidade de ensino.

Os estudos do grupo, que começava a trabalhar com o ensino noturno, foram inicialmente voltados para a questão da alfabetização e buscavam respaldo na psicogênese da língua escrita, destacando-se as discussões do como se aprende, a reflexão da necessidade da escrita espontânea, das escritas sem modelo e a questão da funcionalidade da leitura e da escrita. Essas eram as preocupações iniciais e foram os pilares da formação, segundo entrevista de P1.

Para iniciar o ensino infantil, o grupo do turno diurno passou oito meses estudando. Já o grupo do ensino da EJA fazia estes estudos paralelamente à prática docente, uma vez que havia momentos de parada para estudos, pois o ensino noturno foi pensado quando a Escola já estava funcionando plenamente.

Os estudos para nós era o ponto fundamental do nosso trabalho. A necessidade era tão grande de conhecer, e quem estava à frente do grupo tinha uma posição firme quanto a isso. Nós sentávamos para estudar, e estudar colocando o que a gente vinha encontrando na nossa sala de aula. Eram muitas descobertas para nós professores como também para as pessoas que estavam no apoio pedagógico (Entrevista P1).

Nesse processo de formação de professores a Escola, desde o seu início, teve a preocupação de trazer para a pauta dos estudos o que havia de novo em pesquisa no campo da educação. Assim sendo, em 1989 com apenas quatro anos de edição em língua portuguesa do livro **Reflexões sobre alfabetização**, o grupo já o estudava com muita veemência.

Inicialmente, a preocupação dos estudos tinha como foco as questões relacionadas à alfabetização - como foi visto nos depoimentos, mas à medida que essas questões encontravam respostas, muitas outras surgiam. No ensino noturno, começaram a perceber que precisavam aprofundar as questões que tivessem como foco a modalidade e os sujeitos desse ensino: a EJA.

A gente começava a sentir a necessidade de estudo, de ler, de estudar, coisas que falassem mais de Educação de Jovens e Adultos. A gente sentia que tinha alguma coisa relacionada a uma epistemologia mesmo do conhecimento, a gênese do conhecimento no "jovens e adultos". Quais as suas características? E que conteúdos eram mais adequados para esse grupo? Como organizá-los de forma melhor? E essas inquietações iam provocando desânimo pelo fato de nos causar desequilíbrio mesmo; mas daqui a pouco a gente se levantava e buscava respostas. As nossas dificuldades eram em termos de formação. As dificuldades eram superadas com apoio do grupo, do estudo das discussões (P-1).

O grupo começou a perceber que tudo o que se fazia tinha como parâmetro a Educação Infantil e, com a prática passaram a entender que havia diferenças entre as crianças e os jovens/adultos.

A partir de 1990 os nossos estudos começaram a ter outro foco, apesar de ainda centrado na questão da psicogênese da língua

escrita. Agora começávamos a perceber que existiam especificidades quanto ao jovem e o adulto que estava sendo alfabetizado. Uma das primeiras questões que começamos a discutir era se a gênese do conhecimento, da escrita do adulto seguia a mesma gênese do que acontecia com as crianças (P-1).

Segundo P1, os estudos tendo a EJA como foco, se intensificaram a partir de 1997, e Paulo Freire era a grande referência. Percebiam que a EJA tinha características diferenciadas do Ensino Regular, já em 1990, nos estudos que faziam procuravam relacionar com as questões da EJA. Outros autores também foram referência para o trabalho:

Ferreiro e Teberosky nas questões relacionadas à escrita, Foucambert e Smith no campo da leitura, Nilton Duarte na matemática, Freinet na organização do trabalho pedagógico com ênfase nas festas de aniversário, o texto livre e reescrita, Sérgio Haddad nas questões específicas da EJA, e começamos também a estudar textos relacionados à Andragogia (P-1).

Infere-se, portanto, que são 15 anos de construção de uma proposta para atender a Jovens e Adultos. Todo esse processo de construção foi pautado por estudos teóricos e troca de experiência com os pares, através dos quais o professor reflete sua ação docente e faz muitas descobertas. Desse modo “[...] a gente começou a compreender que as mudanças que iam acontecer na nossa prática, quem proporcionava era justamente a apropriação de novos conteúdos vindos dos estudos que aconteciam” (P-1).

À medida em que esses estudos foram sendo aprofundados a Proposta da EJA foi sendo construída pelo grupo, apoiada pela conexão teoria/prática. P1 evidencia:

A gente começou em cima dos nossos referenciais, quebrando muitos referenciais, reconstruindo esses referenciais, mas a gente conseguiu depois ir tomando um rumo diferente, dando uma cara realmente diferente à Educação de Jovens e Adultos.

Desde a sua fundação, a Escola tem a prática de registrar suas ações, de modo que os princípios norteadores do trabalho pedagógico - pensados desde a fundação da escola, em 1988, sejam do conhecimento, tanto de quem já faz parte do grupo como de quem chega.

No momento atual, a Escola está em processo de reestruturação de sua Proposta Pedagógica e sobre esse processo falaremos em outro capítulo. Mas, não poderíamos deixar de discutir aqui alguns pontos da Proposta Pedagógica da Escola, pois ela norteia todo o trabalho, tanto o desenvolvido com o aluno como também o trabalho da formação docente.

3.3 – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA APONTANDO CAMINHOS

A Escola, como um espaço de práticas educativas intencionais, sistemáticas, planejadas para curto e longo prazo, exige de sua comunidade que esta coletivamente construa o seu Projeto Político-Pedagógico, organizando suas ações

em torno da educação dos alunos. Fazer um projeto é uma atividade tipicamente humana, pois exige pensar adiante, fazer projeções e tomar decisões.

Para a construção de um Projeto Político-Pedagógico urge que a comunidade escolar tenha clara sua visão de mundo, de sociedade e de homem. Assim sendo, definirá suas intenções, prioridades e caminhos para realizar sua função social. Desse modo, Gadotti (1998, p.16) explicita:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Com relação a formação docente o projeto político-pedagógico da Escola⁹ tem como princípio norteador:

Que sejam garantidas paradas semanais nos três turnos, de professores com o apoio pedagógico e direção, a fim de que se avaliem as atividades realizadas junto às crianças, jovens e adultos, troca de experiências, informes e sistematização de estudos teóricos, a partir das necessidades surgidas que requeiram um melhor aprofundamento (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 1999, p. 7).

Como podemos observar, garantir as paradas para estudos, discussões, reuniões e troca de experiência. A Escola tem claro que, para a garantia de

⁹ O projeto político pedagógico da Escola intitula-se 'Construindo e Reconstruindo o Fazer Pedagógico'.

operacionalização de seu Projeto Político-Pedagógico, o processo de reflexividade deve ser uma constante para os sujeitos que dela fazem parte.

A questão da formação em serviço permeia todas as propostas elaboradas na Escola para as modalidades específicas. A proposta da EJA da Escola Emília Ramos, que está em processo de reconstrução, explicita o objetivo da formação docente:

Favorecer ao docente um espaço de reflexão sobre o seu fazer educativo, de modo que possa melhor compreender a sua singularidade e sua especificidade de ação pedagógica. Atrelado a uma fundamentação teórica-metodológica propiciando, além dos conhecimentos científicos necessários ao trabalho docente, seu desenvolvimento profissional, cultural, social e político necessário à construção dos “saberes” destacando os saberes da ação do/a professor/a da EJA (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2003b, p.6)

Nas decisões da Escola, todos os que dela fazem parte são chamados a opinar: os pais, vigias, serventes, merendeiras, alunos, professores e demais funcionários. Em relação à participação ativa de todos é importante destacar que, sempre que possível, o pessoal da cozinha, secretaria, serventes, participam dos estudos. O grupo entende que, se capacitar apenas o professor, a proposta da escola não caminha, pois para isto toda a comunidade escolar precisa estar envolvida.

A nossa participação na Escola como membro do grupo e, no momento, como pesquisadora, nos permite inferir que: com muitas mãos a história do Emília Ramos foi construída e com muitas mãos ela é reconstruída continuamente, pois alguns saem, outros chegam e a Escola entende que cada um é parte da história e

cada um tem a contribuir nesse processo de construção, cujos princípios idealizados lá atrás, por Dona Emília e por um grupo que ousou fazer diferente, perpassam até hoje a prática pedagógica. A proposta é construir uma Escola onde seus sujeitos – com autonomia, democracia, estudo, discussões – sejam protagonistas de um projeto audacioso de fazer uma escola diferente, com alma e com alegria.

Para que um projeto de escola dê certo, as pessoas que estão à frente precisam estar envolvidas, acreditar. Por isso não podemos deixar de discutir o papel da direção da escola na articulação do trabalho. É essa temática que, a seguir, abordaremos.

3.4 – O PAPEL DA DIREÇÃO NA ARTICULAÇÃO DA PROPOSTA DA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

O sucesso de uma escola como um todo depende muito do papel que a direção assume na instituição. Uma direção que tem como foco a dimensão pedagógica e onde todos que fazem a escola são articulados para tornar real o seu projeto, é uma escola que está em consonância com os princípios de uma gestão participativa porque: “A participação não é um ritual que se reserva para os ‘grandes momentos’. A participação é ‘um modo de vida’ que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização” (BARROSO, 1995, p.31, grifo do autor).

Nesse contexto, a direção de uma escola é um agente de transformação, seu papel é fundamental para criar na escola um clima onde toda a comunidade trabalhe em prol de objetivos comuns. O diretor não deve atuar como um solista, ele deve estar imbuído do desejo de transformar a escola numa grande orquestra.

Barroso (1995, p.29) adverte para a criação nas escolas de uma “cultura de participação”, onde a comunidade escolar reconheça o papel da participação como determinante para o trabalho e que esta deve ser a orientadora das atividades na escola.

Na escola, dentre os papéis do diretor, destacamos:

- Incentivar iniciativas inovadoras.
- Elaborar planos diários e de longo prazo visando à melhoria da escola.
- Gerencia os recursos financeiros e humanos.
- Assegura a participação da comunidade na escola.
- Identifica as necessidades da instituição e busca soluções.
- Criar oportunidades de capacitação docente. (O PAPEL ...,¹⁰, 2003, p.20)

Compartilhando dessa nova visão de direção/gestão, a Escola Emília Ramos tem ao longo de sua história construído um jeito particular de fazer a direção/gestão¹¹ participativa. Desde o princípio, o grupo que iniciou o trabalho entendia que precisava empreender uma nova forma de administrar e que essa seria diferenciada das demais, pois cada realidade requer ações diferenciadas, como tão bem elucida Canário (1995, p.7).

O estabelecimento de ensino, entendido durante muito tempo como uma unidade administrativa que prolongava a administração, passou a ser encarado como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados.

¹⁰ O PAPEL DO diretor. Nova Escola. São Paulo, n° 161, p.20, abr.2003.

¹¹ Direção/Gestão – na literatura encontramos essas duas nomenclaturas para nomear a pessoa que dirige a escola.

A gestão democrática e participativa é uma marca da Escola pesquisada desde o princípio. O poder é socializado com os vários segmentos e a direção atua no sentido de fazer com que esse poder seja distribuído, mas também articulado.

A Escola possui um Conselho Escolar com representantes de todos os segmentos. O Conselho da Escola é atuante e se constitui num instrumento de apoio à administração. Nas reuniões, os debates, muitas vezes, são intensos - já que em qualquer grupo, sempre existem posições divergentes. Ali, portanto, são administrados os conflitos, mas, ali também são empreendidos muitos esforços na busca de uma gestão, de fato, participativa que objetiva a construção permanente do projeto coletivo da escola que se quer.

É interessante destacar o que diz o Regimento Escolar da Escola capítulo III, artigo 10, sobre a finalidade do Conselho:

O Conselho Escolar da Escola Municipal Professora Emília Ramos tem por finalidade geral, colaborar na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração: poder público – comunidade – escola – família (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2003c, p.10).

Esse jeito de fazer escola – especificamente gestão – onde pais, alunos e professores trabalham integrados tem se destacado ao longo da história da Escola Emília Ramos. Pesquisas desenvolvidas na escola dentre elas (CAMPELO, 2001), apontam uma prática pedagógica de sucesso.

A Escola também tem recebido prêmios como o **Prêmio Nacional de Referência em gestão Escolar/2002** que reconheceu o trabalho desenvolvido desde a fundação da escola através do exercício da gestão participativa.

A fala de DG a seguir, que fez parte do grupo que dirigiu a Escola no seu primeiro ano de funcionamento, demonstra que a prática de uma gestão participativa existe desde o início.

[...] as questões eram discutidas com todo mundo da escola: com vigia , merendeira, professor. Então não tinha muito essa história de departamentalização – de que o diretor ele não se envolve com as questões pedagógicas – muito pelo contrário. A gente era responsável pela escola, mas, era responsável junto com todo mundo (D-G).

Notamos nesta fala que, desde as primeiras direções da Escola, já havia a compreensão de que a direção não deveria se restringir as ações administrativas, mas envolver-se também com a dimensão pedagógica.

A direção da Escola tem a visão de que o gestor deve estar continuamente articulando o projeto da escola e o pedagógico pois

O gestor deve ser um articulador das intenções do projeto da escola. Porque se a gente continuasse com aquela visão de gestor como administrador separado do pedagógico, com certeza, a administração não caminharia; então, eu acredito que a sua função é de articular realmente e criar as condições pra que os projetos, pra que as propostas pedagógicas realmente, sejam propostas vivas que elas aconteçam (D-1).

Professores que faziam parte da gênese da Escola destacam no seu discurso que as pessoas que exerciam Coordenação e direção, naquela época,

conseguiam, de uma forma muito simpática, seduzir todo o grupo. Nesse sentido, vejamos o que nos diz P1:

Elas conseguiam encantar quem chegasse. Era realmente contagiante essa paixão pelo ato de ensinar. A questão da identidade de ser professor, da paixão pelo estudo. Isso foi uma questão que em minha vida profissional marcou muito.

O grupo que iniciou o trabalho sempre acreditou muito na capacidade de aprender com o outro. As pessoas desse grupo queriam que todos fizessem parte dessa nova escola e, para isto, todos tinham que participar dos estudos - do diretor ao vigia. Diziam: “Façam do jeito que vocês sabem e essas mudanças vão acontecendo em ritmos e tempos diferentes” (P-1).

A fala de DG explicita a compreensão de trabalho coletivo que permeia a prática da Escola: “[...] eu acho que o forte também da Escola é que a gente nunca deu resposta pronta, a gente sempre buscou refletir junto e encontrar caminhos juntos. A gente nunca disse o que era que tinha pra fazer, vamos fazer juntos”.

E esse procedimento está consoante com o que nos diz Barroso (1995, p.15) acerca da gestão participativa: “No domínio das teorias da administração em geral, a ‘gestão participativa’ corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”.

Além do esforço coletivo em prol do pedagógico, de modo que este aconteça com sucesso, o professor recebe um apoio efetivo para suas atividades de sala de aula, assim como explicita D1:

Esse apoio ao professor acontece de várias formas porque a gente ver a gestão de recursos, a gestão de pessoal, quando a gente vai ver o apoio a gente não pode ver isolado só nos momentos de estudos, a gente tem que ver que tem todo um grupo de educadores, desde do vigia a merendeira, então o que a gente tenta encaminhar é que sempre as decisões que são encaminhadas, que são tomadas nos estudos, elas tem que ser repassadas, elas tem que ser colocadas para todo o grupo, para que todo mundo possa dá esse apoio, não adianta o professor fazer um planejamento, encaminhar em sua sala e quando ele se depara com a merenda, com o vigia, com o pessoal da secretaria aquele trabalho não anda.

Na perspectiva de construir uma escola diferente ao longo da sua história, a Escola criou uma gestão que tem cuidado da dimensão pedagógica e da administrativa. A direção tem sempre a preocupação de estar reunindo o grupo para encaminhar o trabalho, com a preocupação de apoiar o professor, cada vez mais.

E esse apoio é uma preocupação que ele seja, que ele tenha uma diretriz, então o que é que a gente faz: a gente faz reuniões periódicas, com todo o grupo de apoio, com os pedagogos de apoio, com a equipe que a gente chama de suporte pedagógico, então nós sentamos mensalmente, ou na escola ou fora da escola, em outro ambiente, onde cada um coloca pra o grupo como está vendo o turno que trabalha, as dificuldades que ele ta tendo, os anseios dos professores e ali nesse colegiado, nessa administração participativa, nós tiramos os encaminhamentos pra escola, então dali a questão material, seja questões de sala de aula, seja questões administrativas mesmo, que eles estejam insatisfeitos. Esse encontro da equipe ele é essencial para dar esse rumo, esses encontros acontecem no início do ano pra dar rumo ao semestre e é retomado mensalmente (D -1).

Essa visão da reunião como um instrumento de organização do trabalho da escola está bem próxima do pensamento de Barroso (1995, p.39) que destaca as reuniões como lugar “onde é possível desenvolver processos de trabalho coletivo,

contribuindo assim para o desenvolvimento de uma ‘cultura de participação’ nas escolas”.

Ao final, do ano a direção sempre mobiliza todos os turnos para que realizem reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar de modo a fazer uma avaliação do trabalho. Ao final de 2003, na sua avaliação, a equipe docente da EJA apontou suas maiores necessidades: Troca de experiência - 34%; Planejar atividades significativas - 34%; Estudo sobre leitura e escrita - 10%; Tempo para planejamento - 16%; Estudos teóricos - 6% (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2003a, p.1).

O grupo de professores também apontou sugestões para melhorar o trabalho em relação aos momentos destinados aos estudos: Organizar e otimizar melhor o tempo com objetividade nas tomadas de decisões pelo grupo - 33%; Dia só para estudo e informes separados - 33%; Divulgação da pauta de estudos e horários de sábados com antecedência - 22%; Outros - 12% (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2003a, p.2).

Percebemos nessa avaliação que os professores buscam formas para operacionalizar o tempo dos estudos. Na introdução deste trabalho, apresentamos o tempo destinado a esses encontros e vimos o quanto esse tempo é limitado. As nossas observações evidenciaram quão comprometidos são esses professores com o trabalho que desenvolvem. Desse modo, estão sempre buscando formas para torná-lo melhor e eles sabem que, sem os momentos de estudos – mesmo que limitado – o trabalho fica comprometido.

É importante esclarecer que os encaminhamentos são levados para uma grande reunião com os três turnos, onde é feita uma proposta de trabalho para o ano

seguinte, contemplando as especificidades de cada turno, mas também com propostas comuns aos três turnos.

A formação docente também é constantemente avaliada e o professor é ouvido em relação às suas necessidades. Nessa avaliação, os professores da EJA apontaram como necessidades para 2004: Matemática, níveis de escrita, alfabetização (Paulo Freire, Ferreiro e Vygotsky) - 45%; Avaliação - 22%; Proposta do MEC/Projeto em EJA - 22%; Outros - 11% (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2003a, p.3).

Ao longo da história da Escola, a formação foi sempre um eixo do trabalho da direção. Além do apoio às questões mais imediatas da sala de aula, a direção sempre está atenta para criar condições para a formação docente.

[...] o papel da gente enquanto gestor é de dar condições, por exemplo de xerocar os textos para o estudo já que o professor não pode estar comprando livros, a gente articula essas cópias junto à Secretaria Municipal de Educação, a gente articula também material para dinâmicas e ficamos atentos à situação do professor: será que aquele dia deve ser para estudo ou o professor está precisando colocar suas angústias? A gente tem aquele discernimento de, junto à equipe, vamos dar uma parada agora nos estudos. O estudo não é só ta com texto, com livro, vamos fazer troca de experiência, então, é mais ou menos esse olhar de fora, esse olhar que a gente precisa do todo (entrevista D-1).

Nessa perspectiva, Canário (1995, p.12) explicita a formação “como uma componente essencial da gestão” onde a formação tenha um caráter “global, participada e interactiva (sic)”. Assim sendo, a instituição partilha, com seus membros, as preocupações com o futuro da organização.

O início do ano de 2004 foi o período de eleição para direção na Escola, como já elucidamos anteriormente. As duas chapas que concorreram, apesar de posições ideológicas diferentes, colocaram como uma de suas propostas a formação docente:

A capacitação continuada dos professores e funcionários e os encontros, oficinas e palestras com as famílias (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2004a, p.3).

Capacitar os educadores e demais funcionários para o exercício da prática educativa, a partir de suas necessidades no âmbito escolar (chapa 2) (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2004b, p.6).

Percebemos nessas propostas que a preocupação com a formação contempla todos os segmentos da Escola, não apenas o professor, mas também os funcionários e as famílias são focalizados na formação¹².

Fica patente nesse estudo que o êxito do projeto de uma escola como um todo, tem no papel da direção um grande aliado, pois é este que estabelece relação com todos os turnos e segmentos da escola e, sendo assim, pode desenvolver um trabalho para que toda a comunidade escolar trabalhe de modo que a escola cumpra sua função social.

No apoio ao professor e à sua formação especificamente, a direção também exerce uma posição de destaque pois, ao ser a gestora das atividades na escola, propicia as condições para que esse apoio aconteça e ela mesma pode ser esse apoio.

¹² No capítulo seguinte, no subitem 4.5 denominado “experiência interformativa na Escola Emília Ramos”, iremos discutir como acontece essa formação.

Outra função de grande importância na formação docente é a do coordenador pedagógico e é sobre seu papel que falaremos a seguir.

3.5 – O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA¹³ NA FORMAÇÃO DOCENTE

Compartilhamos da idéia de que o coordenador pedagógico é um dos agentes de mudanças na escola. Pensamos também que o trabalho do coordenador deva ser em parceria com os professores, direção e demais funcionários da escola.

Para que o trabalho do coordenador aconteça, necessária se faz uma sistemática de trabalho que envolva várias dimensões, dentre elas o planejamento. O coordenador precisa ter a capacidade para **ler** o que acontece na escola e, para isto, necessita estabelecer uma comunicação contínua com todos os segmentos da escola, de modo que esse planejamento atenda as especificidades do grupo.

O coordenador pedagógico medeia a atividade docente; essa mediação se dá num processo contínuo de acompanhamento nos momentos de planejamento, sala de aula e nos momentos de formação contínua na escola. Entendemos que o coordenador pedagógico como elemento que deve estar mais próximo do professor na escola, é um grande interventor da formação docente uma vez que:

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa,

¹³ Nesse trabalho optamos em usar a nomenclatura “coordenação pedagógica” por ser essa a encontrada na literatura que trata do assunto. A Secretaria Municipal de Educação/Natal-RN usa a nomenclatura “apoio pedagógico”.

habitando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (ORLOSON, 2001, p.23)

O coordenador deve estabelecer uma escuta permanente das necessidades e desejos do professor para que possa mediar seu apoio, facilitando assim, o seu fazer. Sabemos que lidar com as subjetividades de várias pessoas na escola é uma tarefa difícil e buscar uma linha de trabalho que atenda a essas intersubjetividades na busca de um trabalho sincrônico - é uma tarefa quase impossível que requer do coordenador uma contínua reflexão sobre o seu fazer.

Para isto, o coordenador deve estabelecer um canal permanente de troca com os professores, de modo a estar permanentemente revendo seu trabalho. Essa parceria com os professores “possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, ‘para co-visionar” (ORSOLON, 2001, p.25).

Entendemos que, da mesma forma que há uma fragilidade na formação docente há também fragilidade na formação da coordenação para mediar a atividade docente¹⁴.

O coordenador é um educador que deve possuir um diferencial, mas ele ainda não tem definida sua identidade que ainda está em processo de construção “de conquista, de uma territorialidade própria” nas escolas (MATE, 2002, p.18). Mas, o que faz o coordenador pedagógico na escola? Qual o seu papel?:

¹⁴ Esta é uma temática que requer uma discussão mais apurada mas é uma área de pesquisa pouco explorada.

- Ajuda a elaborar a proposta pedagógica da escola e garante que ela seja posta em prática.
- Orienta pedagogicamente pais e responsáveis, alunos, educadores e demais funcionários da instituição.
- Responde pela formação docente (COORDENADOR ..., ¹⁵, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico na Escola Emília Ramos tem seu papel bastante definido e tem uma ação determinante na formação continuada de professores. O coordenador pedagógico também mobiliza a prática pedagógica da Escola e a sua proposta pedagógica. A clareza desse papel pode ser evidenciada na fala de C1:

Para mim o papel da coordenação pedagógica tem a função principal de fazer esse trabalho de articulação da proposta da escola. Articular a construção e fazer com que essa proposta seja realmente colocada em prática. Como também trabalhar a formação continuada, a formação permanente do grupo de professores, fazendo estudos sistemáticos, juntos, partindo das dificuldades que os professores sentem no seu dia-a-dia, então trazer elementos para subsidiar essa prática.

O trabalho da coordenação pedagógica na Escola, assim como as demais funções, são constantemente avaliadas numa perspectiva de sempre estar atendendo as necessidades da comunidade escolar, de maneira satisfatória. Nesse sentido, na avaliação feita ao final de 2003, os professores da EJA colocaram algumas sugestões de como deveria ser o trabalho da coordenação pedagógica: Com diálogo e troca de experiência - 22%; Atenda às necessidades dos professores

¹⁵ COORDENADOR pedagógico. Nova Escola; São Paulo, nº 162, p.21, maio.2003.

- 45%; Continue o que está sendo feito - 33% (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2003a, p.4).

O trabalho da coordenação de apoio ao professor acontece em várias frentes, na busca de atender as várias dimensões que a atividade docente demanda:

Tem momento que você se reúne com o grupo, por nível, você escuta o professor, o que ele planejou, a partir do que ele planejou o que ele vai precisar para executar o seu planejamento – que subsídio você pode ajudar. Tem momentos da reunião de estudo e momentos que vamos para sala de aula junto com o professor para uma intervenção pedagógica a pedido do professor (C-1).

Nesse trabalho de escuta do professor, muitas vezes o Coordenador se sente impotente, pois sua formação não contemplou esse trabalho de mediação da atividade docente, uma atividade complexa que, a cada dia lhe apresenta novos desafios a serem enfrentados principalmente quando essa atividade acontece no ensino noturno e na Educação de Jovens e Adultos analfabetos ou pouco escolarizados e numa escola da periferia dos centros urbanos.

Eu sinto muita angústia. Falta elemento teórico pra discutir junto com o professor, na hora que ele tá colocando aquelas queixas, suas angústias. Aí eu começo a conversar com o professor, procuro textos, sempre eu procuro ter um respaldo na teoria pra essas queixas, o coordenador deve ser uma pessoa que escuta o professor e juntamente com o professor tirar encaminhamentos pra solucionar essas queixas. Eu vejo o coordenador pedagógico como um parceiro do professor, eu vejo uma relação de horizontalidade, não vejo essa questão de verticalidade.(C-1).

Nessa relação de horizontalidade, os professores da Escola vêm na figura do coordenador pedagógico um grande parceiro do seu trabalho e, em suas falas sempre ressaltam a importância desse sujeito para a sua prática:

A gente descobre conjuntamente e coletivamente o melhor caminho a seguir, a coordenação pedagógica idealiza os projetos junto com a gente (P-2).

A gente tem dúvidas, a coordenadora chega traz conhecimentos, nos momentos difíceis, na sala de aula, ela vem ajudar (P-3).

Tem uma pessoa que me ajuda muito a caminhar, que eu tenho também como espelho, que é a coordenadora pedagógica, que é uma pessoa com quem, tanto no sentido profissional quanto pessoal, eu criei laços muito fortes, a gente tem uma relação de confiança e credibilidade, na pessoa que coordena os trabalhos na Escola à noite, ela é um referencial para mim – que nos faz sentir essa segurança (P-5).

Nessa construção da identidade do coordenador pedagógico, a Escola vem encaminhando um novo jeito de coordenar a atividade docente onde o eixo principal é a formação. A formação que acontece em várias frentes - nos estudos teóricos, no planejamento e nas trocas de experiências e é sobre a formação que acontece na Escola que falaremos no próximo capítulo que intitulamos **Emília Ramos: uma Escola de (inter) formação.**

4 – EMÍLIA RAMOS: UMA ESCOLA DE (INTER)FORMAÇÃO

A Escola Emília Ramos – ela foi e é a minha grande escola de formação. Na minha prática docente ela significa tudo que eu realmente aprendi a fazer, aprendi a pensar, aprendi a questionar, aprendi a refletir, aprendi a reconstruir, a fazer as coisas de uma forma diferente – diferente a cada ano – diferente a cada semana; então, a minha formação profissional, ela se deu na Escola e como formação de Educação de Jovens e Adultos (Helena Cunha – Professora da Escola Emília Ramos).

Quais as repercussões de uma prática de formação em serviço no desenvolvimento profissional dos professores da EJA? Com esta pergunta iniciamos este capítulo e convidamos os professores da Escola Municipal Professora Emília Ramos, a revisitar a história de sua formação como professor da EJA, na perspectiva de – partindo de suas narrativas – apreender as repercussões dessa formação no seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, como professora que somos e, neste trabalho, como pesquisadora, tivemos o cuidado para que nosso texto fosse guiado pelas vozes dos professores, esperando que os dados apontem respostas para as questões.

Goodson (*apud* Kramer e Jobim e Souza,1996, p.20), destaca que “o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área da educação é a voz do professor”. Assim sendo, desejamos que, neste trabalho, o professor seja o protagonista desta história. Temos como propósito recuperar a palavra do professor; sua voz será o “ingrediente” principal na tecedura do nosso texto.

Assim, partimos para essa tecedura com o propósito de que,

A palavra dos professores, o seu depoimento não são exemplo ou ilustração de uma idéia, mas a sua concretização. Se a linguagem é polissêmica, polifônica, e as muitas vozes (nossas e deles) revelam que a autoria é sempre social e coletiva, mais do que somente escrever relatórios fiéis ou sínteses dos textos precisamos – além desses relatórios e dessas sínteses e a partir deles – escrever outros textos (KRAMER e JOBIM e SOUZA, 1996, p.40)

Com a finalidade de estudar/investigar as questões já esclarecidas na introdução deste trabalho, neste momento nos debruçaremos sobre os dados coletados. Estes tiveram como referência metodológica o estudo de caso e a história de vida, e como instrumentos metodológicos a observação participante, o questionário, a entrevista e os documentos.

Quanto aos instrumentos utilizados, estes nos forneceram dados que nos permitiram puxar fios condutores que nos colocaram frente à frente com um conjunto de elementos. Este conjunto perpassou e perpassa a vida dos professores na Escola pesquisada e resume uma cultura/uma história de formação docente.

Apresentaremos e discutiremos a seguir os temas, as categorias e as subcategorias que emergiram do conteúdo dos instrumentos já citados – que estão interligados na composição do nosso objeto de estudo. Os dados serão trabalhados, inicialmente, conforme os indicadores das subcategorias e, quando adentrarmos na experiência interformativa na Escola Emília Ramos, nossa análise partirá das categorias. Podemos observar em quadros distintos esta apresentação, começando pelo quadro 2.

Tema	Categoria	Subcategoria
4.1 – Professores: histórias de vida na EJA	4.1.1 – Características pessoais	– Sexo – Faixa etária – Formação acadêmica
	4.1.2 – Características funcionais	– Tempo de serviço – Tempo de serviço na Escola – Tempo de serviço na EJA da Escola – Nível de atuação – Vínculo empregatício na Escola – Função que exerce extra Escola
	4.1.3 – Interface trabalho/vida	– Jornada de trabalho diária – Faixa salarial

Quadro 2 – Professores: histórias de vida na EJA¹⁶

4.1 – PROFESSORES: HISTÓRIA DE VIDA NA EJA

4.1.1 – Características pessoais

Sexo; Faixa etária; Formação acadêmica.

Dos sete professores de nossa amostra principal, 86% são do sexo feminino e 14% são do sexo masculino e têm idades variadas entre 29-53 anos. Como podemos observar, a realidade da escola pesquisada não difere de outras realidades; a docência é uma profissão ainda eminentemente feminina, principalmente nos primeiros níveis de ensino – o segmento de atuação dos professores pesquisados. Quando fazemos essa caracterização queremos explicitar que “uma profissão marcada pelo gênero deve ser analisada em termos das

¹⁶ Os temas, categorias e subcategorias deste Quadro foram inspirados em Campelo (2001, p.129).

contradições que esse gênero aporta ao trabalho” (VASQUES – MENEZES, CODO, MEDEIROS, 1999, p.257).

Vasques-Menezes, Codo, Medeiros (1999, p.256) ressaltam que a entrada da mulher no mercado de trabalho, que é recente em termos históricos, se deu pela via das profissões que apontavam para o **cuidar** pois era esse o seu papel até então na sociedade e, ser professora foi um caminho, um campo de trabalho encontrado por muitas mulheres, pois essa profissão requer um **saber cuidar**, habilidade esta bastante desenvolvida/construída na mulher ao longo da história da humanidade.

Essas referências, citadas anteriormente, integram um estudo sobre a saúde mental dos trabalhadores em educação do país, publicado em 1999, pela CNTE juntamente com o LPT/UnB. Codo (1999) realizou uma grande pesquisa durante 02 anos, com 52.000 sujeitos, 1440 escolas, nos 27 estados da federação, sobre vários aspectos da vida e da profissão dos professores da rede pública estadual do Brasil – do ensino infantil ao ensino médio. Ao longo do texto estaremos a ela retornando já que aborda muitas questões pertinentes ao nosso estudo.

Em relação à formação acadêmica dos nossos sujeitos um dado importante é que 100% dos professores possuem formação superior, inclusive algumas com especialização e/ou mestrado. Apesar da diversidade de cursos (Anexo A) em que os professores são formados, percebemos que todos têm curso superior na área da educação.

4.1.2 – Características Funcionais

Tempo de serviço; Tempo de serviço na Escola; Tempo de serviço na EJA da Escola; Nível de atuação; Vínculo empregatício na Escola; Função que exerce extra Escola.

Considerando o indicador tempo de serviço como professor, todos os sujeitos da pesquisa têm mais de dez anos de docência e desses, 71% têm mais de 15 anos. Em relação ao tempo de serviço na Escola, dos professores entrevistados, 57% passaram a maior parte de sua vida profissional trabalhando na Emília Ramos, como é o caso de P1, P4, P5 e D1¹⁷. Diante desse dado, inferimos que a identidade desse grupo, em relação à Escola, já se encontra bastante desenvolvida. Quanto ao tempo de serviço na EJA da Escola, 57% dos professores têm mais de nove anos dedicados.

Em termos do nível de atuação, 50% dos professores atuam no nível I da EJA e 50% no nível II. Temos ainda um professor de Educação Física, uma pessoa da coordenação e outra da direção que atuam nos dois níveis de ensino. Considerando o vínculo empregatício na Escola, 86% são do quadro efetivo e apenas 14% têm contrato provisório. Em relação à situação dos professores que estão na Escola como contrato provisório, há uma preocupação pela descontinuidade do trabalho, porque sempre que chega um professor **novo**, este terá que se adaptar ao ritmo dos trabalhos e ao projeto da Escola. É oportuno destacar que, apesar da situação de quem trabalha com contrato provisório, percebemos nesses professores muita integração ao cotidiano e preocupação em

¹⁷ Ver anexo A

desenvolver uma prática pedagógica que esteja em consonância com a proposta em prática. É preocupação da direção, que professores e funcionários que entram na Escola se apropriem da proposta pedagógica. Para isto, são realizadas reuniões de estudo com o grupo, para apresentação das diretrizes e do projeto político pedagógico.

Analisando os dados percebemos que, com exceção da direção, que atua nos três turnos da Escola Emília Ramos, todos os professores pesquisados possuem outra função extra escolar; desses, 71% desempenham no outro vínculo atividade de docência.

4.1.3 – Interface trabalho/vida

Jornada de trabalho; Faixa salarial.

Analisando nossos dados, verificamos que 100% dos professores pesquisados possuem dupla jornada de trabalho e para 57% deles a EJA é o terceiro expediente.

Nessa dupla e tripla jornada de trabalho diária, os sujeitos da pesquisa estão na faixa salarial entre 04 e 09 salários mínimos. A situação dos docentes da Escola pesquisada não é diferente dos professores das escolas públicas brasileiras que precisam trabalhar o dia inteiro em mais de uma escola; muito mais para garantir apenas as condições materiais básicas para a sobrevivência do que em busca de uma vida mais confortável, para eles ou, no caso de alguns, para a família.

Um dos trabalhos que integram o estudo da CNTE é o que versa sobre a situação salarial dos professores e ficou a cargo de Soratto e Olivier-Heckler (1999).

Estes ressaltam que

Mais de 40% dos professores ganham menos de 500 reais por 40 horas semanais de trabalho e pouco mais de 10% ganham 1000 reais ou mais. [...] A partir de uma comparação com trabalhadores brasileiros em ocupações menos qualificadas, alguém, poderia argumentar que estes salários não estão baixos para os padrões nacionais, mas não é uma comparação razoável, apesar da desvalorização que o trabalho do professor sofre, já que as exigências de formação para o professor são claramente definidas, inclusive do ponto de vista legal. Portanto, em termos salariais, as condições oferecidas ao professor não são compensadoras e estão em desacordo com o nível de exigência da função (SORATTO;OLIVIER-HECKLER, 1999, p.94).

A profissão docente exige que o professor garanta com o salário não apenas as condições materiais básicas à sobrevivência, mas também compre livros, faça cursos, acesse o computador, assista a bons programas de tv – dificilmente encontrados em canais abertos –, vá ao teatro, cinema, pois, como mediador de conhecimento que é, precisa também desses instrumentos disponíveis na sociedade para fazer face às exigências impostas pela globalização à profissão. Sabemos que a situação salarial não garante ao professor estas outras condições. Odelius e Codo (1999, p.193), em um dos trabalhos, ressaltam a situação salarial dos professores:

O salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades; será baixo quando faltar algo à mesa ou a biblioteca do professor; será alto quando permitir que se amplie o poder de consumo definido pela cultura e desenvolvimento histórico

da categoria, envolvendo alguns supérfluos, ou, o que é o mesmo, se amplie o patamar das necessidades desta categoria profissional.

Muitas são as atribuições do professor que, além do expediente na escola, precisa planejar suas aulas, estudar conteúdos a serem ministrados, registrar desempenho dos alunos, participar da gestão escolar e ter um tempo para o lazer, descanso e família. Considerando que a atividade docente passa pela ação/reflexão/ação, como isso pode se operacionalizar dadas as condições de vida do professor?

Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999, p.258) advertem que esses conflitos entre a vida profissional e pessoal, essa falta de tempo para a dedicação que a profissão e a vida familiar, exigem, levam o professor a um “sofrimento psíquico, à exaustão emocional e a despersonalização”.

É oportuno destacar que, além do já exposto, os professores se deparam, diariamente, com escolas sucateadas e alunos que, dada a sua situação de existência, carregam inúmeros problemas afetivos, cognitivos e sociais. A situação dos alunos se agrava quando se trata do ensino de jovens e adultos, pois estes carregam consigo a desesperança e a marca do fracasso escolar.

4.2 – SER PROFESSOR NA EJA

A temática apresentada a seguir abarca duas categorias que podem ser visualizadas na sua íntegra no quadro 3 com as subcategorias relativas a cada uma delas.

Tema	Categoria	Subcategoria
4.2 – Ser professor na EJA	4.2.1 – Motivação para o ingresso	– Imposição da vida – Facilidade de horário
	4.2.2 – Destaques	– Especificidade da docência na EJA (1º segmento)

Quadro 3 – Ser Professor na EJA

Discorreremos na temática **Ser professor na EJA** sobre as motivações para o ingresso dos professores nesta modalidade de ensino e ali daremos destaque às especificidades da EJA no 1º segmento.

4.2.1 – Motivação para o ingresso

Imposição da vida; Facilidade de horário

O que motivou a escolha dos professores para atuar nesta modalidade de ensino?

Nesta categoria as histórias dos professores indicam que a motivação para o ingresso na EJA não se deu espontaneamente. Foi o percurso de suas vidas, com os inevitáveis meandros e labirintos, que os levou a esta **escolha**, pois as contingências traçaram o caminho e os conduziram a esta modalidade de ensino. Para todos os entrevistados, não foi uma opção; eles foram para a EJA por imposição da vida ou pela facilidade de horário.

Nos discursos dos entrevistados, percebemos que a imposição da vida teve predominância em algumas falas que destacamos:

Minha prática no município à noite foi em virtude de que, no diurno nós estávamos atuando em duas escolas, só restando o horário da noite (P-2).

A gente precisa trabalhar à noite e termina indo pra jovens e adultos. Foi também o meu caso, meu horário estava cheio no diurno, então, eu precisava encontrar escola com horário noturno (P-3).

Como podemos observar, o professor não optou pela EJA por identificação e sim, por uma necessidade que a vida lhe impôs. Gonçalves (*apud* BRASIL, 2002, p.97), explicita que as “características dos professores do ensino noturno atuam como mais um complicador”, haja vista que a ida para essa modalidade de ensino é a “última opção de trabalho”.

Essas duas subcategorias encontram-se bastante imbricadas, mas analisando os dados notamos que, para outros professores, ir para a EJA foi também por esta possibilitar uma facilidade de horário; trabalhar no horário noturno representava a chance de preencher o espaço aberto pela manhã, ou à tarde, com outro vínculo empregatício ou estudo. É o que observamos nas falas a seguir:

Fui para noite para abrir espaço durante o dia para trabalhar. Então, fiquei trabalhando os três expedientes e à noite com adultos. Foi acomodação pessoal mesmo, necessidade (P-4).

Não fui para a EJA por opção, eu fui trabalhar com EJA porque eu trabalhava pela manhã e precisava estudar então, me restou o espaço da noite. Eu não fui para a EJA porque eu era apaixonada e porque foi uma opção (P-5).

Do exposto, inferimos o quanto a EJA é um segmento frágil, dada a falta de identidade com que os professores chegam a esta modalidade. Como não é exigida uma formação específica para atuar, os professores chegam para trabalhar com a

clientela sem uma identidade e sem uma preparação específica. Discutimos ao longo do texto e iremos retomar adiante, confirmando nos depoimentos dos professores o que estamos expondo.

Cury (*apud* BRASIL, 2000, p.175) no Parecer CNE/CEB 11/2000 discutindo essa questão adverte: “Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina” (BRASIL, 2000, p.175). Entendemos que, para garantia da qualidade na atividade docente, a identidade, tanto com o magistério como também com a modalidade de ensino em que desejamos atuar, é uma das condições que irá nos impulsionar na busca da qualificação profissional - item indispensável na prestação de um bom serviço.

Partindo de suas histórias e subjetividades, podemos destacar pontos da vida pessoal do professor que revelam conexões/interconexões com sua vida profissional e que os obrigam a fazer determinadas escolhas.

Assim, os lados profissional e pessoal são perpassados de histórias de vida. Sobre essa questão Goodson (1992, p.75) diz que

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Em relação a essa questão, a fala de P1 fortalece esta discussão; para este professor a sua condição de vida foi determinante para a opção de trabalhar no ensino noturno.

A entrada na EJA se deu por trabalhar pela manhã e estudar à tarde. Quando passei no concurso da Secretaria Municipal de Educação, só me restava o noturno. Foi uma opção em sentido de ajustar a uma certa condição de minha vida (P-1).

Assim, a motivação para ser professor na EJA vai sendo traçada pela imposição da vida e imbricada a isso vem a facilidade de horário, pois ser professor em nosso país implica, muitas vezes, não poder ter o controle total de nossas escolhas.

Nesse sentido, acreditamos que ninguém opta e fica plenamente feliz e satisfeito após anos de estudos e, decidindo seguir a carreira docente, precisar trabalhar em duas ou três escolas por dia - muitas vezes em ambientes inóspitos -, ter uma profissão sem uma carreira definida, com baixo prestígio social, mal remunerada, dentre outras dificuldades que circundam a profissão.

Essas dificuldades, vão aos poucos, trazendo a dor. É quando os professores percebem que os **sonhos** almejados não se concretizaram, o seu compromisso de ensinar bem não condiz com seu desempenho, como também “que sua infatigabilidade é uma utopia” (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 1999b, p.374).

Essa dor vai se transformando em problema de ordem emocional e psíquica, que levam muitos professores a desistirem inconscientemente. Vasques-Menezes e Gazzotti (1999b, p.377) explicam que,

O desgaste advém fisicamente das noites mal dormidas ou mesmo em claro preparando aulas e corrigindo trabalhos ou, ainda das inúmeras aulas no mesmo dia que levam o professor, muitas vezes, a assumir até três turnos de trabalho diários. O desgaste emocional vem do esforço sem compensação que leva a um cansaço não só

físico. O professor começa a sentir como se suas forças estivessem sendo sugadas. Se de um lado isso acontece, de outro, as sucessivas frustrações levam-no a questionar sua competência, tornando a identidade profissional fragilizada.

Assim encontram-se muitos professores em nosso país; entre o desejo de ser um professor que corresponda às demandas da profissão e os limites impostos pelas condições sociais de existência, e isso leva à dor. Essa dor foi pesquisada e nomeada cientificamente:

Burnout é o nome da dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração (VASQUES-MENEZES ; GAZZOTTI 1999b, p.374).

Convém esclarecer que essa **dor** sobre a qual fizemos esta discussão não foi objeto de nossa investigação, mas essa fala esteve presente, perpassou as narrativas dos professores quando eles destacaram que a condição de sua vida foi determinante para a escolha do ensino noturno, como também que essa dupla ou tripla jornada de trabalho impõe muitos limites e dificuldades ao desempenho profissional; sobre esta questão discutiremos mais na subcategoria **dificuldades docentes**.

Finalmente, destacamos que, apesar da motivação do ingresso na EJA não ter sido uma escolha por identificação - iremos perceber que ela foi construída na prática, como veremos nos depoimentos do tema **ser professor**. E, a prática interformativa, foi determinante para isso.

4.2.2 – Destaques

Especificidade da docência na EJA (1º segmento).

Para cada segmento de ensino se faz necessário uma formação específica do professor para atuar, visto que, cada fase da vida humana possui características que demandam um tipo de leitura, que peculiariza essa atuação em termos de mediação de conhecimento.

Quando essa atuação/mediação é na Educação de Jovens e Adultos/1º segmento, essa formação é ainda mais necessária, pois a clientela desse segmento de ensino, é bastante diferente do ensino regular.

Muitas vezes, as propostas de ensino para esse público são as mesmas do ensino regular, tanto na organização dos conteúdos como na abordagem dos mesmos. A estruturação do horário, o regime das aulas, o calendário, a frequência, enfim, toda a estrutura do ensino da EJA/1º segmento, na maioria das escolas, está estruturada conforme o ensino regular.

Reconhecer que esse público demanda ações específicas quanto à estruturação do trabalho, é condição importante para aqueles que atuam nessa modalidade de ensino.

Percebemos nas falas dos nossos sujeitos que, quando iniciaram o trabalho com EJA, o fizeram tentando transpor o mesmo trabalho desenvolvido no ensino regular, sem se dar conta dessa especificidade. É o que aconteceu com P3:

A gente começa a tentar encaixar o que a gente estuda para ensinar criança, para ensinar o adulto. A gente acaba tendo que arrumar

como trabalhar com criança e tentando levar aquele trabalho para o adulto.

Para Gadotti e Romão (2000,), uma das linhas de ação da EJA é investir para que esse segmento tenha um trabalho diferenciado, que seja considerada a sua especificidade. Uma das questões que eles consideram é que se deve “promover maior flexibilidade na metodologia, na organização curricular e na duração dos programas de atendimento educacional, tendo em vista as características culturais, sociais e econômicas dos grupos atendidos” (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p.124).

Ainda Gadotti e Romão (2000) explicitam que a EJA não deve ser vista como o momento em que o aluno irá repor o tempo perdido de escolaridade e atentam para que seja considerada a especificidade desse segmento. Para isto, é preciso que se construa uma **identidade própria**, alertando para que a qualidade do ensino não sofra **concessões**.

Além das questões pedagógicas e estruturais do sistema, existe a especificidade do aluno quanto às expectativas em relação à escola. A criança quando chega à escola vê muitas possibilidades e acredita que vai conseguir. Já o aluno da EJA traz muitas expectativas, mas traz para a escola também, a desesperança. Sobre isto o professor nos diz:

É um trabalho talvez mais difícil do que quando você desempenha com crianças, que tem todo um mundo de esperanças, que ainda não foram frustradas. E, na Educação de Jovens e Adultos, a gente tem histórias de vidas frustradas, processos não concluídos (P5).

Na Educação de Jovens e Adultos há muito a fazer; é uma tarefa difícil que requer do professor que este esteja atento a seus atos. Numa brilhante colocação, a fala da professora transcrita abaixo demonstra com sabedoria os cuidados que devemos ter ao trabalhar com esse público. E estes cuidados vão além das questões estruturais e pedagógicas.

Outro dia eu dizia assim, que deveria ser proibido, principalmente ao educador de Jovens e Adultos, vir trabalhar chateado ou cansado. Porque eu acho que essas pessoas já passaram por tudo de ruim e desagradável que eles tinham que passar, e que a sala de aula e a nossa prática, além de tudo, ela deve ter um conteúdo, um espaço que a gente construa, onde possa ter prazer. Consiga passar isso pra os alunos e eles percebiam que você está ali porque gosta do que faz (P-5)

Essa é também a realidade da vida de muitas crianças da escola pública para a qual Campelo (2001, p.164), com muita sensibilidade, adverte:

Nessa luta, o professor não pode esquecer que, de forma relativa, ali existem auto-estimas a serem reerguidas, coragem de falar a serem resgatadas, autoconceitos fragilizados, entre tantas outras seqüelas provocadas pela “escola da vida” e que a “vida na escola” não deve nem pode agravar.

Se essa advertência é pertinente para o professor de crianças, talvez muito mais ela se aplique à situação de docentes de jovens e adultos que não se alfabetizaram na **idade própria**. Desse modo, além de ficar atento às especificidades da EJA o professor precisa permanecer numa constante reflexão

sobre o fazer. Analisando as falas dos professores percebemos que estes são bastante preocupado com essas questões e inferimos que a prática interformativa tem sido o principal espaço, em que o professor pensa sobre como tornar o ensino condizente com as características/especificidades do público a quem atende.

4.3 – SER PROFESSOR

Neste momento do estudo passamos a trabalhar mais efetivamente com os dados que explicitam a trajetória da formação dos professores pesquisados e apresentaremos sua visão sobre essa formação.

Para discussão da temática ‘ser professor’ trabalharemos com as duas categorias, que emergiram dos dados.

Tema	Categoria	Subcategoria
4.3 – Ser professor	4.3.1 – Agentes e modalidades da formação	– Formação inicial – Formação continuada – Autodidatismo
	4.3.2 – Formação desejada	– Sugestões para a formação docente na EJA (1º segmento)

Quadro 4 – Ser Professor

Na categoria: agentes e modalidades iremos discorrer sobre os cursos e experiências integrantes do processo de formação dos professores. Na categoria formação desejada, trazemos as expectativas dos professores em relação aos cursos de que eles participam, além de sugestões para cursos de formação docente.

4.3.1 – Agentes e modalidades

Formação inicial; Formação continuada; Autodidatismo.

Trazemos para análise dos agentes e modalidades da formação, não apenas os cursos e experiências que tiveram certificação legal, mas também os que não o tiveram, pois ao discorrer sobre seu percurso formativo observamos que a aprendizagem a partir da prática, esteve muito presente na fala dos professores, do mesmo modo que formação que acontece na Escola.

Formação Inicial.

Consideramos como formação inicial os cursos que habilitaram os professores a ingressar na atividade docente. Todos os professores pesquisados - que estão em sala de aula - têm o curso de magistério e nível superior. Mesmo assim, na globalidade de suas falas, notamos que essa formação foi muito superficial e não deu condições para uma atuação condizente com a exigência da profissão, no início de sua atividade docente na EJA. Vejamos a fala de P1, que tomamos como exemplo:

Na formação inicial, no magistério não houve nenhum estudo nessa área, nenhum seminário, nem mesmo era citado. Não vimos nada sobre essa modalidade de ensino. A formação em nível médio, bem como o 3º grau, foram totalmente ausentes dessa modalidade de ensino, quanto desse sujeito que integra e participa dessa modalidade – a EJA (P-1)

Sabemos que não existe uma formação específica para trabalhar com a EJA e também é sabido que os professores que estão atuando há mais de 10 anos no magistério - caso de nossos sujeitos - na sua maioria, quando estavam em processo de formação, tanto no nível médio como no nível superior, não tiveram cursos que contemplassem essa modalidade de ensino.

E essa fragilidade da formação docente parece ser generalizada, conforme pode ser observado na fala de Gadotti e Romão (2000, p.122): “Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da Educação de Jovens e Adultos”.

Ao analisar os recortes das falas de todos os sujeitos da pesquisa, identificamos o que, de certo modo, já sabíamos: o professor que está na Educação de Jovens e Adultos não teve uma preparação para trabalhar com essa modalidade de ensino.

Assim, para 100% dos sujeitos pesquisados, a formação inicial, tanto em nível de magistério, como em nível superior, teve um papel pouco significativo no desempenho de professor da EJA.

Minha formação inicial não teve nenhum papel no meu trabalho com a EJA. Eu concluí o meu curso de Educação Física em 1983. Nesse momento, eu acho que a Educação de Jovens e Adultos era vista ainda com aquele papel do Mobral: ensinar a escrever e ler eram o suficiente (P-2).

Tanto no magistério como na faculdade, eu acho que ainda deixa muito a desejar o papel para trabalhar com jovens e adultos. No magistério não vi nada sobre Jovens e Adultos, é tanto que me deparei, quando eu fui pra o estágio com jovens e adultos, e tive muita dificuldade. Já na faculdade, ainda teve assim, uma iniciação, mas, muito rápida. O curso passa muito rápido por essa fase de trabalhar com jovens e adultos, então deixa muito a desejar. A gente acaba tendo que arrumar como trabalhar com criança e tentando, aquele trabalho, levar pra o adulto (P-3).

Nós não somos formados para ser professor de jovens e adultos, nós não passamos por isso. Nós somos... sem uma formação. E essa

formação, essa questão da formação é sempre um grande entrave e é colocada por quase todos os colegas com os quais eu trabalho na Educação de Jovens e Adultos (P-5).

Apesar da fala dos professores apontar que a formação institucionalizada foi pouco significativa no início do trabalho como professor da EJA, inferimos que o “ser professor” demanda outras competências que vão além de questões diretamente ligadas à EJA. As instituições formadoras, como a universidade, se constituem em fóruns desencadeadores de vivências e aprendizagens importantes nesse processo, e não podem nem devem ser desmerecidos, apesar de todas as críticas que temos em relação ao tipo de formação que é oferecida aos professores.

Pensamos que essas críticas podem contribuir para que os cursos de formação docente tenham uma preocupação com essa modalidade de ensino, para que o professor, ao chegar a uma sala de EJA, não se sinta frustrado diante das demandas específicas desse segmento. Foi com esse sentimento de frustração que P5 se deparou ao chegar à EJA,

Na verdade eu posso dizer que a formação inicial foi nula. Assim, a primeira coisa que eu senti muito forte foi uma frustração, porque eu me perguntava de que ia servir, diante daquela realidade que eu tava enfrentando, aqueles ensinamentos ou aqueles anos de estudo que eu tive no chamado pedagógico. E que basicamente tudo que a gente via em sala de aula e tudo que a gente vivenciou e estudou não tinha uma relação real com a prática que eu estava vivenciando. Então, no primeiro momento, foi um sentimento muito forte de frustração. Eu me senti extremamente frustrada por perceber que não tinha nenhuma relação aquilo que eu vivi, enquanto processo inicial de formação, com a prática que eu tava enfrentando.

No recorte dessa narrativa, P5 revela suas angústias diante de um trabalho que tinha a desempenhar e de um **não saber como fazer e o que fazer** com os conhecimentos adquiridos, além de não conseguir relacioná-los com a realidade.

Assim, pensamos, se deparam muitos professores ao ingressarem no ensino de jovens e adultos e, talvez, podemos afirmar que esse elemento seja um contributo para os insucessos continuados nessa modalidade de ensino.

Entendemos que a formação inicial é de extrema importância para o **tornar-se professor** porque “Ninguém é educador. Alguém torna-se educador” (ROMÃO, 2000, p.63). Pensamos que a formação inicial é desencadeadora de vários processos, dentre eles a identidade com a profissão. Desse modo, as instituições responsáveis para certificação dos professores devem, continuamente, pensar sobre como formar professores de modo que estes, ao ingressarem na profissão, consigam “saber fazer” de forma bem sucedida. Nesse contexto, Imbernón (2002, p.66) destaca que

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Pensamos ainda que a formação inicial deve ser desencadeadora também de um **aprender a aprender**, tão importante na profissão docente. Imbernón (2002, p.66), destaca que a formação inicial necessita despertar o professor para uma atualização constante, em virtude das “mudanças que se produzem”.

O fazer docente é muito vivo, e a cada momento, nos deparamos com situações novas na sala de aula que demandam a busca de soluções para uma intervenção significativa junto ao aluno. Acreditamos que nenhuma formação inicial docente é suficiente, uma vez que a incompletude vai sempre acompanhar quem lida com mediação de conhecimento. Tanto o conhecimento, quanto as formas de mediá-lo, necessitam de uma atualização constante, e a formação continuada é um poderoso instrumento dessa atualização. Sobre ela falaremos a seguir.

Formação continuada.

A formação continuada refere-se a cursos, estudos, seminários, congressos dentre outros eventos e experiências vividas pelos professores, após sua entrada no magistério. Solicitados a falar sobre sua formação continuada, vivenciada nos últimos 02 anos como professor da EJA, e que foi relevante para sua ação docente, foram citados, pelos professores, os seguintes eventos:

- Estudos no grupo de corporeidade da UFRN;
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA; PCN em ação/EJA – ambos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação/Natal-RN, em parceria com o Ministério da Educação;
- Curso de Especialização em EJA promovido pelo SESI/UNESCO/UnB;
- Formação na Escola Emília Ramos

Alguns desses dados nos chamam a atenção. Dos 07 sujeitos pesquisados, 03 fizeram o PROFA¹⁸ e, para todos, o curso trouxe subsídios teóricos e práticos

¹⁸ Então, o PROFA¹⁸ foi um curso destinado a professores alfabetizadores do Ensino Infantil, Fundamental e da EJA. O curso teve como objetivo formar professores para melhor ensinar a ler e escrever. O conteúdo desse curso abrangia as questões teóricas e práticas no campo da alfabetização. O mesmo teve uma carga horária de 180 horas, tinha uma perspectiva de

para compreender melhor o processo de alfabetização, bem como para tornar as intervenções, junto ao alfabetizando, mais eficazes. O grupo de professores que trabalhamos nesta pesquisa atua, como já dissemos anteriormente, no 1º segmento da EJA (níveis I e II), nesses níveis o professor desenvolve um trabalho de alfabetização que se inicia no I nível e cujo processo tem continuidade no II nível.

O PROFA tinha um sistema de avaliação dos professores, formadores e do próprio curso. Com isto, queremos inferir que, ao destacar este curso como relevante para sua prática, os professores assim o fazem por esse corresponder às suas expectativas.

Da mesma forma que o PROFA, preconizamos para uma formação que aponte para o desenvolvimento profissional dos professores dentro de uma perspectiva de continuidade, em que ele adquira competência teórica e prática, e invista também na formação pessoal e social.

Tal como Libâneo (1998), defendemos que as agências formadoras devem estar atentas para muitas questões, trabalhando no sentido de que

As ações de formação continuada precisam articular-se em torno de um projeto global de formação e desenvolvimento profissional dos professores, superando a sua transformação em mercado de entusiasmo ou mercado de qualquer coisa (LIBÂNEO, 1998, p.4).

Quanto à formação que acontece na Escola Emília Ramos - foi destacada por 100% dos nossos sujeitos, como a mais relevante na sua formação de professores de Jovens e Adultos. Todos os pesquisados tiveram sua primeira

continuidade, visto que aconteceu ao longo de um ano. Os encontros aconteciam semanalmente, os professores realizavam trabalhos pessoais – estudos de textos, atividades práticas com alunos, dentre outras.

experiência nesta modalidade de ensino naquela Escola. A entrada na EJA aconteceu sem uma formação anterior e foi na Escola, nos momentos de estudo, relacionados com sua prática na sala de aula que essa formação começou a acontecer.

Essa formação só começou a se dar quando eu comecei a trabalhar no Emília à noite e nós tínhamos um horário inicial, antes de entrar em sala de aula, que era o momento destinado aos estudos. Então eu ficava observando o grupo mais antigo, e costumava anotar o que eles liam e o que eles discutiam e ficava observando como era a prática das pessoas mais antigas da escola e tentava fazer algo parecido. Aproveitava os momentos de estudo e a troca de experiências pra tirar dúvidas. Eu estava iniciando, então o grupo mais antigo da Escola me dava muito suporte pra desempenhar o meu trabalho em sala de aula. Os momentos de estudo, a busca e a troca de experiências também foram bastante proveitosos (P-5).

Ao longo deste trabalho está evidente que a formação continuada que acontece na Escola tem sido de fundamental importância para todos os professores pesquisados, visto que para 100% deles, foi nesse espaço que se deu sua formação como professor de Jovens e Adultos e essa formação é o que dá sustentação à prática docente, como nos diz P3,

A formação vem suprir as necessidades da gente em sala de aula. Essa formação vem superar essa falta de conhecimento que a gente tem. No que a gente estuda, no que a gente se apropria do conhecimento, no que a gente faz; as nossas trocas uns com os outros, a gente transforma coisas. Então faz com que a gente mude e possa rever, repensar o que não deu certo, que maneira, que outro conhecimento, que outro estudo pode estar nos dando subsídios para que a gente consiga atingir os objetivos.

A formação continuada na Escola corresponde às expectativas do professor porque vai ao encontro das suas dificuldades imediatas, uma vez que a relação teoria/prática é sempre muito presente.

É uma coisa completamente associada à outra, porque, como a gente estuda coisas que a gente realmente está precisando na prática, a gente não vai mais estudar aquelas questões altas demais – altas que eu estou falando é, abrangentes demais. A gente tem feito a opção por estudar as dificuldades que a gente encontra na prática. Então, é uma coisa imediatamente ligada à outra: vai estar dando respostas, vai estar dando subsídios, vai estar dando encaminhamentos, já para a prática (P-4).

Para os professores, a formação na Escola os contagia e desperta o desejo de busca pelo conhecimento. Nesse sentido, Imbernón (2002) evidencia que um dos princípios da formação permanente é aprender colaborativamente e junto com os colegas de trabalho construir saberes e competências da profissão.

A formação na Escola Emília Ramos parece trabalhar nessa direção, conforme atesta P5, ao se referir aquele momento formativo:

Ele é o um momento privilegiado que a gente tem de poder estar trocando idéias, de poder estar discutindo, de poder estar procurando, eu acho que embasamento teórico, novas leituras. A sensação que eu tenho nos momentos do estudo é que, mesmo ele sendo curto, ele é um momento contagiador, ele acaba por contagiar. E acaba despertando em nós o desejo de estar buscando, de estar procurando outras leituras, de estar procurando se aprofundar mais. Eu acho que se sentir contagiado pela necessidade de buscar algumas coisas, pra fazer melhor a sua prática, saber que ela está embasada em alguma coisa, isso pra mim eu já considero algo extremamente importante (P-5).

Autodidatismo.

O autodidatismo é o conjunto de conhecimentos e saber-fazeres construídos pelo próprio professor no contexto da sua prática. Este não é o forte da experiência formativa da escola pesquisada, mas verificamos que na escola Emília Ramos os professores estão continuamente produzindo saberes de como ensinar na EJA e, com isto alavancando o desenvolvimento profissional. P2 exemplifica essa questão, quando nos fala de como se deu, a princípio, a sua formação: “A preparação se deu através da prática”. Já outro professor reforça essa questão quando diz:

O Emília foi e é, a minha própria formação, por que é a prática que vai me ensinando, que vai fazendo com que eu vendo o que eu errei, o que eu estou errando, o que eu estou acertando são os alunos, são as respostas deles, o que aprendem – você vê que a gente fica pra lá e para cá. Hoje a gente vai fazer assim, depois a gente volta e vê que não é mais por aí, que tem que fazer de outro jeito, e é isso, em nenhum lugar a gente lê como faz e nem ninguém diz (P-4).

Percebemos que, apesar da fala dos professores apontar para essa aprendizagem a partir da prática, ela não é uma construção solitária. A formação na Escola não permite isso, pela riqueza de vida na Emília Ramos, que permite ao profissional criar e recriar sua prática em comunhão com os pares.

Foi difícil, nas falas dos professores pesquisados, separar o que eles aprenderam nas trocas com os colegas do que foi produto do autodidatismo. A troca é tão fundamental na formação dos professores pesquisados, e na própria prática, que mesmo havendo esses momentos de criação solitária, em algumas ocasiões a gente tem dificuldade de separar – é como se os professores estivessem, mesmo na

solidão de sua prática, acompanhados pelas vozes dos colegas. Notamos isso nas falas a seguir:

A minha formação se deu no grupo de professores, no grupo com os alunos e é assim que vai se dando, a gente, dentro das necessidades que a gente sente, a gente vai procurar estudar e ela vai acontecendo assim. E a sensação que dá é que ela nunca vai acabar. Hoje eu já tenho mais autonomia, mais segurança, mais tranqüilidade pra analisar algumas questões, mas é na prática, na troca (P-4).

Então, a gente procura um amigo e outro que dê alguma informação; o grupo em si. Então, ficamos tentando, o conhecimento dos colegas, os estudos e buscando, pegando outra informação de um livro porque foi buscando mesmo, foi o estudo em grupo – foi na própria escolar que fui aprendendo. (P-3).

Sabemos que o professor também produz conhecimento a partir de sua ação. Compreendemos que os professores são produtores de conhecimento e, para se entenderem como tais, precisam ver sua ação refletida, rememorada para que essa ação não seja morta, mas material para construção/reconstrução do saber docente. Ademais,

Os diversos estudos sobre o pensamento do profissional de educação, a reflexão, as idéias prévias, os esquemas etc. que se produziram nas últimas décadas demonstraram que o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional (IMBERNÓN, 2002 p.112).

Então a prática de formação na Escola - as trocas com os colegas - é o momento em que o professor rememora sua ação e, com apoio das leituras, percebe-se como autodidata de sua formação.

Imbernón (2002, p.61) destaca que “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática”. Acreditamos que essa geração de conhecimento é um importante instrumento do desenvolvimento profissional do professor.

O autodidatismo na formação docente também é uma realidade na Escola pesquisada; percebemos que, partindo de vivências bem sucedidas na sala de aula, os professores vão trocando essas vivências com os colegas e, assim, construindo um *corpus* de saberes. Porque

“É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito . Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2002 p.68).

A formação na escola proporciona ao professor esse voltar-se sobre si mesmo, esse pensar sobre sua ação, refletir sobre ela e sentir que a sua prática pode ser geradora de conhecimento e que, dentro dos limites/possibilidades, junto com os pares, ele pode criar/recrutar, ser um autodidata do seu *métier*.

4.3.2 – Formação desejada

Sugestões para os cursos de formação para docência na EJA (1º segmento).

Ao longo do texto, temos feito muitas críticas à formação oferecida aos professores, em particular aos professores da EJA. Os professores pesquisados apontaram muitas deficiências nestes cursos, mas no eco de suas falas,

recuperamos em meio às suas críticas o que eles apontam como sugestões para os cursos de formação docente. Podemos visualizar algumas delas no quadro abaixo:

- Ouvir o professor
- Partir das dificuldades e necessidades do professor
- Relacionar teoria e prática
- Considerar a realidade em que o professor atua

Quadro 5 – Procedimentos recomendados para a formação docente na EJA / 1º segmento

Ouvir o professor. Pensamos que é o primeiro passo para a construção de uma proposta de formação docente. Somente ele – o professor – poderá nos apontar suas reais necessidades de formação. Acreditamos que os formadores podem até supor as dificuldades e necessidades do professor, mas, somente uma escuta atenta pode realmente identificar que conteúdos são mais urgentes.

Os professores pesquisados nos dizem que, quando são convidados a participar de cursos, seminários etc., uma das questões que mais os inquietam é não serem consultados sobre suas reais dificuldades e necessidades. Na fala abaixo, sustentamos nossa afirmação:

O que é que os cursos de formação docente deveriam fazer? Uma relação de dificuldades e de necessidades pra que esses cursos fossem elaborados e trabalhados dentro dessas dificuldades e necessidades. Eles não podem vir prontos como vem os enlatados de Hollywood, ou as sardinhas que nós compramos no supermercado. Teria que ser realmente um curso bem elaborado, com um levantamento, uma enquete, onde os professores tivessem possibilidade de elencar as suas dificuldades, as suas necessidades (P-2).

O professor pode estar sentindo necessidade, por exemplo, de estudar a legislação que diz respeito à sua área profissional, ou conteúdos disciplinares específicos com suas metodologias de trabalho ou, ainda, pode desejar um curso que trabalhe questões afetivas dentre outras atividades.

Uma outra sugestão abstraída das críticas para os cursos de formação é a necessidade de se relacionar, nestes cursos, a teoria e a prática. Pérez Gómez, (1995, p.108) fazendo críticas à formação docente diz que “o fracasso reside do abismo que divide teoria e prática”. A prática segundo ele, é o “cenário” próprio de atuação da teoria, por isso elas precisam estar sempre inter-relacionadas e o professor da Escola sugere a necessidade dessa relação:

A gente costuma, muito, é passar pelos cursos de formação e nos depararmos sempre de forma muito surpresa com a prática. Então eu acho que se a gente consegue, dentro de um curso de formação, estabelecer essa relação entre teoria e prática – e que ela precisa ser uma coisa constante – talvez a gente se sinta melhor, se sinta mais confiante, se sinta mais forte no momento em que a prática for enfrentada (P-5).

Dentro dessa discussão, Tardif (2002, p.241) reforça o que temos dito, quando aponta como um paradigma futuro na formação docente o reconhecimento do conhecimento prático. Ele nos diz que os currículos da formação docente terão que dar maior importância a esse conhecimento e, para isto, os práticos terão um espaço maior.

Os teóricos, cientistas e pesquisadores da educação que produzem “reservatórios de saberes” para serem ensinados aos professores, muitas vezes, como adverte Tardif (2002, p.241), nunca entraram numa sala de aula ou

vivenciaram a dinâmica de uma escola. Temos a convicção de que, sem essa vivência, esse conhecimento é morno e não consegue encantar os que dele fazem uso: os professores. As teorias precisam vir encarnadas de prática; assim sendo, adquirem propriedade na sua propagação.

O autor que temos trazido para esta discussão, por concordarmos com suas críticas, alude que,

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é pior, que não demonstraram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. (TARDIF, 2002, p.241)

Uma outra sugestão presente na fala dos professores é a necessidade de se considerar a realidade em que o professor atua. Os professores se ressentem pelos cursos não considerarem essa realidade e achar que, um conteúdo, uma metodologia, podem ser trabalhados em todas as realidades de sala de aula.

Enquanto professora que somos, sabemos que os contextos de trabalho se diferenciam em relação aos sujeitos que lá estão: professores, alunos, funcionários. A cultura da comunidade onde a escola está situada precisa ser considerada: se é periferia, área rural ou urbana, pois estes elementos mobilizam ações específicas às quais os cursos de formação precisam estar atentos.

Outra característica da EJA é a questão de ser a população-alvo bastante diferente do ensino regular, pela faixa etária, sua inserção no mercado de trabalho e modo de atuação na sociedade. Dados esses fatores, os interesses desse público são outros, que não os interesses dos alunos do ensino regular. Nessa direção, P5 nos adverte quando diz que os cursos às vezes fantasiam, e o que é pior, idealizam realidades bastante diferentes das que eles encontram em contextos de trabalho.

Que a gente também não seja preparado pra uma realidade que não é a nossa. Porque a gente às vezes idealiza e fantasia uma realidade e que na verdade não é a que a gente encontra. Que a gente possa estar sempre colocando em confronto a nossa realidade, discutindo as contradições, discutindo as dificuldades, que caminhos seriam possíveis pra vencer tais dificuldades; eu acho que discutir a realidade e articular aí essa questão da prática com a teoria, talvez fosse um dos caminhos mais importantes nos cursos de formação (P-5).

Trazer a fala do professor, suas críticas e sugestões acerca da formação desejada é fundamental em um estudo sobre a formação docente de modo que possamos entender porque, muitas vezes, esses cursos não atingem os objetivos propostos. Para nós, a voz do professor é relevante e jamais deve ser desconsiderada por quem organiza, elabora e executa cursos para eles. Nesse sentido, sustentada por suas vozes, concluímos que esses cursos devem ser pensados não apenas para eles, mas também com eles.

4.4 – SER PROFESSOR NA EJA E NA ESCOLA EMÍLIA RAMOS

Com o tema **Ser professor na EJA e na Escola Emília Ramos** interiorizamos nossas análises e discussões para a modalidade de ensino e a Escola em que desenvolvemos a pesquisa.

Guiada pelas vozes dos professores, abstraímos dos dados as categorias apresentadas a seguir.

Tema	Categoria	Subcategoria
4.4 – Ser professor na EJA e na Escola Emília Ramos	4.4.1 – Atitudes face ao próprio trabalho	– Auto-avaliação – Expectativas com relação à prática pedagógica
	4.4.2 – Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica	– Relativos ao professor – Relativos ao aluno
	4.4.3 – Estratégias de superação das dificuldades	– Estratégias para as dificuldades docentes – Estratégias para as dificuldades discentes

Quadro 6 – Ser professor na EJA e na Escola Emília Ramos

A fala dos nossos sujeitos sobre a temática apresentada nos encaminhou para a construção de três categorias:

- Atitudes face ao próprio trabalho;
- Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica;
- Estratégias de superação das dificuldades.

4.4.1 – Atitudes face ao próprio trabalho

Auto avaliação; Expectativas com relação à prática pedagógica.

Nas atitudes face ao próprio trabalho, rastreamos nas falas dos professores, a relação que eles estabelecem com o trabalho docente. Apreendemos, na nossa análise, como o professor avalia o trabalho desenvolvido na Escola e como essa auto avaliação contribui para o redimensionamento da sua prática pedagógica. Registramos também nessa categoria que os professores têm expectativas com relação à prática pedagógica que desenvolvem.

Auto-avaliação.

A formação continuada, que acontece na Escola, contribui para que o professor esteja continuamente pensando/avaliando o fazer pedagógico. Os momentos de estudo, as trocas com os colegas proporcionam a reflexão sobre a ação. Nesses momentos, o professor, munido de teoria, das falas dos colegas e de sua ação, auto-avalia o trabalho, questiona o seu fazer e tudo isso junto vai se constituindo em saberes da ação pedagógica. E como isto acontece na prática? O professor abaixo nos fala:

A relação é que no que a gente estuda, no que a gente se apropria do conhecimento, no que a gente faz - as nossas trocas uns com os outros, a gente transforma coisas. Pensamos sobre alguns objetivos que a gente não tem alcançado em sala de aula. Então, faz com que a gente mude e possa rever, repensar o que não deu certo, que maneira, que outro conhecimento, que outro estudo pode estar nos dando subsídios para que a gente consiga atingir os objetivos (P-3).

Nesse sentido, percebemos o quanto a prática docente é viva e o quanto o fazer alimenta esta constante ressignificação. Essa mudança de estratégia da qual o professor acima nos fala é uma mudança séria, mediatizada por uma auto-avaliação, pela teoria e pela fala dos colegas. Desse modo, a consciência de uma prática que não pôde alcançar os objetivos propostos - o olhar crítico sobre ela, é uma constante na Escola pesquisada.

Tendo ciência sobre sua prática, sabendo que ela tem limites e, disposto a mudá-la para que ela atenda aos objetivos a que se propõe, o professor vai construindo um fazer, em clima de possibilidades. Assim, ciente dos limites, busca um diálogo constante com sua prática, pois

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me. Não é possível assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar (FREIRE, P. 1996, p.44).

Nessa prática, o ensinar e o aprender são constantemente ressignificados, tornando-se mais significativos e prazerosos. Nesse sentido, os alunos são os principais beneficiados. A mediação do professor é repensada e o encoraja a criar formas e alternativas para tornar o fazer melhor. Essa busca não acontece sozinha e, nesse sentido, P3 nos diz:

Quando a gente faz a avaliação diagnóstica, nossas trocas com os colegas, as nossas anotações e vê que o aluno não atingiu os objetivos que nós pretendíamos a gente reflete sobre o que aconteceu. Um exemplo disso é o projeto que a gente iniciou de

música. Então, a gente iniciou o projeto e encaminhando o projeto vimos que não estava conseguindo atingir os objetivos. A gente sentava com os alunos e posteriormente com os colegas e pensávamos: o que está acontecendo? Porque não está dando certo? Vamos trabalhar o que então? O quê que a gente vai ver? Como vamos fazer? (P-3)

A auto-avaliação que P3 faz em comunhão com os colegas, - em que o aluno também participa - ressalta o comprometimento e o respeito dos professores com os saberes dos pares mas também com os saberes dos alunos.

Constatamos que aquele grupo de professores tem um grande compromisso político-social com os que têm uma vida marcada pela exclusão. Ao refletir sobre a sua prática, para torná-la melhor o professor demonstra uma postura de respeito para com o aluno, como também pela profissão que desejou seguir. Nossa inserção efetiva no cotidiano da Escola nos permite inferir que um dos seus diferenciais é a grande implicação dos professores com a prática pedagógica e a inclusão social.

Vejamos o que P5 nos fala sobre a preocupação que tem em fazer o melhor por trabalhar com EJA e por esse trabalho ser desenvolvido com um grupo de pessoas excluídas socialmente:

No meu trabalho no Emília eu tenho procurado ser o mais comprometida possível - principalmente por trabalhar com Educação de Jovens e Adultos - que é um público a que já foi negado uma série de oportunidades e de direitos. Eu tenho procurado sistematizar mais a minha prática em sala de aula, tenho procurado melhorar a questão dos registros, das observações, tenho tentado estudar e me apropriar de novas teorias, do procurar melhorar, sempre que possível eu estou procurando ver onde é que eu posso buscar, onde é que eu posso melhorar, onde é que isso está falhando, como é que eu posso fazer melhor (P-5).

Consideramos fundamental essa auto-avaliação, esse olhar crítico sobre o fazer docente. Ratificamos essa afirmativa com a fala dos professores que nos permitiu ver a dinamicidade da prática docente, em que a “reflexão na ação e sobre a ação” permite que ela seja uma prática viva e tenha significado, tanto para os alunos como para os professores, uma vez que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o ‘fazer’ e o ‘pensar sobre o fazer’ (FREIRE, P.1996, p.42-43).

A Escola Emília Ramos é uma referência no sistema municipal de ensino, em Natal. Lutando para ampliar os limites das suas ações a Escola construiu a possibilidade de oferecer – aos seus funcionários, mas sobretudo, aos seus professores – paradas semanais de estudo. Esta prática – motivo de constantes embates com a Secretaria Municipal de Educação – a exemplo da escola Emília Ramos, tem sido adotada por outras escolas – municipais e, até, estaduais.

Apesar do muito que têm conseguido realizar, os professores destacam, na sua auto avaliação que não estão, por inteiro satisfeitos com o trabalho que fazem. Nós dizemos – que bom! Pois, são essas inquietações que nos provocam a busca e, assim, crescemos profissionalmente.

Expectativas com relação à prática pedagógica.

Este item se refere às expectativas que o professor constrói sobre sua prática pedagógica. À medida em que vão estudando, trocando experiências aqueles docentes, vão construindo níveis de exigências e expectativas cada vez mais elevados para os resultados que podem obter com o trabalho desenvolvido.

Para os professores pesquisados, o compromisso com a atividade que desenvolvem, o saber que têm sobre como fazer gera contradições, pelos limites que o trabalho impõe. O professor, a seguir, fala do nível de expectativa/exigência em relação ao trabalho que desenvolve e elucida a contribuição da Escola nesse crescimento:

Não é que a Escola exige, mas a Escola vai fazendo com que a gente vá crescendo e a gente vai fazendo exigências, a gente mesmo. Então vai estabelecendo um perfil de ação muito exigente pra você mesmo. Você vai exigindo, e essas exigências vão fazendo com que você entre realmente em grandes contradições, porque você quer fazer, você sabe como fazer, só que você não tem condições físicas, condições objetivas para realizar (P-1).

O que podemos constatar é que os professores, no processo constante de reflexão sobre o trabalho, nunca estão satisfeitos com os resultados. É como se sempre existisse uma lacuna a ser preenchida.

Eles são conscientes de que as condições materiais e objetivas que permeiam o fazer educativo do professor da EJA é que impedem que as coisas não aconteçam como devem. Evidenciamos que o trabalho que desenvolvem corresponde às condições objetivas da Escola e deles próprios. Então, este trabalho, em relação às possibilidades, não deixa a desejar. Já em relação às suas expectativas existe sempre algo que deixou de ser feito, que poderia ter sido feito de outra maneira.

Eles estão sempre buscando e, muitas vezes, vão além de suas possibilidades. Este é um reflexo do compromisso daquele grupo de professores; tão

grande e tão forte que eles acham que todo o esforço é pouco diante dos resultados que imaginam, e têm certeza de que podem obter. Desse modo,

[...] muitas vezes o professor superestima seu poder de fogo e cria altas expectativas. Talvez esse seja o seu erro, a educação, a escola, os alunos, os pais, a economia têm problemas. Com expectativas muito altas, as possibilidades de frustração também se elevam. Mas ele acredita que, trabalhando muito e com afinco, da forma como está disposto, será diferente. Começam as frustrações, mas ele continua (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 1999, p.371).

Os limites impostos pela modalidade de ensino e pela clientela atendida são muitos e fazem com que o professor ache que a culpa do insucesso na EJA seja também sua. Mesmo que a Escola não exija isso deles, os professores pesquisados perseguem com afinco as metas consideradas ideais; esforçam-se para melhorar sempre os resultados obtidos, por entenderem que eles quase nunca condizem com o trabalho que desenvolvem. Daí acharem os resultados sempre insatisfatórios.

Apesar da seriedade do trabalho realizado na Escola – observamos uma prática significativa, professores assíduos, dinâmica muito rica de atividades extra classe – os índices de insucesso e evasão ainda são considerados significativos.

Então, diante do esforço para desenvolver um bom trabalho, sem a correspondente resposta positiva dos alunos, os professores, além de se sentirem responsabilizados pelo problema, comprometem sua realização profissional, pois

este modo de agir empreendedor leva, muitas vezes, o professor a alimentar grandes expectativas em relação ao seu trabalho. E por que não, se o saber e o saber-fazer estão na sua mão, como já foi

visto? É o detentor do processo de trabalho, dos meios de produção. E como ser de outra forma, se mudar o outro é o seu trabalho? Mas, embora a atividade de ensinar traga toda essa possibilidade de satisfação pessoal, altas expectativas fazem com que os percalços do caminho se transformem em empecilhos para sua realização (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 1999, P.375).

Os professores têm perspectiva de um ideal, sabem aonde querem chegar, sabem aonde podem chegar, mas as condições impostas os impedem de ir adiante. Essas frustrações se acentuam na EJA, pelas condições de existência, tanto dos professores como dos alunos.

A desigualdade social que desarticula a sociedade cria muitos percalços para o trabalho do professor, principalmente os da EJA. Os alunos dessa modalidade de ensino possuem – como já dissemos ao longo do trabalho – especificidades que os distinguem dos alunos do ensino regular e, talvez, os professores ainda não tenham isto claro a ponto de poderem assimilar e conseguir – apesar das adversidades que permeiam essa modalidade – não se frustrarem tanto com os resultados obtidos.

O professor P4 que já tem mais de 09 anos na EJA, ainda se inquieta por não conseguir que todos os alunos aprendam:

Falta mais sistematização, conseguir chegar mais perto, atender as individualidades, as especificidades. Eu acho que a gente tem um grupo tão diferente – que a cada ano a clientela vai mudando e na minha sala mesmo eu tenho pessoas de vários níveis, de compreensão, de escrita, de conhecimento matemático. E eu tenho dificuldade de atender a essas especificidades. Naquele momento em sala – mesmo o grupo sendo pequeno – é um grupo que requer muito a atenção de você. Você precisa estar ao lado, você precisa estar incentivando, você precisa estar questionando e o tempo é muito curto, você acaba não conseguindo atender a alguns; alguns acabam sendo privilegiados com mais atenção. Aquele trabalho que

precisa ser feito, de chegar aos que têm maiores dificuldades, até propostas diferenciadas de atividades, eu acho que deixa a desejar. (P-4).

Uma das questões a serem resolvidas pelo professor é que os desafios nessa profissão – e na EJA em especial – são muitos; temos muitas possibilidades, mas temos muitas limitações. A busca pela superação dessas limitações deve ser empreendida pelo professor, mas essa superação não pode preceder à consciência dos limites.

O professor precisa ver onde terminam as possibilidades inerentes ao professor e enxergar também os limites impostos pelos contextos de vida do aluno e dele próprio. A intervenção docente, em algumas situações, é limitada para modificar esses limites, urge resolver bem essas questões e perceber que muitas coisas não dão certo porque elas estão além de suas possibilidades. Se isto não estiver claro, o professor construirá uma atmosfera de muita angústia para o trabalho porque

[...] educar é uma profissão de fé; uma profissão que vislumbra com possibilidade de uma atuação quase divina, pois nela transformam-se/formam-se outros indivíduos à semelhança do profissional educador, os limites são infinitos. Esta plenitude de possibilidades pode conduzir o profissional educador aos céus, mas também pode conduzi-lo a um inferno pessoal (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 1999, p.373).

De certa forma, pensamos que essas expectativas/exigências docentes são sadias, pois quem está quieto está conformado com as condições postas. E o que seria da educação brasileira sem a esperança dos professores?

4.4.2 – Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica

Relativos ao professor; Relativos ao aluno.

Nesta categoria, discutiremos as dificuldades e problemas encontrados pelo professor na sua prática pedagógica. Essa categoria é constituída por duas subcategorias. Os dados analisados indicaram que essas dificuldades e problemas concernem, ora ao professor, ora ao aluno. Por esta razão, nossa análise sobre as dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica, estará dividida pelas subcategorias: Relativas ao professor; Relativas ao aluno.

Relativas ao professor.

No quadro seguinte, relacionamos as dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica relativas ao professor, que foram por eles apontadas.

- Tempo
- EJA como 3º expediente
- Administrar vida pessoal-profissional
- Atender as especificidades dos alunos
- Incompletude da formação
- Condições físicas da Escola
- Falta de políticas públicas para o segmento EJA

Quadro 7 – Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica: relativos ao professor

O tempo é a dificuldade/problema que perpassa quase todas as outras apontadas pelo professor. Estamos falando de vida de professor e “Vida de professor, é impossível falar dela e não levantar a questão do tempo. Ele permeia vários aspectos, por diversos ângulos” (GUIMARÃES *et al*, 1996, p.98).

Sobre a angústia da falta de tempo para desenvolver um trabalho melhor, P5 nos fala:

A gente precisa ter esse espaço de prazer, de troca de experiências e que não seja esse momento corrido, angustiado e, em alguns momentos, tristes e bastante cansados; mas que ele possa ser mais prazeroso. Então, essa coisa do tempo é extremamente angustiante, principalmente quando a gente está em sala de aula e quando a gente se depara com uma série de problemas e questões que a gente sabe que se tivesse mais tempo conseguiria fazer melhor e, no entanto, a gente acaba esbarrando nessa questão (P5).

A EJA como 3º expediente já foi por nós discutida em subcategorias anteriores, mas ela está presente na fala de 57% dos nossos sujeitos que têm a carga horária completa no diurno e chegam à EJA para o 3º expediente diário. Para esses sujeitos, é essa falta de tempo para pensar sua prática, sua principal dificuldade.

P1 ressalta que, não raro, o aluno também está no 3º expediente. Esse professor coloca algo a mais que, para nós, é um dado importante: o não-trabalho de alguns alunos. Para o professor, isso também cansa.

A Educação de Jovens e Adultos, por acontecer no turno noturno, para ambos os sujeitos que integram essa ação, é uma tarefa difícil, tanto para o professor [...] quanto para aos alunos, por trabalharem e

outros alunos pelo não-trabalho – que é algo que cansa, é algo desgastante (P-1)

Nesse sentido, muitos alunos que estão na EJA são pessoas que têm uma faixa etária propícia ao trabalho, mas que se encontram desempregados. Esse não - trabalho desenvolve no sujeito um cansaço, pois depois de um dia inteiro de ociosidade, muitos chegam à Escola trazendo um sentimento de fracasso.

Como podemos notar, muitas questões envolvem o ser **professor na EJA**; atividade complexa, permeada por problemas e dificuldades de várias ordens. Com relação a essa questão, Pérez Gómez (1995, p.102) nos fala da ecologia em que está imersa a prática pedagógica e o cenário psicossocial dessa prática:

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação (sic) simultânea de múltiplos factores (sic) e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (PERÉZ GOMEZ, 1995, p.102)

Administrar vida pessoal-profissional é uma grande dificuldade dos professores, que gera muitos problemas, principalmente, para os 57% dos sujeitos que têm dia e noite preenchidos pelo trabalho, ficando a vida pessoal bastante comprometida. Fica comprometido também o lado profissional, afinal, o professor precisa de um momento para suas atividades extra-classe, mas, como fazer? P5 nos fala sobre essa dificuldade e os problemas advindos dela:

Se você tem que trabalhar três horários, então, essa prática extra sala e até mesmo dentro da sala de aula, acaba ficando comprometida. Pela sua carga horária, pela sua jornada de trabalho e, até mesmo pelo próprio cansaço. Porque você até pensa chegar em casa e sistematizar alguma coisa, mas o cansaço físico acaba não permitindo. Eu acho que nós temos profissionais que buscam, mas que esbarram nessas dificuldades estruturais. Então ela acaba sendo meio que superficial, ela não, responde, mesmo ! (P-5).

Os professores revelam que pela falta de tempo para pensar, planejar e refletir não conseguem atender as especificidades dos alunos como deveriam. Sobre essa dificuldade, que se transforma em um problema na prática do professor, P-5 nos fala, com preocupação:

Tempo pra estudar, tempo pra sistematizar, tempo pra estar olhando de forma mais específica e cuidadosa aquele espaço da sala de aula, àquelas dificuldades específicas de cada aluno. E eu não acredito que seja possível fazer isso, a contento, nem mesmo de forma superficial, se você não tem, pelo menos, um horário, pra sentar, planejar, rever sua prática.(P-5).

Para a maioria, a Incompletude da formação, foi e ainda é um grande entrave. As demandas da EJA são muitas para uma formação docente insatisfatória que geram muitas dificuldades para o professor, pois estes não dispõem de elementos teóricos e práticos para enfrentarem os problemas advindos da ação: “O mais difícil da minha prática é a falta de conhecimento, de subsídios para trabalhar em sala de aula (P3)”.

As condições físicas da Escola também são apontadas pelos professores como impedimento para realização de determinados procedimentos pedagógicos. Na Escola, não tem laboratório, sala de informática, xerox, biblioteca apropriada, a

acústica das salas não é boa, não existe sala de professores, local apropriado para as aulas de Educação Física, dentre outras deficiências.

P5 diz que a Falta de políticas públicas para o segmento da EJA é outro problema desse segmento de ensino e, conseqüentemente, essa problemática traz dificuldades para todos os educadores.

A falta de políticas pra esse segmento de educação é também um grande problema porque se nós tivéssemos uma política educacional consolidada, voltada especificamente para a educação de jovens e adultos, eu acho que, talvez, facilitasse ou nos ajudasse mais (P-5).

Como podemos perceber, muitas são as dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica, que circundam o fazer docente da EJA. São dificuldades complexas para uma solução imediata, têm relação com a conjuntura econômica da sociedade brasileira, que tem como marca a desigualdades e investimentos sociais insatisfatórios, haja vista que as políticas públicas no campo da educação ainda são muito frágeis para proporcionar mudanças significativas. No caso da EJA que é um segmento, com uma posição marginal na educação, as conseqüências da falta de investimentos são maiores que nos demais setores da educação.

Resta ao professor buscar estratégias para superação das dificuldades postas, e isto, os nossos sujeitos têm buscado. Adiante, iremos apresentar algumas dessas estratégias. Antes, porém, iremos discutir as dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica relativas ao aluno.

Relativas ao aluno.

Podemos visualizar no quadro a seguir, as dificuldades e problemas concernentes aos alunos e que foram relatadas pelos professores, haja vista a sua interferência prática pedagógica.

- Realidade social e econômica
- História de insucessos
- Frequência irregular
- Evasão
- Baixa auto-estima
- Dificuldade de aprendizagem
- Pouco contato com a leitura

Quadro 8 – Dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica: relativos ao aluno

Para os professores, a realidade social e econômica dos alunos é um grande entrave no trabalho pedagógico. Os alunos da EJA I segmento, na sua maioria, fazem parte das estatísticas dos excluídos socialmente e economicamente. Entendem os nossos sujeitos que a realidade econômica e social não é determinante para o sucesso escolar, mas ela apresenta muitos percalços para os desfavorecidos, social e economicamente nesse processo. Nesse sentido, para Haddad (2001, p.3), “com exclusão social não há inclusão educacional!”.

Discutindo a questão, P5 acrescenta que essa realidade demanda ações diferenciadas neste segmento, e que alguns professores ainda não se conscientizaram disso.

A realidade social e econômica na qual se encontram os nossos alunos é um grande entrave; eu acho que, às vezes, a gente ainda não se conscientizou direito que está trabalhando com um público que exige coisas diferentes, que necessita de coisas diferentes (P-5)

A freqüência irregular é relatada pelos professores como uma dificuldade para o sucesso da prática pedagógica. Os professores alegam que alguns alunos, pela história de vida que têm, não apresentam um cuidado em vir regularmente à Escola. Outros alunos não apresentam assiduidade por questões de trabalho ou família como, por exemplo, as alunas que são mães e que, às vezes, não têm como deixar o(s) filho(s) em casa sozinho(s), e que, por isso, são impedidas de vir à Escola. Salientamos que, na Escola pesquisada, muitas mulheres-alunas quando vão para a aula, levam seus filhos menores e os funcionários disponibilizam jogos e brinquedos para o entretenimento das crianças, enquanto suas mães estudam.

A evasão é outro fator; perpassa toda a história da EJA nos primeiros segmentos de ensino e é um problema de difícil solução. Na Escola Emília Ramos, a evasão também acontece, e é significativa. Os professores alegam que a evasão é um grande entrave para o trabalho, porque geralmente os alunos que desistem de estudar retornam em anos posteriores. A cada volta de um aluno evadido, o trabalho iniciado precisa ser retomado com mais afinco, já que o sentimento de fracasso do aluno, que se evade da Escola, é sempre maior do que o dos que estão iniciando o percurso na EJA.

Um sentimento bastante presente nos alunos da EJA é a Baixa auto-estima. Esse sentimento é conseqüência dos repetidos fracassos/exclusões dos alunos na sua relação com a escola. A baixa auto-estima tem repercussões muito fortes no desempenho dos alunos. Para os professores “a baixa auto-estima deles, o não acreditar neles, faz com que sua produtividade caia muito, (P-4)”.

A baixa auto – estima está presente tanto nos jovens, como nos adultos do 1º segmento da EJA. Em cada um, as repercussões desse sentimento se apresentam de maneira diferente.

Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”) (BRASIL, 1997b, p.43).

Os professores relatam que a Dificuldade de aprendizagem é muito presente nos alunos com os quais trabalham. Inferimos que o fracasso escolar, a baixa auto-estima, a situação de classe social - cheia de privações para um desempenho cognitivo aberto a possibilidades de variados estímulos - vêm contribuir para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Os professores explicitam também que, nem sempre, essas dificuldades conseguem ser diagnosticadas na Escola e eles percebem que alguns comprometimentos precisam de um apoio especializado.

Então a dificuldade, a própria dificuldade física deles – tem muita gente com problema de visão; tem muita gente com problemas que a gente não identifica, não diz assim: é isso! Esse ano fechou a APAE – à noite – o que tem de aluno que veio de lá para a escola que você percebe que tem problemas assim mais sérios, com comprometimento e que você não tem, não tem ajuda, você não tem pra onde correr.

Os professores falam que o pouco contato do aluno com a leitura se reflete em sala de aula como um problema e/ou dificuldade. O aluno que não tem desenvolvido o gosto pela leitura na infância, quando chega à EJA 1º segmento, com idade juvenil ou adulta, torna mais difícil o desenvolvimento desse trabalho. Entendemos aprendizagem como um processo e, por isso, inferimos que o gosto pela leitura demanda tempo para ser desenvolvido. Com muita propriedade, P4:

A falta de leitura, de contato com a leitura é difícil porque você não tem recursos. Você sabe que eles precisam estar lendo, você sabe que eles só lêem na escola. Eu emprestei nas férias um livro a cada um, ninguém leu. Porque o dia deles não tem essa constância. Por mais que você procure, envolva, você converse. Mas, até agora eles já sobreviveram, principalmente essa turma – a gente responde muito com o que está vivendo no momento – essa turma já tem mais de 30 anos – só tenho três alunos que são adolescentes – eles já viveram até agora sem essa leitura sistematizada. Dizer pra eles que é uma necessidade deles, que eles devem fazer diariamente é muito difícil pra eles acreditarem. Como? Se eles já viveram até agora sem ela?

Apresentamos e discutimos as dificuldades e problemas experimentados na prática pedagógica relativas ao aluno que emergiram das falas dos nossos sujeitos. Ao mesmo tempo em que os professores nos apresentavam as dificuldades e problemas, eles apontavam suas estratégias para superação. E é sobre elas que falaremos a seguir.

4.4.3 – Estratégias de superação das dificuldades

Estratégias para as dificuldades docentes; Estratégias para as dificuldades discente.

Estratégias de superação das dificuldades são as formas que os professores buscam para transpor os problemas encontrados na prática pedagógica.

Assim como na categoria anterior, essa categoria está integrada por duas subcategorias: Estratégias para as dificuldades docentes; Estratégias para as dificuldades discentes.

Estratégias para as dificuldades docentes.

O quadro 9 apresenta algumas estratégias destacadas pelos nossos sujeitos para superação das dificuldades. Estas estratégias serão, em seguida, analisadas e a palavra do professor será nosso guia nessa análise.

- Estabelecer limites e possibilidades
- Buscar apoio no grupo
- Procurar apoio na coordenação pedagógica
- Aprender com as experiências dos mais antigos
- Estudar
- Refletir
- Sistematizar o trabalho
- Alimentar o desejo e a esperança

Quadro 9 – Estratégias para as dificuldades docentes

Diante de muitas dificuldades que se apresentam na prática docente do professor da EJA, estabelecer limites e possibilidades é uma estratégia utilizada

pelos professores pesquisados de modo a aprender a conviver com as dificuldades e, apesar delas, participar da construção de uma atmosfera saudável para o trabalho. Para os professores, quando não conseguimos estabelecer esses limites e possibilidades, começamos a nos sentir culpados, se as coisas não derem certo. Para eles, é necessário analisar, interpretar o contexto da EJA e perceber: o que é possível fazer? O que depende de mim enquanto professor? Quais são meus limites? Essas são perguntas feitas pelos professores na busca de encontrar seus limites e possibilidades. Sobre isso, P1 diz:

No sentido de superar essas dificuldades e principalmente entender essa relação, que antes era uma relação de muita, de muita culpa – e de muita culpa pessoal – mas eu já consegui fazer essa análise, essa interpretação e estabelecer esses limites e suas possibilidades. O que é possível, dentro de um contexto de vida agora? O que foi possível dentro de outro contexto de vida? Sempre relacionando os problemas com a questão: ‘nós somos sujeitos de contexto’ (P-1).

A prática interformativa abre muitas possibilidades para o professor buscar apoio no grupo e na coordenação pedagógica. O grupo é um porto seguro para a busca de estratégias. Todos os professores pesquisados destacaram a importância das trocas com os colegas e do apoio da coordenação pedagógica nos momentos de planejamento, relato de experiências e estudo como aporte para superação das dificuldades.

O estudo em grupo, a troca de experiência com o grupo de professores tem ajudado a superar as dificuldades. A gente divide angústias e sucessos “olha eu não estou conseguindo isso!” Aí a

outra vem e apresenta um jeito que fez e deu certo. A gente troca muito conhecimentos. É como a gente tem superado as dificuldades (P-3).

A coordenação pedagógica tem presença marcante na prática docente dos professores, salientando-se que foi citada por 100% dos nossos sujeitos, como um apoio para superação das suas dificuldades docentes. Procurar apoio na coordenação pedagógica é uma estratégia utilizada pelos professores. “A coordenação pedagógica da Escola é aquela pessoa que tem muita informação, que traz sabe? Sempre aquele material que você precisa” (P-4).

Na Escola Emília Ramos, os professores mais antigos são bastante respeitados e são uma referência para quem chega. P2 que é o professor que tem menos tempo de serviço na EJA da Escola, cita P4 e P5 como referências para o trabalho e diz:

Essas pessoas me davam força, estavam junto com a gente, pra discutir e, às vezes, até pra questionar determinadas ações minhas. Pra perguntar, fazer as críticas, mas de forma a construir o todo, a relação geral e ampla da Escola (P-2).

Então, aprender com as experiências dos mais antigos é uma estratégia utilizada por aqueles professores para superar suas dificuldades.

Tardif destaca a importância do relacionamento dos professores experientes com os professores iniciantes e diz que, nessas situações, os saberes da experiência são evidenciados. E ainda acrescenta:

Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2002, p.52)

Estudar, buscar resposta na teoria para os problemas e dificuldades da prática – têm sido uma rotina da Escola pesquisada, há 16 anos. Os professores relatam que os estudos promovidos na/pela Escola têm sido fundamentais para o redimensionamento do trabalho pedagógico.

A Reflexão sobre a prática acontece em vários momentos: nos estudos, relatos de experiências e trocas. A reflexão tem sido uma referência para superar as dificuldades e problemas e rever estratégias de ação.

Essas duas estratégias “estudo e reflexão” são colocadas por Barreto J. e Barreto V. (2000, p.86) como a forma para a formação. Para eles, o diálogo com a prática através de uma ação refletida, e o confronto de teorias, são estratégias imprescindíveis na formação do educador.

Sistematizar o trabalho tem sido uma maneira encontrada pelos professores para fazer face às dificuldades. É organizando melhor o trabalho que o professor pode, por exemplo, administrar melhor o tempo disponível. P5 explica como tem feito isso:

Organizar melhor minha prática, tentando detectar assim, quais são as minhas deficiências enquanto profissional, o que é que eu posso fazer pra superar essa dificuldade que eu estou vivenciando? Como é que eu poderia me organizar melhor pra garantir que em tal período eu tivesse com um quadro real da situação da sala aula, do aprendizado, das dificuldades e dos caminhos que eu posso tomar? E não é fácil fazer isso. É um trabalho realmente difícil que demanda tempo, que demanda uma atenção específica, especial e que eu

ainda estou tentando aprender a fazê-lo. Então, a cada ano, eu vejo elementos novos que podem me ajudar a detectar essas questões como processos de anotações e registros que poderiam ser feitos de tal forma, que me ajudariam a ver melhor determinadas questões (P-5).

Alimentar o desejo e a esperança é uma estratégia utilizada pelo grupo para encontrar forças e continuar o trabalho, apesar das dificuldades postas. A esperança de acreditar que as dificuldades e problemas serão resolvidos, e que as coisas podem ser diferentes, servem de alimento para aquele grupo de professores na busca de estratégias para realização do trabalho. P-5 com muita beleza e sensibilidade, fala sobre essa questão, acrescentando a esperança que alimenta de ajudar a construir um Brasil diferente:

A esperança de que isso vai ser diferente, de que daqui a algum tempo nós não teremos mais o segmento de Educação de Jovens e Adultos, porque nós vamos ter um país diferente onde as pessoas terão suas oportunidades de viver suas coisas em determinado tempo específico para aquilo; em que crianças e jovens estarão no seu tempo de ser criança, de ser jovem, de que eles vão estar no seu tempo de estudar, que vão ter o seu tempo pra crescer como pessoa, pra depois poder pensar em outros aspectos. E eu acho que essa esperança é o que me alimenta, é o que me faz buscar forças, é o que me faz lutar cada dia pra que as coisas se transformem, pra que elas mudem. E acreditar que eu daqui a algum tempo, talvez, não seja mais educadora de jovens e adultos, mas serei professora de pessoas que estarão vivendo o que lhe é de direito, na época certa, no momento certo. Essa realidade da Educação de Jovens e Adultos é uma realidade historicamente criada e que pode ser transformada.

O grande educador brasileiro Paulo Freire sempre cultivou em nós a necessidade de estarmos esperançosos com a vida. Ressaltando que a realidade é adversa, mas é histórica, Paulo Freire coloca a esperança entre os saberes

necessários à prática pedagógica (FREIRE, P. 1996, p.80). Para ele, sem esperança, não existe busca porque a consciência de 'estar sendo pode alimentar a vontade de ser mais'.

Tendo as palavras de Freire como referência, os sujeitos pesquisados são esperançosos, são professores que buscam, pois, se assim não fossem não buscariam estratégias para as dificuldades advindas da sua prática pedagógica.

Estratégias para as dificuldades discentes.

As estratégias para as dificuldades discentes são condições buscadas pelos professores pesquisados, para transpor os problemas dos alunos, postos diante o trabalho. A seguir, no Quadro 10, apresentaremos e, em seguida, discutiremos algumas estratégias apreendidas das falas dos professores.

- Conversar com o aluno
- Acreditar no aluno
- Motivar
- Trabalhar com dinâmicas
- Ler diariamente
- Buscar apoio em instituições especializadas
- Estudar o caso com o grupo

Quadro 10 – Estratégias para as dificuldades discentes

Na busca de um caminho para enfrentar as dificuldades, os professores têm a prática de conversar com o aluno. A coordenação e a direção também são parceiras dos professores nessa intervenção. Os adolescentes formam um grupo que, pelas características próprias da idade, apresenta muitas resistências ao

trabalho pedagógico. Para este público específico, continuamente existe conversa. Quando estes extrapolam e não respondem positivamente às intervenções do professor, a coordenação, a direção e os pais são chamados.

A Proposta Curricular da EJA/1º segmento ressalta essa relação conflituosa dos adolescentes com a Escola e justifica dizendo que os adolescentes

[...] estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares. Com relação a eles, o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá considerar em seu projeto pedagógico as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens (BRASIL, 1997b, p.42-43)

Também são realizadas visitas às casas dos alunos para conversar, de modo a saber os motivos de sua frequência irregular ou evasão.

Segundo os professores, acreditar no aluno - que ele é capaz de aprender – é a coisa primeira da prática pedagógica. Para eles, o professor da EJA, apesar do cansaço de estar no 3º expediente, “precisa passar essa sensação de que você não está cansada porque está ali com eles, mas por todo um contexto de vida e que você acredita neles” (P-5).

Os professores relatam que motivar os alunos é uma prática necessária e deve acontecer diariamente na sala de aula da EJA. Os alunos requerem esse procedimento, devido à carga de baixa auto-estima que eles trazem. Essa carga é grande, e somente um trabalho contínuo consegue motivá-los. Quais os objetivos de P3 quando desenvolve um trabalho de motivação?

Procurar uma metodologia, procurar subsídios, de tentar superar pra que esse aluno se motive a estar na sala de aula, que ele venha pra sala de aula, que ele tenha vontade de aprender porque o desgaste dele já é muito. Ele já não tem mais credibilidade nele. Então uma metodologia tentando fazer com que esse aluno tenha vontade de estudar (P-3)

Trabalhar com dinâmicas é também uma estratégia que os professores usam para trabalhar a auto-estima dos alunos “A auto-estima, eu vou tentando trabalhar com textos, com dinâmica – diariamente – que tragam, que envolvam. Eu vou buscando fazer, acertando aqui, errando ali” (P-4).

Como pessoas que buscam, esses professores estão sujeitos a erros e eles estão cientes disso, mas estão cientes também de que: ‘quem não busca não erra’, e eles ‘preferem errar a nunca terem buscado’.

Gadotti, ao discutir a necessidade do professor realizar um trabalho que invista na auto-estima dos alunos da EJA, ressalta que eles se sentem temerosos e ameaçados em relação à Escola. Desse modo o aluno:

[...] precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada na infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. (GADOTTI, 2000, P.39)

A leitura diária é uma prática nas salas de aula da Escola e tem como objetivo despertar o gosto do aluno pela leitura. Desse modo, esta atividade é desenvolvida com vários gêneros literários, sempre com a preocupação de que não sejam leituras infantis. Os professores consideram que ler diariamente para os

alunos é uma estratégia que tem dado certo. Eles relatam que o acolhimento antecede o momento de leitura e ressaltam que os alunos precisam se sentir acolhidos, ter segurança em você e, assim, estar motivados para ouvir a leitura do portador de texto.

A gente procura trazer esse suporte de aconchego, de segurança; de acolhimento. Depois disso – ou paralelo a isso – trazer esse acesso ao mundo letrado, ao mundo das letras, para os alunos. Fazemos leitura diária de um portador de texto. É um trabalho difícil, é um trabalho que requer muito envolvimento – que não é o melhor que deveria ser feito, diante das limitações minhas e do grupo. Assim, é um trabalho prazeroso, mas, difícil (P-4).

Como existe um grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem, a Escola optou em buscar apoio em instituições especializadas como forma de conseguir mediar, de forma bem sucedida, as aprendizagens dos alunos. Existem na Escola alunos com vários tipos de dificuldades de aprendizagem, resultantes de problemas emocionais, neurológicos e/ou limitações orgânicas (deficiência visual, auditiva, mental etc.).

Durante o período de nossa observação - em alguns momentos do tempo destinado aos estudos – quando algum professor estava enfrentando problemas na sala, com algum aluno especificamente, o momento de estudo era dedicado para o professor Estudar o caso com o grupo. Então, o estudo de caso, é também estratégia utilizada pelos professores.

Romão (2000, p.67) a seguir destaca a importância do trabalho coletivo e adverte sobre as atitudes isoladas:

Refletir sobre as funções do educador, rever estratégias de ação, trocar experiência, propor políticas e até mesmo assumir a Pedagogia da Indignação, só é eficaz no coletivo, pois as atitudes isoladas, além do enfraquecimento da ação, podem gerar a arrogância ou se transformar numa lamentação, que ninguém toma a sério.

Como vimos ao longo da discussão da categoria “Estratégias de superação das dificuldades discentes”, os professores pesquisados se colocam, diante de sua prática, como sujeitos e não como assujeitados; como protagonistas e não como coadjuvantes. Para eles, a realidade posta pode ser modificada. Desse modo, devemos olhar para a história como possibilidade e não como determinação. Porque “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, P.1996, p.85).

Assim, os professores não se intimidam diante das dificuldades encontradas; não olham para elas como questões fechadas, mesmo que estejam presentes no trabalho de todos e de cada um. Ao atuar como sujeitos, aqueles professores superam obstáculos e multiplicam as perspectivas de obter resultados satisfatórios.

4.5 – EXPERIÊNCIA INTERFORMATIVA NA ESCOLA EMÍLIA RAMOS

Cada escola tem uma forma singular de articular o trabalho pedagógico. Nesse modelo encontrado de organização, produzem cultura e constroem sua identidade e sua história.

A Escola pesquisada encontrou seu caminho e construiu uma cultura de formação docente em serviço, que se caracteriza como procedimento de interformação. Os professores, nessa prática, ao em vez de serem formados, se formam no coletivo, construindo uma cultura própria, um jeito diferente de implementar a prática pedagógica na Escola. Desse modo,

Um caminho que se tem mostrado muito eficiente, resultando em maior segurança para o professor e, conseqüentemente, maior índice de aprendizagem dos alfabetizados, é o da criação do espaço coletivo semanal no interior da instituição para discussão da questão pedagógica (VALE, M. 2002, p.9)

Garcia (1999, p.195) destaca que a história de uma escola possibilita a implementação de modalidades de formação, que façam intercâmbio com a prática. Quando relatamos a história da Escola Emília Ramos, podemos observar que sua história teve/tem como âncora, desde sua gênese, a prática de formação em serviço e que esta dialoga continuamente com a prática.

No decorrer de todo o trabalho, nos reportamos à prática interformativa como uma prática de formação docente em serviço, que acontece na Escola Emília Ramos e que repercute positivamente no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na prática pedagógica da Escola.

Vimos no Capítulo 1 como se estrutura a formação, os dias e horários e tempo destinado. Ali, ainda discorremos como aconteceu a observação participante, como foi estar no cotidiano daquela Escola, cheia de ricas vivências. No Capítulo 3 contamos a história dessa formação, como tudo começou.

Após um ano de observação – tivemos presença sistemática em todos os momentos nos encontros dos professores eram realizados – tínhamos um rico material para análise.

Com o material da observação – que compunha momentos distintos em que o professor estava em processo de formação – temos a intenção de apresentar, nesse momento, como acontece a prática interformativa na escola Emília Ramos, destacando que a fala dos professores irá balizar nossa apresentação.

Partindo dos dados coletados nas observações e entrevistas, trabalharemos nessa temática a partir das categorias apresentadas a seguir, no quadro 11.

- 4.5.1 – Temáticas estudadas
- 4.5.2 – Estratégias utilizadas
- 4.5.3 – Clima da formação
- 4.5.4 – Autores destacados
- 4.5.5 – Fatos e/ou pessoas marcantes
- 4.5.6 – Repercussões na vida pessoal e/ou profissional do docente

Quadro 11 – Experiência Interformativa na Escola Emília Ramos

Assim, com a riqueza dos dados disponíveis, trazemos, na intenção de colocar num local privilegiado que é a **Academia**, a história presente da Prática interformativa na Escola Emília Ramos.

Como sugerem Ferrarotti (*apud* Kramer; Jobim e Souza, 1996, P.21) resgataremos,

[...] a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras. História essa não mais construída a partir somente dos grandes acontecimentos e movimentos das elites, mas das pessoas que foram destinadas a permanecer desconhecidas e constituem, em seu conjunto, a substância viva do processo histórico real (1996 p.21).

4.5.1 – Temáticas estudadas

A comunidade escolar, como representação micro da sociedade, enfrenta problemas de várias ordens para implementar o trabalho. Cada escola, pela sua

especificidade, descobre maneiras de reagir – ou não – às dificuldades impostas. A pesquisa realizada na Escola Emília Ramos constatou que esta fez a opção por reagir. A filosofia adotada pela Escola, para se manter viva e fazer face às dificuldades, criando a cada dia o futuro, foi agregar cada vez mais seus membros para, juntos, pensarem a escola e, desse modo, cada um perceber sua missão naquele espaço.

A vivência na cotidianidade da Escola nos fez intuir a cultura colaborativa entre os pares. Rememoramos a história da Escola, já contada no capítulo anterior, para justificar que esse trabalho de colaboração, de compartilhar sucessos e dificuldades, vem sendo desenvolvido há 16 anos – numa prática, em que os professores são estimulados a ser parceiros. Para atingir esse estágio de colaboração, necessário se faz o desenvolvimento de instrumentos intelectuais “[...] para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação [...] de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2002, p.68-69).

Percebemos que existe na Escola um desejo – que é compartilhado por todo o grupo – para que esta seja um espaço, onde eles sintam prazer de lá estar. Para isto, todos se implicam, de modo que a Escola possa melhorar a cada dia.

Observamos que o grupo apresenta muita liderança; as pessoas possuem um bom repertório de conhecimentos; sempre estão trazendo para a Escola materiais de estudo, bastante atuais. O grupo apresenta muita autonomia para tomar decisões – pedagógicas e/ou administrativas/burocráticas – e empreender mudanças na Escola. Essas decisões não são realizadas isoladamente, mas, discutidas e assumidas por todos, o que vem colaborar para o êxito da formação em serviço.

No tocante a essa questão, Garcia (1999, p.195), discute que a existência de recursos humanos “clima de confiança que permita ‘assumir riscos’” e liderança democrática possibilitam “que numa escola se implementem modalidades de formação que são mais do que a realização de um curso de aperfeiçoamento”.

Nesse sentido, durante o período em que se deu a nossa observação na Escola, tivemos a oportunidade de registrar que a formação de professores contempla várias modalidades. Os professores, nos momentos destinados aos estudos, não apenas estudam e discutem referenciais teóricos, também avaliam, planejam, tomam decisões, festejam e trocam experiências.

O entendimento que essa pesquisa tem sobre a formação de professores - como também a escola e muitos pesquisadores da área -, é que, quando se tem um trabalho pedagógico sistematizado na escola, cuja equipe senta para estudar, para tomar decisões, planejar e avaliar o trabalho, em todos esses momentos a formação está acontecendo, visto que, estes são propícios à reflexão e conseqüentemente à construção de conhecimentos.

A seguir, apresentaremos um quadro com alguns momentos da formação - observados durante um ano (2003/2004), salientando que nossa observação registrou 31 temáticas¹⁹ que mediarão a formação docente nesse período.

Inferimos que, para nós, foi muito difícil selecionar quais temáticas iríamos apresentar. Tomamos a decisão que as apresentaríamos levando em consideração as modalidades de formação. Então, na nossa análise das temáticas que mediarão a formação docente, estarão presentes momentos destinados a planejamento, estudo, avaliação, troca de experiências dentre outras.

¹⁹ No anexo J, apresentamos todas as temáticas observadas.

No quadro 12, podemos observar as temáticas selecionadas para análise. Em seguida apresentaremos, de forma sintética, como aconteceram esses momentos, destacando que nessa apresentação, estaremos dando realce a pontos que consideramos relevantes.

- Levantamento dos temas para o ano de 2003
- Histórico da EJA no Brasil
- Avaliação semestral do turno
- Elaboração da Proposta da EJA
- Socialização do planejamento (troca)
- Formação dos funcionários

Quadro 12 – Temáticas dos Estudos realizados

Levantamento dos temas de estudo para o ano de 2003.

O grupo de professores da EJA, após o momento destinado à aula com os alunos, chegou à sala. A sala estava organizada em círculo e no quadro constava uma pauta que dava direcionamento ao encontro. A coordenação pedagógica abriu a reunião colocando o objetivo daquele encontro: discutir e escolher quais os temas iriam mediar os estudos durante o ano de 2003.

Pelo que conhecemos da Escola, esta é uma prática que acontece todo início de ano, haja vista que a Escola busca uma formação que vá ao encontro das necessidades dos professores.

A palavra foi aberta ao grupo e os professores começaram a falar, defendendo as temáticas que consideravam importantes. Um professor que já era do quadro da Escola há algum tempo, destacou que, considerando a chegada de

muitos professores novatos, considerava necessário a retomada de questões estudadas anteriormente.

P4 considerou que o tema **portador de necessidades educativas especiais** era necessário, pois a Escola havia recebido muitos alunos com comprometimentos emocionais, neurológicos e/ou limitações orgânicas. Salientamos que a Escola Emília Ramos, segundo dados da Secretaria Municipal de Natal/RN, foi uma das primeiras escolas públicas que recebeu oficialmente alunos portadores de necessidades educativas especiais, o que já acontecia em 1988. Mesmo assim, a Escola continua buscando melhorar o atendimento a esses alunos.

A direção da Escola salientou que o Projeto Político Pedagógico da Escola, no ano de 2003, passaria por uma revisão. Nesse sentido, a proposta da EJA precisava ser escrita/reescrita e que uma parte do tempo de estudo deveria ser dedicado à elaboração da proposta da EJA.

Após muita discussão, idas e vindas, foram pautados para o primeiro semestre de 2003 os seguintes temas:

- Breve histórico da EJA no Brasil;
- Características dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados;
- Quem são nossos educandos?
- Portador de necessidades especiais;
- Elaboração da Proposta da EJA /1º segmento.

Como podemos observar, o grupo teve/tem autonomia para tomar decisões e organizar o projeto de formação. Podemos inferir que, essa autonomia para tomada de decisão no grupo, não ocorre apenas em relação à formação docente. Durante o período da pesquisa registramos outros momentos em que o grupo tomou

decisões coletivamente sobre questões burocráticas e administrativas. Garcia (1999, p.141) dá realce a essa questão e diz:

[...] a ligação entre desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão **democrática** e participativa, onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos (sic) de aperfeiçoamento. Isso significa que a escola deve ter a **autonomia** suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc.

Dando continuidade ao momento relatado, destacamos também que o grupo discutiu quem iria mediar os estudos.

Para a primeira temática, três professores, com mais tempo na EJA, ficaram responsáveis pelo estudo.

Na segunda temática, um dos participantes da reunião se comprometeu a convidar um professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para fazer este estudo.

A terceira temática ficou a cargo da coordenação pedagógica, em parceria com uma professora do quadro do quadro efetivo da Escola.

A quarta temática teria que ser mediada por alguém especialista nessa área. Uma professora ficou encarregada de convidar uma psicopedagoga com trabalhos desenvolvidos na área.

Em relação à Elaboração da Proposta da EJA/1º segmento, todos ficaram comprometidos em pesquisar material para fundamentar teoricamente o documento.

Histórico da EJA no Brasil.

O grupo, como sempre, após o trabalho na sala de aula, chegou ao local destinado ao encontro. Nesse dia, o estudo aconteceu na biblioteca, que também é sala de vídeo. As cadeiras tinham sido previamente arrumadas em círculo e um lanche também havia sido servido para os professores.

O estudo dessa temática ficou a cargo de duas professoras que iniciaram o trabalho colocando o objetivo do encontro. A metodologia utilizada foi uma exposição dialogada com apoio de um cartaz, que estava explicitado como a EJA se organizou de 1930 a 1990.

Percebemos que as professoras se prepararam bastante para aquele momento, visto que a exposição foi feita com bastante segurança. Durante o estudo, todos os professores fizeram perguntas e alguns complementaram as informações. O período que tiveram destaque os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire (1960 - 1970) foi bastante explorado. Ao final, os professores ouviram uma fita cassete contendo uma entrevista com o educador, em que ele falava sobre esse período. Houve uma explanação bastante fundamentada sobre as 40 horas de Angicos²⁰.

Notamos o grupo muito envolvido no estudo e houve um encantamento geral com as palavras de Paulo Freire. Naquele encontro, o grupo decidiu que iria aprofundar os estudos sobre a proposta desenvolvida por Paulo Freire na década de sessenta – mais especificamente sobre as 40 horas de Angicos –, de modo a ver o que era possível aplicar, hoje, no trabalho pedagógico.

²⁰ '40 horas de Angicos' – expressão que tem sido utilizada para designar a experiência piloto desenvolvida na cidade de Angicos/RN e que colocou em prática o método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, no início de 1963. A proposta era ensinar a ler e escrever em 40 horas (Moura, 2002, p.66).

O que inquietou os professores, motivando-os a revisitar com maior profundidade a história das '40 Horas de Angicos' foi o fato de que, na década de sessenta, com poucos recursos e elementos teóricos, os professores conseguiam alfabetizar em 40 horas. Hoje, a pesquisa acadêmica no campo da alfabetização avançou bastante, mas o que parecia para o grupo era que havia ficado mais difícil alfabetizar.

Ao analisar as relações estabelecidas por aqueles professores por ocasião dos estudos e a sua competência nos momentos das discussões, depreendemos que o sucesso daquela Escola tem porto seguro nos profissionais que lá atuam, que, por sua vez, têm uma formação mediada pelas ricas vivências naquela Escola.

Para ratificar esta afirmação nos apoiamos em Imbernón (1998,p.98), que nos diz: “o desenvolvimento do professor está inter-relacionados com o desenvolvimento dos centros educativos” e na Escola Emília Ramos, não é diferente!

Avaliação semestral do turno.

A Escola pesquisada tem a prática de, continuamente, avaliar/reavaliar suas ações. Semestralmente, o corpo escolar se reúne, por turno, e, posteriormente com os demais turnos, para avaliar o trabalho desenvolvido no período. Nossa pesquisa apreendeu um desses momentos, que apresentaremos a seguir.

A reunião teve início com alguns informes que consideramos significativo destacar aqui. Alguns professores estavam inscritos em eventos extra-escolares, por esta razão ficariam ausentes da sala de aula por alguns dias. O motivo da ausência foi explicado aos colegas e combinada as atividades a serem desenvolvidas pelos

alunos, durante o período, evidenciando um grande respeito pelos colegas e pelos alunos, além de fortalecer o sentido de grupo naquele corpo de professores.

Após este momento, foi feita a leitura de um portador de texto – fábula – **No tempo em que os bichos falavam**. Seguida à leitura, a coordenação pedagógica, que regia o encontro, indagou aos professores: Que relações fazemos dessa leitura com nosso trabalho? Para que nossos interlocutores possam entender o diálogo que se segue, colocamos a fábula discutida em anexo²¹. Apresentamos, a seguir, fragmentos do diálogo que deu seqüência à leitura da fábula,:

P4: Acho que conseguimos colocar em prática nossas idéias;

PN²²: Acho que essa fábula não tem relação com o grupo noturno, pois percebo que esse grupo consegue fazer o que idealiza;

P2: A maneira de ser do grupo, o olho no olho. Nós somos aquele grupo que distribui funções para que possamos colocar o guizo no pescoço do gato;

C1: A gente vem construindo muita coisa junto. Essas idas e vindas fazem parte do trabalho. O grupo é muito bom! É comprometido, intelectual e profissional.

Após a discussão, em que o grupo estabeleceu relações da fábula com o trabalho coletivo, os professores foram orientados a registrarem suas dificuldades no semestre, no que diz respeito a: planejamento, relação professor-aluno e relação professor-equipe. Foi dado um tempo para que todos pudessem elencar as dificuldades e, em seguida, a palavra foi aberta para cada um expressar os registros.

No momento da exposição das dificuldades, percebemos as angústias dos professores ao avaliarem seu trabalho.

²¹ Ver anexo L.

²² Esse professor não foi sujeito de nossa pesquisa.

P5 falou de suas dificuldades em não conseguir dar conta, como gostaria, do trabalho. Ao relatar, chorou bastante; colocando que, para ela, era muito difícil conseguir operacionalizar sua vida, de maneira a cumprir, como deveria, as demandas da profissão.

PN colocou suas dificuldades pessoais e que aquele espaço, e aquele grupo, eram muito importantes para que ela pudesse se reerguer.

Durante as falas dos professores, a coordenadora registrava e, ao final, fez uma retomada dos relatos dos professores e o resultado da avaliação serviu de base para planejar o segundo semestre.

Como podemos apreender, nesse breve relato, a Escola pesquisada tem o cuidado de olhar para si mesma, avaliar avanços e recuos e assim planejar o futuro. Apoiada em Alarcão (2003, p.37) nos permitimos dizer que a Escola Emília Ramos é uma escola reflexiva é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. E, na escola Emília Ramos não é diferente.

Elaboração da proposta da EJA.

No ano de 2003, a Escola reescreveu sua proposta pedagógica. O segmento da EJA participou dessa reescrita construindo a sua proposta.

O grupo se reuniu para discutir como seria o processo de elaboração, bem como para socializar a literatura de apoio trazida: a Proposta Curricular da EJA, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de

Diretrizes e Bases nº 9394/96; além de livros sobre currículo, avaliação e formação docente.

A coordenação pedagógica, como mediadora do encontro, expôs ao grupo algumas questões do ponto de vista legal e pedagógico. Em seguida, o grupo definiu os pontos de retomada da proposta, assim definidos:

- Histórico da EJA – do Brasil ao Emília
- Formação do educador na Escola Emília Ramos
- Organização curricular na EJA
- Avaliação na EJA

Foi decidido que seriam formados grupos de professores, responsáveis pelas temáticas da proposta e que, continuamente, esses grupos se encontrariam para dar continuidade aos escritos. Ficou acordado também que, ao final, os escritos seriam socializados, por e para todo o grupo, para as modificações necessárias.

Participamos de algumas reuniões dos grupos específicos, registramos muitos momentos, dos quais apresentaremos alguns recortes.

P1 e P5 ficaram responsáveis pela elaboração do **Histórico da EJA – do Brasil ao Emília**. Elas iniciaram o encontro lendo o que produziram, e fazendo inferências sobre as produções, e já sugerindo como poderiam melhorar aquela temática.

P5 fala de um livro que leu e o que retirou do texto para a Proposta, elas combinam que materiais deveriam buscar para melhorar os escritos. P1, que pertence à Escola já faz 15 anos, relata como era o trabalho no início e P5 registra.

As nossas observações evidenciaram que o engajamento dos professores nos empreendimentos que a escola idealiza, possibilita a eles um momento ímpar

para a construção de saberes e competências. Fullan *apud* Garcia, contribui para esta evidência, ao considerar que:

[...] quando um professor se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino (ou seja, novas actividades (sic), competências, condutas, estilos pedagógicos, etc.) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceptual, teoria pedagógica) (GARCIA, 1999, p.143)

É notória a implicação dos professores daquela Escola em todas as atividades desenvolvidas, sejam elas festivas, administrativas, pedagógicas ou burocráticas. Portanto, são muitas as oportunidades vividas por eles, para refletirem sobre a sua prática de ensino, crenças ou concepções.

Socialização do planeamento (troca).

Um dos fortes da prática de formação na Escola pesquisada é a socialização do planeamento, que acontece toda segunda-feira. Neste momento o professor relata o que planejou para a semana de aula e troca experiências com os colegas.

Apreendemos, um desses ricos momentos e vamos agora socializá-lo com nossos interlocutores. O encontro a ser relatado aconteceu com P4 e P5 que são professoras do II nível da EJA. A coordenação pedagógica também estava presente nesse encontro.

Iniciam a discussão com P5 expondo como está trabalhando o conteúdo de História partindo da história da Escola que, no ano de 2003, completaria 15 anos e, toda comunidade escolar estava se mobilizando para organizar uma grande festa.

P5 relata informações que leu para os alunos sobre o bairro de Cidade Nova e sobre a construção da Escola. As informações foram obtidas através de um livro e P4 pede o livro emprestado para trabalhar com seus alunos.

Num outro momento, P4 e P5 falam das dificuldades de compreensão dos alunos com relação aos conteúdos trabalhados na sala:

Fico impressionada com a falta de conhecimento deles em relação a pontos tão comuns da cidade, as lembranças que eles têm de pontos históricos, como a catedral, referem-se aos passeios que fizemos com eles no ano passado (P-4).

Uma coisa que atrapalha muito é a falta de desejo deles em relação aos conteúdos que trabalhamos em sala, mesmo os que têm relação direta com a vida deles como agora que estamos estudando a história da escola, do bairro e da cidade (P-5).

O mundo deles é muito limitado – eles não andam no centro da cidade – o mundo deles se limita aos bairros Planalto, Felipe Camarão²³ e as praias de Ponta Negra e do Meio (P-4).

Em seguida, elas discutem como estão trabalhando matemática e socializam maneiras de como trabalhar as operações aritméticas, de modo que os alunos compreendam melhor:

Tenho usado a estratégia de decompor o número que ajuda bastante e também utilizo atividades que ofereçam desafios para os alunos pensarem (P-4).

Tenho trabalhado pouco com situações problema (P-5).

Uma coisa que tem dado muito certo também é o trabalho com panfleto (P-4)

²³ Planalto e Felipe Camarão são bairros que circundam o bairro de Cidade Nova, em Natal-RN.

A coordenação pedagógica entra na sala e elas apresentam o que pensaram para a semana. P4 lê o texto que produziu²⁴ sobre a história de Natal para trabalhar com os alunos e pede às colegas que avaliem se ficou bom.

Nossos achados apontam para uma formação onde colaborativamente os professores movimentam sua prática, num constante fazer e pensar sobre o fazer e sobre o fazer do outro, o que é bastante enriquecedor porque

[...] o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar, e questionar a sua própria prática docente (GARCIA, 1999, p.153).

Os dados encontrados no estudo da temática – Socialização do planejamento (troca) – evidenciam uma formação que tem subjacente a prática. Os sujeitos-narradores, que acabamos de apresentar, compartilham experiências de sua prática e demonstram que esta é uma fonte perene para a formação docente. Nesse sentido, Altet (2000, p.177), destaca que, “[...] um modelo de formação centrado na análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica parece perfeitamente apropriado e permite também uma articulação dialética teoria-prática”.

É impressionante a riqueza de troca de saberes vivida por aqueles professores. Por exemplo, P5, tem graduação em História e contribui com P4 na organização do trabalho pedagógico da disciplina **História**. Naqueles momentos, os professores recebem sugestões para sua prática, organizam roteiro de aula,

²⁴ O texto foi produzido coletivamente na sala de aula e depois organizado pela professora para ser trabalhado em outras atividades.

socializam materiais, refletem e discutem teoricamente as intervenções dos colegas e da coordenação.

Vale registrar que, para nós essa experiência investigativa também foi formativa, à medida em que nos proporcionou muitos conhecimentos acerca de metodologias, da história da cidade, do bairro e da Escola e também da matemática, o que consideramos bastante relevante para nossa atividade docente.

Formação dos funcionários.

Como já elucidamos anteriormente, não apenas os professores mas também os funcionários da Escola participam de experiências formativas, como esta que registramos e apresentaremos a seguir.

A formação dos funcionários foi planejada com bastante antecedência pela direção, coordenação pedagógica e professores. Esse encontro aconteceu durante todo um dia e, para não interromper as aulas, foi realizado num dia de sábado. O tema do encontro foi “Capacitação e valorização do funcionário: trabalhando em equipe”.

Em reuniões que antecederam esse momento foram divididas as tarefas. Como vigias, merendeiras, serventes e auxiliares administrativos estariam em processo de formação, a direção, coordenação pedagógica e professores assumiriam suas funções. Muitas eram as funções a serem preenchidas; seriam servidos café da manhã, almoço e lanche. A limpeza teria que ser feita, a portaria não poderia ficar sem vigia e um grupo assumiria a coordenação da formação. A equipe responsável pela organização se dividiu em grupos e foram distribuídas as tarefas.

Os grupos chegaram às sete da manhã, para organizar a Escola antes da chegada dos funcionários. O grupo da limpeza cuidou de limpar e arrumar o ambiente, o grupo da recepção ficou a postos para receber os funcionários, o grupo da alimentação foi para a cozinha preparar a primeira refeição do dia e o grupo da formação foi para a sala organizar os últimos preparativos do encontro.

Ao chegarem à Escola, os funcionários recebiam uma pasta contendo o material do encontro e um texto intitulado **Sejam bem-vindos**. Percebemos a satisfação dos funcionários em ver todas as pessoas empenhadas na preparação daquele encontro.

Todos foram chamados ao pátio para a abertura do evento. A direção iniciou ressaltando a importância dos funcionários (vigias, merendeiras, serventes e auxiliares administrativos) para o trabalho da Escola. Aquela oportunidade em que professores, coordenação e direção assumiam suas funções, era importante para que pudessem perceber como as tarefas desempenhadas por aqueles funcionários, eram difíceis e relevantes, além de ressaltar que, sem os funcionários, a Escola não conseguiria desenvolver um bom trabalho. Destacou também a importância daquele momento, por propiciar um encontro dos funcionários que fazem a Escola, nos três turnos.

Na fala da direção apreendemos o reconhecimento da importância dos funcionários na prática pedagógica da Escola. Salientamos que, fora da sala de aula, os alunos estão continuamente em contato com os funcionários, o que nos permite dizer que os funcionários também são mediadores do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que

a merendeira auxilia na ordem e disciplina, enquanto oferece o lanche; o porteiro oferece limites para aqueles que chegam atrasados, oferece exemplos de como recepcionar as mais diversas pessoas com as mais variadas necessidades, inclusive as dos próprios alunos e de seus familiares; o agente de conservação e limpeza, muitas vezes, tem a função de observar e orientar as crianças na hora do recreio; o auxiliar administrativo (ou outras funções desta natureza) são exemplos de como prestar informações e assim por diante (CODO; SORATO, 1999, p.366).

Desse modo, a Escola, ao trazer o funcionário para o circuito formativo, demonstra uma visão de vanguarda e este procedimento tem perpassado toda sua história. No capítulo anterior, quando contamos a história da Escola, relatamos que, desde o início, havia a preocupação de proporcionar oportunidades para que o funcionário pensasse que sua função na Escola não se resumia, apenas, a cumprir tarefas.

[...] o funcionário, por um lado, como agente essencial no cotidiano escolar, preparando a base e construindo a estrutura sobre a qual se desenrolam os trabalhos dos outros profissionais e, por outro lado, ele mesmo assumindo o papel de educador, fazendo parte do ensino, compreendido a partir de uma perspectiva mais abrangente como é a tendência mais moderna (CODO; SORATO, 1999, p.365).

Retornando ao relato... Após a abertura do encontro, foi servido um café da manhã as pessoas não se alimentavam, simplesmente, mas se confraternizavam e pareciam felizes.

Em seguida, os grupos assumiram suas funções e os funcionários se dirigiram à sala para o início da formação, de onde destacamos os momentos mais significativos:

A maioria das atividades desenvolvidas com os funcionários foi mediada por vivências que tinham o objetivo de fazerem o funcionário refletir sobre o papel desempenhado na Escola, além de trabalhar a afetividade do grupo. A escola é um ambiente de relações humanas e para isso o grupo precisa se gostar e se respeitar. É necessário que cada um compreenda que só alcançamos o que precisamos com a ajuda do outro, e que não existe sintonia em um grupo sem afetividade. Vasques-Menezes e Gazzotti (1999a, p.266) destaca a afetividade como elemento mobilizador dizendo que “Não se pode negar a importância do suporte afetivo na vida das pessoas como forma delas suportarem suas dificuldades e seu esgotamento”.

Dando continuidade, foi realizada uma dinâmica em que cada funcionário apresentava um colega que conhecia. Uma das apresentações nos chamou mais a atenção e que evidencia o carinho que permeia muitas das relações sociais naquela Escola:

F1²⁵ apresenta F2 dizendo: “nós duas estamos nesta Escola desde o alicerce; sou feliz por pertencer a esta Escola e tê-la como amiga”. Após as apresentações, os funcionários eram convidados a relatarem as experiências do trabalho que desempenham principalmente com suas dificuldades, enquanto as coordenadoras mediavam as inquietações.

Foi realizada uma dinâmica denominada “dança das cadeiras”; o número de cadeiras era insuficiente para todos sentarem e eles teriam que encontrar estratégias para que todos sentassem. A cada momento, eram tiradas cadeiras e eles iam encontrando formas para que todos pudessem sentar. Ao final, foi colocada uma questão: ‘Qual a relação da dinâmica com a nossa vida?’

²⁵ F-1 funcionários não foram sujeitos de nossa pesquisa.

Um trabalho para ser bem feito tem que ser pensado(F-3).
É sempre bom aceitar a opinião das pessoas (F-4).
É importante não deixar ninguém de fora (F-5).
É importante o diálogo para encontrarmos soluções. O autoritarismo não dá certo. Num grupo é importante haver os combinados (F-6).

Durante todo o dia, os funcionários participaram de outras vivências, dentre elas o estudo de texto. Eram sempre convidados a falarem e as situações colocadas por eles, quando apresentavam alguma questão que merecia intervenção, eram problematizadas para o grupo, na busca de levá-los a refletir.

Ao final do encontro, foi feita uma avaliação, os funcionários esboçaram suas impressões:

Foi muito boa essa troca de papéis entre professores e funcionários, para que eles pudessem vivenciar o que vivemos no nosso dia-a-dia (F-4).
O encontro foi maravilhoso. Eu me sinto muito feliz em trabalhar aqui (F-3).
Falta pouco tempo para eu me aposentar, eu me sinto impregnada de Emília Ramos e nem fico pensando em me aposentar (F-1).
Eu trabalhava em uma Escola que nunca aconteceu um encontro como esse. Agora que estou aqui, não quero mais sair (F-7).

4.5.2 – Estratégias utilizadas

Na nossa investigação, notamos que existe uma rotina de estratégias/cuidados que têm conferido uma importante singularidade aos encontros de formação na Escola.

Quando colocamos as **estratégias** como categoria para análise, partimos da compreensão de que dessas estratégias também depende a possibilidade dos

encontros acontecerem de maneira organizada. Na nossa compreensão, o cuidado com o encontro e as estratégias utilizadas são pilares para o maior ou menor envolvimento do grupo. Percebemos um compromisso muito grande com esses encontros e ao contrário de outras experiências que conhecemos as pessoas não costumam usar o dia de estudo para saírem mais cedo ou para faltarem.

Com relação às estratégias, citamos exemplos das mesmas:

- No início de encontro, é feita uma leitura de um portador de texto e/ou é realizada uma dinâmica;
- O local do encontro é previamente organizado;
- Em todos os encontros, é servido um lanche;
- As atividades são previamente planejadas com o grupo;
- Todo encontro tem pauta definida;
- As atividades são problematizadoras.

A leitura de um portador de texto e/ou realização de uma dinâmica tem como objetivo agregar o grupo e trabalhar sua auto-estima.

[...] assim, profissionais que atuam no sentido de transformar a escola num ambiente mais humanizado, por exemplo, mais próximo à realidade do aluno, de suas dificuldades, da comunidade em geral, estão dando vazão a esta afetividade de forma mais efetiva e saudável do ponto de vista da sua economia psíquica (CODO; GAZZOTTI. 1999, p.57).

O local do encontro é previamente organizado. É oportuno destacar que o ambiente em que os encontros acontecem (biblioteca da Escola) não é um local apropriado, mas o pessoal da Escola procura organizar o ambiente, de modo que

este se torne um lugar aconchegante. Quando os professores chegam, as cadeiras já estão arrumadas em círculo e testado qualquer aparelho que vá ser usado – vídeo, som ou retroprojektor.

A merendeira tem o cuidado em preparar um lanche para servir aos participantes e a bandeja com água e os copos são postos para ninguém precisar sair da sala durante o encontro.

Observamos que todos os encontros são permeados pela comida e, nos momentos em que lancham, percebemos que os professores ficam mais próximos, é como se a comida os congregasse. Nesses momentos, conversam, falam da vida e do trabalho porque

“A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor” (FREIRE, M. 1997a, p.24).

A maioria dos encontros foi combinada e planejada previamente com o grupo. Ao chegar à sala para o encontro, as pessoas já sabiam o objetivo do mesmo. Os responsáveis pelo encontro têm a preocupação de colocar uma pauta, dando direcionamento ao trabalho e encaminhamento as discussões. Assim, o planejamento prévio das ações formativas se apresenta como estratégia indispensável, pois

O planejamento organiza, sistematiza, disciplina a liberdade a nível individual e coletivo. Ele dá os paradigmas para o exercício da

prática pedagógica. Através dele podemos agilizar respostas diante do inusitado para trabalhar a improvisação. Nesse sentido, o planejamento alicerça a ação criadora (FREIRE, M.1997b, p.56).

Apesar do planejamento permear as atividades formativas, notamos que, muitas vezes, a pauta não era cumprida por inteiro. Nosso olhar sobre o grupo revela que falta objetividade de alguns mediadores dos encontros para fechar as discussões e estas se tornam, às vezes, cansativas, o que atrapalha o andamento do trabalho.

Observamos que as atividades desenvolvidas nos encontros são questões que, geralmente, envolvem a relação teoria/prática, são problematizadoras e os sujeitos são sempre motivadas a pensar e a refletir. Consideramos bastante coerente essa forma de condução dos trabalhos, haja vista que,

Para uma concepção que busca uma relação democrática, o ato de intervir fundamenta, prepara, aquece, instiga, provoca, impulsiona o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento. Através de suas intervenções, suas perguntas ao grupo, o educador lança questionamentos que instigam a todos o pensar, o refletir, duvidar sobre o que sabem (FREIRE, M. 1997b, p.9).

Com base nas nossas observações, diríamos que, apesar da prática interformativa vir sendo experienciada desde a gênese da Escola, cada vez que ela é planejada precisa de muitos cuidados para ser viabilizada da melhor forma.

4.5.3 – Clima da formação

A prática interformativa requer um clima aberto à construção coletiva, em que exista uma atmosfera propícia à partilha de conhecimentos. Essa prática tem, subjacente, o aprender com o outro e a troca de saberes. Então, como aprender com um outro que não conheço, um outro com quem não me relaciono? Desse modo, as relações interpessoais são determinantes na prática interformativa, pois são elas que mediam a realização da interformação.

Na Escola Emília Ramos, esse aspecto é bastante provável porque existe no grupo pesquisado, uma sinergia, um clima que circunda os encontros e que são propícios ao estabelecimento de agradáveis relações interpessoais. A leitura de um portador de texto e/ou realização de uma dinâmica, o lanche, os encontros regulares pautados por atividades desencadeadoras de reflexão são elementos propiciadores da vida de grupo e, conseqüentemente, possibilitadores de relações profissionais respeitadas uma vez que “Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades” (FREIRE, M.1997a, p.23).

Além das atividades já relatadas, registramos muitas atividades festivas: aniversários de professores, comemoração do dia do professor, confraternização semestral. Destacamos que o ambiente festivo mobiliza a formação de vínculos – importante instrumento da prática interformativa. DG, que fez parte do grupo gênese da escola, nos conta que essa prática existe desde o princípio da Escola porque:

Tudo era motivo de festa. Era festa de aniversário de aluno, de professor, era uma alegria, era uma satisfação, a gente trabalhava

com muita satisfação, ninguém ia para lá dizendo: “Ai, pronto já chegou a hora da reunião ou está na hora, vamos embora” não! Enquanto tinha questão prá ser discutida, a gente discutia. Pela forma como a gente começou a trabalhar com o grupo – junto com o grupo – a gente criou um vínculo afetivo muito grande. E a gente não tinha essa visão que hoje se tem de humanização do ambiente de trabalho, mas a gente já trabalhava humanização desde a formação do grupo.

É notório que a formação de professores daquela Escola, está pautada no princípio de que o homem é um ser **integral**, que deve ser trabalhado nas suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, social etc.

A prática interformativa da Escola, parte do entendimento de que o objeto de trabalho do professor é a interação humana. O professor lida em sala de aula, o tempo todo, com relações humanas e, para um desenvolvimento satisfatório dessas e de outras funções, ele precisa estar bem, pessoal e profissionalmente, pois,

[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de idéias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (NÓVOA, 1992, p.9).

Não raro, a burocracia que circunda a Escola nos aprisiona, a ponto de estarmos sempre a privilegiar os aspectos cognitivos, em detrimento dos afetivos. Porém, é interessante destacar que

[...] o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação

afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (CODO; GAZZOTTI,1999 p.50).

Deste modo, é necessário um clima propício à interformação e esse precisa ser construído. No grupo que desenvolvemos a pesquisa, encontramos um clima de amizade, respeito, carinho entre os pares, mas este clima não nega conflitos, apesar desses conflitos, assim se pronuncia P3:

Eu analiso a relação humana na Escola de forma muito positiva; a gente diz que a gente sofre, a gente briga, a gente se desestrutura, mas também a gente apóia uns aos outros, a gente ajuda na hora que um está precisando. Tem essa relação do rir e do chorar, do brigar. Então eu acho que a relação humana na escola é muito positiva. O que ajuda a gente a trabalhar na EJA – um grupo muito difícil – é mesmo essa questão humana da Escola. Hoje em dia não existe mais isso, cada um que olhe pra si. Mas, na Escola Emília Ramos, a gente vê esse lado humano, esse carinho, o cuidar - mesmo - um com o outro.

4.5.4 – Autores destacados

Na análise autores que embasam a interformação da Escola configurou-se como principal referência dos professores para sua prática pedagógica o grande mestre do século XX: Paulo Freire. Para 86% dos nossos entrevistados as leituras de Freire P. têm contribuído fortemente para a construção de sua prática.

Concordamos com os professores e pensamos que não podemos falar de EJA sem nos reportarmos ao grande mobilizador de sua identidade. Paulo Freire nos ajudou a compreender que a natureza do processo de alfabetização no adulto difere

do processo na criança²⁶ e que esse processo precisa ter subjacente a reflexão sobre a realidade. Paulo Freire foi o baluarte da Educação Popular e nos despertou para a concepção e prática de educação bancária, tão presente nas nossas escolas. Mas Freire P. não só critica a concepção empirista de ensinar/aprender, mas enfatiza como fundamental, na prática docente, a reflexão crítica sobre a própria prática (1996, p.43). Suas leituras nos reportam para a reflexão sobre a educação, sem nos esquecermos da alegria, da boniteza que é a profissão-professor, e do afeto que envolve a ação educativa.

Além disso, Paulo Freire era um apaixonado pela profissão-professor e nos fala da relação 'sonhar, ensinar, amor a profissão:

Ensinando descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito (FREIRE, P. ; SHOR, 1997, p.38).

As atividades desenvolvidas na Escola pesquisada nos proporcionam um encontro com as concepções de profissão e de vida propagadas por Freire P. Até P3 que é o professor que tem menos tempo no ensino noturno da Escola, nos fala do encontro com as leituras de Paulo Freire:

Assim que eu cheguei no Emília, o primeiro estudo que a gente fez foi relacionado a Paulo Freire. Agora a gente iniciou o ano também retomando o estudo com Paulo Freire, então eu acho que o que tem sido mais forte no meu trabalho é Paulo Freire (P-3).

²⁶ Dados retirados da Série SESI Educação do Trabalhador - volume 9.

Ao citar Paulo Freire como referência para seu trabalho, os professores se reportaram às obras que estudaram por inteiro na Escola, destacando o livro estudado ano anterior **Pedagogia da Autonomia**. Muitos professores destacaram a importância de Paulo Freire para sua prática de professor da EJA, mas escolhemos P5 para nos falar sobre essa questão:

Paulo Freire foi uma das grandes contribuições pra minha prática. Eu acho assim, que não foi nem no sentido da metodologia em si, mas de perceber o jovem e o adulto de uma forma diferenciada, como pessoa humana, como pessoa capaz – muito além do que eu imaginava que poderia ser. Como pessoas que tem poços e riquezas de sabedorias, assim, muito grandes. Então, os estudos sobre Paulo Freire, talvez, tenham me ajudado muito mais no sentido de perceber o humano e o potencial que esse público tem, do que necessariamente a metodologia (P-5).

Ao analisar algumas concepções de Freire P. sobre ensinar e aprender estabelecemos relações constantes com a prática interformativa. Ele nos fala da importância do outro na aprendizagem, fala da cooperação, da troca de conhecimentos. Por isso, entendemos que a prática interformativa vai ao encontro do pensamento freireiano, pois,

[...] Freire encara o conhecimento como uma construção/reconstrução de saberes, crenças e valores que pertencem às pessoas e às suas comunidades de referência. A importância que ele concede à autoformação e à formação cooperada, princípios nucleares dos seus projetos e práticas no campo educativo, justifica-se com base nesta valorização dos saberes (individuais e colectivos (sic) de que cada um é portador (NÓVOA, 1998, p.183).

Além da importância dada aos trabalhos de Paulo Freire, os professores fizeram referências a outros autores. Um dado que nos chamou a atenção foi a relação entre tempo de serviço na EJA da Escola e o número de autores citados como referência para o trabalho docente.

P1, que está na EJA da Escola desde o princípio, aponta Emília Ferreiro, Vygotsky, Paulo Freire, Freinet, Sérgio Haddad, Jamil Cury, Antônio Roazzi, Aline Sinilo, Luckesi, Pedro Demo, Marta Kohl, Marta Durante e Tânia Moura como referências para o trabalho na EJA, enquanto P3, que está na escola somente há um ano, aponta apenas Paulo Freire.

Outros autores também se fizeram presentes nas falas dos professores como: Arthur Gomes de Moraes, Celso Antunes, Telma Weiz, José Eustáquio Romão, Augusto Cury e João Batista Freire. Destacamos que os professores justificaram por que optaram por esses autores. Esses dados nos permitem dizer que a vida naquela Escola cria condições para que o professor tenha acesso à literatura educacional.

4.5.5 – Fatos e/ou pessoas marcantes

No contexto das narrativas dos professores, identificamos fatos e pessoas marcantes da sua vida na Escola. Os professores destacam os momentos de formação como a experiência mais marcante. Eles evidenciam que o sentar para estudar, tirar dúvidas com os colegas, são momentos significativos. P3 tem mais de 15 anos como professor e um ano na Escola; pela primeira vez, vive essa experiência. Observemos o que nos diz:

O fato mais marcante pra mim foi a questão do sentar mesmo para o estudo que eu como professora da rede estadual não tinha, nem tenho hoje essa prática de sentar pra estudar, de tirar as dúvidas, da troca. Então, a questão mesmo do estudo, da responsabilidade, do querer fazer, do gostar de fazer, do acreditar, foi como se eu retomasse a minha profissão (P-3).

Ao dizer “foi como se eu retomasse a minha profissão” P3 revela que os estudos, as discussões e a reflexão a fizeram voltar a dar sentido a sua profissão.

Um outro fator de destaque é o fato dos professores terem os colegas como referência para o trabalho. P2 cita P4 e P5 como referências. Ele nos diz:

essas pessoas me davam força, estavam junto com a gente, pra discutir, e, às vezes, até pra questionar determinadas ações minhas. Para perguntar, para fazer as críticas, mas de forma a construir o todo, a relação geral e ampla da Escola (P-2).

Observamos também que os mais novos têm sempre o colega mais antigo como referência. P3 destaca P1 e C1 como referências para o trabalho. Vejamos o que ele nos diz:

Quando eu cheguei, não tinha experiência, então, elas começaram a me passar nos momentos das trocas os conhecimentos delas, sugeriam atividades. São pessoas que já vêm há alguns anos trabalhando com jovens e adultos, são pessoas que têm mais conhecimentos, mais estudos e experiências na área; então, foram as referências para eu poder me guiar (P-3).

Ao iniciar o trabalho os professores que fizeram parte do grupo gênese da EJA da Escola, tinham como referência as pessoas da coordenação. Com muita sensibilidade, P1 nos fala de uma dessas pessoas que foi marcante em sua vida:

As quatro pessoas da coordenação, elas foram muito especiais – como também todo o grupo. Mas CG²⁷ foi uma pessoa muito, muito especial. Assim, o que mais me chamava a atenção em CG era a paixão, era esse etos mesmo, esse pulso pela vida, esse pulso pela Escola – primeiro o pulso pela vida – porque essa paixão decorrente do que fazemos, é uma paixão decorrente da própria vida. Então ela era uma pessoa apaixonada pelo que fazia e isso seduzia (P-1).

Os nossos dados, ratificam que o local de trabalho cria profissionais e também são co-responsáveis pela condição de que profissionais que nos tornamos. O local de trabalho pode nos fazer apaixonados ou não pela profissão. Além disso, a direção que damos ao investimento na carreira profissional também é construída pelo/no local que trabalhamos.

Uma escola com profissionais apaixonados pelo ensino, disciplinados, comprometidos, professores que buscam e estudam, forma uma escola que exerce influência sobre quem chega. Nesse sentido, é interessante destacar os achados da pesquisa de Goodson (1992, p.72):

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida das narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: “Foi esta a pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”. [...] Em conclusão, tais pessoas fornecem um modelo funcional” e, para além disso,

²⁷ C-G -Esta pessoa da coordenação gênese não foi sujeito de nossa pesquisa.

influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável.

E na Escola Emília Ramos, esse dado não é diferente!

4.5.6 – Repercussões na vida pessoal e/ou profissional do docente

Fechando nossa análise de dados trazemos a última categoria apreendida nas falas dos sujeitos. Na globalidade das narrativas, encontramos repercussões que a prática interformativa provoca na vida pessoal e/ou profissional dos professores. Entendemos, que um fato que traz repercussões na vida pessoal reflete na vida profissional e vice-versa. Freire P. (*apud* Nóvoa, 1998, p.140) destaca: “o que eu sei, sei com meu corpo inteiro”. Então, aquilo que somos enquanto profissional tem relação como que somos na vida pessoal.

Ao falarem de sua vida na Escola os professores mantiveram interconexões com sua vida pessoal. P2, por exemplo, discorre sobre as relações que estabelece entre sua formação profissional e sua vida pessoal:

Todo momento em que a gente pára para refletir a nossa prática, estabelecemos relações com nossa vida - pessoal e profissional. Isso faz com que a gente faça futuras aferições na prática e na vida. Eu vejo esses momentos como de grandiosa beleza – apesar até de algumas brigas que acontecem – mas é importante, é necessário. Isso influencia de forma positiva a nossa relação com o outro, com o ambiente, com a nossa casa, na nossa relação com os filhos. Até na minha relação com os filhos eu tive condições de ter referências positivas pra melhor interagir com eles (P-2).

Ao falar sobre histórias de vida, Goodson (1992, p.71) adverte que os professores, ao falar sobre seu trabalho, têm histórias perpassadas de vida e que as escolas de investigação qualitativas devem tratar essas narrativas rigorosamente, e com muito respeito:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto (sic) surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 1992, p.71)

Notamos que poucos autores na literatura pesquisada, têm dado o devido valor às intercessões entre a vida pessoal e profissional. Nesse foco de análise, Nias *apud* Nóvoa (1995, p.25) destaca: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Urge por isso (re) encontrar espaços de interecção (sic) entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p.25).

No decorrer do trabalho, procuramos estar atenta a essas questões e evidenciamos que nossos achados são intrelaçados de vida pessoal/profissional. Para aqueles professores, a experiência vivida na Escola é ímpar. “O Emília Ramos é pra mim uma escola de formação, é pra mim um referencial de vida, de atitudes,

onde eu aprendi tanto no aspecto pessoal, como também no aspecto profissional” (P-1).

Ainda P1 destaca que a vivência na Escola alimentou o desejo de aprender. O professor nos fala que, ao chegar à Universidade, se destacava nas disciplinas mais relacionadas a prática. Na disciplina processo de alfabetização, era convidado a dar depoimentos sobre a alfabetização dos seus alunos, pois já havia lido alguns livros de Emília Ferreiro e já vivia a relação teoria prática. Vejamos como esse professor fala sobre isso:

A Escola conseguiu manter sempre o meu desejo de aprender. Então pra mim, realmente esse é o grande lance dessa Escola é que ela desperta em você o desejo de querer aprender e você vai criando situações na sua vida cotidiana para isso, independente do que esteja acontecendo. O que eu aprendi em termos de educação, não tenho nenhuma dúvida de dizer que foi aqui. Quando eu entrei na universidade eu estava há um ano na Escola Emília Ramos, mas, já tinha muitas coisas que me ajudaram na própria universidade, principalmente quando chegou nas disciplinas mais relacionadas com a prática pedagógica (P-1).

Para P5, a busca pelo saber se deu a partir dos momentos de estudo na Escola e essa busca tem acontecido no sentido de querer desempenhar melhor a sua prática. Assim P5 se reporta aos momentos de estudo:

A questão do alimento, pela necessidade da busca, esse contágio pela busca, essa necessidade do saber, encarar a necessidade de que é necessário estudar – mesmo tendo um tempo limitado. Essa coisa de procurar sempre, a cada ano sistematizar melhor a sua prática, buscar questões que estão aí sendo discutidas, ver o novo, sem perder de vista o velho (P-5).

Observamos também que existem diferenças nas falas de quem já vive esse processo formativo há mais tempo e para quem está começando a vivê-lo. Para os professores que já tinham uma história profissional anterior à Escola, os momentos de estudo provocaram uma mudança profissional. Vejamos o que nos diz P3:

O meu desenvolvimento na escola foi crescente. Ainda está em desenvolvimento e mudou muito a minha questão quanto a ser professor depois que cheguei na escola – principalmente de jovens e adultos. A gente começa a se apaixonar mesmo! Pela formação que a escola nos oferece. Então, a relação que eu faço é que, com certeza, eu não sou mais o mesmo profissional, mudei muito (P3).

Para Goodson (1992, p.71-72), as manifestações vividas no nosso meio - cultural, social, profissional - são determinantes para a pessoa que nos tornamos e, conseqüentemente, para nossa prática pedagógica. Para ele, os investimentos que fazemos no nosso 'eu' repercutem nos nossos campos de atuação.

Através do nosso estudo, adentramos na prática interformativa desenvolvida na Escola Emilia Ramos. Ali procuramos dar 'vez e voz' aos professores que deram depoimentos inquestionáveis de que são bastante relevantes as contribuições dessa prática no desenvolvimento profissional dos professores da EJA daquela Escola. A fala da professora que abre este capítulo resume o que discutimos até então, e ratifica essa prática como mobilizadora e estruturante na formação docente daqueles profissionais.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. [...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal (FREIRE, P.1996, p.76).

A partir da fala de Paulo Freire, acreditamos na incompletude do ser humano e na inconclusão dos estudos e pesquisas particularmente quando estas têm como objeto de estudo a formação docente - pela complexidade que essa temática abarca. Pensamos que sempre irá faltar algo a ser dito, a ser pesquisado. Por esta razão chegamos ao final do nosso trabalho, sem a intenção de fechar a questão.

Acreditamos que as mudanças que desejamos ver empreendidas nas escolas passam inevitavelmente por investimentos na formação docente. É visível a preocupação dos pesquisadores dessa área que vêm empreendendo muitos esforços no sentido de encontrar respostas para uma formação que colabore com o desenvolvimento de práticas pedagógicas bem sucedidas. Nesse sentido, a nossa pesquisa poderá ser mais uma no complexo processo dessa busca.

Não tivemos, com este estudo, a pretensão de apontar todos os caminhos para os problemas da formação docente; procuramos ultrapassar limites e avançar nas nossas possibilidades de refletir e contribuir para construção de um objeto de estudo que possa ir ao encontro dos anseios do formador de professor e do professor que está na sala de aula.

Os vários meandros que envolvem o objeto de estudo – as repercussões de uma prática interformativa para o desenvolvimento profissional dos professores da

EJA/1º segmento –, não permitiram a revelação de todas as suas facetas. Acreditamos, porém, que ao final deste estudo, conseguimos apreender e apresentar se não todas, pelo menos, as repercussões, mais significativas da prática interformativa na formação docente dos sujeitos da pesquisa.

Tivemos um grande desafio neste trabalho – ser professora da Escola Emília Ramos, sujeito da formação que lá acontece e empreender uma investigação sobre essa formação. Ao término da pesquisa, concluímos que a familiaridade com o espaço físico e social da Escola nos ajudou bastante na abordagem do nosso objeto. Pensamos que parcelas de conhecimentos, vivências e sentimentos com o objeto de estudo podem contribuir para o sucesso da pesquisa. Bebemos das sábias orientações de Paulo Freire e, dessa forma, acreditamos que

É impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-la. Para mim, a intuição faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que faz [...] entender a realidade que inclui não somente o momento de reflexão, mas o momento empático de compreensão e de sentimento com o resto das pessoas que você está tentando compreender (FREIRE P. *apud* NÓVOA, 1998, p.140).

A pesquisa empreendida trouxe muitas contribuições para o nosso desempenho enquanto professora e formadora de professores. Durante todo o processo da pesquisa, as questões que emergiam dos dados nos faziam refletir e

construir conhecimentos, em relação à formação docente, esclarecendo muitas questões e fazendo surgir várias outras.

Ressaltamos que a metodologia utilizada – estudo de caso e história de vida – nos aportou para a imersão no nosso objeto de estudo, de modo a apreender valiosas respostas às nossas indagações.

Partindo de nossas análises, apresentamos a seguir as principais conclusões às quais nos foi possível chegar. Desse modo, pelas discussões empreendidas, as constatações irão girar em torno do papel da prática interformativa – desenvolvida na Escola Emília Ramos – no desenvolvimento profissional dos professores da EJA. Essa foi nossa intenção durante todo o trabalho.

Durante a pesquisa, questões motivadoras instigaram o olhar investigativo sobre o objeto de estudo. Nesse momento, retornaremos a elas no intuito de trazermos para as considerações finais, a síntese possível do conhecimento construído acerca das nossas indagações.

- Como se organiza a prática interformativa na Escola?
- Quem são os mediadores desse processo?
- Como os professores avaliam essa formação?
- Que repercussões tem essa prática de formação continuada, no desenvolvimento profissional dos professores?

Foi possível sistematizar esta prática e, desse modo, elucidar que, de fato, a prática interformativa da Escola Emília Ramos acontece sistematicamente com pauta e horário planejados anteriormente por toda a equipe da Escola. Com base nessa constatação, afirmamos que o professor pode e deve ser sujeito de sua formação, levando-se em consideração que ele participa das tomadas de decisão – através do planejamento, execução e avaliação do próprio processo formativo.

Encontramos a direção da Escola como articuladora da formação docente e a coordenação pedagógica desempenhando um papel formador/mediador, onde os professores têm nela um apoio para sua prática pedagógica. As falas dos professores sobre o papel mediador que a coordenação pedagógica teve/tem sobre a sua prática pedagógica nos fez refletir sobre a importância do coordenador pedagógico na escola. A pesquisa bibliográfica empreendida encontrou na literatura um acervo insatisfatório em relação à temática, nos fazendo intuir a necessidade de serem empreendidas pesquisas nessa área, de modo a contribuir com a construção da identidade desse profissional.

Para todos os professores, a formação na Escola foi a contribuição mais significativa para o seu desempenho como professor da EJA. Para eles, a relação teoria-prática e a formação, partindo sempre de suas necessidades, contemplam as expectativas do grupo. “Esses momentos estruturam a prática, eles são determinantes” (P-4).

Ousamos e dizemos - com base na falas dos professores pesquisados, nos estudos teóricos empreendidos e pela observação realizada - que a formação de professores naquela instituição escolar repercute positivamente no desenvolvimento profissional do professor para atuar na EJA. Essa formação contribui para o redimensionamento das ações docentes e nucleia todo o trabalho desenvolvido na Escola estudada, visto que existem momentos em que os demais profissionais também participam das ações formativas.

Nos momentos de estudos, troca de experiências, planejamento, reuniões e elaboração de materiais, os professores têm oportunidade de construir saberes e competências para o desempenho de sua atividade docente.

Constatamos que aqueles professores, em sua formação inicial, não tiveram nenhuma disciplina no currículo que abordasse a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, foi na Escola Emília Ramos, nos momentos de estudo, nas trocas com os pares, que esses professores puderam se apropriar dos conhecimentos relativos àquele segmento de ensino e, assim, se aperfeiçoarem para desenvolver um trabalho que considere as especificidades da EJA.

Elucidamos que aquela formação em serviço contribui para a construção da identidade do professor da EJA. Naqueles momentos das práticas interformativas, o professor se apropria dos conhecimentos necessários para um docente ser professor de Jovens e Adultos. Através da pesquisa, verificamos que esses professores, após estarem atuando na EJA, começaram a se identificar e a gostar dessa modalidade de ensino destacando-se que os momentos de estudo na Escola foram bastante significativos para que isso acontecesse.

Como base nas observações empreendidas e no estudo de Alarcão (2003, p.83), dizemos que a Escola Emília Ramos é uma escola reflexiva porque é uma escola onde pais, funcionários e a comunidade sentem orgulho em dela participar e os professores se sentem “felizes e úteis à sociedade”. Podemos dizer que encontramos esse ambiente na Escola pesquisada.

Constatamos que ali, a formação acontece dentro de uma visão integral do homem e abarca várias frentes. É visível o empreendimento para a construção de uma cultura colaborativa, onde os pares tenham uma visão coletiva do trabalho na Escola - professor, coordenador e demais funcionários se implicam nesse processo. Nesse sentido, Alarcão (2003, p.79) ressalta que o “professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente”.

Considerando a questão de pesquisa, a investigação conseguiu apreender, as repercussões da formação na Escola, o que apresentamos no Quadro 13 a seguir:

- Desperta o desejo de aprender
- Redimensiona a prática
- Proporciona a descoberta da identidade com a profissão
- Encanta o ser professor
- Cria o gosto pela teoria
- Favorece o compromisso pela inclusão social do aluno
- Relaciona teoria e prática
- Estrutura e sistematiza a prática
- Alimenta o desejo e a paixão de conhecer
- Proporciona a troca de experiência
- Estimula o Compartilhamento de sucessos e dificuldades
- Avalia / reavalia / auto-avalia o trabalho

Quadro 13 – Repercussões da Formação na Escola

Nesse sentido, reafirmamos que os resultados da nossa pesquisa evidenciam a relevância das práticas interformativas da Escola Emília Ramos que vêm acontecendo como **iniciativas cotidianas, simples e persistentes**, que mobilizam o desenvolvimento profissional do professor, a sua prática pedagógica e o sucesso escolar de jovens e adultos do ensino fundamental.

Não desejamos aqui afirmar que a formação em serviço que acontece na Escola subsidia a superação de todas as dificuldades que permeiam os ambientes escolares, principalmente os estabelecimentos públicos localizados na periferia urbana. Existem determinantes sociais que não deixam de dificultar o trabalho, mas o ambiente de formação pode proporcionar a todos os envolvidos elementos para que não se sintam impotentes diante de tais determinantes. A escola deve ser entendida também como um espaço de luta para que ali, de fato aconteça uma

Educação Popular voltada para os anseios e necessidades das classes populares.

E essa luta não é, apenas, de um sujeito, é a luta de toda a coletividade.

A experiência naquele espaço pôde nos apontar alguns caminhos possíveis para a construção da escola pública brasileira que desejamos. Enquanto esse sonho não se realiza, a atitude de impotência não deve ser entendida como saída; os determinantes existem, mas a Escola pesquisada aponta o caminho do trabalho coletivo, o apoio dos pares na atividade laborial e a formação nucleando esse trabalho. Entendemos que agir dentro da escola é também agir na sociedade. Assim, podemos construir uma prática pedagógica com sucesso, apesar das adversidades.

Não é nossa intenção neste trabalho destacar a formação de professores que acontece na Escola Emília Ramos como a ideal; compreendemos que a Escola pesquisada encontrou seu caminho para formar em serviço seus professores e essa prática vem sendo sustentada por uma história de 16 anos. Entendemos que a contribuição que este trabalho pode oferecer aos programas de formação de professores não é prescritiva; as escolas possuem histórias diferentes e, assim, essa construção poderá acontecer das mais diversas maneiras.

Ademais, sabemos que o professor requer outros espaços de formação além da escola; assim sendo, não é nosso propósito apontar a formação em serviço na própria escola como único espaço de formação do professor, pois outras modalidades de formação também contribuem para essa formação.

Todo o conhecimento que sistematizamos sobre a organização da formação em serviço naquela Escola, foi apreendido da prática que lá acontece. Existe naquele espaço uma sinergia coletiva, em que todos se sentem responsáveis pelo sucesso do trabalho que lá é desenvolvido.

Foi uma preocupação constante durante todo o trabalho, fazer uma leitura crítica da história da formação em serviço que acontece na Escola Emília Ramos e, assim, contribuir para uma reflexão sobre a importância da formação em serviço de professores de jovens e adultos, no *locus* de trabalho, como uma alternativa possível para ressignificação dos conhecimentos, dos conflitos sócio-afetivos bem como no redimensionamento das estratégias metodológicas da formação.

Soubemos, ao término deste trabalho, que a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, no início do ano de 2005, em reunião com os diretores de escolas do município, proibiu a realização de **paradas** para estudo e/ou reunião com professores, alegando a questão do comprometimento da carga horária do aluno. A medida chegava ao absurdo de prever punições para quem a descumprisse.

Como esta restrição pode interferir no trabalho realizado na Escola pesquisada, decidimos obter informações sobre como a Escola estaria reagindo diante dessa orientação.

A direção da Escola Emília Ramos nos comunicou que nenhum documento foi expedido e que a Secretaria deixou a cargo das escolas a responsabilidade de pensar em formas para encontros coletivos dos professores para estudo e planejamento. A coordenação pedagógica informou que os encontros com os professores, por nível de ensino, para socialização de planejamento, continuam acontecendo no final da aula e outro momento de encontro é quando ela discute com os professores, também por nível de ensino, nos horários em que a professora da sala de leitura fica com os alunos. Lamentavelmente, nos dois relatos, entendemos que os momentos coletivos estavam comprometidos.

Dadas as condições de existência dos professores, que têm o dia inteiro preenchido por outras atividades, perguntamos: Como aqueles professores poderão

se encontrar para pensar a escola coletivamente? Como ficará a história da formação em serviço desenvolvida na Escola, há 16 anos? Nesse momento, nos resta lamentar a quebra ocorrida no trabalho e dizer que entendemos que, cabe à Secretaria Municipal de Educação - também - pensar e viabilizar formas para os encontros coletivos de professores nas escolas.

Devido a importação de tantos modelos para melhoria da Educação brasileira, dentre eles modelos também de formação de professores, foi interessante pesquisar e conhecer melhor uma modalidade de formação de professores, gestada no território brasileiro, no Nordeste, no Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, na zona Oeste da cidade, no bairro de Cidade Nova, na Escola Emília Ramos que vem se sobressaindo e somando uma experiência de sucesso tanto para o professor quanto para o aluno. Entendemos que a partir de experiências pontuais de sucesso como esta podemos pensar, em mudanças que abranjam proporções regionais e até nacionais. Nesse sentido, Romão (2000, p.65), destaca que: “[...] as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes”.

Debruçar-nos mais atentamente sobre um cotidiano simples de iniciativas tão grandiosas também nos despertou para outras questões que poderão dar origem a muitos outros objetos de estudo.

Refletindo, pois, sobre o cotidiano da Escola Emília Ramos, nos perguntamos:

- Será que os professores da escola pública têm clareza de que a escola é a principal instância, onde as crianças, jovens e adultos que lá estudam podem ter a chance de se apropriarem do saber sistematizado?

- Será que esses mesmos professores compreendem o que essa apropriação do conhecimento representa na história de vida desses alunos?
- Qual o papel que a direção da Escola e/ou a coordenação pedagógica desempenha no desenvolvimento de uma prática pedagógica bem sucedida?
- Que saberes docentes da formação podem estar implicados em práticas bem sucedidas?
- Considerando a importância do coordenador pedagógico no desenvolvimento de práticas bem sucedidas, que saberes são requeridos dele para mediar um processo de formação continuada de professores, na Escola?

Estas e outras questões - importantes para nossa própria formação – nos ocorreram nas reflexões ensejadas por este trabalho que consideramos a experiência acadêmica mais significativa que vivenciamos.

Sabemos que este trabalho tem contribuições a oferecer, mas sabemos também que as suas limitações existem, embora o esforço para superá-las tenha sido muito grande.

Mesmo assim, esperamos que o nosso estudo – que relata uma experiência pontual bem sucedida – possa contribuir para a ampliação de práticas dessa natureza, possibilitando uma aproximação cada vez maior do sonho da escola pública democrática e de qualidade, apesar das adversidades, e em meio à diversidade.

6 - REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 102p. (Coleção Questões da Nossa Época; 103)

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In PERRENOUD Philippe *et al.* **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 p.157-176.

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Tradução: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto, 2000. 192 p. Título Original: La Formation Professionnelle des Enseignants. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, 5)

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 35-45 (Biblioteca da Educação, Série 1; Escola, 11).

BARRETO, J. Carlos; BARRETO, V. A Formação dos Alfabetizadores. In: **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p.79-87. (Guia Escola Cidadã; v. 5).

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1995. 55p. (Cadernos de Organização e Gestão Escolar; 1).

BEISIEGEL, Rui Celso. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Alfabetização de jovens e adultos. São Paulo, nº 16, p.19-27, jul. 2003.

BOGDAN, Robert, C; BIKLEN, Sari, K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Mário José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994. 336 p. Título Original: Qualitative Research for Education.

BOURDIEU, P. (Coord.). Compreender. In: _____ **A Miséria do Mundo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.693 – 713.

BRASIL. Lei nº 9.394/ 96: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996. 40p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. 1ª a 4ª série. Brasília, 1997a. 126p. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1)

_____. Ministério da Educação. Ação Educativa. Educação de Jovens e Adultos: **Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997b, 237p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para a Formação de Professor**. Brasília:1999, 177p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: CARVALHO, Olgamir Francisco de; SENA, Valéria Kneipp. **Módulo Integrado I: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SESI-DN, 2000. p.107-193.

_____. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Documento de Apresentação**. Brasília, 2001a, 27p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, [2001b?] 39p

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, 2002, 140p.(Série Estado do Conhecimento).

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001. 257 p.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 1999. 151 p. (EDUCA – formação,7).

_____. **Gestão da escola**: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 47p.(Cadernos de Organização e Gestão Escolar; 3)

CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto, 1997, p.21-50. (Coleção Ciências da Educação, 26).

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999. 432p.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI Andréa Alessandra. Trabalho e Afetividade. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação**: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes.

CODO, Wanderley; SORATTO, Lúcia. O Educador Esquecido. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação**: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do

educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999, p.365-367.

CONFITEA Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO 1999. (Série SESI/UNESCO-Educação do Trabalhador -1)

COORDENADOR pedagógico. **Nova Escola**; São Paulo, 162, p.21, maio.2003.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. 228 p. Título original: Learning: the treasure within. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990, Jomtien, Tailândia. **Textos ...** Brasília: UNICEF, 1991. 20 p.

DIDONET, Vital. Plano Nacional de Educação. Brasília: SESI-DN, 1999. 28p. (Série SESI em Educação do Trabalhador, 4).

DIDONET, Vital. **Fundamentos Teóricos**: Freinet, Paulo Freire e Emília Ferreiro. Brasília: SESI-DN, 2002. 88p. (Série SESI em Educação do Trabalhador, 9).

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS. **Projeto Político-Pedagógico**: Construindo e reconstruindo o fazer pedagógico. Natal/RN: [s.n] [1999?]. Mimeo. 30p.

_____. **Avaliação 2003**. Natal/RN, 2003a. Mimeo. 5p.

_____. **Proposta pedagógica da EJA**. Natal/RN: EMPER, 2003b. Mimeo. 12p.

_____. **Regimento Escolar**. Natal/RN, 2003c. Mimeo. 30p.

_____. **Proposta da chapa 1**: educação e participação. Natal, 2004a. Mimeo. 8p.

_____. **Proposta de plano de ação para a gestão 2004/2007**. Natal, 2004b. Chapa 2 – Um jeito novo de caminhar. Mimeo. 10p.

FONTOURA, Maria. Fico ou vou-me embora. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. 2.ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 1992. p.171-197 (coleção Ciências da Educação, 4).

FREIRE, M. O que é um grupo? In: FREIRE, M. *et al.* **Grupo**: Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997a, p.17-26. (Série Seminários)

_____. Planejamento: Sonhar na ação de planejar. In: FREIRE, M. *et al.* **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997b, p. 54-58. Série Seminários.

_____. Ingredientes do ensinar. In: Freire, M. *et al.* **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão.** Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997b, p. 9-11. Série Seminários.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 7.ed. Tradução: Adriana Lopez. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 224 p. Título original: não encontrado.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro:** Construindo a Escola Cidadã. Projeto político-pedagógico. Brasília, 1998. p.15-22.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** Teoria, Prática e Proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. p.29-39 (Guia Escola Cidadã; v. 5). 135p.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos correntes e tendências. In: **Educação de Jovens e Adultos:** Teoria, Prática e Proposta – 2. Ed. rev. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 29-39. (Guia escola cidadã; v. 5).

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: [s.n], 1999. 271p. (Coleção Ciências da Educação – Século 21). Título original: Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **O Saber Profissional dos Professores:** fundamentos e Epistemologia. Tradução: Francisco Antônio Loiola. Quebec: Univ. Laval, 1996. 40 p. Mimeo.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 480p. Título original: Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. (Coleção Fronteiras da Educação).

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Tradução: Porto. Porto, [s.n], 1992, p.63-78. Título original: não encontrado. (Coleção Ciências da Educação, 4).

Guimarães, Daniela de Oliveira *et al.* Vida de professor: Uma breve história do nosso tempo. In: KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de Professores:** Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996. p.97-117.

HADDAD, Sérgio. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: A Perspectiva Brasileira. In TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS, 1; 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: SESI / Universidade de Brasília / UNESCO, 2003. p.1-5. 1 CD-ROM

HAGUETTE, Teresa, M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.105 p.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó/Cevagraf, 1998. 163 p. (Biblioteca de Aula, 119).

_____. **Formação Docente e Profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza, 3.ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2002, 119 p. Título Original: Forma-se para el cambio y la incertidumbre. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange (Orgs). **Histórias de Professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996. 159p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999, 340p. Título original: La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences.

LEONTIEV, Aléxis, N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352p. Título original: Le Développement du Psychisme.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? **Revista de Educação**. Ano 27, n.109. Disponível em: [www. Aecbrasil.org.br]. Acesso em: 16 de março de 2004. 11p.

LOUREIRO, Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto, 1997, p.117-159. (Coleção Ciências da Educação, 26).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: Guimarães, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo:Loyola, 2002. p.17-20.

MENEZES, Iône Vasques; GAZZOTTI Andréa Alessandra. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em Burnout. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação**: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999, p.261-266.

MILLS C. W. Do Artesanato intelectual. In: _____. **A Imaginação Sociológica**. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.211-237.

MOITA, Maria, C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. 2.ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 1992. p. 111-140 (Coleção Ciências da Educação, 4)

MOURA, Francisca Zuilma Rocha de. **Mensageiros da Transformação: A Educação Popular no Rio Grande do Norte (1960-1964)**. Monografia (Graduação em História Licenciatura) – Curso de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. 144p.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)Biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1).

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2.ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 1992. 213p. Título original: não encontrado. (Coleção Ciências da Educação, 4).

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p. Título original: não encontrado.

_____. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APLE, Michael W; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Tradução por Izabel Narciso. Porto: Porto, 1998, p.167-186. Título original: não encontrado. (Coleção Ciências da Educação, 28).

O PAPEL DO diretor. **Nova Escola**. São Paulo, n.161, p.20, abr.2003.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (coor.) **Educação: carinho e trabalho** (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999. p.193-203.

ORLONSON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p.17-26.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote/IE, 1995. p. 93-114. Título original: não encontrado.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p. Título original: Dix nouvelles compétences pour enseigner.

PERRENOUD, Philippe. *et al.* **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução por Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176p. Título original: não encontrado.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltran. **Quando o Desafio é Mobilizar o Pensamento Pedagógico do Professor/a**: uma experiência centrada na formação continuada. Natal: ANPED, 2002. Disponível em: [\[www.anped.org.br/0809t.htm\]](http://www.anped.org.br/0809t.htm) Acesso em: 13 de abr. 2002.16p.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont; **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino - Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p. 184 – 201, 1999.

ROMÃO, José E. Compromisso do Educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p.61-78. (Guia Escola Cidadã; v. 5).

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular: Diretrizes gerais**. Educação de Jovens e Adultos. Natal, 1998. 47p.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256p. Título original: Educating the Reflective Practitioner.

SILVA, M. Celeste M. O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto, 1997, p.51-80. (Coleção Ciências da Educação, 26).

SILVA, Rosália, F. **Entrevista Compreensiva**. Natal: UFRN, 2002. 20 p. (mimeo)

SOARES, Leôncio José Gomes. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, n.30. p. 25-33, nov./dez. 1999.

SORATTO, Lúcia, OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação: carinho e trabalho** (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999. p.89-110.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p. Título original não encontrado

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982. 270 p. (Teoria e História, 6). Título original: não encontrado.

YIN, Robert k. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p. Título original: case study research: design and methods.

VALE, A. Maria. **Educação Popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.111p.

VALE, M. José. **Educação de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita**. São Paulo: IPF, 2002. 64p.

VASQUES-MENEZES, Iône; CODO, Wanderley; MEDEIROS, Larissa. O Conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação: carinho e trabalho** (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999, p.255-260.

VASQUES-MENEZES, Iône; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em Burnout. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação: carinho e trabalho** (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999a, p.261-266.

VASQUES-MENEZES, Iône; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. A si mesmo como trabalho. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação: carinho e trabalho** (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999b, p.369-383.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Net, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p. (Psicologia e Pedagogia) Título original: Mind in Society: the development of higher psychological processes.



ANEXOS

**Caracterização do corpo docente do ensino noturno da Escola Emília Ramos
– Professores (P), Coordenadores (C) e Direção (D) –**

SUJEITOS	Características dos Sujeitos																														
	Faixa etária			Sexo		Formação				Tempo de serviço na Função			Tempo de serviço na Escola			Tempo de serviço no ensino noturno da Escola		Nível de atuação		Vínculo empregatício na Escola		Função exercida extra Escola		Jornada de trabalho diária			Faixa salarial (total)				
	29-38	39-48	49-58	Feminino	Masculino	Pedagogia	Especialização	Mestrado	Grad. Ed. Física	Grad. História	10-14 anos	15-19 anos	Mais de 19 anos	01-04 anos	05-08 anos	Mais de 8 anos	01-04 anos	05-08 anos	Mais de 8 anos	I	II	Efetivo	Contrato Provisório	Docência	Direção e/ou Coordenação	04-06 horas	07-10 horas	Mais de 10 horas	04-06 salários mínimos	07-08 salários mínimos	Mais de 8 salários mínimos
P1	X			X		X	X	X				X		X		X				X		X								X	
P2		X			X		X		X				X				X			X	X	X		X			X			X	
P3		X		X		X						X		X			X			X	X		X	X		X					
P4	X			X		X	X					X				X				X	X	X		X		X			X		
P5	X			X						X						X				X	X	X		X		X					
C1			X	X		X	X					X			X					X	X	X		-	-		X			X	
D1	X			X		X	X				X					X				X	X	X		-	-		X			X	

Questionário de caracterização do corpo docente da Escola Emília Ramos.

Tema: Quem é o professor do ensino noturno da Escola Emília Ramos.

Sujeitos: Professores, direção e coordenação pedagógica do ensino noturno.

Caro Professor (a)

Este questionário tem o objetivo de coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação e profissionalização docente do professor da EJA e provisoriamente intitula-se "Ficaria muito feliz se você respondesse contribuindo assim, para o sucesso do nosso trabalho.

Agradece, Edneide da Conceição Bezerra

1.Nome: _____ Sexo M/F () TEL _____

2. Faixa Etária: () 29 a 38 anos
() 39 a 48 anos
() 49 a 58 anos

3.Escolaridade

2º Grau: () Magistério () Sim () Não
() Outro(s).

Qual(is)? _____

3º Grau: () Sim () Não

Se Sim,

qual? _____

Especialização: () Sim () Não

Se Sim,

qual? _____

4.Tempo de serviço como professor:

5.Tempo de serviço na escola Emília Ramos:

6.Tempo de serviço na escola Emília Ramos no ensino Noturno:

7.Nível que atua: () 1º Nível () 2º Nível

8.Vínculo empregatício que trabalha em outro horário() Estado () Outro ()

OBS: _____

9.Vínculo empregatício na escola Emília Ramos:

() Efetivo () Serviço prestado () Contrato temporário

10. Que função exerce no vínculo extra Emília Ramos:

() professor(a) () Apoio pedagógico () Administrativo

ANEXO B
(continuação)

11. Jornada de trabalho diária: _____

12. Jornada de trabalho diária extra Emília: _____

13. Faixa salarial que recebe(total)

a) 2 a 3 salários mínimos

b) 4 a 6 salários mínimos

c) 7 a 8 salários mínimos

d) acima de 9 salários mínimos

14. Na manutenção de sua família, entram outros salários? ()Sim ()Não

Se sim uma média de quantos? Tome como referência o salário mínimo:

15. Quantidade de horas semanais dispensadas nas diferentes atividades:

a. Preparar aulas: _____ horas semanais;

b. Lazer : _____ horas semanais;

c. Estudar : _____ horas semanais;

d. Movimento sindical: _____ horas semanais;

e. Trabalhos domésticos: _____ horas semanais;

f. Outros : _____ horas semanais.

Observações:

16. Atividades de formação continuada que participou nos últimos 02 anos? Citar temas trabalhados:

17. Que atividade de formação continuada foi mais relevante para sua ação docente de professor da EJA?

18. Fale um pouco sobre você enquanto profissional na Escola Emília Ramos.

Entrevista 1**Tema: Trajetória de formação profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Emília Ramos**

Caro(a) Professor (a)

Esta entrevista tem o objetivo coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação e profissionalização docente do professor da EJA. Ficaria muito feliz se você respondesse contribuindo assim, para o sucesso do nosso trabalho.

1. Eu gostaria que você falasse livremente sobre a formação que acontece na Escola Emília Ramos:
 - A) O que representa para sua formação?
 - B) O que significa para sua prática?
2. Foi uma opção sua trabalhar com Educação de Jovens e Adultos?
3. Qual o papel que a sua formação inicial teve no seu desempenho como professor da Educação de Jovens e Adultos?
4. Como se deu sua formação de professor da Educação de Jovens e Adultos?
5. Para você o que é ensinar a adultos?
6. Quais os cursos, leituras e experiências que foram mais significativos para sua atividade docente de professor da EJA?
7. Que autores têm contribuído para a sua formação como professor de Jovens e Adultos?
8. Em que momentos têm acontecido essas leituras?
9. Na sua prática de professor da EJA o que você aponta como mais difícil?
10. O que você tem feito para superar suas dificuldades?
11. Na Escola, você teve ou tem alguma pessoa como referência para a sua atividade docente?
12. Por que essa pessoa é ou foi referência para o seu trabalho?
13. Que fatos marcantes (caso existam) que você viveu na Escola e que foram importantes para o seu trabalho de professor da EJA?

ANEXO C
(continuação)

14. Qual a relação que você faz da formação em serviço que acontece na escola Emília Ramos com o seu desenvolvimento profissional de professor de Jovens e Adultos?
 15. Como você avalia essa formação?
 16. Como você descreve o seu trabalho no Emília?
 17. Diante das dificuldades do ser professor, especificamente professor da EJA, o que para você tem sido importante para alimentar sua ação?
 18. O que você aponta como as maiores contribuições para o seu crescimento profissional, de professor da EJA?
 19. Qual o papel que a formação que acontece na Escola tem exercido sobre a sua prática pedagógica como professor da EJA?
 20. Que relação você estabelece entre a formação na Escola e a prática docente na sala de aula?
 21. Para você o que falta na sua prática?
 22. Que orientações você daria para os cursos de formação de professores da EJA?
 23. Você poderia elencar as principais contribuições que você observa na formação que acontece na Escola para o seu trabalho docente?
 24. Como você analisa as relações humanas na Escola?
 25. Nos momentos difíceis você se sente apoiado na escola?
 26. Você se sente sujeito ativo na formação que acontece na Escola? Se sim por que?
 27. Como você analisa o trabalho de grupo na escola?
-
-

Entrevista 2

Tema: Papel da direção na formação de professores

Caro(a) diretor(a)

Esta entrevista tem o objetivo coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação e profissionalização docente do professor da EJA. Ficaria muito feliz se você respondesse contribuindo, assim, para o sucesso do nosso trabalho.

1. Para você, qual o papel pedagógico do gestor na instituição escolar?
 2. Como é organizado o trabalho de apoio ao professor?
 3. Qual o suporte que você, enquanto gestor, tem dado à formação de professores que acontece na escola?
 4. Como você analisa a formação que acontece na Escola e qual a sua relevância?
 5. Como você analisa a Escola com a formação que ali acontece, e como você pensa que seria a Escola se não existissem esses momentos?
 6. Na gestão do trabalho pedagógico, quais as dificuldades encontradas?
 7. O que você tem feito para superar essas dificuldades?
 8. Na sua formação, você teve alguma preparação para o trabalho com a EJA?
 9. Quais os cursos, leituras e experiências que foram mais significativos para sua atividade de gestor pedagógico da EJA?
 10. Como você lida com as queixas dos docentes?
 11. Como você analisa as relações humanas na Escola?
 12. Nos momentos difíceis, você se sente apoiado pelo grupo?
-
-

Entrevista 3

Tema: Coordenador pedagógico e a formação de professores da EJA

Caro(a) coordenador(a)

Esta entrevista tem o objetivo coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação e profissionalização docente do professor da EJA. Ficaria muito feliz se você respondesse contribuindo, assim, para o sucesso do nosso trabalho.

1. Para você, qual o papel pedagógico do coordenador na instituição escolar?
 2. Como é organizado o trabalho de apoio ao professor?
 3. Na mediação do trabalho docente, que momentos junto ao professor são privilegiados?
 4. Na coordenação pedagógica, quais as dificuldades encontradas?
 5. O que você tem feito para superar essas dificuldades?
 6. Na sua formação você teve alguma preparação para o trabalho com a EJA?
 7. Quais os cursos, leituras e experiências que foram mais significativos para sua atividade de coordenador pedagógico da EJA?
 8. Como você lida com as queixas dos docentes?
 9. Como você analisa as relações humanas na Escola?
 10. Nos momentos difíceis você se sente apoiado pelo grupo?
-
-

Entrevista 4

Tema: Emília Ramos: Uma Escola de Formação

Caro(a) Professor (a)

Esta entrevista tem o objetivo coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação e profissionalização docente do professor da EJA. Ficaria muito feliz se você respondesse contribuindo, assim, para o sucesso do nosso trabalho.

1. Gostaria que você me contasse a história da Escola Emília Ramos, como tudo começou?
 2. O que motivou a idealização dessa Escola?
 3. Sabemos que antes da Escola existir concretamente, o grupo que iria trabalhar na Escola participava sistematicamente de estudos e essa prática teve continuidade após a Escola ter início e continua até hoje. Onde vocês buscaram orientações para construir essa proposta? O que você acha que foi determinante para que essa chama não morresse?
 4. Como eram os estudos no início?
 5. Descreva-me com detalhes como organizavam o espaço, a pauta, as responsabilidades...
 6. Que enfoque vocês davam na humanização do ambiente de trabalho?
 7. Que estratégias eram utilizadas para isso?
 8. Com relação a essa prática de estudo, quais as dificuldades encontradas no início?
 9. Foram superadas as dificuldades?
 10. Que idéia vocês tinham sobre Formação de professores em relação ao que hoje se discute?
 11. Que fatos você lembra como marcantes da sua vida na Escola?
-
-

Entrevista 5

**Tema: Resgate da história da formação docente da EJA
na Escola Emília Ramos**

Caro(a) Professor (a)

Esta entrevista tem o objetivo de coletar dados para nossa pesquisa sobre Formação e profissionalização docente do professor da EJA. Ficaria muito feliz se você respondesse contribuindo, assim, para o sucesso do nosso trabalho.

1. Como surgiu a idéia da EJA na Escola Emília Ramos?
 2. Como foi o início?
 3. Com que níveis da EJA vocês trabalhavam
 4. Quais as dificuldades enfrentadas no trabalho com Jovens e Adultos
 5. Como foram superadas essas dificuldades?
 6. Você já tinha experiência com a EJA?
 7. Que autores foram importantes para seu trabalho como professor da EJA?
 8. Onde você encontrou apoio para sua prática?
 9. Houve preparação do grupo para o trabalho com a EJA?
-
-

Diário 1 de Observações**Tema: A formação em serviço na Escola Emília Ramos**

Dia	Temática	Responsável	Modalidade	Metodologia

Observações

--

Dário 2 de Observações

**Tema: Recorte da fala do professor nos momentos da formação
na escola Emília Ramos**

Dia	Temática	Professor	Fala

Temáticas das observações realizadas

- Levantamento dos temas de estudo para o ano de 2003
- Histórico da EJA no Brasil
- Desenvolvimento e aprendizagem
- Portadores de necessidades especiais/deficiência/dificuldades
- Gestão
- Confraternização semestral
- Avaliação semestral do turno
- Organização da festa de 15 anos da escola
- Elaboração da proposta da EJA
- Organização da festa de 15 anos da escola
- Elaboração da proposta da EJA/ histórico da EJA na escola
- Problema com o Luis Maranhão, prêmio gestão, guarda municipal, reunião com a secretária
- Calendário da greve
- Organização da formação dos funcionários
- Participação no marco cultural da SME
- Homenagem ao professor
- Elaboração da fundamentação teórica das áreas para a proposta da EJA
- Elaboração da fundamentação teórica das áreas para a proposta da EJA (linguagem, história, geografia, matemática)
- Elaboração da fundamentação teórica das áreas para a proposta da EJA – linguagem
- Socialização do planejamento (troca)
- Formação dos funcionários
- Avaliação geral da escola do semestre
- Encaminhamentos para o início do ano de 2004
- Passeio pelos pontos principais do bairro onde moram a maioria dos alunos da escola
- Abertura da semana pedagógica 2004
- Apresentação das diretrizes da escola
- Vários temas: operacionalização do tempo, socialização dos professores primeiros dias em sala de aula
- Apresentação do projeto político pedagógico, avaliação geral 2003, socialização do material didático pedagógico disponível, decisão do tema dos encontros com a família em 2004
- Definição de temas de estudo para o ano de 2004
- Socialização de planejamento (troca)
- Proposta da EJA – socialização dos escritos dos grupos

Uma releitura de Esopo feita por Georgina Martins

No tempo em que os bichos falavam

Houve um tempo em que os bichos falavam, e eles falavam tanto que Esopo resolveu recolher e contar as histórias deles para todo mundo. Esopo era escravo de um rei da Grécia, e divertia-se inventando uma moral para as histórias que ouvia dos animais. Na verdade, nem todos os moradores do país eram capazes de entender a linguagem dos animais, mas Esopo era. Sobretudo dos pequeninos, que falavam muito baixinho, como por exemplo os ratinhos que moravam num buraco da parede da cozinha do palácio. Um dia, quando limpada o chão da cozinha, Esopo ouviu uns ruídos que vinham de dentro do buraquinho. Os ratinhos estavam muito agitados e preocupados pois, o rei havia colocado um gato grande e forte para tomar conta dos petiscos reais e o tal gato não era de brincar em serviço, já tinha devorado vários ratos. Esopo apurou os ouvidos e pôde ouvir tudo o que os ratinhos diziam: Um deles, muito espevitado, parecia ser o líder e, de cima de uma caixa de fósforos, discursava: - Meus amigos, assim não é mais possível, não temos mais paz e tudo porque o rei resolver trazer aquela fera para cá. Precisamos fazer alguma coisa, e logo, porque senão esse gato vai acabar com a nossa raça!

Era uma assembléia de ratos e todos estavam muito empenhados em solucionar o problema que os afligia: um gato, grande e forte, que o rei havia mandado colocar na cozinha. Já tinham perdido vários amigos nos dentes afiados da fera: o Provolone, o Roquefort, o Camembert e o pobre Tatá, o mais amado de todos. Planejaram, planejaram e não conseguiram chegar a nenhuma conclusão que agradasse a todos. Precisavam de estratégias eficazes e seguras. Uns achavam que deveriam matar o tal gato; outros diziam que era impossível: “como matar uma fera daquelas?”

Horácio estava quase convencido de que a sina de seu povo era morrer entre os dentes do gato. Com lágrimas nos olhos, já ia descendo da caixa de fósforo quando Frederico, um retinho muito tímido que nunca falava, resolveu dar sua opinião:

– Como vocês sabem, eu não gosto muito de falar. Por isso serei rápido, mas antes vocês vão responder a uma pergunta: Por que esse gato é tão perigoso para nós, se somos tão ágeis e espertos? E Horácio respondeu: - Ora Frederico, esse gato é silencioso, não faz nenhum barulho. Como é que vamos saber quando ele se aproxima?

– Exatamente como eu pensei. Me perdoem a modéstia, mas acho que a idéia que tive é a melhor de todas as que ouvi aqui. Vejam só, é simples: Vamos arrumar um guizo, pode ser até aquele que pegamos da roupa do bobo da corte. Lembra? Aquele que achamos bonitinho e que faz um barulho enorme. Os ratos não estavam entendendo nada, para que serviria um guizo? Frederico tratou de explicar: - A gente pega o guizo e coloca no pescoço do gato. Quando ele se aproximar, vamos ouvir o barulho e fugir. Não é simples? Todos adoraram a idéia. Era só colocar o guizo que todos ouviriam o gato se aproximar. Todos os ratos foram abraçar Frederico e estavam na maior euforia quando, de repente, um ratinho que não parava de roer um apetitoso pedaço de queijo, resolveu perguntar: - Mas quem é que vai colocar o guizo no pescoço do gato? Todos saíram cabisbaixos. Como não haviam pensado naquilo antes?

Era o fim da euforia dos ratinhos. Para Esopo, a moral da história era a seguinte: “Não adianta ter boas idéias se não temos quem as coloque em prática”. Ou ainda: Inventar é uma coisa, colocar em prática é outra”.

Identificação das Siglas	
Sigla	Identificação
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEIPER	Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emília Ramos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DETRAN	Departamento de Trânsito
EJA	Educação de Jovens Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPT/UnB	Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores da Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Cópia do Ofício nº 09/86 do Conselho Comunitário de Cidade Nova ao
Secretário Municipal de Educação**

CONSELHO COMUNITÁRIO DE CIDADE NOVA
R. Projetada s/n - Natal/RN

Ofício nº 09/86

Natal, 13 de maio de 1986.

Exmº Sr. Secretário Municipal de Educação,

Nós, Professores, Diretores, Conselho Comunitário, Centro Desportivo, Clube de Mães, Pais e Alunos, entendemos que a Escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado, e, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível.

A contribuição da Escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria. A transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assumiu-se assim, a importância da difusão da Escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar a disposição das camadas populares os conteúdos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.

O Favelado de Cidade Nova, possui 2.561 domicílios para uma população estimada em 14.774 habitantes, calculado a partir dos dados fornecidos pelo IBGE (censo 80), baseado no índice de crescimento de 2,7% ao ano, é formada em sua maioria por migrantes que construíram suas casas e passaram a exercer profissões diversas, na grande maioria de baixo poder aquisitivo, contando ainda com graves e sérios problemas de infra-estrutura.

Na questão específica da Educação, a nossa Comunidade depara-se com uma realidade deplorável em termos quantitativos e qualitativos no que diz respeito as finalidades da Escola para todas as crianças entre a faixa etária de 07 a 14 anos.

ANEXO N
(continuação)

Existe em nosso bairro, três pequenas Escolas, sendo elas:

. Escola Bom Jesus: De propriedade da professora Dona Nice, com 240 alunos matriculados, distribuídos entre a 1a, 2a, 3a e 4a séries, enfrentando no dia-a-dia dificuldades de ordem estrutural/técnico/pedagógico.

. Escola Professor Bernardo Nascimento: Situada na Rua Cortês Pereira, em prédio alugado pela Secretaria Municipal de Educação, contando com um corpo de 280 alunos matriculados distribuídos entre a 1a, 2a, 3a e 4a séries.

. Escola Professor Zuza: De propriedade da professora Dona Emília, que conta com 300 alunos matriculados, distribuídos entre as 1a, 2a, 3a e 4a séries.

. Cerca de 811 crianças estudam em escolas de outros bairros, enfrentando no dia-a-dia dificuldades de transportes.

Para nós, a democratização do ensino passa essencialmente pela expansão de matrículas através de construção de novas Escolas.

Fundamentados numa necessidade concreta e objetiva acima exposta e na preocupação de contribuir efetivamente no processo de democratização do ensino, estamos reivindicando através deste, a construção de uma Escola Municipal de 1º Grau em nosso Bairro, uma vez que, para repensar a função social e política da Escola e imprescindível a edificação de concreto e cimento da mesma.

Certos do compromisso de V.Exa., na qualidade de Secretário Municipal de Educação em garantir a "Educação Para Todos", sabemos que seremos atendidos.

Sem mais para o momento, reiteramos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Genildo F. R. Costa
C. C. C. N.
GENILDO FERREIRA COSTA
PRESIDENTE
COMISSÃO DE ESTUDANTES DO ASSOCIAÇÃO
Rua Cortês Pereira, 584 - Cidade Nova
Natal, Rio Grande do Norte
ESCOLA PROF. BERNARDO NASCIMENTO

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](#)